

Wildnis



Kulturgeschichtlich betrachtet ist Wildnis ein Konzept. Wildnis ist nicht einfach da. Wildnis ist in ihrer Geltung für den Menschen da. Die herrschende Bedeutung von Wildnis sagt nichts über sich, aber viel über die deutende Gesellschaft. Ob als »diffuser Raum des Schreckens« (Hass et al. 2012, S. 108) bei Eliade oder in der frühromantischen Ambivalenz von unerreichbar fern *und* bedrohlich nah (ebd., S. 115), die Bedeutung und Funktion von Wildnis veränderte sich mit dem Wandel des kulturellen Hintergrunds der mentalen und materiellen Welterschließung. In diesem Sinne lässt sich dann auch gesellschaftsdiagnostisch fragen: Wie kommt Wildnis heute daher? Welche Wildnis erzeugt Gesellschaft, besser: erzeugen welche Segmente von Gesellschaft?

Wildnis ist für weite Teile des globalen Nordens heute, besonders in ihrer schnell geknüpften Verbindung mit Natur, ein Defizit (vgl. Louv 2011), ein Verlust, ergo ein Desiderat und Sehnsuchtsort (vgl. Hass et al. 2012). Wiederzugewinnen ist dabei, pädagogischen Diskursen folgend, die Wildnis in besonderem Maße als Raum der Kindheit. Wildnisschulen bieten Wildnispädagogik nach dem Vorbild des *coyote-teaching*. Wildniserfahrung soll zur Persönlichkeitsbildung dienen, zur Dehnung der Aufmerksamkeitsspanne und zur Nutzung innerer Bilder. Beim »umsichtigen Wildpflanzensammeln« soll sie zur moralischen Anstalt werden (Louv 2011, S. 214). Eine zentrale Zielsetzung des Wildnisprogramms: Kompetenz statt Hierarchie (vgl. Kuhlmann 2007). Doch welche Kompetenz ist gut und richtig? Dass Kinder ab dem achten Lebensjahr heute mehr Pokémon-Karten identifizieren können als heimische Tiere und Pflanzen (vgl. Balmford et al. 2002) wird als Störung diagnostiziert. Auch und gerade urbanisierte Eltern wünschen sich heute mehr naturbezogene Wildnis für ihre Kinder. Dabei schwanken sie helikopternd zwischen romantischer Nostalgie und (Über-)Besorgnis. Oft bleibt es beim Picknick im Stadtpark oder der Anmeldung beim Fußballverein.

Und die Kinder? Für die ist Wildnis lange überhaupt kein Konzept. Kinder blicken ins Jetzt, manchmal ein wenig vorwärts. Der nostalgische Rückblick auf das unbeobachtete, unbeschränkte, unregelmäßige Spiel im undurchdringbaren dorf-nahen Wald kommt später. Wildnis als Sehnsuchtsort ist ein Raum der Erwachsenen. Sie steht auch für den sehnsuchtsvollen Rückblick auf die Kindheit.

Räume von Wildnis

Aus der Perspektive von erwachsenen Wissenschaftler*innen lassen sich verschiedene Räume der Wildnis sehen, die in ihrer Abstraktion allerdings weit weg von der kindlichen Beobachtung und dem kindlichen Erleben sind. Hass et al. (2012, S. 118) finden vier wesentliche geographische Typen von Wildnis als »Zusammenspiel von physischen Eigenschaften und intersubjektiven symbolischen Bedeutungen«: Berg, Dschungel, Wildfluss, Stadtbrache. Wildnis nimmt dabei vordergründig als ein containerartiger Draußenraum Gestalt an, eng verbunden mit dem sich in ihm befindlichen, nicht-menschlichen Organischen und dem landläufig »Grünen«. In jedem Falle ist so verstandene Wildnis eine Gegenwart zu einer reglementiert erlebten gesellschaftlichen Realität. Am Beispiel der Stadtbrache deutet sich jedoch an, dass Wildnis auch mitten in dieser Realität als »unaufgeräumter Ort« der freien Entfaltung Bestand hat (ebd., S. 132). Im Gegensatz zu kulturell vermittelten Räumen von Wildnis, etwa dem Zoo, ermöglicht dieser Ort direkte Erfahrungen von Kontingenz und Unbestimmbarkeit; Er-

fahrungen, die heute als höchst bedeutsam für die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kindern diskutiert werden (vgl. Melson 2013, S. 108 ff.).

Was aber zeigt die Betonwüste? Als Raum der Kindheit wirkt sie – aus pädagogischer Sicht – abschreckend, entwicklungshemmend: Sinnbild für Trostlosigkeit und Monotonie. Dennoch kann sie, anders betrachtet, Wildnis bergen: »Beton – es kommt drauf an, was man draus macht« war ein Slogan der 1980er-Jahre. Ich drehe ihn handlungstheoretisch weiter: Auf das »Machen mit Beton« kommt es an, auf die Praktiken der Aneignung von Raum. Mit einem Begriff von Wildnis als dem Minimum an Vor-Strukturiertheit kindlichen Spiels werden auch Asphalttschungel und Betonwüste zu Draußenräumen möglicher wilder Kindheitserfahrungen.

Doch lassen sich auch Innenräume des Wilden finden. Wildnis, nun zumindest prinzipiell entkoppelt vom Grünen und Belebten und reduziert auf Attribute des Ungeordneten, Ungeregelten, Zwanglosen, kann sich dann etwa auch im Kinderzimmer finden. Ein ganz anderer Innenraum der Wildnis findet sich heute beim Erwerben von Bekleidung, die für das Erleben von Wildnis bestmöglich wappnen und so gleichzeitig auch den Zugang zu ihr ermöglichen soll. Beim Eventshopping im Outdoor-Ausrüster sind gerade auch die Kinder angesprochen. Im zweiten Stock sollen oder dürfen sie Gold waschen, eine Treppe höher in der Kältekammer den zu kaufende Daunen-Hoody testen, bei Bedarf geht's auf das Abenteuer-WC. Wildnis kann man hier betreten und verlassen. Durch die Tür. Sie währt, solange die Eltern Zeit haben. Ein Raum für die Kinder der konsumierenden Erwachsenen, der aus Kindern Konsument*innen machen soll. Kein Raum der Kindheit.

Mediale Wildnis

An den vermeintlichen Wildnis-Bildungsräumen »Kinderzimmer« und »Kältekammer« lässt sich aus pädagogischer Warte die fehlende Kontingenz und Responsivität eines lebenden Gegenübers bemängeln. Ähnlich lässt sich in Bezug auf die bild-textlich vermittelte Wildnis, etwa in der Werbung, aber auch in Tierdokumentationen argumentieren. Wildnis wird hier passiv konsumiert und damit zahm. Der einst von Jack London, jüngst auch von Leonardo di Caprio als »the revenant« ausgesendete »Ruf der Wildnis« verhallt vorm Display. Und doch gibt es neurowissenschaftlich begründete Hinweise, dass auch die bildlich vermittelte Wildnis in »virtuellen Realitäten« Erfahrungswert besitzt und emotionale Berührtheit erzeugen kann (vgl. Melson 2013, S. 102). Durch den gezielten Einsatz kinästhetischer Effekte, also durch die vor allem visuelle Einwirkung auf die leiblichen Betrachter*innen, versuchen nicht zuletzt auch Werbeschaffende, zahlungskräftige Mitglieder der urbanen Erlebnisgesellschaft zurück in

die Wildnis zu ziehen. Wenn solche Kommerzialisierung von Wildnis funktioniert, verkauft sich die entsprechende Ausrüstung oder das neueste Allrad-Modell. Und für die Kinder gilt: Ob beim virtuellen Mitfahren in Grzimeks gestreiftem Jeep zu den Löwen der Serengeti oder beim Mitverfolgen der Flucht eines animierten Indianerjungen namens Yakari vor einem (später freundlichen) Grizzly auf dem Rücken des Wildpferds »Kleiner Donner«: »[A]ll forms of engagement with wild animals, even the seemingly most mediated and symbolic, may nonetheless be powerful experiences.« (Ebd.) Gängige Affekte von Sentimentalität und Sympathie zu durchbrechen, scheint allerdings sinnvoll, etwa um einen kritischen Blick auf asymmetrische Darstellungsweisen der Mensch-(Wild-)Tier-Beziehungen zu bilden. Und was nützt pädagogisch gesehen das Hervorrufen von Gefühlen durch Sinneswahrnehmung, ohne deren Herkunft auf den Grund zu gehen und dabei Selbstreflexion anzuregen? Experimentelle Filme mit ästhetischem Spiel, unkonventioneller Erzählstruktur und *counter*-Perspektiven erschüttern jedenfalls den wohligen Wildnis-Konsum und setzen stattdessen auf eine (kindliche) Neugier auf das nicht-menschliche wilde Andere. So kann kritische visuelle Wildnis-Bildung entstehen, sei es in unkommentierten Bildern zuweilen wieder allzu menschlich erscheinender tanzender Quallen oder in Versuchen, die Welt durch das Auge einer Eule abzubilden (vgl. Lorimer 2015, S. 133 ff.).

Wilde Kinder

Die Befunde der Inszenierung und medialen Vermittlung von Umwelt-Erlebnissen bieten Argumente dafür, Wildnis zu de-lokalisieren, von einer festen physisch-räumlichen Verortung und Materialisierung zu entbinden. Nicht von »den« Wildnis-Räumen, geschweige denn »den« Wilden wäre dann zu sprechen. Wildnis wäre keine Zuschreibung, sondern aufgehoben im wilden Tun, Denken und Fühlen. Ein solches Konzept führt dann schon eher zu einer Wildnis der Kindheit aus Sicht der Kinder und quert dabei die etablierte Dualität von Natur und Kultur und deren »spatial fix« außerhalb und innerhalb der menschlichen Gesellschaft (Whatmore 2002, S. 10). Wildnis entsteht dann in Praktiken, mit denen Räume angeeignet und gleichermaßen geschaffen werden. Dazu gehören auch und gerade scheinbar zwecklose und unproduktive Praktiken wie das Streifen, Streichen und Streuen. Dass sich aus ihnen durchaus Fähigkeiten mit sozialem Wert ergeben können, lässt sich zuweilen übrigens selbst den visuellen Medien entnehmen. In Wes Andersons jüngst preisgekröntem *stop-motion* Film »isle of dogs« ist es die Kompetenz des Streuners, die die Gemeinschaft der Verbannten gegen das faschistische Regime anzuführen vermag.

Erfahrungsbezogen gedachte Wildnis lenkt den Blick aber auch auf deren identitätsstiftende Funktion, auf die (kindliche) Identifikation mit ihren Räumen ebenso wie mit ihren Eigenschaften. Damit eng verbunden ist die Inkorporierung, also die Einverleibung von Wildnis, welche im Zuge ihrer räumlichen Aneignung und damit verbundenen Praktiken des »Wildnis-machens« geschieht. Das Gefühl von Selbstbestimmtheit und damit auch vom Entfliehen vor Fremdbestimmtheit wie es Huckleberry Finn ausdrückt, wenn er in der Tonne am Fluss schlafen und Ratten braten will, verweist auf die leibliche Aneignung von Wildnis als Gefühl von Freiheit. Insbesondere ist das eine angestrebte Freiheit von zivilisatorischen Zwängen, wie sie oft der Frühromantik zugeordnet wird (vgl. Hass et al. 2012, S. 115), aber bis heute lebt. Kinder zieht es in die Wildnis, in das Gebüsch hinter den Rutschen und Klettertürmen des Spielplatzes, das sie den elterlichen Kontrollen entzieht. Wenn sie wieder herauskommen, tragen sie noch ein Stück Wildnis in sich, haben sich einen inneren Raum der Freiheit, Unabhängigkeit und Eigenständigkeit geschaffen. Doch dieser innere wilde Raum ist flüchtig. Sobald das Korsett zivilisierten Kindseins dann wieder eng wird, wenn Einkaufen, Verwandtschaft, Schulaufgaben anstehen, ist er schnell vergessen. Oder er verwandelt sich in eine Sehnsucht nach dem konkret erlebten äußeren Raum der Wildnis, in dem das innere Gefühl der Freiheit und des Abenteuers lokalisiert und damit bei Betreten garantiert scheint. Einigen aber gelingt die räumliche Entkopplung, sie müssen nicht zurück ins Gebüsch, sondern bringen durch ihre Unabhängigkeit und ihr Selbst-Sein ein Stück Wildnis in jeden Raum, Mädchen wie Jungs. »Wilden Mädchen« und Frauen, die ihr Wildes-Kind-Sein bewahrt haben, wird dabei mehr Aufmerksamkeit geschenkt, waren doch gesellschaftliche Konventionen noch mehr gegen sie. Bildbände wie »women travelers« (Mouchard 2007) oder »strong is the new pretty« (Parker 2017) zeigen dies.

Wilde Zeiten

Die Wildnis der Kindheit ist eine zeitgebundene, flüchtige Erfahrung. Wie kommt man dahin zurück? Wie lässt sie sich erhalten? Diese Frage interessiert Erwachsene, die sie als Verlust empfinden und, in doppelter Weise, erwachsene Wissenschaftler*innen, die sich mit Wildnis als Raum der Kindheit befassen. Eine gängige Strategie ist deren Konservierung in angestammten, zumindest scheinbar zivilisatorisch abseitigen Räumen. Familienurlaub im Bayrischen Wald oder in Lappland mit Zelt und Kocher. Kindheitsträume der Erwachsenen. Nimmt man die Zeit- und weniger die Raumgebundenheit von Wildnis ernst, dann heißt deren Rückgewinnung aber vor allem eines: Erinnern. Und nimmt man Wildnis als raumbezogene Erfahrung und damit verbundene Sinneswahrnehmung ernst, dann gilt es, kindliche Erfahrungen nicht rückwärtsgerichtet zu

rekonstruieren, sondern sie (erneut) zu evozieren. Dass sich damit auch ein neues Programm für die Geographie ergibt, meinen Whatmore (2002, S. 8) oder Thrift und Dewsbury (2000, S. 427), wenn sie von »geography as craft« beziehungsweise »geography as an art of evocation« sprechen.

Dieses Evozieren mag zum Beispiel durch äußere Bilder gelingen, aber auch literarisch lassen sich innere Bilder des kindlichen Erfahrungsraums erzeugen, welche die vergangenen Gefühle revitalisieren, lässt sich somit gegen das Vergessen angehen und dem Phänomen der Kindheit nähern. Walter Benjamin hat das versucht (vgl. Jornitz 1999). In seinem Buch »Berliner Kindheit um Neunzehnhundert« zeichnet er mit der »Schmetterlingsjagd« kindliche Innenperspektiven des Erlebens in der und des Wiederauftauchens aus der Wildnis nach. So nutzt er Erinnerung als Zugang zu den Wahrnehmungsweisen der Kindheit, lässt sprach-gestalterisch noch einmal die »heißen Jagden« entstehen, die ihn »so oft von den gepflegten Gartenwegen fort in eine Wildnis gelockt hatten« (ebd., S. 34). Es ist eine Wildnis, in die sich der Garten des Sommerhauses für das fangende Kind verwandelt, das sich so in seinem Tun als Jäger und Bezähmer zugleich sehen kann. Das Zähmen der Wildnis indes ist bei Benjamin kein gewalttätiger, sondern ein »mimetischer Akt« und vollzieht sich im zwischenleiblichen Verschmelzen der Bewegung des Fängers mit der des Schmetterlings (ebd., S. 36).

So deutet schließlich noch einmal vieles darauf hin, dass die Wildnis als Raum der Kindheit quasi »vor« der gesellschaftlich so tief verankerten Trennung von Natur und Kultur liegt, und damit auch vor der (spät-)modernen Kategorie »Wildnis« als einem begrenzten Raum des Ursprünglichen, Nicht-Menschlichen. Sollen diese Kategorien überwunden werden, wie es Lorimer (2015) stellvertretend für viele »Post-Dualisten« fordert, ist also von den Kindern zu lernen. Angesichts der vielfachen gesellschaftlichen Reproduktion, Institutionalisierung und damit Verwirklichung des Natur-Kultur-Dualismus scheint dessen Bewältigung derzeit allerdings nur schwerlich umsetzbar und seine kategoriale Verneinung auch nicht der vorherrschenden gesellschaftlichen Wirklichkeit des Einhegens, Strukturierens und Zähmens zu entsprechen. Wenn Lorimer konstatiert »Risky, endearing, charismatic, and unknown, wildlife persists in our post-Natural world« (Lorimer 2015, S. 7), geht es aber vielleicht auch erst einmal darum, die wilden Momente im alltäglichen Erleben zu erkennen. Das aufmerksame Betrachten der vielzitierten Blume im Asphalt gehört ebenso dazu, wie das Durchspringen eines Laubhaufens, das Wackeln an der Dosenpyramide im Supermarkt oder das Verfolgen eines plötzlich auftauchenden absurden Gedankens. Kinder können das.

Antje Schlottmann

Literatur

- Balmford, Andrew, Lizzie Clegg, Tim Coulson und Jennie Taylor (2002), Why conservationists should heed Pokémon, *Science* 295(5564), S. 2367-2367.
- Hass, Anne, Deborah Hoheisel, Gisela Kangler, Thomas Kirchhoff, Simon Putzhammer, Markus Schwarzer, Vera Vicenzotti und Annette Voigt (2012), Sehnsucht nach Wildnis. Aktuelle Bedeutungen der Wildnistypen Berg, Dschungel, Wildfluss und Stadtbrache, in: *Sehnsucht nach Natur. Über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur*, hg. v. Thomas Kirchhoff, Vera Vicenzotti und Annette Voigt, Bielefeld: transcript, S. 107-142.
- Jornitz, Sieglinde (1999), Walter Benjamin und das Erleben in der Kindheit, *Pädagogische Korrespondenz* 24, S. 32-42.
- Kuhlmann, Swantje (2007), Wildnispädagogik, www.waldzeichen.net/ueber/Konzept_Wildnispaedagogik.pdf (Juni 2018).
- Lorimer, Jamie (2015), *Wildlife in the Anthropocene. Conservation after nature*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Louv, Richard (2011), *Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Melson, Gail F. (2013), Children and Wild Animals, in: *The rediscovery of the wild*, hg. v. Peter H. Kahn und Patricia H. Hasbach, Cambridge: The MIT Press, S. 93-118.
- Mouchard, Christel und Alexandra Lapierre (2007), *Women travellers. A century of trailblazing adventures 1850-1950*, Paris: Flammarion.
- Parker, Kate T. (2015), *Strong is the new pretty. A celebration of girls being themselves*, New York: Workman publishing.
- Thrift, Nigel und John-David Dewsbury (2000), Dead Geographies – And How to Make Them Live. *Environment and Planning D: Society and Space* 18(4), S. 411-432.
- Whatmore, Sarah (2002), *Hybrid Geographies. Natures, cultures, spaces*, London, Thousand Oakes und New Delhi: Sage.

Jürgen Hasse, Verena Schreiber (Hg.)
Räume der Kindheit

Jürgen Hasse (Prof. Dr. rer. nat. habil.), geb. 1949, lehrte von 1993 bis 2014 am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. phänomenologische Raumforschung, Mensch-Natur-Verhältnisse und Stadtforschung.

Verena Schreiber (Jun.-Prof. Dr. phil.), geb. 1976, lehrt Humangeographie am Institut für Geographie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie forscht zu Geographien der Kindheit sowie aktuellen Prozessen der Stadtentwicklung.

JÜRGEN HASSE, VERENA SCHREIBER (Hg.)

Räume der Kindheit

Ein Glossar

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: www.schwarzplan.eu

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4424-1

PDF-ISBN 978-3-8394-4424-5

EPUB-ISBN 978-3-7328-4424-1

<https://doi.org/10.14361/9783839444245>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

- Einleitung** Jürgen Hasse und Verena Schreiber | 9
- Adoptiert werden** Celina Rodriguez Drescher | 15
- Atmosphäre** Jürgen Hasse | 20
- Bauch** Sabine Dörpinghaus | 26
- Bildraum** Mirka Dickel | 32
- Brennpunkt** Anika Duveneck und Viola Dollinger-Rauch | 39
- Buch** Tina Hartmann | 45
- Elternhaus** Doris Bühler-Niederberger | 52
- Flüchtlingsheim** Albert Scherr | 58
- Freizeitpark** Renate Freericks und Dieter Brinkmann | 64
- Friedhof** Marlene Lippok und Michael Lippok | 71
- Fußboden** Dana Ghafoor-Zadeh | 77
- Haltestelle** Christian Reutlinger | 83
- Heim** Mechthild Wolff | 89
- Höhle** Reinhard Knodt | 95
- Hort** Itta Bauer | 101
- Hospiz** Miriam Sitter | 107
- Inklusionsraum** Andreas Köpfer | 114
- Internat** Markus Rieger-Ladich und Angela Janssen | 120
- Karussell** Katrin Bauer und Gabriele Dafft | 126
- Katzentisch** Jürgen Hasse | 132

Keller Silke Steets | 138
Kinderarztpraxis Helga Kelle | 145
Kinderbett Thorsten Albrecht | 152
Kindergarten Sabine Bollig | 159
Kinderwagen Lotte Rose | 166
Kinderwunschlinik Carolin Schurr und Laura Perler | 173
Kinderzimmer Claudia Wucherpennig | 179
Kiosk Oliver Müller | 185
Klassenraum Klaudia Schultheis | 191
Kleiderschrank Melanie Haller | 198
Küche Susan Chales de Beaulieu | 204
Kunstwerkstatt Katrin Höhne und Eva Nöthen | 210
Laufen Philip Lambrix | 216
Loch Gudrun M. König | 222
Lunchbox Bendetta Cappellini und Vicki Harman | 229
Matsch Renate Zimmer | 235
Mensa Lotte Rose | 241
Morgenkreis Friederike Heinzel | 247
Niemandsland Egbert Daum | 253
Pferderücken Robert Pütz | 259
Ruhen Nicole Thiemer | 266
Schoß Jan S. Hutta | 272
Schreibtisch Markus Kluge | 278
Schulbus Jürgen Hasse | 284
Schule Ina Herrmann | 290
Schulhof Verena Schreiber | 296
Schultoilette Verena Schreiber | 302
Seele Christoph T. Burmeister | 309
Spielplatz Jürgen Hasse | 315
Sportstätte Thomas Alkemeyer | 322

Straße Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker † | 329
Tracking Inga Gryl | 336
Unterwegssein Michaela Schier | 342
Utopie Amalia Barboza | 348
Verkehrsübungsplatz Annika Busch-Geertsema | 354
Versteck Simon Runkel | 360
Virtuelle Räume Heinz Hengst | 366
Warten Heinz Schilling | 372
Wildnis Antje Schlottmann | 378
Zaun Sebastian Feldhusen | 385
Zoo Jan-Erik Steinkrüger | 391
Zuhause sein Sebastian Schinkel | 397
Zur-Welt-Kommen Steffen Kluck | 403

Autorinnen und Autoren | 409
Abbildungsnachweise | 417