

Bilgi, Oktay [Hrsg.]; Huf, Christina [Hrsg.]; Kluge, Markus [Hrsg.]; Stenger, Ursula [Hrsg.]; Stieve, Claus [Hrsg.]; Wehner, Ulrich [Hrsg.]

Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 238 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit)



Quellenangabe/ Reference:

Bilgi, Oktay [Hrsg.]; Huf, Christina [Hrsg.]; Kluge, Markus [Hrsg.]; Stenger, Ursula [Hrsg.]; Stieve, Claus [Hrsg.]; Wehner, Ulrich [Hrsg.]: Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 238 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322615 - DOI: 10.25656/01:32261

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322615>
<https://doi.org/10.25656/01:32261>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Oktaý Bilgi | Christina Huf | Markus Kluge |
Ursula Stenger | Claus Stieve | Ulrich Wehner (Hrsg.)

Zur Verwobenheit von Natur und Kultur

Theoriebildung und Forschungs-
perspektiven in der Pädagogik der
frühen Kindheit

Oktay Bilgi | Christina Huf | Markus Kluge | Ursula Stenger | Claus Stieve |
Ulrich Wehner (Hrsg.)
Zur Verwobenheit von Natur und Kultur

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Vorsitz der Kommission:

Lars Burghardt | Peter Cloos | Andrea G. Eckhardt | Diana Franke-Meyer |
Jens Kaiser-Kratzmann

Oktay Bilgi | Christina Huf | Markus Kluge |
Ursula Stenger | Claus Stieve | Ulrich Wehner
(Hrsg.)

Zur Verwobenheit von Natur und Kultur

Theoriebildung und Forschungsperspektiven
in der Pädagogik der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7446-8 Print
ISBN 978-3-7799-7447-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Jenny Pöttsch
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung

Oktay Bilgi, Christina Huf, Markus Kluge, Ursula Stenger, Claus Stieve & Ulrich Wehner

7

Anthropologien zwischen Natur und Kultur

Die Natur(en) des Menschen

Modelle der Pädagogischen Anthropologie

Jörg Zirfas

20

Empfindlich empfindsame Lebenskräfte – Zur Vulnerabilität und Vitalität kindlich schöpferischer Natur

(Kindheits-)Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Andreas Webers poetische Ökologie und zeitgenössische

Vulnerabilitätsforschung

Ulrich Wehner

36

Natur als „Blattseite des Seins“

Das Verhältnis von Natur, Kultur und früher Kindheit bei Merleau-Ponty

Claus Stieve

54

NaturKultur oder: Von der Evolution des (kindlichen) Akteurs

Ein humanökologisches Konzept

Gerd Schäfer

73

Empirische Konkretisierungen in frühpädagogischen Feldern

Stepping aside the nature-culture divide: Annäherungen an die Alltagspraxis der Kindertagesbetreuung als Intra-Aktion

Markus Kluge & Christina Huf

94

Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igeln und

Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän

Ursula Stenger

110

Von Brombeeren, Gewehren und Kindern: Stachelige Relationen des
becoming with
Gisela Unterweger & Anja Sieber Egger 131

Die Flutkatastrophe im Westen Deutschlands
Ein Ereignis zwischen Kindern, Familien, Kitas, Wasser- und
Schlammfluten, Räumen, Tieren und Dingen
Helza Lanz Ricarte / Ursula Stenger / Fabian Baedorf 146

Politische und ethische Perspektiven

„Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik
Heike Deckert-Peaceman 170

„Die Ir_relevanz von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit
empirisch erforschen – Re(kon)figurierendes Werden in Welt“
Alina Zils 183

Trauern als Gegenstand der Pädagogik im Anthropozän
Kristina Vitek 200

Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse
Ortsgeschichten der Kind-Huhn-Begegnung in der Kita
Oktay Bilgi 217

Einleitung

Oktay Bilgi, Christina Huf, Markus Kluge, Ursula Stenger,
Claus Stieve & Ulrich Wehner

Das zeitgenössische Wissen über die weitreichenden Einflüsse des Menschen auf die Lebensbedingungen des Planeten Erde, das im Ausruf einer Epoche des „Anthropozäns“ Ausdruck findet (vgl. Crutzen/Stroemer 2021), stellt traditionelle Verständnisse des Verhältnisses von Natur und Kultur in Frage. Die planetaren Veränderungen durch den Klimawandel, die Abnahme der Biodiversität und die damit verbundenen sozial-ökologischen Krisen prognostizieren der menschlichen Gestaltungsmacht und mit ihr den gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Fortschritts- und Wachstumslogiken dramatische Auswirkungen, die zunehmend Skepsis gegenüber anthropozentrisch ausgerichteten dualistischen Perspektiven auf die Welt wecken.

Vor dieser bedrohlichen Kulisse formiert sich ein transdisziplinäres Forschungsfeld, das neue Formen des Zusammenlernens und -lebens menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten zum Gegenstand hat. International finden sich eine Reihe von frühpädagogischen Diskursen, die pädagogische Erträge eines Denkens abseits von linguistisch-konstruktivistischen Verkürzungen auf der einen Seite und ontologischen Separierungen von Natur und Kultur auf der anderen Seite ausloten. Verstärkt geraten dabei die Bedeutung von Dingen bzw. Materialitäten in frühpädagogischen Einrichtungen in den Blick der Forschung (vgl. z. B. Watson/Millei/Bendix-Petersen 2015). Zudem finden sich neuartige Entwürfe pädagogischer Konzepte abseits der Trennung von Natur und Kultur, wie die „intra-active pedagogy“ (vgl. Lenz Taguchi 2009), das „companion species curriculum“ (vgl. Taylor/Blaise/Giugni 2012), die „common world pedagogy“ (vgl. Taylor 2013) die „learning places pedagogy“ (vgl. Somerville 2011; Little/Derr 2020) oder das „Interspezies Lernen“ (vgl. Horstman 2021). Die Ansätze vereint der Versuch, in ihren Perspektiven über die Dualismen von Natur und Kultur hinauszudenken und so neue Impulse im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit zu setzen.

Perspektiven und Diskurse zum Verhältnis von Natur und Kultur

Posthumanistische Perspektiven

Richtungsweisend für einen solchen Paradigmenwechsel im Verhältnis von Kultur und Natur im Forschungsfeld der frühen Kindheit ist nicht zuletzt Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie geworden. Über eine Problematisierung der modernen Trennung zwischen Natur und Kultur spannt er den Bogen hin zu Netzwerken, die als Verknüpfungen heterogener Entitäten dualistische Trennungen unterlaufen (Latour 2007; 2008). Jenseits von hierarchisch gestuften Gegenüberstellungen von materialen „Objekten“ und menschlicher „Gesellschaft“ verweisen seine Forschungen auf einen symmetrischen Zusammenhang des Zusammenlebens menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten (Dinge, Tiere, Pflanzen usw.) (vgl. Latour 2012). Daran anschließend lösen Donna Haraways Arbeiten (vgl. Haraway 2004; 2016) sowohl Grenzen zwischen Natur und Kultur, als auch zwischen Mensch und Technik in der vielbeachteten These der spezifischen Verwandtschaft(en) unterschiedlicher Lebensformen auf und liefern damit wichtige Impulse für die Theoriebildung und Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit, wie sie etwa am Beispiel internationaler Forschungsarbeiten zu Multi-Spezies Ethnografien gemeinsamer Welten (vgl. Taylor et al. 2012; Somerville 2020) diskutiert werden. Ähnlich prominent kritisieren Arbeiten im Anschluss an das Konzept der Intra-Aktivität Karen Barads (2007) ein unflexibles Denken in starren Dichotomien (vgl. auch Balzer/Huf 2019; Huf/Kluge 2021). Sie erforschen stattdessen die relationale Verschränkung von Menschlichem und Nicht-Menschlichem sowie von Diskursivem und Materiellem für Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit (vgl. Lenz Taguchi 2009). Hier liegt der Fokus auf der Untersuchung von Grenzziehungsprozessen, die beleuchten wie Trennungen und Verbindungen, insbesondere zwischen Natur und Kultur, Materie und Diskurs, zwischen Ontologie und Epistemologie, in frühpädagogischen Settings performativ hervorgebracht, verschoben oder auch eingeebnet werden. Vorausgesetzte ontologische Separierungen geraten so nun analytisch prozessual als Konstruktionsmodi spezifischer Bedingungen von Kindern und Kindheiten im Schnittpunkt materiell-diskursiver Verflechtungen in den Blick (vgl. Moss 2019). Mit diesen Zugängen können konkrete Verschränkungen und Verknüpfungen menschlicher und mehr-als-menschlicher Akteure in pädagogischen Settings erforscht und somit neue Möglichkeiten einer „common world pedagogy“ für die Frühpädagogik entwickelt werden (vgl. Taylor 2013).

Phänomenologische Perspektiven

Kritische Auseinandersetzungen mit einer dichotomen Kultur-Natur-Unterscheidung lassen sich bereits früh in phänomenologischen Analysen des zwanzigsten Jahrhunderts finden, ob es nun darum geht, den Menschen nicht als Zentrum einer, durch die Intentionalität seines Bewusstseins oder Erlebens konstituierten Welt zu sehen, oder Menschen in ihrer Verflechtung von Natur und Kultur zu verstehen. In verschiedenen phänomenologischen Ansätzen wird mit Perspektiven gebrochen, in denen Dinge, Körper, Tiere, Pflanzen, etc. einem menschlichen Subjekt nur als Objekt seines Denkens und Handelns gegenüberstehen. Insbesondere in der Leiblichkeit des Menschen sieht schon Edmund Husserl eine Umschlagstelle von Kultur und Natur (vgl. Husserl 1950, S. 162 ff.; vgl. Waldenfels 2000, S. 253). Maurice Merleau-Ponty (1966) weist die (Zwischen-)Leiblichkeit als eine Ambiguität von Natur und Kultur aus, die dem handelnden Bewusstsein zuvorkommt und alles Menschliche von einer Welt her versteht, mit der Menschen leiblich verbunden sind (vgl. Stieve in diesem Band). Auch phänomenologische Erkundungen im Anschluss an Jean-Luc Nancy (2000) suchen in Forschungen evident zu machen, was berührt, was zwischen uns geschieht, zwischen uns als Natur/Kultur, indem wir leiblich (re)agierende, ausgedehnte Wesen sind wie alle anderen. Der erfahrene und zu erforschende Zwischenraum jedoch kann niemals ganz gegenständlich werden, er unterläuft also die Dichotomie (vgl. Pelluchon 2020). Leiblichkeit, Körperlichkeit und Wahrnehmung haben Menschen in diesen Perspektiven nicht aus sich heraus. Durch ihre Leiblichkeit und Sozialität sind sie sich voraus und in einer engen Verflechtung mit Natur und Kultur zu begreifen. Die Natur fungiert in der Kultur, wie Waldenfels (2000, S. 153) anknüpfend an Husserl schreibt. Anknüpfungen finden sich aktuell in Arbeiten zum Naturverhältnis bei Kindern von Ursula Stenger (2022) und Claus Stieve (2021).

Ethnologische Perspektiven

Weitere Stimmen sind mit ethnologischen Arbeiten verbunden, die lange Zeit wenig beachtete kulturelle Narrative und Denkformen nicht-dichotomen Denkens als wissenschaftlich ernstzunehmende Optionen ins Blickfeld rücken (vgl. z. B. Kohn 2008; Viveros de Castro 2019). So legt bspw. Philippe Descola (2011) eine umfassende Darstellung und Analyse alternativer Ontologien und ‚Kosmologien‘ vor, die sich „[j]enseits von Natur und Kultur“ und von Menschen und Nicht-Menschen bewegen. Die These, dass „die Art und Weise, wie das moderne Abendland die Natur darstellt, etwas ist, was in der Welt am wenigsten geteilt wird“ (ebd., S. 60), eröffnet eine befremdende Perspektive auf westliche Denkaxiome und -muster, die wissenschaftlichen Forschungs- und Erkennt-

nisprozessen ihre Gestalt verleihen. Exemplarisch können diese Entwicklungen am Beispiel verschiedener Interpretationen einer an außereuropäischen Onto-Epistemologien orientierten Pädagogik gezeigt werden (vgl. Murris 2020; Somerville 2020). Durch die Einbeziehung indigener Wissensbestände, welche verschiedene situierte Beziehungen zu der Erde, Spiritualität, menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen und Materien umfassen, werden politische und ethische Möglichkeiten gemeinsamen Lernens und Zusammenlebens in der Kindheit erforscht. Ein westliches Denken in Dichotomien stößt demnach bei weitem nicht allein im Hinblick auf die Trennung von Natur und Kultur an Grenzen. Weit gefasst gibt David Wood (2019, S. 20) zu bedenken: „The question in my view is not ‘What can I know?’, but ‘What can *we* know’. And then: ‘How are the ‘we’s constituted?’ and ,what does it mean to know something and not to act on it?’”.

Zur Fragestellung dieses Bandes

Frühpädagogische Forschung und Theorie stehen angesichts der klimatischen Veränderungen vor weitreichenden Herausforderungen, ihr eigenes Verständnis von Natur und Kultur neu zu befragen und weiterzudenken. Im Zentrum der in diesem Band versammelten Beiträge steht daher die Diskussion des Verhältnisses von Natur und Kultur in für die Pädagogik der frühen Kindheit relevanten differenten Theoriebildungen.

Der Fokus liegt also darauf, wie die Pädagogik der frühen Kindheit in ihrer Theoriebildung, wie auch in ihrer Forschungsarbeit davon berührt wird, dass lange Zeit dominante dichotomische Gegenüberstellungen von Natur und Kultur erodieren. Der Horizont der mit dieser Erosion verbundenen (kindheits-)pädagogisch relevanten Fragen erstreckt sich, wie nachfolgend mit Skizzen hinterlegt, über ein anthropologisches Verständnis von Kindsein respektive der virulent gewordenen Frage nach der „der Natur des Kindes“, über Theoriebildungen im Kontext empirischer Forschungen zu Natureculture-Kindheiten oder Kindertageseinrichtungen im Anthropozän, bis hin zu begrifflichen Verständigungen und Bearbeitungen institutioneller, domänenspezifischer und ethisch-politischer Fragen frühkindlicher Erziehung und Bildung.

So stellt der Band insbesondere folgende Fragen:

- Was bedeutet eine Abkehr von naturalistischen Wesensbestimmungen des Kindes sowie dichotomen Gegenüberstellungen von Natur und Kultur für anthropologische Perspektiven auf Kinder? Wie ist in aller Kulturalität von Kindern eine Natur noch denkbar?
- Welche Folgen ziehen Theoreme eines Zusammendenkens von Natur und Kultur für Methodologien empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen

Kindheit nach sich? Wie fokussieren sich daraus neue Forschungsbereiche und welche empirisch gestützten Erkenntnisse lassen sich gewinnen?

- Welche ethischen und politischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Denken einer Verflechtung von Natur und Kultur für die Pädagogik der frühen Kindheit? Wie kann ein Denken in entsprechenden kategorialen Verschränkungen für frühpädagogische Theoriebildung und Forschung bedeutsam werden?

In Anbetracht der Vielzahl an weiteren potenziellen pädagogischen Fragestellungen, die mit einer Rezeption von Natureculture-Diskursen verbunden sind, kann diese Rezeption eine erziehungswissenschaftliche Re-Perspektivierung wissenschaftlicher Praktiken, Prozesse oder Einsichten anregen. Thematisch gruppiert der vorliegende Sammelband Beiträge zur Bearbeitung einer international breit ausgewiesenen Theorie- und Forschungslandschaft (vgl. z. B. Cutter-Mackenzie-Knowles et al. 2020).

Die Beiträge im Einzelnen

Die versammelten, in Teilen kontroversen Beiträge basieren zu einem Großteil auf Vorträgen, die auf zwei aufeinander bezogenen Werkstatttagungen in der „Theorie-AG“ der DGFE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ präsentiert und weiterführend ausgearbeitet wurden. Die erste Tagung unter dem Titel „Was ist (noch) Natur? Das Verhältnis von Natur und Mensch in der Pädagogik der frühen Kindheit“ vom 06. bis 07. Mai 2021 an der TH Köln (online) hatte den Natur-Begriff in seiner Bedeutung für die Pädagogik der frühen Kindheit zum Gegenstand gemacht, die zweite Tagung, „Die Verwobenheit von Natur und Kultur in der Pädagogik der frühen Kindheit“ vom 27. bis 28. Januar 2022 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (online) rückte die Diskussion alternativer Ansätze ins Zentrum, die Natur und Kultur in einer Verflechtung verstehen oder sich kritisch zu diesen Kategorien positionieren. Mit Blick auf die Herausforderungen, die die Diskussionen und Ansätze zur Verwobenheit von Natur und Kultur für die Pädagogik der frühen Kindheit mit sich bringen, setzt der vorliegende Band entsprechend seiner Fragestellungen drei Schwerpunkte.

Anthropologien

Die Beiträge des *ersten Schwerpunktes* setzen sich mit Fragen der *Anthropologie* und den Herausforderungen auseinander, die sich aus einem nicht-dichotomen Verständnis von Natur und Kultur für Vorstellungen „des“ Menschen, des Kindseins oder der kindlichen Erfahrung ergeben.

Den Aufschlag zu diesem Schwerpunkt bildet der Beitrag von *Jörg Zirfas*. Er fragt nach den historisch entstandenen „Natur(en) des Menschen“ in der pädagogischen Anthropologie und geht damit einer Geschichte von Naturbegriffen nach, indem er zunächst Wesensanthropologien, dualistische Modelle, sowie triadische Konzepte unterscheidet. Von solchen Modellen grenzt Zirfas Anthropologien ab, die eine „negative Natur“ des Menschen herausarbeiten und die Frage nach dem Wesen des Menschen bewusst offenhalten, indem sie die Zeit-Räumlichkeit, Leibgebundenheit, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität menschlichen Daseins in den Fokus rücken. Daraus ergibt sich eine „*performativ optative*“ Anthropologie, für die eine Rede von der Natur des Menschen nur in Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und ihren historisch-kulturell bedingten Deutungen betrachtet werden kann. Diese Anthropologie entzieht sich pädagogisch vereinheitlichenden Menschenbildern. Aus ihr können keine eindeutigen Legitimationen für pädagogisches Handeln gewonnen werden, wohl aber Orientierungen und Reflexionsmöglichkeiten.

Ulrich Wehner thematisiert unter dem Titel „Empfindlich empfindsame Lebenskräfte“ die Vulnerabilität und Vitalität einer kindlich schöpferischen Natur. Er schließt dabei an Andreas Webers poetische Ökologie und die Vulnerabilitätsforschung an. Die Dualität von Kultur und Natur durchbricht er mit dem Rekurs auf den kulturkritisch gedachten Begriff der Lebendigkeit, den er anschließend an dem bereits elaborierten Diskurs zu Vulnerabilität und auf die im Anschluss an Weber dazu zu denkende Vitalität ausweitet. Lebendigkeit wird anknüpfend an Daniel Stern als Vitalität gefasst, die leiblich gefühlhaft verstanden, natur- und kindheitspädagogisch ausgelegt wird. Dabei gilt es sich auch lebensweltlichen Verstrickungen und Abgründen wie strukturellen Bedingungen zu stellen.

Der Beitrag von *Claus Stieve* setzt sich mit der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys auseinander und arbeitet heraus, dass diese nicht nur einen bedeutenden Ansatz zur Verwobenheit von Natur und Kultur darstellt und Dichotomien wie zwischen Mensch und Welt oder Subjekt und Objekt hinter sich lässt, sondern auch, dass für dieses Denken der Bezug zur frühen Kindheit konstitutiv ist. Als zentral werden hierbei die Begriffe „Synkretismus“ und „Polymorphismus“ herausgestellt, um eine vorbewusste Ebene der Wahrnehmung und Erfahrung zu beschreiben, auf die sich auch die spezifischen Begriffe von Natur und Kultur bei Merleau-Ponty beziehen. Sie machen es möglich, eine Natur der frühen Kindheit zu beschreiben, ohne diese mit essentialisierenden Wesenscharakterisierungen ‚des Kindes‘ zu verbinden.

Den Abschluss des Schwerpunktes bildet der Beitrag von *Gerd Schäfer*. Er entwirft ein humanökologisches Konzept am Schnittpunkt interdisziplinärer Zugänge zwischen Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften, um die Trennung zwischen Natur/Kultur bzw. Körper/Geist am exemplarischen Beispiel der kindlichen Ontogenese zu überwinden. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der neueren Physik, der Molekularbiologie und Neurobiologie skizziert Schäfer das

Verständnis einer dynamischen kulturellen Natur, das erlaubt, die Entwicklung des menschlichen Subjekts als einen evolutionären Zusammenhang zwischen dem individuellen Organismus und der jeweiligen sozio-kulturellen Umwelt zu verstehen. Pädagogisch gewendet macht der Beitrag sichtbar, dass kindliche Subjektivität/Akteurschaft als Zusammenspiel von „NaturKultur“ bzw. „Körper-Geist“ stets ein Rätsel bleibt (Subjekt X) und von Nicht-Wissen inspiriert sein muss, das die Fragen „Wer bist Du?“ und „Wohin gehen wir gemeinsam?“ zur alltäglichen Aufgabe macht.

Empirische Konkretisierungen

Die Beiträge des zweiten *Schwerpunkts* setzen sich mit Fragen nach den Konsequenzen eines Zusammendenkens von Natur und Kultur oder mit *Methodologien und Theoriebildung empirischer Forschung in frühpädagogischen Settings und Institutionen* auseinander. Am Beispiel unterschiedlicher methodischer und methodologischer Zugänge zu Datenmaterialien steht hierbei zum einen im Vordergrund, welche Erkenntnismöglichkeiten sich exemplarisch aus der Hinwendung zu phänomenologischen, posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieangeboten für empirische Perspektiven zeigen. Zum anderen werden Fragen danach virulent, welche neuen bzw. alternativen Gegenstandsbereiche sich für die Frühpädagogik aus einem Zusammendenken von Natur und Kultur ergeben.

Unter Einbezug von Perspektiven des Neuen Materialismus analysieren Markus Kluge und Christina Huf die Alltagspraxis der Kindertagesbetreuung in einer englischen „Nursery-School“ anhand von ethnografischen teilnehmenden Beobachtungsprotokollen. Jenseits von essentialistischen Reden setzt das Autor:innenduo über renommierte kindheitstheoretische, institutionstheoretische Zugänge und Fragestellungen hinaus das neumaterialistische Konzept der „Intra-Aktion“ (Barad) in Szene. Auf dieser Basis geraten fern von institutionellen und generationellen Bedeutungszusammenhängen auch dynamische Differenzierungsprozesse von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in den Blick, die dem frühpädagogischen Alltag situativ konkrete Gestalt verleihen. Gemäß dem Anspruch, dass Analysen auf der theoretischen Grundlage des Konzeptes der „Intra-Aktion“ differentielle Weisen des Seins zum Vorschein bringen, erfahren in diesem Zugang ethische Implikationen der Wissensproduktion erhöhte Aufmerksamkeit.

Der Beitrag von Ursula Stenger diskutiert mit phänomenologisch und posthumanistisch informierten Herangehensweisen am empirischen Beispiel einer naturnahen Kita sechs mögliche didaktische Konstellationen/Formate, wie ökologisch-kulturelle Lebensformen im Kontext der Frühpädagogik kollaborativ zwischen Kindern und Fachkräften in der Begegnung mit der mehr-als-menschlichen Mitwelt entstehen können. Entlang von Ankerbeispielen aus Datenmateri-

al des BMBF-Projektes „RaumQualitäten“ werden diese unterschiedlichen, teils durch Pädagog:innen moderierten Formen von zwischen Körpern, Tieren, Pflanzen und Orten konstituierten Naturbeziehungen erarbeitet. So rücken pädagogisch-didaktische Herangehensweisen, Haltungen und ethische Fragen zum Lernen in Kitas in den Fokus, die jeweilige Horizonte für mögliche Formen des (Zusammen-)Lebens im Anthropozän eröffnen.

Im Beitrag von *Gisela Unterweger* und *Anja Sieber Egger* wird das Verhältnis von Natur und Kultur als ein relationierendes Verhältnis gedacht. Natur und Kultur werden nicht als feststehende Entitäten, sondern in enger, wechselseitiger Beziehung erachtet. Insofern sprechen die beiden Autorinnen auch von „NaturenKulturen“, die sie mit dem Konzept der „Common Worlds“ theoretisch und empirisch fundieren und für zwei Waldvormittage in einem Schweizer Kindergarten konkretisieren. In seiner Konkretisierung für den Kindergarten versteht der Beitrag unter „Common World“ das gemeinsame Weltschaffen von Kindern, Erwachsenen, nicht menschlichen Akteuren, Dingen und Materialitäten. Das mit posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieperspektiven fundierte Konzept der „Common World“ wird dabei gerade nicht als ein unbedingt harmonisches, idealisiertes Aufeinandertreffen erforscht, sondern in seiner Unordentlichkeit und Stacheligkeit untersucht, mit der sich sowohl der Blick auf das Kind als auch die pädagogischen Verhältnisse verändern.

Die Trennung zwischen Natur und Kultur wird mit der in einem UNESCO Grundsatzpapier getroffenen Aussage fragwürdig: „Firstly, human and planetary sustainability is one and the same thing“ (Common Worlds Research Collective 2020). Der Beitrag von *Helza Ricarte Lanz*, *Ursula Stenger* und *Fabian Baedorf* konkretisiert diese Perspektive auf die enge Verwobenheit von Menschen mit der Erde, mit der sie leben, in Bezug auf die Flutkatastrophe 2021 im Westen Deutschlands. Inspiriert von posthumanistischen Theorieperspektiven, die der exzeptionellen Stellung des Menschen zur Natur eine gegenseitige Angewiesenheit, Verletzbarkeit und Abhängigkeit entgegensetzen und damit die Kindzentrierung kritisch befragen, machen die Autor:innen die Flutkatastrophe zum Ausgangspunkt einer ethnografischen Exploration der Konfrontation des reißenden Flusses mit zwei Familien und zwei Kindertageseinrichtungen. Dabei wird die Flut als ein Ereignis zwischen Menschen, Tieren, materialen Umgebungen, Wasser und Schlamm gefasst, das von vielfältigen Grenzüberschreitungen bestimmt ist und zu Neuorientierungen in der Kita führt.

Politische und ethische Perspektiven

Im dritten Schwerpunkt des Bandes stehen Fragen nach den *politischen und ethischen Konsequenzen* im Zentrum, die sich im Kontext frühpädagogischer Institutionen, aber auch für die Forschung in frühpädagogischen Settings aus der Abkehr von

ontologischen Dualismen von Natur und Kultur ergeben könnten. Die Überlegungen schließen hierbei an den Gedanken an, dass mit einer solchen Abkehr das Denken in feststehenden ontologischen Sphären als solches problematisch wird.

Der Beitrag von *Heike Deckert-Peaceman* „Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik“ erörtert hierzu die Frage, wie in der aktuellen Klima- und Umweltkrise ein neues Denken des Verhältnisses von Kindheit und Natur zu gesellschaftlichen Transformationen beitragen kann. Dabei geht sie auf ein Naturbegegnungsprojekt aus den 1980er Jahren zurück, in dem die Frage von Nähe und Distanz zu Schmetterlingen im Sinne einer Distanzierung von Unterrichtsgegenständen aufkommt, als plötzlich aus den Raupen im Klassenzimmer Schmetterlinge schlüpfen. Deckert-Peaceman positioniert sich kritisch gegenüber naiven Sichtweisen einer romantisch, bzw. reformpädagogisch inspirierten Parallelität von Kindern und Natur und lotet postkoloniale und posthumanistische Beiträge für diese Fragen aus.

Was es methodologisch und forschungspraktisch bedeutet, sich mit Fragen von Geschlecht in der frühen Kindheit auseinanderzusetzen und dabei an Ansätze einer Problematisierung der Naturalisierung von Geschlechterkategorien anzuschließen, ist Gegenstand des Beitrags von *Alina Zils*. Der Rückgriff auf den neu-materialistischen Ansatz Karen Barads dient Zils zum Verständnis des eigenen Forschungsprozesses als einer materiell-diskursiven Praxis. Anhand einer erneuten Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung auf einem Spielplatz und den daran anschließenden Analysen werden nicht nur die Involviertheit der Forscher:in in die Forschung zum Gegenstand gemacht, sondern auch die Herausforderungen, die sich aus der Problematisierung der vermeintlichen Naturalisierung von Geschlecht und Geschlechterzugehörigkeiten ergeben.

Mit der Frage, welche Relevanz Tod und Trauer in einer Pädagogik der frühen Kindheit im Anthropozän haben könnten, befasst sich *Kristina Vitek*. Anknüpfend an Konzepte der relationalen „Ethico-Onto-Epistemologie“ von Barad und von „natureculture common worlds“ bei Haraway, Latour oder Taylor/Giugni werden Tod und Trauer in ihrer Verbindung von Menschen und Tieren betrachtet. Vitek verdeutlicht anhand von Studien, dass auch Tiere trauern. Der Tod in seiner Verwobenheit mit dem Leben verbindet Menschen mit Tieren. Veranschaulicht werden diese Theoreme anhand des „Storied Mourning“ durch Geschichten. Anhand eines empirischen Beispiels der Beerdigung einer Maus spricht Vitek von der Erfahrung geteilter Vulnerabilität, die Kinder in ihrer Betroffenheit artikulieren. Mit einer posthumanistischen Perspektive arbeitet sie die „überlebenswichtige“ Bedeutung des Trauerns in Geschichten und Ritualen heraus, weil sie die Fähigkeit der Betroffenheit eröffnen und mit Van Dooren eine „ethics of convivality“, eine Ethik der Verbundenheit und Verantwortung ermöglichen.

Im abschließenden Beitrag geht *Oktay Bilgi* davon aus, dass aussichtsreiche Bemühungen um nachhaltige Entwicklungen grundlegende Veränderungen

unserer überwiegend anthropozentrisch gelagerten ökonomischen, kulturellen und sozialen Beziehungen zur Natur bedürfen. Dazu werden gesellschaftliche Naturverhältnisse kritisch phänomenologisch betrachtet, um Formen sozial-ökologisch verträglichen, wertschätzend-sorgenden Zusammenlebens von menschlichen und nicht-menschlichen Wesen zu thematisieren. Eine Phänomenologie des Geschichtenerzählens führt er anhand von Ortsgeschichten von Kind-Huhn-Begegnungen in einer Kita aus und fragt, wie Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Welt erlebt und schätzen gelernt werden kann im Streben nach eigener Entfaltung, das gleichzeitig dazu beiträgt, eine gemeinsame Welt zu bewahren.

Literatur

- Balzer, Nicole / Huf, Christina (2019): Kindheitsforschung und ‚Neuer Materialismus‘. In: Drerup, Johannes / Schweizer, Gottfried (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 50–58.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Common Worlds Research Collective (2020): *Learning to become with the world: Education for future survival. Education research and foresightworking papers Ed – 2020/WP-28-3* (UNESCO Digital Library, Abfrage: 26.05.2023).
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy / Malone, Karen / Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.) (2020): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature.
- Crutzen, Paul J. / Stroemer, Eugene F. (2021): The ‚Anthropocene‘ (2000). In: Benner, Susanne / Lax, Gregor / Crutzen, Paul J. / Pöschl, Ulrich / Lelieveld, Jos / Brauch, Hans Günter (Hrsg.): *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth’s History*. Cham: Springer, S. 19–21.
- Descola, Philippe (2011): *Jenseits von Natur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (2004): *A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s*. In: Dies.: *The Haraway Reader*. New York und London: Routledge, S. 7–45.
- Haraway, Donna (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham und London: Duke University Press.
- Horstmann, Simone (Hrsg.) (2021): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Huf, Christina / Kluge, Markus (2021): Being (with) batman – entangled research relations in ethnographic research in early childhood education and care. In: *Ethnography & Education* 16, H. 3, S. 248–262.
- Husserl, Edmund (1950 ff.): *Husserliana*. Den Haag und Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Kohn, Eduardo (2008): How dogs dream. Amazonian natures and the politics of transspecies engagement. *American Anthropologist* 34, H. 1, S. 3–24.
- Latour, Bruno (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2012): *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2009): *Going Beyond the Theory. Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London und New York: Routledge.

- Little, Sarah/Derr, Victoria (2020): The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research. Cham: Springer Nature.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Moss, Peter (2019): Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners. Abingdon, Oxon und New York: Routledge.
- Murris, Karin (2020): Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research. Cham: Springer Nature, S. 31–55.
- Nancy, Jean-Luc (2000): Corpus. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Pelluchon, Corine (2020): Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt. Darmstadt: wbg.
- Somerville, Margaret (2020): Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research. Cham: Springer Nature, S. 103–127.
- Stenger, Ursula (2022): Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit. In: Journal Phänomenologie 22, H. 57, S. 22–32.
- Stieve, Claus (2021): Am Schauspiel einen Anhalt finden. Faktizität der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty und kindliche Erfahrung. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-Anthropologische Zugänge. Bielefeld: Transcript, S. 265–280.
- Taylor, Affrica/Blaise, Mindy/Giugni, Miriam (2012): Haraway's »bag lady story-telling«. Relocating childhood and learning within a »post-human landscape«. <https://www.researchgate.net/publication/254243992> (Abfrage: 26.05.2023).
- Taylor, Affrica (2013): Reconfiguring the Natures of Childhood. London und New York: Routledge.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2019): Kannibalische Metaphysiken. Leipzig: Merve.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Watson, Karen/Millei, Zsuzsa/Bendix Petersen, Eva (2015): 'Special' Non-Human Actors in the 'Inclusive' Early Childhood Classroom: The WristBand, the Lock and the Scooter Board. In: Global Studies of Childhood 5, H. 3, S. 266–278.
- Wood, David (2019): Deep Time. Dark Times. On Being Geologically Human. New York: Fordham University Press.

Anthropologien zwischen Natur und Kultur

Die Natur(en) des Menschen

Modelle der Pädagogischen Anthropologie

Jörg Zirfas

Zum Begriff der Menschennatur

Dass jede pädagogische Theorie und jegliches pädagogische Handeln ein explizites oder implizites Menschenbild enthalten, erscheint vielleicht trivial. Bedeutsamer wird dieser Sachverhalt, wenn man sich bewusst macht, dass pädagogische Menschenbilder im Denken und Handeln deskriptive und vor allem normative Vorstellungen darüber enthalten, was ein/der Mensch ist, was er kann und soll, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen oder auch, was eine humane Bestimmung ausmacht bzw. ausmachen soll. Sie enthalten damit auch Vorstellungen darüber, was Erziehung ist, wozu sie dient und wie sie umzusetzen ist (vgl. Meinberg 1988; Liebau 2004; Standop/Röhrig/Winkels 2017).¹

Pädagogischen Menschenbildern kommen im komplexen pädagogischen Geschehen Deutungs-, Orientierungs-, Praxis und Legitimierungsfunktionen zu, weil sie Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren, Handlungen präferieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren. Pädagogische Menschenbilder sind mit Vorstellungen von wahr und falsch, gut und böse, schön und hässlich, gesund und krank etc. untrennbar verknüpft. Diese Menschenbilder gehören einerseits zu den Tiefenstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns und sie sind andererseits von historisch-kulturellen Lebenslagen abhängig. Sie stehen insofern einerseits in einer sie fundierenden Beziehung zu den historisch-kulturellen Gegebenheiten, wie sie andererseits selbst dazu beitragen, den pädagogischen Geist der Zeit zu stabilisieren oder zu verändern (vgl. Zirfas 2021).

Für pädagogische Menschenbilder war und ist aber der Begriff einer Natur des Menschen bestimmend (gewesen). Unter dem Begriff der Natur *physis* (gr.) und *natura* (lat.) werden in einschlägigen Lexika und Wörterbüchern als ursprüngliche Bedeutungen häufig zwei Momente benannt, nämlich 1. die Beschaffenheit oder das Wesen einer Sache und 2. dessen Wachstum und Entwicklung (vgl. Hager et al. 1978). Zudem wird bei der etymologischen Bestimmung darauf hingewiesen, dass mit *physis* oder *natura* eine ganz Reihe anderer Gegebenheiten mitgemeint

1 Für seine sehr hilfreichen Anmerkungen, Formulierungsvorschläge und Kommentare zu diesem Aufsatz möchte ich Claus Stieve herzlich danken.

sein kann: Gesamtheit der Phänomene der Sinnenwelt, Gestalt, Geburt, Charakter, Gesinnung, Gesetz, Ordnung, Organ, Geschlecht, Gattung.

Folgt man diesen etymologischen Hinweisen im Hinblick auf Theorien und Modelle der Natur in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, dann ergeben sich in einem systematischen, begrifflich-hermeneutischen Blickwinkel mindestens zehn Ausformulieren eines Begriffs der Natur (vgl. Liebau/Peskoller/Wulf 2003). Er erscheint als:

- Umwelt des Menschen
- Gegenbegriff zur Kultur und Geschichte und somit als etwas Unverfügbares und Unveränderliches (erste und zweite Natur)
- Werden, Wachstum, Entwicklung
- *Natura naturans* (Ursache, Wirkkraft) und *natura naturata* (Geschaffenes)
- Naturrecht (Recht des Stärkeren) und Naturbestimmung (Zwang der Natur)
- Richtigkeit und Angemessenheit
- Allgemeine Bestimmungen des Individuellen (Geschlecht, Alter, Volk etc.)
- (Genetische) Anlagen und Fähigkeiten des Menschen
- Gewohnheiten, Üblichkeiten und Bräuche
- Eigenart, Substanz, Wesen eines Seienden

Wenn wir nun den Begriff der „Menschennatur“ in den Blick nehmen, so kann damit der Fokus auf bestimmte Eigenschaften bzw. bestimmte Qualitäten menschlicher Existenz gemeint sein (oftmals im Sinne von Alleinstellungsmerkmalen; Bsp.: „zoon politikon“, „homo sapiens“, „homo faber“, „homo ludens“, „animal ridens“ usw.). Es kann damit aber auch gemeint sein, dass der Mensch von anderen Entitäten abgegrenzt wird – historisch betrachtet vor allem von Gott (und den Engeln), vom Tier und von der Maschine (Roboter); und schließlich können damit auch Modelle bzw. Bilder und Theorien vom Wesen oder Kern des Menschen gemeint sein, die unveränderlich, zeitlos und ewig sind. Der Beitrag greift diese letzte Perspektive auf und versucht herauszuarbeiten, wie in der Geschichte der Pädagogik das Menschliche am Menschen bestimmt wurde, was also unter je historisch-kulturellen Zusammenhängen und Blickwinkeln den Menschen je unterschiedlich immer und überall zum Menschen machen soll: wobei unter der Menschennatur die Eigenheit, die Substanz, der Sinn, der Kern oder auch das Wirkliche des Menschen verstanden wurden. Deutlich werden soll damit im Folgenden aber auch und gerade durch die historische Betrachtung, dass die Natur des Menschen nicht durch ein bestimmtes Merkmal oder bestimmte Merkmale positiv, sondern – dialektisch – auch negativ bestimmt werden muss: Die Natur des Menschen ist seine bestimmte Unbestimmbarkeit.

Insofern dient der Beitrag dem Versuch, die häufig sehr pauschale Rede von der Natur des Menschen in der Pädagogik begrifflich systematisch schärfer zu fassen. Dabei beziehe ich mich auf Menschenbilder der europäischen Tradition.

Ich versuche in einem ersten Schritt zwischen Wesensbestimmungen des Menschen, dualistischen und triadischen sowie negativen Modellen zu unterscheiden – ohne den Anspruch zu erheben, alle anthropologischen Modelle der Pädagogik in dieser Matrix versammelt zu haben oder auch versammeln zu können. Diese Reihung ist als eine analytische zu verstehen, die im Einzelfall nicht exakt trennscharf zu machen ist. Und sie ist nicht zufällig, da sie von stärkeren und eindeutigeren zu schwächeren und uneindeutigeren anthropologischen Vorstellungen verläuft. Damit folgt sie einer historischen Betrachtung, insofern die stärkeren Modelle sich bis zum 20. Jahrhundert, die schwächeren seit dem 20. Jahrhundert finden lassen (vgl. Scheuerl 1982; Wulf/Zirfas 2014c).

Damit ist ein zweiter Argumentationsschritt verknüpft, nämlich, dass stärkere Modelle eindeutige Vorgaben für Erziehung, Unterricht und Bildung machen als schwächere. Insofern liefern stärkere Modelle die Grundlagen eines pädagogischen Systems, das die pädagogischen Ausgangslagen ebenso definiert wie die Ziele, Möglichkeiten und Erfolge pädagogischer Bemühungen. Die schwächeren Modelle (hier das negative) versuchen lediglich, die anthropologischen Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung, Bildung und Unterricht in den Blick zu nehmen und der Pädagogik Handlungsorientierungen zu ermöglichen.

Konstative Anthropologien: Das Was des Menschen

Wesensanthropologien

Mit Wesensanthropologien sind Modelle gemeint, die versuchen, die Natur des Menschen durch ein einziges Kriterium bestimmen zu können. Ein für das abendländische Denken sehr prominent gewordenes Modell des Menschen ist das des „Mängelwesens“ (vgl. Dederich/Zirfas 2020). Der Mythos des Sophisten Protagoras bringt bei Platon (427–347 v. Chr.) diese anthropologische Grundposition zum Ausdruck, die sich bis heute in den verschiedensten Formen erhalten hat. Sie besagt, der Mensch sei ein Mängelwesen, dessen Kultur- und Erziehungsbedürftigkeit in seiner physischen Konstitution zu finden sei. Diese Position macht folgende anthropologische Perspektive deutlich: Der Mensch mit seinen natürlichen Schwächen, seiner Instinktarmut und seinen Unangepasstheiten braucht Institutionen, Werkzeuge, Sitten, Technik und Künste, um die Talente zu kompensieren, die er von Natur aus nicht „mitbekommen“ hat. Der Mensch erscheint somit angewiesen auf das (mühsame) Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Erfahrungen und Übungen, auf den Erwerb von (lebenserhaltenden) Praktiken und Techniken und auf die Tradierung des Gelernten, des Wissensbestands an Bildung und Kultur von Generation zu Generation.

Wird bei Platon das Wesen des Menschen durch einen existentiellen Mangel definiert, so finden wir umgekehrt bei Jan Amos Comenius (1592–1670) eine Anthropologie der Fülle. Hier hat der Mensch ein göttliches Wesen (vgl. Comenius 1991). Und während Platon die Frage nach dem Menschen im Unterschied zum Tier verdeutlicht, und Pädagogik insofern aufgerufen ist, die „natürlichen“ Mängel zu kompensieren, orientiert sich Comenius in seiner Anthropologie an einer göttlichen Ontologie, in der der Erziehung die Aufgabe zukommt, die Menschen zu „vergöttlichen“ (ebd.). Bei Comenius ist die zentrale anthropologische Figur eine unverdorbene und gute, d. h. letztlich von Gott gegebene Menschennatur, an die immer wieder (pädagogisch) angeknüpft und die auch immer wieder (pädagogisch) hergestellt werden kann. Da der Mensch mit dem Schöpfungsplan in dreifacher Weise, nämlich: vegetativ, animalisch und spirituell, verbunden ist, leitet Comenius daraus auch eine Dreizahl der anthropologischen Bestimmungen und pädagogischen Aufgaben ab: Der Mensch soll Vernunft und Einsicht gewinnen, mit sich selbst und anderen diszipliniert umgehen und Gottes Ebenbild sein; dazu benötigt er die *eruditio*, die Zivilisierung und Rationalisierung, die *mores* als Tugenden und Sitten und die *religio* (oder *pietas*) als Nachbildung der Vollkommenheit Gottes (vgl. Comenius 1993).

Eine andere Form der Bestimmung der Natur des Menschen bietet Immanuel Kants (1724–1804) anthropologisches Denken einer Vernunftnatur. Bei ihm lässt sich die Idee finden, dass der Mensch vor allem ein vernünftiges Wesen ist (bzw. sein soll), dass die Grundlagen, den Zusammenhang und die Grenzen des Wissens zu bestimmen in der Lage ist, und dass sich in dieser Hinsicht vor allem mit Gott, der Freiheit und der Unsterblichkeit beschäftigt (vgl. Kant 1982). Vernunft ist das Vermögen, die letzten bzw. ersten Gegebenheiten der Welt zu begreifen; sie bezieht sich auf den Verstand als Vermögen der Regeln des Schließens und schafft Ordnung in der Begriffswelt, indem sie sich mit der Erkenntnisart von Gegenständen beschäftigt und die transzendente Frage klärt, inwiefern diese möglich sind. Kants Überlegungen folgen somit einem Dreischritt, der von dem, was der Mensch *kann*, d. h. was virtuell an Möglichkeiten in seinem Dasein vorhanden ist, über das, was er *ist*, mit allen seinen positiven und negativen Erscheinungsformen, bis hin zu dem verläuft, was er werden *soll*, d. h. an eine Vernunftwahrheit erinnern, an die der Mensch gebunden und zu der er verpflichtet ist. Diese Vernunftnatur gilt es durch Erziehung – durch Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung zu bewirken.

Doch in der Regel wird in der Geschichte der Pädagogik die anthropologische Natur nicht monistisch um einen Kern, sondern zumindest um zwei Aspekte zentriert.

Dualistische Naturen

Hierbei geht es um Modelle, die im Abendland fast durchgängig vertreten sind, weil dieses im Kern durch ein binäres Denken gekennzeichnet ist. So gibt es bei Platon neben den anthropologisch-körperlichen Mängeln (im Unterschied zu den Tieren) auch die Vernunft und ihr Streben nach den letzten Ideen, bei Comenius neben der göttlichen Natur des Menschen auch seine Hinfälligkeit, Schwäche und Bosheit und bei Kant neben der Vernunftnatur auch seine Leiblichkeit und „Tierheit“, die das das „krumme Holz des Menschen“ (Kant) nie ganz gerade werden lassen (Kant 1984, Sechster Satz).

Dieses Denken erzeugt hierarchische Oppositionen, die im Grunde die ganze abendländische Metaphysik ausmachen: Geist/Körper, Vernunft/Trieb, Kultur/Natur, Mann/Frau, Bewusstes/Unbewusstes, Freiheit/Zwang, Sprache/Stummheit, Gesellschaft/Individuum, Perfektion/Defekt, Erziehung/Wildheit etc. Zusammenfassend verweisen diese Oppositionen und die sich daraus ergebenden Modelle auf die Unmöglichkeit eines abgeschlossenen Menschenbildes. Allerdings lassen sich mehrere Facetten dieser Oppositionslogik verdeutlichen, die ich anhand des für das Abendland sehr prominenten Gegensatzes von Geist und Körper beschreiben werde.

Dabei findet sich durchgängig seit der Antike eine Privilegierung des Geistes (des Verstandes, der Vernunft, des Gehirns) und somit ein hierarchisches, und damit auch tendenziell gewaltförmiges Verhältnis zwischen Geist und Körper. Diese dualistische Form hat mehrere Effekte: Sie privilegiert eine Seite der Opposition, i. d. R. den Geist, den Verstand oder die Vernunft gegenüber dem Körper, den Leidenschaften und Trieben. Sie diskriminiert die andere Seite, die häufig als „akzidentell“, „dunkel“ oder „defekt“ etikettiert wird. Sie wirkt vereinheitlichend (aus den zahlreichen rationalen Tätigkeiten wird „die“ Vernunft). Sie konstruiert schließlich inklusiv-exklusive Verhältnisse: Entweder der Mensch verhält sich rational oder irrational.

Platon etwa versteht den Körper als „Grab der Seele“ (Platon, Gorgias, 493a 2–3) und die Seele als das Organ des Menschen, das allein um das „Wahre, Schöne und Gute“ wissen kann. „Denn der Leib macht uns tausenderlei zu schaffen, wegen der notwendigen Nahrung, dann auch, wenn uns Krankheiten zustoßen, verhindern uns diese, das Wahre zu erjagen, und auch mit Gelüsten und Begierden, Furcht und mancherlei Schattenbildern und vielen andern Kinderein erfüllt er uns; so daß recht in Wahrheit, wie man auch zu sagen pflegt, wir um seinetwillen nicht einmal dazu kommen, auch nur irgend etwas richtig einzusehen“ (Platon, Phaidon, 66b-c).

Diese Idee, dass wer immer zur Erkenntnis von Wahrheit, Moral und Ästhetik gelangen will, die ‚Fesseln des Körpers‘ abstreifen muss, dass Erkenntnis und auch Lernen möglichst ‚ohne Körper‘ und ‚rein‘ geistig oder ‚intellektuell‘ erfolgen soll,

hat über die Jahrhunderte hinweg bis in die aktuelle Gegenwart eine unglaubliche Wirkmächtigkeit entfaltet (vgl. Rumpf 1994; Kamper/Wulf 1982).

Dass dieses Reduktionsmodell auch umgekehrt funktioniert, insofern man den Körper gegenüber dem Geist privilegiert, kann man etwa in der spartanischen Erziehung beobachten. Das bedeutet, die körperlichen Fähigkeiten stark zu entwickeln und seelische und geistige Fähigkeiten mehr oder weniger auszublenden. Man konzentriert sich etwa nur auf Fragen der Körperlichkeit und vernachlässigt Aspekte des Vernünftigen. Vermutlich ist hier die sogenannte „NS-Pädagogik“ mit ihrer Rassenideologie am weitesten gegangen:

„Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft [...]“ (Hitler, zit. n. Reble 1971, S. 579 f., 582; Herv. im Orig.).

Für Adolf Hitler (1889–1945) und seine pädagogisch Getreuen ging es um die Züchtigung kerngesunder Körper – „flink wie die Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl“ (Hitler 2022, o.S.) – die im Ideal des Soldaten ihren Bezugspunkt fanden, der sich für sein Volk aufopfert. Dagegen verfolgt Platons idealistische Bildung das Ideal des weisen Philosophen, der der Herrscher eines gerechten Staates sein soll.

In einer weiteren anthropologischen Perspektive können Körper und Geist weniger stark als Polaritäten, sondern eher als sich ergänzende Aspekte einer pädagogischen Situation und Struktur betrachtet werden. Der Mensch ist sowohl ein körperliches als auch ein geistiges Wesen – und insofern muss man beiden Aspekten pädagogisch etwa gleichermaßen gerecht werden. Geist ohne Körper wäre pädagogisch ebenso wenig sinnvoll denkbar wie Körper ohne Geist.

Die Modelle verdeutlichen, dass die Pädagogik über weite Strecken ihrer Geschichte durch ein anthropologisches Denken strukturiert wird, das ein Differenz- und Oppositionsdenken ist. Pädagogisches Denken ist Denken in Polaritäten, das pädagogische Voraussetzungen, Ziele, Praktiken und Bewertungen von einer Seite oder von beiden Seiten der Korrelation her bedenkt. Wir verstehen pädagogische Prozesse in diesen Korrelationen und orientieren unser Denken und Handeln an ihnen und nicht zuletzt legitimieren wir es auch durch sie.

Triadische Naturen

Im Abendland finden sich anthropologische Überlegungen aber auch häufig um eine Trias zentriert, die über Jahrhunderte hinweg verschiedene Ausprägungen erfahren hat. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige bedeutsame Anthropologien benannt: Bei Platon ist die Rede vom Menschen als Integral

von Vernunft (Lernbegierigem), Mut (Löwenartigem) und Begehren (Schlangenartigem), Thomas von Aquin begreift ihn durch Denken, Wollen und Fühlen, während für Jan Amos Comenius Vernunft (*eruditio*), Selbstbeherrschung und Zivilisierung (*mores*) sowie Ehrfurcht und Glaube (*religio*) den Menschen ausmachen. Bei Immanuel Kant wird die Anthropologie durch das Erkennen, die Moral und die Hoffnung konturiert, Johann Heinrich Pestalozzi fasst den Menschen durch Herz, Hand und Kopf und bei Sigmund Freud finden wir die Dreiheit von Es (Trieb), Ich (Handlung) und Über-Ich (Normen). Kurz: Der Mensch erscheint im Okzident (in zentralen Anthropologien) als vernünftiges, praktisches und emotionales Lebewesen und somit als *animal rationale*, *animal sociale* und *animal emotionale*.

Eine solche pädagogische Anthropologie lässt sich in dem anthropologischen Hauptwerk von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* von 1797 (Pestalozzi 1993) wiederfinden. Ihr liegt eine Trias als Struktur zugrunde. Im Anschluss an Rousseaus Idee einer natürlichen Entwicklung zeichnet Pestalozzi in diesem Buch seine eigene Entwicklung und die des Menschengeschlechts nach, die dann als Modelle für Ontogenese und Phylogenese stehen sollen. Dabei findet er heraus, dass er ein tierisches, soziales und moralisches Wesen ist: „also bin ich mir selbst ein dreifach verschiedenes, ein tierisches, ein gesellschaftliches und ein sittliches Wesen“ (Pestalozzi 1993, S. 54). An dieser anthropologischen Trias muss sich auch die Pädagogik orientieren: „Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gang der Natur folgen“ und das „tierische Wohlwollen“ ebenso erhalten, wie sie die „gesellschaftliche Zuverlässigkeit“ entwickeln oder für die Förderung der Moralität eines „friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf“ (ebd., S. 101) sorgen sollen. Diese Zeilen verdeutlichen, dass man die Trias der *Nachforschungen* nicht nur als phylogenetische oder ontogenetische Abfolge von Stufen, sondern auch als gleichzeitige Seinsformen des Menschen verstehen kann.

Nun finden wir in dem *Stanzer Brief* von Pestalozzi (1992) noch eine andere anthropologische Trias, die mit der in den „Nachforschungen“ formulierten Trias nicht identisch ist. Hier finden wir die anthropologische Trias – die uns schon bei Platon und Comenius begegnet war – in der Fassung von „Herz, Hand und Kopf“, d. h. von emotionalen, praktischen und rationalen Kräften.

„Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drey Gesichtspunkten, der Erzielung einer sittlichen Gemüthsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Daseyn und seine Umgebungen steht“ (Pestalozzi 1992, S. 23). Das erste Gesetz der Erziehung bezieht sich dementsprechend nicht

auf den „Kopf“ oder die „Hand“, sondern auf das „Herz“: Die erste Bildung ist hier nie Kopfsache, sondern immer Sinnes- und Herzensangelegenheit.

Zur negativen Natur des Menschen

Die bisher in den Blick genommenen monistischen, dualistischen oder triadischen Modelle haben im Grunde alle den Anspruch, das „Wesen“ des Menschen festzulegen, was dadurch gewährleistet wird, dass ein anthropologisches Moment als zentrales verstanden wird: z. B. der Mangel (Platon), die Göttlichkeit (Comenius), die Vernunft (Kant), der Körper (NS) oder das Gefühl (Pestalozzi). Alle traditionellen (pädagogischen) Anthropologien arbeiten mit „Wesensbestimmungen“, d. h. mit Bestimmungen, die den Menschen auf ein „Wesen“ hin festlegen, wobei unter ‚Wesen‘ die ‚Eigenheit‘, die ‚Natur‘, die ‚Substanz‘, der ‚Sinn‘, der ‚Kern‘ oder auch das ‚Wirkliche‘ des Menschen verstanden wird.

In einem für die Pädagogik über Jahrhunderte bis in die 1960er Jahre hinein bestimmenden und verbindlichen Sinn versucht Pädagogik sich an einem zentralen Moment des Menschseins zu orientieren, und dieses Moment war und ist bis heute i. d. R. die Vernunft (der Verstand, der Geist, das Gehirn). Wenn aber die (pädagogische) Anthropologie immer schon weiß, was der Mensch ist, so kann sie nie danach fragen, „wer“ der Mensch denn sei. Damit verschwindet das Problem des Menschen und die anthropologische Frage wird zu einer „belanglosen Frage“ (Kamper 1973, S. 28 f.). Wer anthropologisch denken will, muss in neueren Anthropologien die Frage nach dem Menschen offenhalten: Der darf nicht mehr traditionell danach fragen, *was* der Mensch ist, sondern *wie* man ihn verstehen kann; der muss von einer konstativen auf eine offene Anthropologie umstellen.

In der neueren Pädagogischen Anthropologie erscheint daher *der* Mensch als *homo absconditus* (vgl. Zirfas 2009). Der Mensch wird in dieser Perspektive zu einer nicht lösbaren Frage, zu einer negativen und heuristischen Kategorie, die die Reflexion über anthropologische Grundphänomene historisch, interkulturell, transdisziplinär und selbstreflexiv möglich machen soll. Gerade die paradoxe Fassung der modernen pädagogischen Anthropologie macht die Betonung des fragmentarischen Charakters und der Negativität von Menschenbildern möglich, d. h. die Unabgeschlossenheit, das Nichtwissen, das Nichtwissenkönnen und das Rätselhafte des Humanen (vgl. Wulf 2009, 2013). Nur wenn der Mensch offen, ja unerkennbar bleibt, können seine Bildungs- und Bestimmungsmöglichkeiten untersucht werden.

Eine Pädagogische Anthropologie des *homo absconditus* enthält sich jeder Wesensbestimmung des Menschen. Sie ist daher eine reiche, vielfältige Anthropologie. Ein Ergebnis neuerer anthropologischer Forschungen zeigt sich immer wieder: Der Versuch, die Universalien des Menschen zu bestimmen, führt zur Erkenntnis, dass die einzige Bestimmtheit des Menschen seine Unbestimmtheit ist.

Zwar kann man deutlich machen, dass es viele Universalien gibt – z. B. alle Menschen werden geboren, sind sterblich, nehmen Nahrung zu sich, lernen etwas etc. – doch *unterhalb* dieser bloß faktischen Feststellungen (die im Einzelnen weniger „faktisch“ und weniger trivial sind, als man glaubt), zeigen sich zahlreiche bestehende oder mögliche Bestimmungen dieser Universalien (vgl. Wulf 1997).

Die auf eine negative Natur des Menschen ausgerichtete Form pädagogischer Anthropologie stellt sich nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen, sondern die Frage nach den je spezifischen, historisch-apriorischen Dimensionen, die für die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Menschen als konstitutiv betrachtet werden. Nunmehr geht man davon aus, dass man ohne die Aspekte der menschlichen Entwicklungen und Grenzen, der Zeit- und Räumlichkeit, der Körper- und Leiblichkeit, der Kulturalität und Sozialität sowie der Subjektivität und Individualität den Menschen in der Pädagogik nicht angemessen verstehen kann.

Diese Kategorien dienen der Pädagogik nunmehr als Deutungs-, Orientierungs-, Praxis- und Legitimierungshorizonte. Diese Anthropologien sind *performativ-optative Anthropologien*, da sie nicht mehr danach fragen, was den Menschen ausmacht, sondern *wie* er betrachtet und eingeschätzt werden kann – und welche pädagogischen Anschlussmöglichkeiten sich dabei ergeben (vgl. Wulf/Zirfas 2014; Zirfas 2021).

Der Mensch erscheint in dieser Perspektive als ein Kulturwesen, wobei hier unter Kultur die Gesamtheit von Lebensformen, symbolischen Repräsentationen, kulturellen Artefakte und mentalen Grundlagen einer Gruppe verstanden wird. Für die anthropologische Kulturalität spielen vor allem performative und mimetische, sowie symbolische und dingliche Dimensionen eine wichtige Rolle. Die Kultur dient dem Menschen zur Gestaltung des Überlebens wie des guten Lebens, als auch dem Verständnis seiner selbst und der Welt.

Wechselt man von der Ebene des Gegenstandes (Mensch) auf eine Ebene seiner Betrachtung (Anthropologie), wird ebenso die kulturelle Dimension deutlich: Pädagogische Anthropologie ist heute pluralistisch, d. h. sie bezieht ihr Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen und – sehr bedeutsam – auch aus unterschiedlichen Kulturen. Sie ist inter- und transdisziplinär und inter- und transkulturell im Wissen darum, dass die unterschiedlichen disziplinären und kulturellen Wissensformate durchaus im Widerstreit liegen können. Die Pädagogische Anthropologie bietet ein offenes Feld des Wissens, dessen Ränder unscharf konturiert sind und das Überschneidungen mit vielfältigen kulturellen Wissensformen (Philosophie, Geschichte, Ethnologie, Biologie, Psychologie, Theologie, Ästhetik usw.) enthält. Sie bildet keinen fest umrissenen, systematischen Wissenskanon, sondern eine wissenschaftliche Einstellung oder Haltung, die die Frage nach dem Humanen stellt, eben weil dieses rätselhaft und nicht vollständig erkennbar ist. Sie definiert sich über die Perspektiven und die Problematisierungen, die sich in ihrem Wissen abzeichnen.

Performativ-optative Anthropologien: Das Wie des Menschen

Rückblickend auf über zweitausend Jahre anthropologischen Reflektierens im Abendland lässt sich festhalten, dass wir keine abschließende Beantwortung der Frage nach dem Menschen in der Pädagogik erfahren haben, dass sich aber die Art und Weise des Fragens historisch verändert hat (vgl. Hartung 2008, S. 124 ff.): Seit der Renaissance, in der der Mensch immer mehr zum Former und Bildner seiner Selbst wird, „sui ipsius plastes et fctor“ (Pico della Mirandola), verschieben sich die Fragen von metaphysischen und ontologischen Herangehensweisen zur Analyse von humanen Artikulationen und Praktiken. Dezidiert formuliert, geht es seit dieser Zeit nicht mehr um die Frage, *was* der Mensch ist, sondern *wie* er ist. Während die erste Perspektive auf sogenannte „Wesens- und Substanzbestimmungen“ abzielt, versucht die zweite, Funktions- und Existenzbestimmungen herauszuarbeiten: Was der Mensch ist, zeigt sich jetzt nicht mehr in seinem den Handlungen vorgängigen metaphysischen „Kern“ oder „Wesen“, sondern es „zeigt sich in seinem Tun und in den Produkten seines Tätigseins“ (ebd., S. 125). Während in der Antike und im Mittelalter die Frage lautete, was den Menschen in seinem Wesen ausmacht, fragt die Neuzeit immer akzentuierter danach, wie er sich selbst als Mensch versteht und sich zum Menschen macht. Mit dieser Umstellung des anthropologischen Blickwinkels von der Metaphysik auf die Praxis tauchen immer wieder die Fragen auf, wie es möglich ist, (noch) ein Mensch zu sein (z. B. im Transhumanismus) bzw. ob es notwendig ist, ein anderes Wesen zu werden, um noch Mensch sein zu können (z. B. im Posthumanismus). Die älteren Versuche bieten *konstative* Anthropologien, die Neuzeit *performative* (vgl. Steffens 1999, S. 256).

Deutlich aber wird, dass die Rede von der Natur des Menschen ohne den Rekurs auf die Geschichte (der Anthropologie) wenig Sinn ergibt. Wir können die Bedeutung dieser Rede nur explizieren und verstehen, indem wir darauf verweisen, wie sich der Begriff der Natur selbst verändert hat und wir können ihn nur so explizieren und verstehen, dass wir ihn zugleich in einen kollektiven (wissenschaftlichen) Reflexionsprozess integrieren. Die Natur des Menschen ist somit derjenige Begriff, der sich in seiner Entwicklung historisch und interkulturell herausarbeiten lässt und der sich einer aktuellen Interpretation und Diskussion stellen muss.

Anders formuliert bildet das, was die ‚Natur‘ des Menschen genannt wird, eine mögliche historisch-kulturelle Deutungsmöglichkeit des Menschen. Menschen wachsen in kulturell-symbolischen Zusammenhängen auf und sie entwickeln und bilden sich in ihnen. Sie orientieren sich in einer Welt, die nicht nur von Gegenständen und Perspektiven strukturiert ist, sondern auch durch Darstellungsaktivitäten und -modalitäten, die ihnen etwas sichtbar machen, in Zeichensystemen, die ihnen etwas über sich selbst zu erkennen geben, was sich ggf. dem ersten Blick entzieht, von praktischen Wissensbeständen, die ihnen

sagen, wie sie sich zu benehmen haben und von sozialen und moralischen Wertschätzungen und Verpflichtungen, die sie auffordern, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen und eben andere zu unterlassen. Dazu gibt es Sprachen, Bilder, Metaphern und Symbole einer Kultur, die zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Innen und Außen, aber auch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen Bildungsinhalten und Bildungsprozessen vermitteln. Das zentrale Prinzip der Kultur ist Symbolisierung. Und eine bedeutsame Dimension der Symbolisierung bildet der Versuch, bestimmte Aspekte des Menschen als seine Natur oder seinen Kern zu bestimmen.

Wo immer noch der Versuch unternommen wird, ein sogenanntes ‚natürliches‘, inhaltlich abschließendes, allgemeingültiges Menschenbild zu entwickeln, wird auch dessen ‚Schlagseite‘ deutlich: Es ist stärker naturwissenschaftlich oder kulturwissenschaftlich geprägt, es fokussiert eher Resilienz und legt weniger Wert auf Vulnerabilität, es fokussiert Autonomie statt Abhängigkeit, oder es wird vieles nicht berücksichtigen, was der eine oder andere für das Menschsein für unabdingbar hält, d. h. es ist letztlich von einem *ideologischen* Menschenbild geprägt, das das historisch-kulturelle Selbstverständnis (einer Gruppe) von Menschen verabsolutiert. In diesem Sinne hat etwa das „wirtschaftlich aufsteigende Bürgertum seinen Anspruch begründet, die feudalen Kräfte auch als kulturelle Hegemonialmacht abzulösen, indem es sein Menschenideal, das der Natur gegenübergestellt isolierte Subjekt, als Exemplar eines immergleichen Menschenwesens verdinglichte“ (Rathmayer 1996, S. 52). Um es schärfer und allgemeiner zu formulieren: Wer pädagogisch über den Menschen nachdenkt, weiß heute, dass keine Natur des Menschen gedacht werden kann, die sich nicht verändern und entwickeln lässt.

Zudem führt die Privilegierung eines Menschenbildes zu *Sonderanthropologien*, die (notwendigerweise) zugleich auch das Nicht-, Noch-Nicht-, oder Nicht-Mehr-Humane festlegen. Hierbei geht es um ‚abweichende‘ Menschenbilder, die schnell nicht den Kriterien des ‚ganzen‘, des ‚natürlichen‘ oder ‚vernünftigen‘ Menschen“ entsprechen. Das von ihnen Abweichende wird dann als ‚krank‘, ‚ungenügend‘, ‚gefährlich‘, ‚unerziehbar‘ etc. klassifiziert. Gerade im Kontext der Debatten um Behinderung lassen sich Radikalisierungen des „normalen Menschenbildes“ durch ein anthropologisches Idealbild ausmachen, das mit den Kriterien von „Leistung, Erfolg, Karriere, Wettbewerb, Rationalität und Machtstreben“ (Theunissen 1990, S. 546) oder von Leidensfreiheit, Gesundheit, Aktivität und Vervollkommenung operiert.

So ist mit der Zersplitterung, Fragmentierung und Negativität des Menschenbildes und des damit verbundenen Naturbegriffes auch der pädagogische Anspruch *obsolet* geworden, aus der Anthropologie eindeutige Hinweise auf pädagogische Einstellungen und Handlungen und ihre Legitimierungen gewinnen zu können. In aktuellen anthropologischen Entwürfen wäre es absurd zu behaupten, dass wir aus anthropologisch-wesenhaften Erkenntnissen eine Erziehung

für *alle* Menschen entwickeln können: „Jeder Mensch soll *nur eine* Erziehung haben und alle *die richtige*, aber das setzt eine Einheit der Natur voraus, die sich empirisch kaum wird nachweisen lassen“ (Oelkers 1994, S. 197 f.).

Versucht man über die vorgestellten unterschiedlichen pädagogisch-anthropologischen Modelle der Natur hinweg ein entscheidendes Motiv zu identifizieren, so lässt sich folgende Idee festhalten: Aus Sicht der Pädagogischen Anthropologien lässt sich eine Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit festhalten, d. h. Menschen sind pädagogisch definiert worden und sie entziehen sich gleichzeitig auch den pädagogischen Bestimmungsversuchen; sie sind durch pädagogische Handlungen form- und bildbar und gleichzeitig bleiben sie auch unverfügbar. Das heißt zunächst:

1. *Menschen sind pädagogische Lebewesen.* Aus einer anthropologischen Perspektive, und darauf ist in vielen Modellen Pädagogischer Anthropologie immer wieder hingewiesen worden, ist der Mensch ein *homo educandus*, ein erziehungsbedürftiges Lebewesen (vgl. Wulf 1996). Neben der Erziehungsbedürftigkeit haben Pädagogische Anthropologien noch ein anderes Moment betont, nämlich die Erziehungsfähigkeit des Menschen (*homo educabilis*). Auf diese beiden konstitutiven Momente sind Pädagogische Anthropologien gegründet: Nur *wenn* der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden.

Man kann die pädagogischen Bestimmungen der Anthropologie um folgende Aspekte erweitern und folgenden pädagogischen Grundriss einer Pädagogischen Anthropologie vorschlagen:

1. Der Mensch ist ein erzieherisches Wesen, insofern er einerseits erzogen wird (d. h. ein erziehungsfähiges und erziehungsbedürftiges Wesen ist) und andererseits ein Wesen, das selbst erzieht.
2. Der Mensch ist ein lernendes (lernfähiges und -bedürftiges) Wesen.
3. Der Mensch ist ein sich bildendes (bildungsfähiges und -bedürftiges) Wesen.
4. Der Mensch ist ein lehrendes, unterrichtendes Wesen.
5. Der Mensch ist schließlich ein sich sozialisierendes und kultivierendes Wesen.

Wer für *immer, über alle Kulturen und Zeiten hinweg*, über Menschen spricht, muss folgende pädagogische Kategorien unterstellen: Menschen lernen und bilden sich, werden erzogen bzw. erziehen sich selbst, lehren andere und entwickeln sich schließlich als kulturelle und soziale Wesen (vgl. Wulf/Zirfas 2014a). Wenn es also eine ‚Natur‘ des Menschen gibt, dann hängt sie damit zusammen, dass Menschen pädagogische Wesen sind.

2. *Menschen leben ihr Leben anthropologisch.* Das heißt, Menschen haben immer eine Vorstellung davon, was ein Mensch ist, wie er geworden ist, was er kann oder auch, was er sein soll (vgl. Ricken 2004). Sie sind sich bestimmende Lebewesen

und reflektieren darüber, was ihnen wesentlich bzw. natürlich ist. Diese Überlegungen verweisen darauf, dass sie sowohl über sich als auch über die Bedingungen der menschlichen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten reflektieren – und dazu mehr oder weniger begründet Stellung nehmen. Zu diesen Bedingungen gehören unweigerlich auch die Phänomene der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts. Daher verwundert es nicht, dass sich in der Geschichte der Pädagogik eine Fülle von Bestimmungen und Bestimmbarkeiten (der Natur) des Menschen finden lassen (ein integrativer Versuch: Roth 1966/71). Anders formuliert: Es gibt nicht die eine, eindeutige, alle Merkmale umfassende und universelle Definition des Menschen, die zu allen Zeiten und an allen Orten dieser Welt von Bedeutung war. Der Mensch ist unbestimmt und unbestimmbar, wenn darunter eine universelle, eindeutige und einförmige Definition des Menschen als *ein* Wesen verstanden wird. Die Natur des Menschen lässt sich nicht auf einen inhaltlich abschließenden, letzten und alles inkludierenden Begriff des Menschen bringen. Vielmehr wissen wir, dass jede Bestimmung des Menschen eine menschliche Bestimmung ist, die sich vor einem Horizont des (vorläufig) Unbestimmten und des (vorläufig) Unbestimmbaren abspielt. Der Mensch ist in diesem Sinne immer bestimmt (als Frau, Vernunftwesen, Genpool etc.) *und* unbestimmt zugleich – weil er immer weiter und immer *anders* – aus anderen Perspektiven, anderen Begriffen, anderen Motivationen etc. – verstanden werden kann. Wenn es eine Natur des Menschen gibt, dann hängt sie damit zusammen, dass er sich selbst zu bestimmen versucht – und dabei Unbestimmbarkeiten entdeckt, dass er versucht, über sich zu verfügen – und dabei Unverfügbarkeiten erfährt.

3. *Menschen sind unbestimmbare Lebewesen.* Der Mensch ist und bleibt in zumindest dreifacher Hinsicht ein unbestimmtes und unbestimmbares Wesen: weil er nach Inhalt und Umfang nicht hinreichend definiert werden kann und er sich daher nicht hinreichend selbst durchsichtig ist; weil er bildsam und zukunfts offen ist und schließlich, weil seine Bestimmung in der Selbstbestimmung liegt (vgl. Zirfas 2022). Erstens gibt es für Menschen kein hinreichendes wissenschaftliches Wissen, da dieses immer noch erweitert werden könnte: „*In unserer rationalen Natur ist eine andere Natur am Werk, die sich aber nicht unabhängig von unserer rationalen Natur angeben lässt und die sich auch nicht positiv bestimmen lässt*“ (Feige 2022, S. 183; Herv. im Orig). Nicht nur für den Gegenstand Mensch – aber vielleicht hier in besonderer Weise – gilt, dass wir uns noch nicht vollständig verstanden haben und auch nicht vollständig verstehen können, weil wir uns immer auch *anders* verstehen können und weil unser Verstehen immer mit einem Nicht-Verstehen(-Können) einhergeht.

Zweitens können sich Menschen nicht nur durch Erziehung, Bildung, Sozialisation verändern, sondern sie können sich auch durch eine andere Art und Weise der Wahrnehmung und des Verstehens ihrer selbst verändern, gestalten und entwickeln. Vielleicht ist der Mensch sogar das einzige Lebewesen, dem diese Ei-

genschaft zukommt: sich durch ein anderes Verständnis seiner selbst bilden zu können (Taylor 1985). Pointiert hat Helmuth Plessner (1892–1985) diesen Sachverhalt auf den Punkt gebracht: „Sich und die Welt anders sehen heißt für den Menschen eben auch anders sein“ (Plessner 1985, S. 60). Der Mensch ist unbestimmt und unbestimmbar, weil er sich anders verstehen und weil er sich selbst anders bestimmen kann. Plessner hat die anthropologische Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit vor dem Hintergrund seiner Überlegungen zur „exzentrischen Positionalität“ des Menschen entfaltet, die nicht nur die konkrete Verortung eines Individuums meint, sondern auch aus der Differenz von Körper haben und Leib sein (vgl. Plessner 1982, S. 241): Weil der Mensch leiblich ist, d. h. seine Körperlichkeit wahrnimmt, fühlt, erfährt und reflektiert oder anders gesagt: weil er sein Erleben noch einmal erlebt und weil dieser Bruch zwischen sich (als Leib) und sich (als Körper) nicht geschlossen werden kann, kann er sich auch nicht durchgängig bestimmen. Er bleibt unbestimmbar, weltoffen, plastisch.

Drittens setzt die Möglichkeit, sich bestimmen zu können, ein gewisses Maß an Unbestimmtheit voraus. Der Mensch darf nicht auf ein spezifisches Bild seiner Natur festgelegt werden. „Wer sich selbst zu bestimmen vermag, muss Spielräume haben, dies zu tun, und darf also nicht restlos bestimmt sein. [...] Unbestimmtheit ist nicht einfach die Abwesenheit von Bestimmungen, sondern bedeutet Spielräume innerhalb von Bestimmungen“ (Bertram 2018, S. 33). Diesen Sachverhalt hält auch Andreas Steffens für entscheidend. Er schreibt: „Nur seine Unbegründbarkeit schützt das Menschliche gegen die Eindeutigkeit von Reglementierungen, wie sie aus erlangter Eindeutigkeit seiner Bestimmung folgen müßten. Nur wenn niemandem vorgeschrieben wird, was es für ihn heißt Mensch zu sein, kann ein jeder damit rechnen, in seiner Menschlichkeit nicht elementar verletzt zu werden. Seine Unbestimmtheit ist die einzige mögliche Garantie einer Unversehrtheit“ (Steffens 1999, S. 51). Der Mensch ist mithin unbestimmt und unbestimmbar, wenn darunter ein veränderlicher und nicht festgelegter Mensch verstanden wird – denn er ist sich nicht hinreichend bekannt, kann sich selbst verändern und sich je anders selbst bestimmen. Wenn es eine Natur des Menschen gibt, dann hängt sie damit zusammen, dass Menschen unbestimmbare Wesen sind.

Zusammenfassend: Die ‚Natur‘ des Menschen besteht in einem Knoten aus Bestimmung, Veränderbarkeit und Unbestimmbarkeit. Pädagogiken, die hier anschließen, sind solche einer großen didaktischen Offenheit, einer vorsichtigen tentativen Suche nach Bildungsmöglichkeiten, einer empfindlichen Sensibilität gegen Vulnerabilitäten, einer individuellen Gerechtigkeit und Verantwortung gegenüber den Möglichkeiten und Grenzen des Gegenübers sowie eines Gespürs für die vielen Widersprüche und Paradoxien des pädagogischen Denkens und Handelns – kurz: Pädagogiken des pädagogischen Takts (Burghardt/Zirfas 2019).

Literatur

- Bertram, Georg W. (2018): Was ist der Mensch? Warum wir nach uns fragen. Stuttgart: Reclam.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2019): Pädagogischer Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Comenius, Jan Amos (1991): Pampaedia – Allerziehung. In deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller. Sankt Augustin: Academia.
- Comenius, Jan Amos (1993): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. 8. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2020): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 28. Heft 2: Mängelwesen Mensch. Berlin: De Gruyter.
- Feige, Martin Daniel (2022): Die Natur des Menschen. Eine dialektische Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Hager, Fritz-Peter/Gregory, Tullio/Maierù, Alfonso/Stabile, Giorgio/Kaulbach, Friedrich (1978): Begriff „Natur“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe, S. 422–478.
- Hartung, Gerald (2008): Philosophische Anthropologie. Stuttgart: Reclam.
- Hitler, Adolf (2022): Flink wie die Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl. In: www.dw.com/de/flink-wie-windhunde-zäh-wie-leder-hart-wie-kruppstahl/a-16373027 (Abfrage: 17.11.2022).
- Kamper, Dietmar (1973): Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München: Carl Hanser.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1982): Kritik der reinen Vernunft. WA III und IV. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe in 12 Bänden [WA]. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1984): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. WA IX. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe in 12 Bänden [WA]. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 31–50.
- Liebau, Eckart (2004): Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Roland/Kohler-Spiegel, Helga/Mett, Norbert/Rickers, Folkert/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Menschen Bilder im Umbruch. Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 123–135.
- Liebau, Eckart/Peskoller, Helga/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2003): Natur. Pädagogisch-Anthropologische Perspektiven. Weinheim: DSV.
- Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Oelkers, Jürgen (1994): Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie: Einleitung in den Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 2, S. 195–199.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1992): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1993): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Hrsg. von Arnold Stenzel. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Platon (1984): Gorgias. In: Plamböck, Gert/Grassi, Ernesto/Walter, Otto F. (Hrsg.): Sämtliche Werke 1. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 197–283.
- Plessner, Helmuth (1982): Gesammelte Schriften in 10 Bänden. In: Dux, Günther/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Band 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Plessner, Helmuth (1985): Abwandlungen des Ideologiebegriffs. In: Dux, Günther/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Band 10. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41–70.
- Rathmayer, Bernhard (1996): Anthropologie: historisch-kritische. In: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 50–68.
- Reble, Albert (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II. Stuttgart: Klett.
- Ricken, Norbert (2004): „Menschen“. Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard/Rüsen, Jörn/Straub, Jürgen (Hrsg.): Sinn – Kultur – Wissenschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 152–172.
- Roth, Heinrich (1966/71): Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Weinheim und München: Juventa.
- Scheuerl, Hans (1982): Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Standop, Jutta/Röhrig, Ernst Daniel/Winkels, Rainer (2017): Menschenbilder in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steffens, Andreas (1999): Philosophie des 20. Jahrhunderts oder die Wiederkehr des Menschen. Leipzig: Reclam.
- Taylor, Charles (1985): Self-interpreting Animals. In: Taylor, Charles: Human Agency and Language. Philosophical Papers 1. Cambridge/MA u. a. : CUP, S. 45–76.
- Theunissen, Georg (1990): Behindertenfeindlichkeit und Menschenbild. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41, H. 4, S. 546–552.
- Wulf, Christoph (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim: DSV.
- Wulf, Christoph (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Köln: Anaconda.
- Wulf, Christoph (2013): Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die historische Anthropologie. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014a): *Homo educandus*. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014b): Theorie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014c): Geschichte. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS., S. 43–54.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, Jörg (2009): *Homo absconditus?* Pädagogisch-anthropologische Notizen. In: Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf. Weinheim und Basel: Beltz, S. 199–214.
- Zirfas, Jörg (2021): Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Paderborn: Schöningh/utb.
- Zirfas, Jörg (2022): Zur Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen. Überlegungen der Pädagogischen Anthropologie. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: Transcript, S. 67–83.

Empfindlich empfindsame Lebenskräfte – Zur Vulnerabilität und Vitalität kindlich schöpferischer Natur

(Kindheits-)Pädagogische Überlegungen im Anschluss
an Andreas Webers poetische Ökologie und
zeitgenössische Vulnerabilitätsforschung

Ulrich Wehner

Dieser Beitrag beleuchtet (kindheits-)pädagogische Justierungen jenseits dichotomer Gegenüberstellungen von schöpferischer Kultur und funktioneller Natur, da diese zeitgenössisch vielfach verblasen.

Erodierend

- gerät im Anthropozän das Konstrukt einer wilden, vom Menschen unberührten Natur zum Relikt eines Denkens, dem in der Erfahrung kein Pendant mehr entspricht,
- zeigen auch nicht-menschliche Tiere in selbsttätiger Antwort auf ihre Habitate geschichtlich-schöpferische Aktivitäten,
- werden in organismischer Selbstorganisation auch Zellen und Pflanzen sowie Ökosystemen schöpferische Spielzüge zuerkannt,
- wird der Schlüssel zum Verständnis der Entwicklung von Leben nicht mehr primär in Konkurrenz und Kampf, sondern in Kooperation gesehen, sodass menschliches Leben evolutionär vernetzt, nicht solitär aus anderem Sein herausragt,
- wird menschlicher Geist humanwissenschaftlich vielfach nicht mehr rigide vom Körper abgegrenzt, sondern integral mit Leiblichkeit verbunden, sodass Zwitterkategorien wie ‚Wohlbefinden‘ (Betz et al. 2018) oder ‚Vulnerabilität‘ an Bedeutung gewinnen.

Derartige Um- und Neuorientierungen stellen pädagogische Ordnungen in Frage, die „Menschen“ als schöpferisches Kulturwesen kosmologisch gestuft hierarchisch von allem anderen natürlichen Sein abgrenzen. Kindheitspädagogisch ist bemerkenswert, dass Erzählungen, die eine exklusive Sonderstellung „des Menschen“ im Kosmos behaupten, gattungsintern in aller Regel auch ein exklusives Verständnis von menschlicher Bildung qua intellektuell-kritischer Reflexivität

bedienen (Wehner 2013). In einer „bildungstheoretischen Reflexionszentrierung“ erweisen sich kosmologische Überhöhungen menschlichen Daseins inklusions- und elementarpädagogisch als wenig anschlussfähig (vgl. Wehner 2019). So gesehen sind Narrative, die die Kette dualistischen Denkens durchbrechen, nicht nur aus ökologischen, sondern auch aus grundlegend kindheitspädagogischen Belangen von Interesse.

Nachfolgend wird rekonstruiert, wie der Biologe und Philosoph Andreas Weber ein nicht dualistisches Verständnis von Lebendigkeit entwirft, das sowohl ökologisch als auch pädagogisch Aussagekraft beansprucht. Die vorliegende Rezeption streift die Frage, ob und inwiefern Weber richtungsweisende Akzente zur Verwobenheit von Natur und Kultur publizistisch erfolgreich wiedergibt oder originär theoriebildend setzt, allenfalls rudimentär. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit einem nicht dualistischen Ansatz, der Disziplingrenzen überschreitet und dabei explizit Umriss einer sogenannten „Pädagogik der Lebendigkeit“ skizziert. Ausschlaggebend für die Rezeption ist die Überzeugung, dass Kindheitspädagogik nicht nur als lernende, sondern auch als vermittelnde Disziplin an Potenzial verliert, wenn (eher) populäre und (mehr) fachwissenschaftliche Zugänge voneinander isoliert oder gegeneinander ausgespielt werden.

Entlang des kosmologischen Prinzips „Lebendigkeit“ gerät in den Blick, welche Implikationen die naturphilosophische Annahme einer schöpferisch beseelten Natur für ein Verständnis von Kind-Sein nicht zuletzt in Differenz von und in Relation zu Erwachsen-Sein haben kann.

Im Einzelnen wird zunächst rekonstruiert, wie das kosmologische Prinzip Lebendigkeit eine vielschichtige Kulturkritik umschließt (1). Passend zum Leitbegriff werden kindheitspädagogische Implikationen in zwei gesonderten Kapiteln unter den Kategorien *Vulnerabilität* und *Vitalität* eingeholt (2 und 3). Abrundend wird insbesondere die Aussagekraft von Webers pädagogischen Entwürfen diskutiert (4).

In der Abhandlung fungiert das Dual Vulnerabilität/Vitalität als Scharnier, obgleich es hierfür bei Weber keine explizite Vorlage gibt. Diese Weichenstellung ist mit *anthropologischen* und (kindheits)pädagogischen Interessen verbunden, die der Lektüre einen eigenen Zuschnitt verleihen, ohne in Rücksicht auf Webers Schriften Grenzen hermeneutischer Interpretation zu ignorieren.

Anthropologisch gilt Vulnerabilität als eine relationale Kategorie, die zwischen Natur und Kultur changiert. Somit sind kulturelle Prozesse menschlicher Selbstgestaltung vulnerabilitätstheoretisch nicht per se als Prozesse von Naturbeherrschung verstanden. Angelehnt an Weber werden Vulnerabilität und Vitalität als komplementäre Momente von Lebendigkeit betrachtet. Insofern der Vulnerabilitätsforschung in der deutschsprachigen Pädagogik derzeit keine Vitalitätsforschung korrespondiert, wird mit dieser Lesart (kindheits-)pädagogisches Neuland erkundet.

Pädagogisch geraten Prozesse schöpferisch-organismischer Selbstorganisation schon länger als Bildungsprozesse in den Blick (etwa Anhalt 1999). Und kindheitspädagogisch finden sich verschiedentlich Denkfiguren von einer „kulturellen Natur“ „des Kindes“ (vgl. Schäfer 2018, S. 51). Nicht dualistische Narrative brechen mit Vorstellungen, dass Kinder erst und nur durch Erziehung kulturell selbsttätig werden. Die damit einhergehende Aufwertung der kindlichen Akteur:innenperspektive, die auch die neuere Kindheitsforschung auszeichnet, muss nicht zwingend auf fragwürdige Versuche hinauslaufen, „Erziehung“ durch „Selbstbildung“ zu ersetzen (vgl. Grell 2010). Um nicht im Strudel traditionsreicher, dualistischer Natur/ Kultur-Sprachspiele wenig aussichtreiche Diskurse, um eine Abschaffung von Erziehung zu reproduzieren, bietet es sich an, mit den unverbrauchten Kategorien Vulnerabilität/Vitalität die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche bis konträre Auffassungen frühkindlicher Bildung und Erziehung zu lenken. Kindliches Dasein wird gleichermaßen als ein besonders empfindlicher, schutzbedürftiger, vulnerabler Modus, wie als eine überaus empfindsame, kraftvolle, inspirierende, vitale Quelle menschlichen Lebens beschrieben. Da beide Kategorien komplementär in entgegengesetzte Richtungen blicken lassen, wird mit ihnen ein breiter Horizont aufgespannt. In diesem geraten kindliche Bildungsprozesse nicht erst und nicht nur durch Fenster von Erziehung in den Blick, ohne dass deshalb sämtliche Türen zum Phänomen Erziehung zugeschlagen werden. Diesbezüglich ist es wichtig, „die signifikante Ungleichheit im Generationenverhältnis hinsichtlich des Machtgefälles und der damit verbundenen Handlungsfähigkeiten und -spielräume [...] grundlegend in die Analyse der sozialen Produktivität von Kindern und ihrer Handlungsmächtigkeit“ mit einzubeziehen (Andresen u. a. 2015, S. 9).

Ökosysteme sind Liebesprozesse – über Biophilie und Kulturkritik in einer zukunftsbezogen verunsicherten Gesellschaft

Alarmierende Diskurse um Nachhaltigkeit reklamieren, dass es auf keinen Fall so weitergeht, wenn es so weitergeht. In einer zukunftsbezogen-verunsicherten Gesellschaft findet der Paradigmenwechsel, für den Webers „schöpferisch-erotische Ökologie“ (Weber 2014) wortgewandt und polyglott in wissenschaftlicher (Weber 2003) und zunehmend auch in poetischer Sprache eintritt, weit über akademische Kreise hinaus Gehör. Die Hinwendung zur Poetik verleiht der Abkehr von einem dualistisch-technizistischen Denken Ausdruck. Das kosmologische Nachdenken über Grundfigurationen von Lebendigkeit reicht tiefer als die Krisensemantik zahlreicher BNE-Diskurse. Denn diese beginnt nicht mit der selbstbezüglichen Erkenntnis, dass zukünftiges menschliches Leben durch bestimmte menschliche Lebensformen und Aktivitäten unter Druck gerät. Vielmehr stellt sich kosmologisch die fundamentale Frage, was Leben prinzipiell

bedeutet. Beansprucht wird aufzuzeigen, was ein „vollständigeres, erfüllteres Leben“ ermöglicht oder verhindert (Weber 2018, S. 33). Webers Kosmologie wird also erst an zweiter Stelle für BNE-Diskurse brisant.

Zur Bestimmung des Prinzips „Lebendigkeit“, rekurriert der Autor theoretisch kursorisch und/oder narrativ anekdotisch in wissenschaftlich und poetischem Sprachduktus auf systemtheoretische, neumaterialistische-mikro-(neuro)biologische, existenzial- und existenz-philosophische, ethnografische und phänomenologische Theorie- und Wissensbestände. Entsprechend lassen sich auch die Entwürfe zu einer „Pädagogik der Lebendigkeit“ nicht einer einzigen Denkströmung zuordnen. In Ausführungen zu einer durch und durch beseelten Natur erfahren romantische Natur- und Kindheitsvorstellungen im Kontext neuerer Begründungszusammenhänge eine gewisse Rehabilitation.

Subjektivität als Antrieb und Ausdruck bewegter und bewegender Lebendigkeit

Unter der Buchtitelthese „Alles fühlt“ entfaltet der Autor eine „Biologie, die Subjektivität als Grundmotor allen Lebens wiederentdeckt“ (Weber 2008, S. 12). Diese wird als Gegenentwurf zu einer entseelten Naturwissenschaft präsentiert, die Menschen lehre, Naturereignisse objektiv, ohne Gefühle als ein bloßes äußeres Setting, außerhalb des eigenen Körpers wahrzunehmen und isoliert kausaldeterministisch mit dem Funktionsmechanismus von Ursache und Wirkung, respektive Reiz und Reaktion zu erklären.

Gegen eine auseinanderdividierende, „kalte“ Betrachtung von Leben wird reklamiert, dass jedes Leben, angefangen von Zellen, Organismen, Lebewesen, Pflanzen, Tieren, Menschen bis hin zu komplexen Ökosystemen, als individuell einmalige Wirklichkeit je nur im aktiven Verhältnis zum Ganzen lebendige Gestalt annehme. Im relationalen Vollzug von Sein bestehe ein schöpferisches Moment darin, dass im aktiven Verhältnis zum Ganzen, eine je einmalige originelle Existenz im Ganzen erzeugt werde (vgl. Weber 2017, S. 100 ff.). Vermeintlich unbewegte Natur bzw. Materie löse sich mikroorganisch betrachtet in Bewegung auf. In sich bewegt, drifte Natur nicht chaotisch auseinander, sondern konstituiere autopoetisch „fühlende Systeme“, die „ihre Umgebung interpretieren und nicht sklavisches Reizen gehorchen“ (Weber 2008, S. 12). Die „Subjektivität der Lebewesen“ gelte es als „physikalische Größe“ und damit Leben prinzipiell als bewegtes und bewegendes Streben zu begreifen. Ursache-Wirkungs-Erklärungen und schöpferische Erfindungen seien „zwei Seiten einer Medaille, die Welterfahrung heißt“ (Weber 2012, S. 150). Als Obergriff thematisiere „Natur“ variantenreich „ausgebreitetes Fühlen“ als Ausdruck von lebendigem Sein (Weber 2008, S. 79).

Biophilie – Schöpferische Selbstwerdung in feinfühligster Verbundenheit

„Lebendigkeit“ bedeute schöpferische subjektive Selbstwerdung in empfindsamer, feinfühligster Verbundenheit. Denn alles Lebendige könne nur in dem Maße existieren, wie es im einzigartigen, individuellen Sein teilend anderes Sein auf sein individuelles Sein hin freigebe. Das Gedeihen von individuellem Sein in Zugehörigkeit zu Anderem, wie die Freigabe von Anderem in der Hervorbringung von individuellem Sein, versteht Weber im Rekurs auf Fromms Begriff „Biophilie“ als Ausdruck von Liebe: „Lieben heißt, Teil dieser Welt zu sein und sich derart als ihren Teil erfahren, dass wir zugleich produktiv Welt und produktiv Einzelner sein können“ (Weber 2017, S. 58).

Leben gestalte sich nach dem Prinzip der „Allmende“, als „Geflecht von Beziehungen, durch die sich Lebendigkeit entfaltet“ (ebd. S. 22). Kosmologisch erlischt Lebenszeit nicht mit dem Ableben von Individuen, sondern bildet einen Kreislauf. Kreislaufförmig halte jedes Individuum Lebendigkeit aufrecht, indem es sich noch im Scheitern und im Tod einem anderen zum Geschenk mache (vgl. ebd. S. 37). Scheitern und Sterben würden unterstreichen, dass Lebendigkeit nicht auf Trennung, sondern auf Verbindung und Transformation beruhe (vgl. ebd. S. 30). Lebendigkeit artikuliere sich als Hingabe, als Bereitschaft, noch im eigenen Scheitern und im Tod „Nahrung“ für weiteres Leben zu sein (vgl. ebd. S. 37).

Lebenshemmende Sehnsucht nach exklusiver Unsterblichkeit

Das ausschlaggebende Motiv für Entfremdungen vom Prinzip Lebendigkeit erblickt der Autor in einer Sehnsucht nach exklusiver Unsterblichkeit. Vergeblich, aber nicht ohne Wirkung, speise das Verlangen nach Unsterblichkeit Versuche, menschliches Leben aus dem kosmologischen Kreislauf des Lebendigen herauszunehmen.

Zur Versöhnung von Ökonomie, Natur und Menschlichkeit

Webers „poetisch-erotische Ökologie“ beansprucht „Ökonomie, Natur und Menschlichkeit“ gedanklich zu versöhnen (vgl. Weber 2010), indem Praxen und Praktiken, die das kosmologische Prinzip Lebendigkeit missachten, überwunden werden (vgl. Weber 2016, S. 21).

Evolutionsbiologisch gestalte sich die Entwicklung von Leben in einem selbst-tätigen Gedeihen in feinfühligster Vernetzung. Leben gestalte sich als Kooperation und nicht als Überlebenskampf zwischen Konkurrent:innen. Wissenschaften von der Natur könnten das Prinzip Lebendigkeit nur achten, wenn sie hellhörig für

die Fülle von Sprachen fühlenden Lebens, auch poetische Naturbeschreibungen kultivieren. Poetische Beschreibungen seien folglich keine gefühltsuselige, wirklichkeitsverzerrende, etwa kitschige, Ausschmückung von Welt. Vielmehr seien sie Zeugnis einer sensiblen, feinfühligten Erfassung der konstitutiven Verbundenheit der eigenen, fühlenden Existenz mit anderem, fühlend-strebendem Sein.

Ökonomisch gelte es, Formen der „Selbstzerstörung“ zu überwinden, die dem Wachstumszwang eines neoliberalen Kapitalismus entspringen. Dieser adressiere Menschen fälschlich als voneinander und von der Natur getrennte Wesen, die in Konkurrenz existieren. In einhelliger Konkurrenzvernarrtheit würden Kapitalismus und klassische Evolutionsbiologie wirkmächtig ineinanderfließen. Auf der Grundlage des Prinzips „Allmende“ wird im Gegenentwurf eine Ökonomie der Gemeinwohlorientierung vertreten (v. a. Weber 2010).

Humanwissenschaftlich trifft die Kritik Theologien und Religionen, die den Glauben an eine göttliche Vormachtstellung des Menschen gegenüber zweitrangiger Natur bedienen. Unter dem Buchtitel „Indigenialität“ markieren ethnografische Beschreibungen alternative Muster einer wirklichkeitsangemessenen, naturverbundenen Spiritualität und Kultur der Lebendigkeit (vgl. Weber 2019).

Kulturen lebendiger Menschlichkeit drohen an einem lebensfeindlichen anthropologischen Selbst-Missverständnis, bzw. an einem haltlosen Identitätskonzept zu scheitern. Dieses Konzept deute das Selbst, das als Kern von Identität geschichtlich je einen einmaligen individuellen Platz im Sein innehat, in Abgrenzung zu allem anderen Sein als ureigenen individuellen Besitz und darin als exklusives Eigentum. Gestützt auf ein Identitätskonzept, das Innen und Außen willkürlich trenne, würden Menschen ihr Selbst als inneres Eigentum mit Kräften nach außen behaupten und verteidigen. Das bedinge eine tragische Missachtung von wechselseitigen, feinfühligten Beziehungen, die ein Selbst und jedes Seiende doch allererst in seiner Lebendigkeit konstituieren. In Anlehnung an Bubers Begegnungsphilosophie wird das dialogische Prinzip zum kosmischen Grundprinzip erhoben: Alles erscheint als „Du“ und wird nur am „Du“ zum „Ich“ (vgl. Weber 2017, S. 107).

Ausführungen zu falsch verstandener Menschlichkeit bilden Brücken zu pädagogischen Einlassungen. Ein gesellschaftlich idealisiertes Zerrbild von Menschlichkeit werde via Erziehung in die Zukunft getragen und bedinge, dass Kinder als verletzte Wesen in der Gegenwart vielfach Beeinträchtigungen ihrer Lebendigkeit erfahren.

Vulnerabilitäten und Vulnerantialitäten – über die verletzliche und verletzte Lebendigkeit von Kindern

Angebunden an das Prinzip Lebendigkeit lässt sich die kindheitspädagogisch an Weber herangetragene Eingangsthese, dass die Angewiesenheit von Kindern auf Erziehung nicht hinfällig wird, wenn ihnen auch jenseits von Erziehungsprozessen schöpferische Bildungsprozesse zugetraut werden, über einen Exkurs zur Vulnerabilitätstheorie einholen.

Vulnerabilitätstheoretisch wird zwischen der Potenzialität einer Verletzbarkeit, und der Realität einer Verletzung unterschieden (vgl. Burghardt et al. 2017, S. 13). Zwar liegt es häufig nahe, Verletzungen zu lindern oder zu vermeiden, doch kann die Möglichkeit der Verletzbarkeit nicht aus menschlichem Leben eliminiert werden. Bestrebungen, Menschen unverwundbar zu machen, sind zum Scheitern verurteilt und absurd. Sie stoßen an Grenzen, weil Bemühungen, Verletzung, Schmerz und Leiden zu überwinden, dialektisch stets Möglichkeiten für „neue Verletzungen [...] oder neue Vulnerabilitäten“ schaffen (ebd. S. 10). Und sie muten absurd an, weil Menschen deshalb vulnerable Wesen sind, „weil sie leiblich, sozial, kulturell und reflexiv verfasste Lebewesen sind“ (ebd. S. 15), kurzum, weil sie Menschen sind. Als Chiffre von Vergänglichkeit erweist sich Vulnerabilität nicht nur in anthropologischer, sondern auch in kosmologischer Hinsicht als ein Prinzip von Lebendigkeit.

Vulnerabilität birgt auch pädagogische Herausforderungen. Sie stellt eine „notwendige Bedingung der Möglichkeit“ für jüngere Diskurse und Praktiken um Resilienz oder Empowerment, aber auch für traditionelle Diskurse um Erziehung und Bildung dar (Burghardt et al. S. 11). Denn ohne die Voraussetzung einer riskanten Verletzbarkeit und Zerbrechlichkeit ergäbe alles pädagogische Ringen um Stärke, Stabilität oder Verlässlichkeit keinen Sinn. Folglich könne Pädagogik als eine Form von Vulnerabilitätsbewältigung charakterisiert werden (vgl. ebd. S. 68). Vulnerabel, verletzlich, erscheinen Kinder, da sie in einer riskanten Lage (Stöhr u. a. 2019, S. 5) auf Unterstützungen von Erwachsenen, sprich auf Erziehung, angewiesen sind (vgl. Andresen u. a. 2015; Liegle 2017; Prengel 2019), um ihre schöpferischen Lebenskräfte, über die sie von Anfang an verfügen, zum Ausdruck bringen zu können.

Weil jede Möglichkeit, verletzt zu werden auch Möglichkeiten des Verletzens voraussetzt, wird komplementär zur Vulnerabilität von „Vulnerantialität“, d. h. von der Potenzialität Verletzen-zu-Können, gesprochen (vgl. Burghardt et al. S. 12). Erziehungstheoretisch kann Vulnerantialität auch als ein Schlüsselbegriff sogenannter „schwarzer Pädagogik“ (vgl. Rutschky 1997) gelesen werden. Von solcher Sorte Pädagogik ist in Webers Kulturkritik reichlich die Rede, wenn großflächig und mitunter auch plakativ umrissen wird, was Kindheit als sozial gestaltete Lebensphase vulnerabel macht.

Beeinträchtigte kindliche Lebendigkeit in Familien, Bildungseinrichtungen und öffentlichen Räumen

Kinder leben vielfach unter Bedingungen, die ihre Möglichkeiten lebendiger Entfaltung stark einschränken (vgl. Weber 2012, 2013). In öffentlichen Räumen würden sie kaum als Akteur:innen mit spezifischen Interessen berücksichtigt. Eine für Kinder mit eigener Lebenskraft nicht zu überbrückende Verinselung von Lebenswelten schränke kindliche Bewegungsfreiheit ein und halte Kinder auch von streunenden Aufenthalten in freier Natur ab, die jenseits lebensfeindlicher Reglementierungen seitens Erwachsener Erlebnisse und Erfahrungen mit Lebendigkeit eröffnen.

Als lebenshemmend werden Erziehungspraktiken kritisiert, die Kinder in ängstlicher Überbehütung einengen oder aber unter dem fordernden Paradigma effizienter Förderung pausenlos beschäftigen. Beide Muster würden bedingen, dass für kindliches Draußen-Spiel in der Natur nicht nur Zugänge fehlen, sondern, dass für den Aufenthalt in solchen Nischen auch kaum Zeit verbleibt und dass schließlich in den wenigen Lücken, die sich auftun, häufig der erzieherische Mut fehle, Kinder unbeaufsichtigt ziehen zu lassen. Eine kulturell eingeeengte, verplante, unfreie Kindheit mache Kinder blind für Erlebnisse und Erfahrungen schöpferischer Lebendigkeit (vgl. Weber 2012, S. 45). Diesen Effekt verstärke ein Bildungssystem, das in seinem wirkmächtigen Zertifizierungssystem entgegen von „wohlfeilen Sonntagsreden“ in erster Linie auf von-außen-vorgegebene, standardisierte Formen von Tüchtigkeit setze und lebendiges, inneres Wachstum im Handeln und Erleben weitgehend ignoriere (vgl. Weber 2012, S. 137). Zudem würden Kinder hier schon früh als Naturwissenschaftler:innen adressiert dazu aufgefordert, das „gefühllose ABC von Funktionen und Nützlichkeit“ zu lernen (ebd. S. 148). Derartige „Bildungslehrgänge“ würden in Schulen über Schulen hinaus eine „Ideologie des Toten“ multiplizieren:

„Das Bild der Wirklichkeit, welches in der Schule gelehrt wird, sagt nichts darüber, wie es sich anfühlt, am Leben zu sein, warum Beziehungen wichtig sind und wie man sie aufbauen kann – Beziehungen zu mir selbst, zu anderen Menschen, und zu allen, die keine Menschen sind, zu Tieren, Pflanzen, Pilzen, Bakterien, Steinen und Flüssen, der Luft, dem Meer. Das Bild, das wir unseren Kindern beibringen, ist das einer leblosen Welt. Deren Mechanik kommt es allein auf Erfolg an: Das, was da ist, hat sich durchgesetzt, indem es andere aus dem Weg räumte. Wir lassen uns von einer Ideologie des Toten leiten. [...] Die Ideologie des Toten zerschneidet die unsichtbaren Bänder der Lebendigkeit“ (Weber 2017, S. 19).

In derartigen Kulturen des Lernens würden Bedarfe kindlicher Lebendigkeit nicht einfach übersehen, sondern vielfach gründlich missverstanden und diskreditiert. Konträr zum Prinzip Lebendigkeit spricht Weber von einer „Ideologie“ und „Pädagogik“ des Toten (etwa Weber 2012, S. 132 ff.). Diese blicke von oben auf

Kinder herab und drohe im kindlichen Dasein aufleuchtende Momente von Lebendigkeit im Keim zu ersticken. Das aber schade nicht nur Kindern.

Anthropologische Herabsetzungen kindlichen Daseins in Ideologien und Pädagogiken des Toten

In der Philosophie, „der Königswissenschaft humaner Selbstreflexion“, kämen Kinder nicht von ungefähr kaum vor: Galt die Welt der Antike noch als beseelter Organismus, dessen Formen durch poetische Teilhabe intuitiv erfasst werden könne, hätten Denker:innen nach Platon in einer Sehnsucht nach exklusiver Unsterblichkeit begonnen, die veränderliche, natürliche Welt zugunsten der reinen Schönheit von geistiger Vernunft und Schöpfung zurückzuweisen (vgl. Weber 2012, S. 66). In der Folge habe die „Seelenforschung den Körper vor allem als Quelle von Symptomen“ und „nicht als Bindeglied zu einer Wirklichkeit, der er doch als Produkt der Naturgeschichte entstammt“, verstanden (Weber 2012, S. 62). Diese Zurückweisung von Natur bedinge auch eine Herabsetzung kindlichen Daseins.

„Das Kind, das ja eben noch wie ein Tier zwischen Blut und Schleim aus dem Mutterleib gegliedert ist, erinnerte [...] an diese nun als niedrig geltende Welt. Es wurde daher während langer Kulturepochen zum Inbegriff dessen, was man um-erziehen, zurechtprügeln, rationalisieren musste, damit daraus ein Mensch, also ein souverän selbstbeherrschtes Geistwesen würde“ (ebd. S. 65).

Das deckt sich mit kindheitspädagogisch geäußelter Kritik, dass Bildungstheorien vielfach eine sogenannte „zweite Geburt“ feiern und die erste aussparen (vgl. Wehner 2019, S. 50f.). Weber zu Folge haben christliche Erbsündenlehre (Augustinus) und Aufklärungspädagogik (Locke) wahlweise Bilder vom „bösen“ oder vom „wildem, unfertigen, chaotisch ungeordneten Kind“ gezeichnet. Auf niedriger Humanitätsstufe angesiedelt, erscheine die kindliche Psyche „asozial, exhibitionistisch, voyeuristisch, eifersüchtig, destruktiv, egoistisch und inzestuös“ (Weber 2012, S. 66). Im Raster einer kausaldeterministischen Naturwissenschaft (Descartes) begreife moderne Psychologie (Piaget) Kinder als „Kognitionsmaschinen“ und kindlichen Geist als „Schwundstufe des erwachsenen Geistes“.

Symptomatisch gelte kindlicher Animismus als Ausdruck kognitiver Unreife, als ein im Entwicklungsverlauf schnellstmöglich aufzuhebender Irrtum, der eine bloße Sache mit etwas geistig Beseeltem verwechsle. In einer Naturwissenschaft, die wertfrei Funktionen beschreibe, hätte die ontologische Bedeutung von Fühlen einfach keinen Platz. Folglich sei die Haltung der Biophilie im Mainstream von Natur- und Humanwissenschaften verpönt, werde in der Forschung müde belächelt und aus akademischer Lehre herausgehalten.

Ausgebildet im Geist einer verobjektivierenden Wissenschaft seien pädagogische Professionen als „Kontrollprofessionen“ dazu angehalten in einer Art diktatorischem Darwinismus Bildungskarrieren unter selektiven Wettkampfbedingungen zu züchten (Weber 2012, S. 140). Das Bildungssystem spiegele im Kern die wissenschaftlich induzierte „Passion für kalte Wahrheit wider“ (ebd. S. 135). Die „Paarung aus offiziell bekundeter Menschenfreundlichkeit und dem mörderischen Tiefenziel wissenschaftlicher Bildung“ bezeichnet Weber als verhängnisvollen „double bind“ (Weber 2012, S. 139).

Kulturen einer derart aufgeklärten Rationalität ließen Tiere, Kinder und sogenannte „Wilde“ in keinem guten Licht erscheinen (vgl. ebd. S. 67). Ob Schulräume, Kinderzimmer oder Spielplätze, sämtliche Orte, die für Kinder aus einer herablassenden Geisteshaltung heraus gestaltet werden, könnten Kinder nicht in ihrer schöpferischen Existenz willkommen heißen. Entsprechend fänden sich Räume oftmals „mit Fertigprodukten möbliert, die zwar die Motorik der Kinder anregen, aber viele Bedürfnisse nach Wildheit und Lebendigkeit enttäuschen“ (ebd. S. 14). Im Namen einer teilnahmslos beobachtenden Erziehungswissenschaft, die wertfreie Entwicklungsmechanismen beschreibe und bediene würden professionelle pädagogische Fachkräfte dazu beitragen, dass Kinder im Bildungssystem an Lebendigkeit einbüßen.

Das Schwinden von Lebendigkeit finde darin Ausdruck, dass sich bei Kindern erstens in der Breite ihre leidenschaftliche Neugier für Vieles und sich zweitens in der Tiefe, ihr Talent, sich in leidenschaftlicher Achtsamkeit hingebungsvoll in Phänomene zu versenken, abschwächt. Die Beeinträchtigung kindlicher Lebendigkeit schade nicht nur Kindern. Sie beraube Kulturen der Chance, im Zusammenleben mit Kindern, die zunächst einmal vor Lebendigkeit strotzen, Rückwege aus einer Ideologie des Toten zu finden (vgl. Wehner 2021). Statt Kinder ihrer Lebendigkeit zu entkleiden, wäre es folglich – nicht allein in professionellen pädagogischen Lehren und Kontexten – an der Zeit (auch) in feinfühligem Interaktionen mit Kindern wieder an Lebendigkeit zu gewinnen.

Vitalismen – über die belebende Lebendigkeit von Kindern

Die vorliegende Rezeption bringt die Kategorie „Vitalität“ im Anschluss an Daniel Stern ins Spiel und verbindet diese mit Webers Einlassungen zu einer Pädagogik der Lebendigkeit. Nach Stern manifestiert sich in Vitalität Lebendigkeit. Vitalität bringe die Kraft und Stärke von Leben vielfältig zum Ausdruck (vgl. Stern 2010, S. 11). Laut Stern sind dynamische Ausdrucksformen von Vitalität bislang kaum untersucht worden, obgleich wir sie gleichsam „bei praktisch allen Aktivitäten, denen wir im Wachzustand nachgehen, am eigenen Leib spüren“ (Stern 2010, S. 21). Denn in aller Regel, „widmen wir unsere Aufmerksamkeit nicht der Art und Weise, wie sich die Herausbildung des Gedankens anfühlt, sondern meist nur des-

sen Inhalt“ (ebd.). Während Vitalitätsformen einer reflexiven Fokussierung auf den Inhalt von Gedanken gleichsam durch die Finger rutschen (vgl. ebd.), geraten sie in einer Entwicklungsperspektive, die das präreflexive menschliche Verhalten in der frühen Kindheit untersucht, deutlich in den Blick (vgl. ebd. S. 131 ff.).

Das deckt sich mit Webers These, dass gerade Kinder über ein „leuchtendes Bewusstsein für Lebendigkeit“ (Weber 2012, S. 107) verfügen. Als „Detektoren für Lebendigkeit“ (ebd. S. 109) seien sie „mit einer Intuition dafür begabt, was es heißt, lebendig zu sein“ (Weber 2012, S. 25). Als „Genies der körperlichen Subjektivität“ (ebd. 2012, S. 105) seien sie „Profis im Erfahren von Transzendenz“, für die „rauschhafte Verbindung des Ichs mit der Welt“ (ebd. S. 187). Sie seien „besessen“ davon, ihr intensives Existieren, das in der unvoreingenommenen, vorbehaltlosen „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Montessori) sichtbaren Ausdruck findet, voller Begeisterung immer weiter zu vertiefen.

Diese Besessenheit ziehe Kinder nach draußen, hin zur Natur und zu Tieren, die solche Lebendigkeit widerspiegeln, und zugleich weg von Erwachsenen, die ihren Drang nach Lebendigkeit allzu häufig beschneiden. Ob beim Klettern auf Bäume, beim Staudammbauen im Bach und anderem mehr, fessele kindliches Interesse nicht das, was Erwachsene erfolgskompetenzorientiert als Bildungsbe- reich ‚Natur‘ deklarieren, sondern das fortgesetzte und gesteigerte Erleben von Lebendigkeit (vgl. Weber 2013, S. 16). Wenn Kinder beharrlich nach Tieren suchen, fahnden sie, so Weber, nach ihrer eigenen Lebendigkeit und wollen begreifen, was es bedeutet „ein Lebewesen in einem belebten Kosmos zu sein, der dieses Wesen hervorgebracht hat“ (Weber 2012, S. 102). An Tieren könnten Kinder erleben und sehen, was sie selbst sind, nämlich freies, fühlendes Handeln. Um ihr „Ich“ zu erschaffen, würden Kinder kein etwas, sondern weit über den zwischenmenschlichen Bereich hinaus, ein lebendiges Du benötigen (vgl. Weber 2012, S. 93).

Die verbreitete Psychologie und Pädagogik aber kreise um zwischenmenschliche Interaktionen und Angelegenheiten und wisse, wie Gebhardt (Gebhardt 2013) bemerkt, kaum etwas von der Intensivität und Sinnhaftigkeit der Beziehung von Menschen zu anderen Wesen. Entsprechend friste gattungsübergreifende tierge- stützte Pädagogik ein exotisches Nischendasein. Dagegen spräche die Alltagser- fahrung an vielen Stellen Bände: Ob Bilderbücher, T-Shirts, Kuscheltiere, Bett- wäsche oder Zahnbürsten, vielfach seien Utensilien für Kinder derart mit Tie- ren übersät, dass als Faustregel gelten könne, dass alles, was mit Tieren dekoriert ist, Kinder adressiert. Webers „Quatsch-Matsch Buch“ (Weber 2013), lädt Erwach- sene, Kinder, Lehrkräfte und Eltern dazu ein, mit Vorschlägen für ausgelassene Aktionen im Freien „nicht Entwicklungsziele“ oder Ziele naturwissenschaftlicher Bildung zu verfolgen, sondern *spielerisch* erfüllende „Erfahrungen von Lebendig- keit“ zu machen (Weber 2013, S. 15).

Das Medium kindlicher Lebendigkeit erblickt Weber im Spiel (vgl. Weber 2012, S. 159 ff.). Kindern die Möglichkeit zum Spielen nehmen, bedeute ihnen ihre Lebendigkeit rauben. Bemühungen, dem Spielen von Kindern einen Nutzen

anzuhängen, seien so absurd, wie die Suche nach dem Nutzen von Wachstum. In Erinnerung an Schiller (ebd. S. 176) wird reklamiert, dass Kinder im freien Spiel schlichtweg voll existent seien. Sie vergegenwärtigen ihre leidenschaftliche Verbundenheit mit der lebendigen Welt, aus der heraus sie die Wirklichkeit erleben. Diese Art zu Spielen bezeichnet Weber als „Learning by loving“ (ebd. S. 179), dem als Kehrseite ein „Love learning“, also eine Einübung in die Kunst zu lieben entspricht. Wie das Spiel verfolge auch Liebe keinen tieferen Zweck, sei weder Weg zum Erfolg noch Mittel der Effizienzsteigerung, sondern schlichtweg Ausdruck eines lebendigen Strebens in dem „die Entwicklung eigener Identität nicht auf Kosten der Lebendigkeit“ (Weber 2012, S. 185) betrieben werde. „Spielen ist Lebendigsein als Inbegriff, schöpferisches Lebendigsein, und damit *der zum Ausdruck gebrachte Gehalt von Lebendigsein*“ (ebd. S. 174).

Bedeutet Lebendigkeit, „dass das Einzelne *durch die Steigerung des Ganzen* zu größerer Fülle gebracht wird“ (Weber 2012, S. 108, Hv. i. Orig.), dann lautet die Gretchenfrage einer Pädagogik der Lebendigkeit: „Macht diese Änderung das Leben *zu mehr Leben?*“ (ebd.)

Im Plädoyer für mehr freien Aufenthalt von Kindern in der Natur geht es Webers Pädagogik der Lebendigkeit nicht um „mehr Natur“, sondern um „mehr Existenz“ (ebd. S. 108 ff.). Das bedeute, dass Leben erstens qualitativ breiter, d. h. diverser, vielfältiger, mannigfaltiger und/oder zweitens tiefer und intensiver erscheint. Mit diesen Gedanken liegt in der (posthumanistisch) kosmologischen Bestimmung von Bildung für Weber auch Humboldts (humanistisches) Diktum von der freiesten, vielfältigsten Wechselwirkung zwischen ‚Mensch‘ und ‚Welt‘ nicht fern. Doch geraten bei Weber nun nicht bildungstheoretisch-reflexionszentriert große Gelehrte, sondern erlebensorientierte Kinder als Fackelträger:innen einer poetisch-schöpferischen Existenz in den Blick: „Schließen wir uns den Kindern an, so führen sie uns zur Poesie des Seins“ (ebd. S. 189). Offensichtlich hallt in Webers pädagogischer Conclusio Friedrich Fröbels sphärenphilosophisch-romantisches Diktum nach: „Väter, Eltern! was uns mangelt, auf, lasst es unseren Kindern geben, verschaffen; was wir nicht mehr besitzen, die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen! [...] so werden wir anfangen, weise zu werden, weise zu sein!“ (Fröbel, 1826 § 41/42)

Zur Diskussion – Forderungen einer und Anforderungen an eine Pädagogik der Lebendigkeit

Kosmologische Erzählungen sind keine Kleinigkeit. Abrundend können nur Aspekte der nicht nur poetisch-, sondern stellenweise auch polemisch schillernen Pädagogik der Lebendigkeit diskutiert werden.

Terminologisch könnten Verschränkungen zwischen schöpferischen Aktivitäten von nicht menschlichen- und solchen von menschlichen Wesen als Spezies übergreifende Formen, als eine Art Interspezies Internaturkulturalität beschrieben werden. Im Horizont eines derart verstandenen „Interspezies Lernen“ (vgl. Horstmann 2021) wäre – auch in Übereinstimmung mit einer Pädagogik der Lebendigkeit – konsequent von tierdialogischer, statt von tiergestützter Pädagogik zu handeln. Kosmologisch leuchtet es ein, wenn Weber mit dem Draußenspiel nicht auf mehr Natur, sondern auf mehr Lebendigkeit abhebt. Doch spart der Autor aus, dass kindliche Lebendigkeit in *Peers* auch dann aufblüht, wenn Kinder nicht nur durch Wald und Flur, sondern auch durch urbane Kontexte streifen. Insofern erscheinen die vorliegenden Entwürfe zu einer Pädagogik der Lebendigkeit überdimensioniert und überstrapaziert naturpädagogisch angelegt. Die Überwindung des Dualismus von Natur und Kultur droht in eine dualistische Gegenüberstellung einer Pädagogik des Toten und Lebendigen zu kippen, die sich mehr aus der eindimensionalen Logik von Prinzipien als aus der detaillierten vieldimensionalen Beschreibung von Phänomenen speist.

Bildungstheoretisch liegt der Zugang nahe, dass es in Sachen Bildung primär nicht um Menschen, sondern um kosmisches Gedeihen geht. Das kann provokant klingen, lässt sich aber so auch in verschiedenen Repliken gegen eine humanistisch selbstbezügliche Nabelschau nachlesen, die auch hinter die Namensfindung „posthumanistisch“ zurückreichen (vgl. Kühn 2012). Im Kern fordert die Maxime „Lebendigkeit sei!“ (Weber 2015) dazu auf, den philosophischen Begriff der „Sorge“ als ein gattungsübergreifendes Existenzial zu verstehen und individuelles Streben nach gelingendem Leben vernetzt mit planetarischem Gedeihen zusammenzudenken.

Das erscheint bedenkenswert, gerade weil Bildung heute vielfach noch immer nur mit Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verbunden wird. Forderungen, die darin eingeschriebenen Prinzipien „Sachlichkeit“ und „Mitmenschlichkeit“ mit einem Prinzip „Kreatürlichkeit“ zu vervollständigen, (vgl. Wehner 2013, S. 11) finden meines Erachtens im Commonsense von einschlägigen Lehrbüchern bislang keinen nennenswerten Niederschlag. Das irritiert, weil für ein solches Anliegen jenseits einer aus der Zeit gefallenen dualistisch enggeführten Bildungstheorie zwischen Natur und Kultur – wie nicht zuletzt auch Webers publizistischer Erfolg unterstreicht – offensichtlich längst auch gesellschaftlich ein breites Bewusstsein entstanden ist. Eine nicht zuletzt kindheitspädagogisch fragwürdige Engstirnigkeit pädagogischen Denkens ließe sich weiten, wenn bildungstheoretisch nicht länger das exklusive Format intellektuell-kritischer Reflexivität und erziehungstheoretisch nicht länger die Zeigestruktur von Erziehung hierarchisch tragende Fixpunkte pädagogischen Denkens markieren (vgl. Wehner 2019). Im Rekurs auf die Sorgestruktur von Bildung und Erziehung kann menschliches Dasein anthropologisch kompatibel mit einer Pädagogik der Lebendigkeit als fühlendes und

empfindsames „Strebend-Mit-Anderen-In-der-Welt-Sein“ verstanden werden (vgl. Wehner 2020).

Kindheitspädagogisches Denken besitzt zu einer Pädagogik der Lebendigkeit eine besondere Affinität, weil darin die basalen, elementaren Lebensregungen „Fühlen“ und „Empfinden“ schon lange intensive Beachtung erfahren. Zeitgenössisch artikuliert sich dieser Fokus professionalisierungstheoretisch in Forderungen nach feinfühligem, sensibler Responsivität in beziehungsversierter Dialogizität (u. a. Liegle 2017). Orientiert am Prinzip Lebendigkeit, erscheint feinfühligkeit Dialogizität als eine kollaborative Lebensinteraktionsform, die über die zwischenmenschliche Sphäre hinaus dem Gedeihen beseelten Lebens entspricht.

Während pädagogische Forderungen nach feinfühligem Anerkennung und nach Respekt überwiegend menschenrechtlich begründet sind (vgl. Prengel 2019), fordert eine kosmologische Pädagogik der Lebendigkeit eine Haltung der Achtsamkeit, die Sphären des Zwischenmenschlichen überschreitet. Werden Feinfühligkeit und Anerkennung als angemessene Antworten auf das komische Prinzip Lebendigkeit verstanden, dann wird pädagogisches Denken mit Weber gattungintern und gattungsübergreifend inklusiv in Richtung eines „bedingungslosen Grundwillkommens“ dekolonialisiert (vgl. Weber 2019, S. 61 ff.). Gemäß einer kosmologischen Betrachtungsweise geht es gleichursprünglich, elementarpädagogisch um ein bedingungsloses Grundwillkommen kindlichen Daseins, heilpädagogisch um eines von Menschen mit Behinderungen, interkulturell um eine Abkehr von imperialistischen Reden von Hochkulturen und Naturvölkern und last but not least um die Überwindung einer achtlosen Verdinglichung und Gefühlslosigkeit gegenüber nicht menschlichen Kreaturen und Ökosystemen.

Zukunftsethisch greift eine Pädagogik der Lebendigkeit menschheitsgeschichtliche Aufgaben nachhaltiger Entwicklung auf, ohne bei der geläufigen Krisensemantik von BNE den Anfang zu nehmen. In Diskursen um BNE stehen sich ethisch-pädagogisch zwei grundverschiedene Positionen gegenüber, die eng mit (nicht-)dualistischen Verhältnisbestimmungen von Natur und Kultur verbunden sind (vgl. Wehner 2011, S. 349 ff.). Eine menschenrechtlich-moraletische Pädagogik des Sollens reklamiert intra- und intergenerationell, dass es keine Freiheit geben dürfe, anderen Menschen zu schaden. Eine kosmologische Pädagogik der Entsprechung rekurriert in Übereinstimmung mit Weber auf eine strebensethisch-eudaimonistische Bestimmung von Lebendigkeit, die Eigenwohl und Gemeinwohl im Prinzip Allmende grundsätzlich gar nicht voneinander trennt.

Fatal wäre, wenn ein prinzipienfixierter Richtungsstreit zwischen menschenrecht- und kosmologisch ausgerichteten Orientierungen indirekt Strömungen in die Hände spielt, die jede Form von universalem Streben nach nichtdiskriminierender Gerechtigkeit ablehnen. Statt also eine Pädagogik des „Enlivenment“ polarisierend gegen eine Pädagogik des „Enlightment“ auszuspielen (vgl. Weber 2018), erscheint es aussichtsreich, beide differenziert im Hinblick auf *Unterschiede*

und Gemeinsamkeiten ins Verhältnis zu setzen. Entsprechend wäre bei der Herausarbeitung prinzipieller Unterschiede auch nach möglichen Schnittmengen zu fragen. Auf dieser Linie wird gerade im poetischen Einbezug der Ästhetik „Natur“ sowohl in anthropozentrischen als auch in physiozentrisch-kosmologischen Denkungsarten ein Eigenwert respektive Selbstwert zuerkannt (vgl. Krebs 1997, S. 372). In einer epistemologisch-anthropozentrischen Perspektive wird *Natur als Eigenwert für Menschen*, in einem kosmologisch physiozentrischen Zugang, dem Webers Biophilie zugeordnet werden kann, *Natur als Eigenwert an sich* begriffen. In dieser prinzipiellen Differenz ist ein beachtlicher Raum geteilter Sinnhaftigkeit vorhanden, der sich (auch) im pädagogischen Denken, fern von Schwarz-Weiß Malerei ausloten und nutzen ließe.

Die Forderung nach einer konstruktiven Berücksichtigung von Schnittmengen ist kein Plädoyer für einen oberflächlichen Eklektizismus, der Klassiker:innen vielfach beiläufig vor den eigenen Karren spannt und Konflikte ausspart. In der Theoriebildung irritiert es, wenn Weber Schiller bruchlos als Leumund einer posthumanistischen Pädagogik der Lebendigkeit in Szene setzt oder augenzwinkernd mit Montessori schöpferische Momente hochhält. Und der zentrale Grundgedanke der Biophilie könnte durch eine Auseinandersetzung mit prominenten Gegenstimmen aus der Umweltpsychologie an Tiefe und Differenziertheit gewinnen. Immerhin gilt dort die These, dass Menschen Natur schützen, sofern sie sie lieben, als „Mythos“ (vgl. u. a. Krassa 2013, S. 88). Hier bietet sich an zu diskutieren, mit welchem Verständnis von Menschsein, Liebe und Wissenschaft, hier ein/kein Mythos diagnostiziert wird.

Publizistisch dürften Webers Forderungen nach einem radikalen Kurswechsel mehrheitlich eine Leser:innenschaft erreichen, die sich überaus erfolgreich und komfortabel in der kritisierten Gesellschaft und Kultur bewegt. Während das facettenreiche Werk großflächig prinzipientreue, scharfe Kritik übt, verlangt es seiner Leser:innenschaft lebensweltlich nur wenig ab. Beispielsweise begnügt sich Weber mit der Feststellung, dass eine Pädagogik der Lebendigkeit, die mit Gemeinwohlorientierung Ernst macht, einem Bildungssystem widerspricht, das Leistung schulisch kapitalistisch ordnet, indem es unter Konkurrenzbedingungen individuelle Bildungskarrieren fördert. Würde diese Kritik mit einschneidenden Reformvorschlägen hinterlegt, käme womöglich zum Vorschein, dass eine ökologisch inspirierte und zugleich bildungsaffine Leser:innenschaft, die ihre Nachkommen nach Kräften öko-biologisch versorgt und sie zugleich gesellschaftlich auf der Überholspur wähnt, vielfach gar keine revolutionären Umwälzungen begrüßt. Recht ernüchtert bilanziert aktuelle Schultheorie, dass unsere Schulen „doch eher“ geeignet seien „das Zeitalter des Fließbandes zu perpetuieren, als dass sie aufgestellt wären, die aktuellen Probleme der Welt konstitutiv zu bearbeiten“ (Bötcher 2020, S. 24). Im Anschluss an Weber wäre zu diskutieren, ob sich in der Zwiespältigkeit *unserer Schulen* die Zerrissenheit

eines Identitätsverständnisses widerspiegelt, das im Hinblick auf planetarisches Gedeihen deutlich an Grenzen stößt.

Wenn eine kosmologisch fundierte Pädagogik der Lebendigkeit allerdings nicht konkrete Lebensvollzüge und Lebenswelten von Menschen übergehen will, wird es nicht genügen, nur abstrakt, universale Prinzipien zu bemühen. Vielmehr gilt es auch die Situiertheit, Vielschichtigkeit, Vagheit, Zerrissenheit und Unergründlichkeit, fast möchte man im Anschluss an Webers pädagogischen Bestseller sagen „mehr Matsch“ menschlicher Existenz mit zu berücksichtigen.

Lebensweltliche Abgründe und Verstrickungen, sowie strukturelle Bedingungen, die einem kosmischen Aufblühen von Lebendigkeit entgegenstehen, geraten in liebvollen Beschreibungen schöner Natur leicht aus dem Blick. Das kann ein bildungsaspiriertes Bildungsbürgertum dazu einladen, in einer neuen weltumspannend-solidarisch-ökologischen Erzählung zu schwelgen und zugleich die eigene privilegierte Verbesonderung zu feiern. Gegensteuernd wären in einer Pädagogik der Lebendigkeit im Rückgriff auf eine kontextsensible, kindheitspädagogische Vulnerabilitätsforschung insbesondere auch Lebenskontexte von nicht privilegierten Kindern und Kindheiten einzubeziehen.

Trotz einiger polemischer Überzeichnungen, die klare Prinzipien huldigen und darüber Ambivalenzen ausblenden, kann sich kindheitspädagogisches Denken von einer Pädagogik der Lebendigkeit inspirieren lassen. Ein Vorschlag besteht darin, komplementär zur Angewiesenheit von Kindern auf Erwachsene und Erziehung vielfältig sehr viel stärker auch die vielschichtige Strahlkraft kindlicher Lebendigkeit zur Sprache zu bringen. Vorwürfen, damit romantischen Fantasien aufzusitzen, ließe sich auf der Höhe der Zeit einiges entgegnen. Zumal dann, wenn analog und komplementär zu Forschungsarbeiten zu kindlicher Vulnerabilität, solche zu kindlicher Vitalität angestrengt würden.

Literatur

- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Anhalt, Elmar (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1998. Dr. nach Typoskr. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2018): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim: Beltz.
- Bötcher, Wolfgang (2020): *Lehrerkräftebildung und Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 31, H. 60, S. 13–26.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Carlsburg, Gerd-Bodo von/Stross, Annette (Hrsg.) (2021): (Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert/(Non-)Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und Sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der „großen“ Menschheitsgeschichte/Humanities and Social Science Concepts after the End of the Great History of Mankind. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Fröbel, Friedrich (1982): Die Menschengenerziehung. Ausgewählte Schriften. 4. unveränderte Auflage. Stuttgart: Klett Cotta.
- Grell, Frithjof (2020): Über die (Un)Möglichkeit Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: Pädagogik 72, H. 2, S. 154–167.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Teilw. zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1996. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horstmann, Simone (Hrsg.) (2021): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung. Bielefeld: Transcript.
- Krassa, Anja (2018): Didaktik der Naturpädagogik. In: Neuß, Norbert/Bloch, Bianca (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 84–96.
- Krebs, Angelika (Hrsg.) (1997): Naturethik. Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökoethischen Diskussion. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kühn, Rudolf M. (2012): Querdenker in der Pädagogik. Außenseiterpositionen in der humanistischen Bildungslehre. Frankfurt a. M., Berlin, Bern und Wien: Lang.
- Liegle, Ludwig (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuß, Norbert/Bloch, Bianca (Hrsg.) (2018): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. erweiterte Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Rutschky, Katharina (1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2019): Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitions- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Wiesbaden: Vieweg.
- Schäfer, Gerd (2018): Über die Bildung der „kulturellen Natur“ des Kindes. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 36–54.
- Stern, Daniel N. (2010): Ausdruckformen der Vitalität. Die Erforschung dynamischen Erlebens in Psychotherapie, Entwicklungspsychologie und den Künsten. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Napoles, Juliane Noack/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Andreas (2003): Natur als Bedeutung. Versuch einer semiotischen Theorie des Lebendigen. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2002. 1. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Weber, Andreas (2008): Alles fühlt. Mensch, Natur und die Revolution der Lebenswissenschaften. 3. Auflage. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag GmbH.
- Weber, Andreas (2010): Biokapital. Die Versöhnung von Ökonomie, Natur und Menschlichkeit. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag BVT.
- Weber, Andreas (2012): Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur. 1. Auflage. Berlin: Ullstein.
- Weber, Andreas (2014): Lebendigkeit. Eine erotische Ökologie. 3. Auflage. München: Kösel.
- Weber, Andreas (2017): Sein und Teilen. Eine Praxis schöpferischer Existenz. Bielefeld: Transcript.
- Weber, Andreas (2018): Enlivenment. Eine Kultur des Lebens. Versuch einer Poetik für das Anthropozän. 2. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Weber, Andreas/Kurt, Hildegard (2015): Lebendigkeit sei! Für eine Politik des Lebens. Ein Manifest für das Anthropozän. Klein Jasedow: ThinkOya.

- Wehner, Ulrich (2012): „Bildung für alle, von Anfang an! Über inklusive Elementarpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion-online“, H. 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/30/30 (Abfrage: 03.02.2023).
- Wehner, Ulrich (2013): Bildung von Geburt an. Erziehung von Geburt wegen. Eine zeitgenössische Grundlegung der Frühpädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, H. 2, S. 223–240.
- Wehner, Ulrich (2019): Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Wiesbaden: Vieweg, S. 45–61.
- Wehner, Ulrich (2021): Visionäre Rückwege in eine Kultur der Lebendigkeit. Über poetisch-erotische Ökologie und eine Pädagogik des Enlivenment. In: Carlsburg, Gerd-Bodo von/Stross, Annette (Hrsg.): (Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert/(Non-)Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und Sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der „großen“ Menschheitsgeschichte/Humanities and Social Science Concepts after the End of the Great History of Mankind. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 491–515.

Natur als „Blattseite des Seins“

Das Verhältnis von Natur, Kultur und früher Kindheit bei Merleau-Ponty

Claus Stieve

Die Beziehung von Natur und Kultur ist in der Phänomenologie ein vielfach bearbeitetes Thema. Für den Diskurs darüber, den Menschen nicht mehr anthropozentrisch im Mittelpunkt einer seiner Erkenntnis, Konstruktion oder Herstellung unterliegenden Welt zu betrachten, bieten entsprechende Analysen der Wahrnehmung, der Leiblichkeit, der Materialität und Sozialität Zugänge an, die sich auch auf die menschliche Ontogenese und damit die Kindheit beziehen. Insbesondere der französische Philosoph Maurice Merleau-Ponty arbeitete bereits in den 1940er und 50er Jahren eine Phänomenologie aus, die Menschen und ihre Lebenswelt wie auch Natur und Kultur in einer engen Verflechtung betrachtet. So beschreibt er die alltägliche Wahrnehmung als eine, die einer gesteuerten bzw. bewusstseinsgelenkten menschlichen Perspektive vorausgeht, ja nicht einmal nur eine „eigene“ Wahrnehmung ist. Sie äußert sich zunächst in der „Faktizität“ der eigenen Leiblichkeit (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 116; 428). Der Leib bildet eine Art Umschlagstelle zwischen Natur und Kultur.

Dass Menschen einen Anfang haben und ihr Leben mit einer frühen Kindheit beginnt, die sie in ihrer Erinnerung nur in geringem Maße einholen können, charakterisiert für Merleau-Ponty in besonderer Weise die Vorgängigkeit dieser Leiblichkeit. Er fasst die subjektive kindliche Erfahrungsgeschichte durch Figuren wie der des leiblichen Synkretismus oder der Polymorphie. Mit ihnen werden Menschen (und Kinder insbesondere) als sozial, kulturell und historisch bestimmt gedacht, doch zugleich lässt sich ihre leibliche Verflechtung mit der Welt durch diese Figuren nicht *allein* von der Kultur her denken. Die Fassung des Naturbegriffs bei Merleau-Ponty bietet an, die Bedeutung der Körperlichkeit in der Verflochtenheit von Natur und Kultur zu untersuchen.

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie Merleau-Ponty das Verhältnis von Natur und Kultur begreift und welcher Bedeutung darin der frühen Kindheit zukommt. Einen Anknüpfungspunkt bildet das häufig anzutreffende Narrativ, dass Kinder an die Natur heranzuführen wären. In ihm wird die Naturbeziehung vorrangig als pädagogische Aufgabe formuliert. Exemplarisch wird im Berliner Bildungsplan eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Sinne eines Erlernens von Werten zum Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen thematisiert und mit konkreten Beispielen wie der Vermeidung und dem Trennen von Müll ver-

bunden (vgl. SBJW BE 2014, S. 23). Darüber hinaus wird Natur vorrangig unter dem Aspekt der Stärkung von „Sachkompetenz“ durch das Lenken der Aufmerksamkeit von Kindern auf naturwissenschaftliche, technische und mathematische Sachverhalte hervorgehoben – z. B. „Was ist Blut? Woher bekommen Menschen Energie, woher Pflanzen und Maschinen?“ (ebd., S. 71). Kinder „beobachten“ demnach „Naturphänomene und Lebewesen. Sie entdecken Zusammenhänge in der Natur, zwischen sich und der sie umgebenden Natur und können so eine Beziehung zu unterschiedlichen Umwelten aufbauen. Sie lernen Kreisläufe kennen und erfahren, dass sie selbst Teil der Natur sind und dass wir Menschen Natur und Umwelt verändern“ (ebd., S. 153). Ähnliche Charakterisierungen finden sich im nordrhein-westfälischen Bildungsplan (MSB / MKFFI NRW 2018). Auch hier steht die Bildung zur Nachhaltigkeit in einer engen Parallele zur naturwissenschaftlichen Bildung (vgl. ebd., S. 14), innerhalb derer Kinder als Forscher angesprochen werden. Die Beziehung zur Natur erscheint als kognitiv-reflexives Lernfeld, bis dahin, dass sie sich mit einer entsprechenden Natur des Kindes selbst verbindet: „Kinder sind von Natur aus Entdecker“ (ebd., S. 16). Der Begriff der Natur ist eingebunden in ein naturwissenschaftliches Verständnis. Sie wird als Sache und Umwelt charakterisiert, zu der Kinder eine Beziehung geradezu erst aufbauen müssen (vgl. die Kritik von Scholz 2019).

Merleau-Ponty geht es um eine andere Natur, diesseits einer sachlich charakterisierten Umwelt, aber auch einer Kulturalität, die Natur *allein* als kulturell konstruiert begreift.¹ Nach einführenden kleinen Beobachtungen (1.) wird im Folgenden zunächst das Verständnis der Leiblichkeit Merleau-Pontys beschrieben (2.). Erst analytisch getrennt voneinander wird sich daraufhin seinem Natur- (3.) und seinem Kulturverständnis (4.) angenähert. Diese Trennung ist nur als Einstieg zu verstehen, denn beide Begriffe verschränken sich miteinander (5.). Die Frage nach der Bedeutung der frühen Kindheit wird anhand der Figuren des Synkretismus und der Polymorphie bei Merleau-Ponty herausgearbeitet (6.). Sie werden in seinen Arbeiten grundlegend für eine Charakterisierung der Kultur selbst. Die Studie behandelt abschließend, welchen Beitrag Merleau-Pontys Denken für eine Natur-Begegnung, aber auch für ein Bildungsverständnis zwischen Natur und Kultur in der frühen Kindheit leisten kann (7.).²

1 Seine Philosophie entwickelt Merleau-Ponty in einer differenzierten Analyse unterschiedlicher Naturbegriffe und wissenschaftlicher Zugänge, wie z. B. behavioristischer, gestalttheoretischer, entwicklungspsychologischer, psychoanalytischer oder strukturalistischer (inklusive sprachtheoretisch-strukturalistischer) Theoreme. Diese können im folgenden Beitrag nur ansatzweise aufgegriffen werden.

2 Der Beitrag knüpft eng an eine bereits veröffentlichte Studie an, die das Verhältnis von Faktizität und Natur bei Merleau-Ponty im Kontext des kindlichen Synkretismus herausarbeitet, vgl. Stieve (2021).

Kleine Beobachtungen

Der Studie seien sieben kleine zusammengefasste Beobachtungen von Kindern vorangestellt. Kinder befassen sich in ihnen mit Dingen, mit Wasser, mit Tieren, sie warten darauf, nach draußen zu gehen, oder suchen Insekten:

Im Garten wickelt sich einem ca. zweijährigen Kind ein Schlauch wie von selbst um seinen Fuß (vgl. Stieve et al. 2023, i. E., S. 142). Es erschrickt und versucht hektisch aus der, sich um seine Beine windenden Schlinge zu entkommen. Ängstlich ruft es, sodass die Fachkraft es befreit, und schaut dem Schlauch, der sich weiterhin bewegt, eine Weile aus sicherer Entfernung zu. Die Ursache der Bewegung sucht es nicht.

Ein ca. dreijähriger Junge fährt Traktor³ und zieht den selben Schlauch im Fahren hinter sich her, mal in die eine, mal in die andere Richtung, bis es nicht mehr geht. „Da ist Luft drin“, „das ist ein Luftpumpenaufpumpschlauch“, sagt er. Ein anderes Kind hält ihm seine Füße hin. Er hält den Schlauch darauf „in deine Füße“ ruft er und macht „fffft“.

Kinder, die sich umgezogen haben, warten an der Glastür, die nach draußen führt (vgl. Stieve et al. 2023, i. E., S. 127). Mehrere von ihnen drücken ihre Stirn, Nase oder ihren Mund an die Glasscheibe, hauchen sie an, oder lecken daran. Ein Mädchen springt aus der Hocke hoch und lässt sich gegen die Tür fallen. Ein Junge in Matschhose und Gummistiefeln stapft und schwankt lustvoll vor der Tür hin und her, so als würde er einfach hindurchgehen.

In einer KiTa nistet eine Eule in einer offenen Halle (vgl. ebd., S. 219). Neben den vielen Thematisierungen der Eule mit Bildern, Gesprächen, Geschichten spielen die Kinder Eulen. Sie, „tanzen als Eulen, rennen mit weit schwingenden Armen als Eulen übers Gelände, ahmen die Eulrufe nach“. Ein Kind sagt „Wir spielen gerne Eulen und in der Ruhezeit kuscheln wir uns immer zu einem Nest und dann sieht es aus, als ob wir Eulen sind“ (ebd.).

Ein Junge von ca. zwei Jahren steht am Fluss auf einem Steg und hält mit beiden Händen einen langen Bambusstecken in das Wasser (private Beobachtung). In zigfacher Wiederholung hebt er den Stab, der doppelt so lang ist wie er selbst, mit Kraftaufwand in die Höhe und lässt ihn wieder in das Wasser schnellen. Laut ruft er dazu „da oben, da unten“, sodass der Erwachsene neben ihm sich ständig aufgefordert fühlt, aufzupassen, dass er nicht ins Wasser fällt.

Als eine Fachkraft ein ca. fünfjähriges Mädchen im Garten motivieren will, einen Käfer auf die Hand zu nehmen (vgl. Stieve 2021, S. 267), drückt es den Kopf weg und geht auf Distanz. „Ich mag das lieber nicht bei Käfern“, sagt es. Später meint es, der Käfer habe keine Flügel, „der hat nur solche Stacheln“ (ebd.).

3 Unveröffentlichtes Material aus dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt RaumQualitäten, TH Köln; Universität zu Köln 2019–22.

Ein Junge von ca. vier Jahren betastet und betrachtet ein ihm scheinbar unbekanntes Zentimetermaß von allen Seiten (vgl. Stieve 2008, S. 184 f.). Das Berühren der Lasche führt dazu, dass er das lange Band, das zugleich etwas scheppert, immer weiter herauszieht. Irgendwann gerät er mehr zufällig als absichtlich an die rote Taste, sodass das Maß mit plötzlicher Geschwindigkeit ins Gehäuse zurückflutscht. Erschrocken wirft er es fort und ruft: „Das beißt!“ (ebd.).

Folgt man den geschilderten Beispielen, so fällt auf, dass die Kinder keinem eigentlichen Zweck nachgehen, sondern von Situationen und Tieren, Orten, Dingen und ‚Naturphänomenen‘ auf verschiedene Weise eingenommen sind. Manche Situationen haben spielerischen Charakter und sind durch eine häufige Wiederholung bestimmt: Ein Oben und Unten muss zigfach in der Bewegung erspürt und sprachlich ausgedrückt werden, Kinder spielen, als ob sie Eulen wären und *sind* diese Eulen, die bei ihnen in der offenen Halle nisten, im Spiel geradezu. Aufgegriffen werden kulturelle Praktiken wie das Tanken oder Artefakte wie eine Luftpumpe, aber betankt wird nicht nur ein Reifen, sondern der Fuß eines anderen Kindes. Auch das Wort „Luftpumpenaufpumpschlauch“ entwickelt im Gebrauch des Kindes eine eigene schöpferische sprachliche Melodik, Rhythmik und Syntax. Eine Glasscheibe muss geleckert werden, ein Käfer fasziniert, aber wird zugleich auf Abstand gehalten, denn der hat „Stacheln“. Gegenstände wirken, als wären sie geradezu lebendig, weil sie sich plötzlich und unbegreiflich bewegen. In den Begegnungen werden körperliche Berührungen gesucht (selbst durch einen langen Stab hindurch) oder vermieden. In den Szenen verwischen sich die Grenzen zwischen Drinnen und Draußen, zwischen einem Tier und dem eigenen Ich oder zwischen einem Lebewesen und einem Gegenstand. Alle Szenen sind schließlich durch eine ständige Bewegung bestimmt. Selbst die Tür in den Garten hemmt die Kinder nicht, sie wird geradezu, obwohl noch geschlossen, durchlaufen.

Die Beispiele sind in vielfacher Weise kulturell bestimmt, wie die benannten Artefakte und Praktiken oder auch der institutionelle Rahmen einiger Szenen spiegeln. Andererseits ist das Tun der Kinder in mehreren Szenen durch eine enge sinnlich-körperliche Nähe mit Phänomenen, die oft als ‚Natur‘ bezeichnet werden, gekennzeichnet. Schließlich erscheinen die Praktiken, Bewegungen, Sprachen und Einschätzungen der Kinder nie ganz ‚passend‘ mit dem zu sein, was sie kulturell aufgreifen. Die ausgewählten Szenen lassen die Frage aufkommen, welches Verhältnis zu den Dingen, zu sich oder auch zur ‚Natur‘ in ihnen ausgedrückt wird. Im Folgenden wird den Beispielen nicht weiter gefolgt, denn es geht nicht um eine empirische Analyse, sondern sie werden als Anlass genommen, dieser Frage anhand von Aspekten der Philosophie Merleau-Pontys nachzugehen.

Leiblichkeit als Schlüssel zum Verständnis von Natur und Kultur

Eine Phänomenologie der Körperlichkeit des Menschen bildet bekanntermaßen den Kern der Philosophie Merleau-Pontys. Er bezeichnet sie bewusst als *Leiblichkeit*, weil es ihm nicht um einen Körper geht, den Menschen wie einen Gegenstand und ein von ihnen gesteuertes Instrument haben, sondern um den grundlegend leiblichen Modus ihres Zur-Welt-Seins. Dieses leibliche Zur-Welt-Sein hat einen doppelten Charakter, nämlich leiblich-sinnlich zur Welt orientiert zu sein und isoliert davon keine Beziehung zu ihr und sich haben zu können, und zugleich selbst zur Welt körperlich-materiell zu gehören, d. h. eine Art „Textur“ mit ihr zu bilden (vgl. Waldenfels 2000b, S. 25 f.). In eins sehen wir z. B. und sind sichtbar, hören und sind hörbar, fühlen und sind fühlbar – bis in die Verletzbarkeit hinein. Für Merleau-Ponty verbindet sich damit eine Kritik an neuzeitlichen Perspektiven, in denen ein Mensch dichotom der Welt der Objekte gegenübersteht. Er unterläuft klassische Dualismen von Subjekt und Objekt, aber auch Geist und Körper: „Welcher Natur die Welt und das Sein auch sein mögen, *wir sind ein Teil davon* – Durch die Natur in uns können wir die Natur erkennen, und umgekehrt sprechen die Lebewesen und sogar der Raum mit uns von uns“ (Merleau-Ponty 1995/2000, S. 281, Herv. i. O.).

Die Leiblichkeit drückt bei Merleau-Ponty eine Untrennbarkeit jeder Subjektivität von der Welt aus. Jede Lösung eines Subjekts von seinem leiblichen Zur-Welt-Sein stelle zunächst eine Abstraktion seiner „Natur“ dar (ebd., S. 290). Die Dichotomien von Geist und Körper, Subjekt und Objekt oder von Wahrnehmendem und Wahrgenommenen lassen für ihn unberücksichtigt, dass die Leiblichkeit nicht nur von Menschen als Subjekten herrührt, sondern von der Welt, auf die sie durch ihre Leiblichkeit bezogen sind. Dieses „Mitschwingen von Leib und Welt [...] ist weder nur subjektive Tätigkeit noch bloß passives Registrieren von Äußerlichem. Es lässt sich gar nicht in dieser Weise fassen, sondern es ist die spezifische Existenzweise eines Subjekts, das ‚zur Welt ist‘“, wie Dormal deutet (2019, S. 153). Der Leib bildet eine Faktizität, die zunächst eine Art Natur des Menschen charakterisiert.

Natur als Vor-Sein

Welche Natur könnte Merleau-Ponty hier meinen? Seine Naturphilosophie arbeitete er insbesondere in einer Reihe postum veröffentlichter Vorlesungen am Collège de France von 1956 bis 1960 aus (Merleau-Ponty 1995/2000). In ihr soll die Natur nicht im Sinne einer „Subjekt-Objekt-Korrelation“ (ebd., S. 278), sprich als *Objekt* der Erkenntnis oder Konstruktion herausgearbeitet werden. Ebenso wenig geht es um eine „Super-Wissenschaft“ (ebd., S. 279), in der unter den äußeren Erschei-

nungen ein Universum vermutet würde, das einem Geist im Sinne einer „gesonderten Seinsmacht“ ähnelt (ebd.).⁴

Die Natur verweist für Merleau-Ponty zunächst auf die reflexiv nur schwer einzuholende Leiblichkeit: „Dieser Leib, der ich bin, ist niemals der Leib, den ich denke“ (ebd., S. 281). Seine Phänomenologie äußert sich daher in annähernden „Entwürfen“ (vgl. den inhaltlichen Aufbau seiner Vorlesungen „Die Natur“, ebd., S. 9 ff.), die eine Natur beschreiben wollen, die nicht allein „Produkt einer Geschichte“ ist wie die naturwissenschaftliche Erkenntnis. Die Naturwissenschaften sind, wie auch Waldenfels (2000a, S. 253) hervorhebt, „selbst ein kulturelles Produkt [...]“. Merleau-Ponty kann den Versuch, eine Natur zu „enthüllen“ daher nicht im Gegenüber von Subjekt und Natur beginnen: „Für uns muss die Natur in uns also zum Beispiel einen Bezug zur Natur außer uns haben, die außerhalb von uns liegende Natur muss sogar von der Natur, die wir sind, enthüllt werden“ (Merleau-Ponty 1995/2000, S. 281). Umgekehrt „spricht“ die Natur „außerhalb“ eben mit uns (ebd.).

Ein solches Unterlaufen der Unterscheidung von innerer und äußerer Natur bezeichnet in dieser Phänomenologie ein „Vor-Sein“ oder ein „primordialeres Sein“, das „wir sind“ (ebd., S. 282). „Die Natur ist ein rätselhafter Gegenstand, ein Gegenstand, der nicht völlig Gegenstand ist [...]. Sie ist unser Boden, nicht das, was vor uns liegt, sondern das, was uns trägt“ (ebd., S. 20). Der Leib bringt in dieser Perspektive eine Art „Subjekt der Bewegung und [...] Wahrnehmung“ zum Ausdruck, das einem Subjekt des Bewusstseins und Individuums zuvorkommt bzw. sich seiner Wahrnehmung geradezu als nicht-bewusstes Sein unterlegt. Weder Subjekt noch Kultur können dieses Sein konstruieren, weil es die Bedingung jeder Konstruktion der Dinge und Phänomene der Lebenswelt bildet. Es *ist* jenes Zur-Welt-Sein und Zur-Welt-Gehören, auf das sie sich ausrichten. Als sinnlich Wahrgenommenes erscheint alles Erfahrene im Sinne eines leiblichen Sensoriums mit seinem Bewegungs-, Tast-, Gesichts- oder Hörfeld im Leib bereits impliziert. Die Welt kann in dieser Perspektive nie nur konstruiert werden, weil sie immer schon leiblich erfahren ist und Menschen mit ihrem Leib schon Teil dieser Welt sind.

Beispielhaft ist für Merleau-Ponty das Auge. Es kann als physischer (naturwissenschaftlich zu untersuchender) Gegenstand betrachtet werden, während das Sehen dem Geist, der Seele oder dem „Für-Sich“ zugerechnet wird. Merleau-Ponty (1995/2000, S. 286) fasst es dagegen in seiner Entstehung als einen „Embryo“ des Sehens. Mit dem Vermögen des Sehens, dass sich im Auge auftue, ereigne sich eine „Geburt“. Ein Bewusstsein findet sich in einem Gesichtsfeld vor, das „aus einer Zwischenwelt kommt“ (ebd.), spricht aus einem Sehen, dass nicht nur das Eigene ist. Dieses Sehen ist demnach ein Teil der Welt, eine Natur, die ich bin, weil ich ei-

4 Merleau-Ponty bezieht sich hier u. a. auf James Jeans.

nen Leib und Augen habe. Das Sehen ist nicht nur das meinige als eines der Natur gegenüberstehenden Subjektes, sondern auch das der Natur selbst, die in mir ein Sehen zeitigt – und zwar nicht individuell, könnte man erweitern, sondern sozial: „Ich sehe, dass die Menschen sehen“ (ebd., S. 287).⁵

Merleau-Ponty erweitert diesen Gedanken zu einem Symbolismus des Leibes (ebd., S. 289). Der Leib hat demnach eine Doppelnatur, die sich gerade darin äußert, dass ich durch meinen Leib sehend und sichtbar, fühlend und fühlbar, wahrnehmend und wahrnehmbar bin. Durch die Sichtbarkeit des Sehens z. B. ist der Leib Ausdruck, d. h. er ist repräsentativ für anderes und andere: Ein Symbolismus meint hier, dass „der Leib in die Welt und die Welt in den Leib eingeht. Das Fühlen oder die Lust, weil der Leib beweglich ist, d. h. die Fähigkeit besitzt, woanders sein zu können, sind Enthüllung von *etwas*. Ein bewegliches Sinnesorgan (das Auge, die Hand) ist schon eine Sprache, denn es ist ein Fragen (die Bewegung) und eine Antwort (Wahrnehmung als Erfüllung eines Vorhabens)“ – eine „stillschweigende Sprache“ (ebd., Herv. i. O.). Spürbar wird dies z. B. in den Bewegungen der Anderen, ihren Bewegungsrichtungen, ihrem Zugriff auf etwas, ihrem Zeigen oder ihren Gebärden, auf die ich leiblich gestisch antworte.

Merleau-Ponty nennt die Natur metaphorisch eine „Blattseite des Seins“ (ebd., S. 280, vgl. auch S. 279, 284, 290). Geist oder Bewusstsein sind zunächst nicht eine andere Positivität, sondern die „Kehrseite oder die andere Seite des Sichtbaren“ (ebd., S. 290). Primordial sind Leib, Geist, Seele für Merleau-Ponty nicht von substantieller Differenz. An die Stelle eines Objekt-Seins der Natur tritt eine „Natur in uns“ – Ein „vor uns liegender (projektiver) Raum macht einem Raum Platz, aus dem wir sind [...]“ (ebd., S. 291). Der Leib wird als Symbolismus nicht in einem oberflächlichen Sinne verstanden, als „Ausdruck, der einen anderen repräsentiert, der an die Stelle eines anderen tritt“, sondern er ist „im wesentlichen Sinn von: für einen andern *expressiv*. Wahrnehmung und Bewegung symbolisieren. Und die Sinne untereinander“ (ebd., S. 298, Herv. d. A.).

Der Mensch ist in dieser Phänomenologie daher nicht einfach verschieden vom Tier – durch das Hinzufügen einer Vernunft, ein „dem An-sich aufgenötigtes Für-sich“ (ebd., S. 293). In der Ausrichtung des Zur-Welt-Seins erscheint er mit ihm verbunden. Der Leib kann für Merleau-Ponty nur als wahrnehmender Leib verstanden werden und die Welt nur als wahrgenommene Welt. „Die Wahrnehmung und das Wahrgenommene sind der Schlüssel, aber indem ich die Worte in einem neuen Sinn gebrauche: Wenn die Wahrnehmung nur ein *Ich denke, dass wäre*, würde die Wahrnehmung mir nicht das Ineinander von Mensch – seinem Leib – der Natur liefern“ (Merleau-Ponty 1995/2000, S. 294, Herv. i. O.).

5 Man könnte hinzufügen – ich sehe, wie Tiere sehen.

Kultur als Vorgeschichte

Befasst man sich nun damit, was Merleau-Ponty unter Kultur versteht, so fällt auf, dass in gleicher Weise wie in der Ausarbeitung seiner naturphilosophischen Perspektive ein Vor-Sein zum Ausdruck kommt. Die Kultur, so Unger-Rudroff, ist für Merleau-Ponty im Sinne einer „Vorgeschichte“ zu fassen, die sich verkörpert hat, der kulturelle Leib bildet eine Vergangenheit des Subjekts, die teilweise nie seine Gegenwart war (vgl. Unger-Rudroff 2020, S. 73; mit Verweis auf Merleau-Ponty 1945/1966, S. 283). Diese Vergangenheit bestimmt aber seine Leiblichkeit, mit den häuslichen Dingen und Materialien, der Kleidung, oder auch den Tieren, mit denen Menschen leben, den Pflanzen, die sie heranziehen, der Nahrung, den Techniken und Medien, in die Kinder hineinwachsen – und all den damit verbundenen Praktiken und Sprachen.

Schon Husserl verbindet den Kulturbegriff eng mit der Leiblichkeit. Der leibliche subjektive Ausdruck verweist demnach immer auf „Allgemeintypiken, auf eine geteilte Welt, auf Praxen wie auf Geschichtlichkeit“ (Alloa/Depraz 2019, S. 12). Kultur wird von Husserl als „Möglichkeit des ‚Einverstehens in Anderer erfahrener Leben‘“ (Husserl 1950 ff., XV, S. 529; zitiert nach Alloa/Depraz 2019, S. 18) verstanden. Sie äußert sich in den Leistungen, die sich materialisieren und in ihrer „physischen Verleiblichung“ für jeden erfahren werden können, der befähigt ist, sich in sie einzuverstehen – sprich sie leiblich verstehend zu inkorporieren (Husserl 1950 ff., XXVII, S. 21; vgl. Alloa/Depraz 2019, S. 18).

Diese Materialisierungen spielen bei Merleau-Ponty als sogenannte „Sedimentierungen“ eine besondere Bedeutung (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 398 f.; vgl. Stieve 2008, 192 f.), da sie geradezu eine leibliche Topologie mitbestimmen. Gesten und Praktiken werden in Materialien sedimentiert und machen ihren Sinngehalt aus. Zugleich sedimentieren sich wiederum Artefakte und mit ihnen verbundene Praktiken im Ausdrucksvermögen, d. h. im Symbolismus der menschlichen Leiblichkeit, den Gesten und Gebärden. Sichtbar wird dies, wenn jemand z. B. die Hände hebt, bereit, einen Ball zu fangen und zurückzuwerfen, oder auch bei Tieren, wenn z. B. ein Hund mit der Leine angelaufen kommt, damit jemand mit ihm hinausgeht. Diese enge Verbindung zwischen Menschen, Dingen und Tieren bringt ein ‚In-Sein‘, eine Koexistenz zum Ausdruck. In der Welt sind wir, weil in Dingen unsere und die Gesten anderer anwesend sind und aus unseren Gesten wiederum die Dinge sprechen (vgl. Stieve 2008, S. 193). Kulturalität stellt so eine schon in der Leiblichkeit, der „intercorporéité“ (Waldenfels 2000b, S. 19), verankerte soziale „Zwischenwelt“ dar, „in der eigene mit fremden Erfahrungen, eigene mit fremden Äußerungen verflochten sind, noch bevor ich dem Anderen als fremdem Subjekt gegenübertrete“ (ebd.).

Die kulturelle Welt äußert sich für Merleau-Ponty so zunächst in den ganz alltäglichen Dingen, die uns umgeben und auf die wir in unterschiedlichen Handlungsformen ausgerichtet sind. Schon in frühen Schriften schreibt er: „[...] wenn

‚Kulturobjekte‘, die in mein Blickfeld geraten, sich mit einem Male meinen Fähigkeiten anpassen, meine Intentionen wecken und sich von mir ‚verstehen‘ lassen, – so werde ich in eine Koexistenz hineingezogen, die ich nicht als einziger konstituiere und die das Phänomen der sozialen Natur fundiert, so wie die Wahrnehmungserfahrung das Phänomen der physischen Natur fundiert. Das Bewusstsein kann in den existierenden Dingen *leben* ohne Reflexion, es kann sich ihrer konkreten Struktur überlassen, die noch nicht in ausdrückliche Bedeutung verwandelt ist“ (Merleau-Ponty 1942/1976, S. 256 f., Herv. i. O.). Ein Bewusstsein und eine Vorstellung haben demnach immer schon eine Kulturwelt zur Voraussetzung, deren Episoden der Habitualisierung dem „Verhalten Stereotypen aufzwingen; ebenso *sind* wir unsere Klasse und unser Milieu, noch bevor wir sie denken“ (ebd., S. 257, Herv. i. O.).

Bedeutsam hierfür sind zunächst die Anderen. Den ersten aller Kulturgegenstände, so hebt Unger-Rudroff (vgl. 2020, S. 87) anknüpfend an Merleau-Ponty hervor, bildet der Leib des Anderen, selbst die Sprache, das Gespräch ist fundiert in einem leiblichen Verstehen. Kultur versteht Merleau-Ponty entsprechend als „Konzeption der Welt [...], die ihre Spuren bis in die Werkzeuge und gebräuchlichsten Worte hineinschreibt“ (Merleau-Ponty 1994, S. 393).

In diese Kulturalität ist für Merleau-Ponty jede Objektivierung von Welt, auch jede wissenschaftliche und besonders naturwissenschaftliche, eingelagert: „Das objektive und wissenschaftliche Bewusstsein von der Vergangenheit wäre nicht möglich, hätte ich nicht kraft meiner eigenen Sozialität, meiner Kulturwelt und ihrer Horizonte je schon zu ihnen zumindest virtuell ein Kommunikationsverhältnis, [...] fände ich nicht in meinem Leben die Grundstrukturen einer Geschichte vor. Das Soziale ist je schon da, ehe wir es erkennen oder darüber urteilen“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 414).

Verschränkung von Natur und Kultur

Untersucht man Natur und Kultur in Merleau-Pontys Phänomenologie in ihrem Verhältnis zueinander, so fällt schon in den Formulierungen auf, dass eine Trennschärfe gar nicht auszumachen ist. Beide Begriffe beschreiben eine Vergangenheit, die dem eigenen Bewusstsein als Zur-Welt-Sein voraus ist. Natur und Kultur können hier nicht als aufeinander aufbauende *Schichten* verstanden werden. So hebt Merleau-Ponty explizit hervor: „Es geht schlechterdings nicht an, beim Menschen eine erste Schicht von ‚natürlich‘ genannten Verhaltungen und eine zweite, erst hergestellte und darübergelegte Schicht der geistigen oder Kultur-Welt unterscheiden zu wollen“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 224). Die Kulturalität bildet, so knüpft Waldenfels an, eine Vergangenheit der eigenen Subjektivität im Sinne eines „Vor-Ich“, „das sich in der Geburt selbst vorausgeht, [...] eingetaucht in eine Anonymität, die sich niemals völlig individuieren und personalisieren wird. Im

leiblichen Ausdruck, allem voran in der Sprache, verwandelt Natur sich in Kultur und umgekehrt“ (Waldenfels 2000b, S. 18; vgl. Merleau-Ponty 1945/1966, S. 283). Natur wie Kultur drücken sich aus in einem steten „*Dialog mit der Welt*, beginnend mit der Kommunikation der Sinne, wo Empfindendes und Empfundenes sich berühren, noch bevor ein Subjekt einem Objekt gegenübertritt“ (Waldenfels 2000b, S. 19, Herv. i. O.).

Schon Husserl charakterisiert den Leib als „*Umschlagstelle* zwischen Kultur und Natur in dem Sinne, dass er weder der einen noch der anderen eindeutig zuzuordnen ist. [...] Die Natur *fungiert* innerhalb der Kultur“ (Waldenfels 2000a, S. 253, Herv. i. O.). Für Merleau-Ponty äußert sich dieser Umschlag als eine Ambiguität, eine Zweideutigkeit des Leibes, die in der Metapher der beiden Blattseiten zum Ausdruck kommt. So entscheidet er sich, entgegen einem Dualismus von Natur und Kultur, für eine Art dritte Dimension, die sich diesseits einer vermeintlich reinen Natur oder reinen Kultur ansiedelt (vgl. Stoller 2000, S. 222).⁶ Dies widerspricht einer allein menschlichen Herstellung von Welt. Zwar gibt es keine ‚Schicht‘, die nicht auch menschlich konstituiert wäre. Doch benennt Merleau-Pontys Naturbegriff bereits auf der Ebene dieser Konstitution eine „positive Unbestimmtheit“ in der Kultur, die er mit dem Begriff des „Wilden Seins“ (ebd.) bezeichnet. Mit diesem „Wilden Sein“ ist kein metaphysischer „Ursprung oder eine Grundsicht der Wirklichkeit“ (ebd.) gemeint. Eher lässt es sich im Sinne einer Wahrnehmung fassen, deren Sinn nie ganz fertig, sondern immer im *statu nascendi* begriffen ist: „Statt alles Erfahrene von vornherein zu verobjektivieren, umgibt [diese Wahrnehmung] (Anm. d. A.) es – ähnlich einer Figur-Hintergrund-Relation – mit einem Hof von Möglichem, der ausschließt, dass es jemals ganz das ist, was es ist“ (Liebsch 1992, S. 319 mit Verweis auf Merleau-Ponty 1964/1986, S. 234).

Bedeutsam für diese Unbestimmtheit von Kultur werden die Natalität und die frühe Kindheit. Gerade das in der Faktizität meiner Geburt sich äußernde Anfangen bringt mit sich, ganz kulturell zugehörig zu sein, ohne dass die Wahrnehmung in dieser Kulturalität aufgehen könnte: „Geboren werden heißt in eins, aus der Welt geboren werden und zur Welt geboren werden. Die Welt ist schon konstituiert, aber nie ist sie auch vollständig konstituiert. In der ersten Hinsicht sind wir von ihr in Anspruch genommen, in der zweiten offen für unendliche Möglichkeiten“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 514; vgl. Stoller 2000, S. 222). Die konstituierte, aber nicht vollständig konstituierte Welt meint daher keinen Dualismus, „denn wir existieren in beiden Verhältnissen *in eins und zumal*. [...] Nie herrscht der Determinismus und nie die absolute Wahl [...]“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 514 f.,

6 Stoller (ebd.) vergleicht diesen Ansatz mit Judith Butler, die, anders als Merleau-Ponty, die Dichotomie von Natur und Kultur dadurch auflöse, dass sie durch eine neue Form des Konstruktivismus die Natur quasi in der Kultur auflöse.

Herv. i. O.). Nimmt man die Metapher des Blattes auf, die Merleau-Ponty verwendet, so ließen sich mehrere Umschreibungen wie folgt ordnen:

„aus der Welt geboren“ „zur Welt geboren“
Welt „schon konstituiert“ „nie unvollständig konstituiert“
„von ihr in Anspruch genommen“ „offen für unendliche Möglichkeiten“
„Anteil der Situation“ „Anteil der Freiheit“
„in eins und zumal“

(Abb. des Autors, zitierte Stellen, ebd. , Herv. i. O.)

Der „Naturbegriff“ evoziert für Merleau-Ponty also „nicht nur den Überrest dessen, was nicht von mir konstruiert worden ist, sondern eine Produktivität, die nicht die unsere ist, obwohl wir sie nutzen können, das heißt eine ursprüngliche Produktivität, die sich unter den künstlichen Schöpfungen des Menschen fortsetzt. Sie ist zugleich das Älteste, was es gibt, und etwas immerzu Neues“ (Merleau-Ponty 1995/2000, S. 177). Entwickelt wird kein quasi statisches Naturverständnis, dem das Subjekt als schöpferisches gegenüberstände. Schon der eigene Leib ist nichts Statisches, sondern orientiert – er vermittelt sich nur in Bewegung, im ständigen Wechsel von Perspektiven und Orten. Die Natur bildet eine Dynamik innerhalb der Kultur, die ihre Bearbeitung ständig herausfordert.

Die Bedeutung der Kindheit – Synkretismus und Polymorphie

Wie schon an mehreren Stellen sichtbar wurde, gewinnen die Natalität und mit ihr die menschliche Ontogenese, die Vergangenheit eines primordialeren Seins, für diese Phänomenologie eine zentrale Bedeutung. Waldenfels macht dies schon an Blick und Stimme deutlich: „Jeder Blick und jede Stimme geht [sic!] *sich selbst* voraus“ (Waldenfels 2002, S. 443). Unser Sehen, Hören, Sprechen impliziert eine Geschichte: „Wenn immer wieder auch in der Embryologie von vorpersonalen Stadien oder von Frühphasen die Rede ist, so hat dies nur einen Sinn, wenn wir von einer Vorgeschichte ausgehen“ (ebd.), die gleichermaßen als eine Kultur- wie eine Naturgeschichte verstanden werden kann. Waldenfels knüpft an Hannah Arendts Begriff der Natalität an, die Natalität bedeute jene Anfänglichkeit, die uns als Subjekt, Selbst, Bewusstsein – voraus ist (vgl. ebd.). Die Vergangenheit, beginnend mit den ersten, nur rudimentär erinnerbaren Lebensjahren, kann sich leiblich melden, wie ein Geruch, der eine Erinnerung wachruft (vgl. Stieve 2019a),

aber sie lässt sich nie vollständig einholen: Von „meiner Zeit kann ich nie wirklich Besitz ergreifen“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 397).

Für Merleau-Ponty ist die frühe Kindheit als Vergangenheit des Menschen zunächst durch einen *Synkretismus* bestimmt – eine „Prä-Egologie“, weil ein Ich im eigentlichen Sinne erst entsteht (Merleau-Ponty 1964/1986, S. 281). Ein Kind, das zur Welt kommt, wird demnach in eine Welt hineingeboren, die in diesem Sinne nicht zunächst *seine* ist, weil es ein Erleben einer eigenen Individualität und Subjektivität erst aufbaut. Die Welt äußert sich als „offenes, ungeschiedenes Feld“, weil „eigene und fremde Perspektiven unmittelbar ineinandergreifen“ bevor sie ein Bewusstsein einholte – das „gilt für die natürliche Ebene, wo eigener und fremder Leib infolge ihrer Strukturähnlichkeit ein einziges Ganzes bilden, wie auch für die kulturelle Ebene, wo im Dialog eigene und fremde Äußerungen in einem einzigen Gewebe verknüpft sind“ (Waldenfels 1987, S. 169; vgl. Unger-Rudroff 2020, S. 86). Die Philosophie darf für Merleau-Ponty (1964/1986, S. 28) die „genetischen Tatsachen“ nicht ignorieren, dass „ein Kind wahrnimmt, noch bevor es zu denken beginnt, dass es am Anfang seine Träume in die Dinge, seine Gedanken in [...] die Anderen verlegt und mit diesen gleichsam einen gemeinsamen Lebensblock bildet, innerhalb dessen die verschiedenen Perspektiven sich noch nicht unterscheiden“.

Synkretismus meint in dieser Perspektive das Person und Dinge, Selbst und Andere noch nicht klar unterschieden sind, sondern erst werden. Ihre Unterscheidung ergibt sich erst aus einem zwischenleiblichen Sinnesfeld mit seinen Bewegungen, Ausdrucksformen, Gesten und Praktiken heraus und nicht umgekehrt. „Das Kind weiß ebenso wenig von einer autonomen Objektwelt wie von einem selbstbewussten Subjekt“ (Meyer-Drawe 1986, S. 266). Zunächst appellieren die Dinge: Tiere lassen sich streicheln, sie ängstigen, sie „haben Stacheln“, die Enge ihres Nests fühlt sich an wie ein „Kuscheln“. Hinschauen, hinhören, betasten, etwas in den Mund nehmen, auf etwas zu, zu etwas in Distanz gehen – diese sinnlichen Prozesse werden *motiviert* von einem appellierenden Sinnesfeld. Kindliche Erfahrungen werden hier nicht allein als die eines vorausgesetzten Subjekts herausgearbeitet, das von Beginn an auf ein Geschehen aktiv einwirkt oder es sogar konstruiert. Eine Subjektivität tritt aus einem dynamischen appellativen Feld hervor, seine Wahrnehmung enthält eine Passivität, indem sie herausgefordert wird.

Weder deckt sich der Leib in der Philosophie Merleau-Pontys daher mit einem naturalisiert beschriebenen Körper, auf dessen Natur quasi kulturell aufgebaut würde, noch geht er in einer Kulturalität auf, indem er *nur* das wäre, was er kulturell ausdrückt. Dormal schreibt mit Bezug zu Merleau-Ponty: „Leib, das ist der Ort, an dem wir in Kontakt mit einem polymorphen, rohen Sinn stehen, der der Scheidung von Natur und Kultur vorausgeht“ (Dormal 2019, S. 154).

Den Begriff der Polymorphie (Waldenfels benutzt auch die Begriffe „Vielförmigkeit“, „Vielfältigkeit“ oder „Verwischung eines Gegensatzes“, Waldenfels 2000a, S. 179; 329; 357) verwendet Merleau-Ponty vorrangig in seinen späteren

Werken und leitet ihn hier besonders aus der frühen Kindheit ab.⁷ Polymorphie meint dabei nicht eine dem Sozialen und Kulturellen vorgelagerte essentielle Vorstufe des Kindes. Das Kind „darf weder als ein absolut ‚Anderer‘ noch als der ‚Selbe‘ wie wir betrachtet werden, es gilt als polymorph“ (Merleau-Ponty 1994, S. 400). Eher lässt sich von einer „kulturellen Polymorphie“ sprechen (ebd.). Die Erfahrung von Kindern hat eine Ambiguität: Schon ihre sinnlich erfahrene Materialität ist eine kulturelle, wie die Worte, Gesten und Gebärden, die sie umhüllen. Kinder greifen die kulturellen Formen auf, wie die Sprache oder die Dinge. Und doch sind sie in ihre Handhabung noch nicht „integriert“ (ebd.). „Man sollte nicht von einer kindlichen Natur sprechen, sondern von einem kindlichen Polymorphismus. Im Kind besteht eine Koexistenz sehr unterschiedlicher Möglichkeiten [...]. Das Kind führt bereits von Anfang an ein kulturelles Leben“ (Merleau-Ponty 1994, S. 402). Mit Polymorphismus verbindet sich also kein „archaischer Zustand“, sondern lediglich lebt das Kind „in einer Gesellschaft, an die es nicht angepasst“ (ebd., S. 168), mit der es aber zugleich sozial, synkretisch, verflochten ist. Beim Kind findet man „alle möglichen [kulturellen] (Anm. d. A.) Formen vorgezeichnet bzw. angedeutet“, es macht auf einen „gemeinsamen Hintergrund“ von Möglichkeiten aufmerksam, „von dem aus sich kulturelle Selektionen vollziehen“ (ebd., S. 170). Die Polymorphie ist für Merleau-Ponty somit eine zentrale Figur, um das Vorbewusste der eigentlichen Leiblichkeit herauszuarbeiten. Der Begriff ist von Freud und Lévi-Strauss her bekannt, an die Merleau-Ponty anknüpft.

So bezeichnet Freud bekanntermaßen die Sexualität von Kindern als polymorph-pervers. Waldenfels deutet Freuds Figur so, dass die Abweichung hier zur Normalität gehöre – es „gibt keine rigide Teilung in Normalität und Anomalität“ (Waldenfels 2000a, S. 180). Das heißt das Kind kenne „noch keine Fixierung auf bestimmte Formen der Sexualität, die dann später – wie eine Art Sprache – eingelernt und bestimmten Regelungen unterworfen werden“ (ebd., S. 329 f.). Auch wenn dieses „Später“ problematisch erscheint, weil sich schon von Geburt an über Kleidung, Möbel, Ansprache oder Praktiken eine Geschlechtlichkeit mit dem kindlichen Erleben eng verbindet, ist hier der Begriff der fehlenden Fixierung und der zu erlernenden Sprache relevant. Ähnlich wie ein Kind schon vor seiner Geburt von einer Sprachhülle umfassen ist und von ihr angesprochen wird, das Sprechen aber erst erlernt, so ist es auch von der Kulturalität des Geschlechtlichen umhüllt und muss sie zugleich ähnlich einer Sprache erwerben.

7 Der Grundgedanke ist aber schon in frühen Schriften zu finden. So schreibt Merleau-Ponty (1942/1976, S. 201 f., Herv. i. O.) in „Die Struktur des Verhaltens“ von einer „menschlichen Dialektik“: „Sie manifestiert sich zunächst in den sozialen und kulturellen Strukturen, die sie zum Vorschein bringt und in die sie sich einzwängt. *Doch ihre Gebrauchs- und Kulturobjekte wären nicht, was sie sind, hätte die Tätigkeit, die sie zum Vorschein bringt, nicht auch den Sinn, sie zu negieren und zu übersteigen*“. Diese Dialektik komme nicht nur einer Technik zu, in der ständig neue Objekte von Kultur entstehen, die wieder zu einer gewohnten Umgebung werden, sondern insbesondere der Kunst.

In dieser Perspektive erfährt es von Geburt an eine Geschlechterordnung seiner Lebenswelt – aber es ist noch nicht „fixiert“ – im Spiel von Kindern, könnte man folgern, werden z. B. Geschlechterstereotypen aufgegriffen, aber genauso auch variiert und umgeformt.

Lévi-Strauss weitet Freuds sexuelle Charakterisierung auf alle sozialen Verhaltensweisen aus und beschreibt die frühe Kindheit als „polymorph-sozial“ (Lévi-Strauss 1949/1993, S. 162). Kinder sind in diesem Denken nicht vorsozial charakterisiert, sondern ihre Sozialität erscheint nicht deckungsgleich mit den sozialen Konventionen, Gewohnheiten, Praktiken oder Regeln ihrer Lebenswelt. So meint die Polymorphie auch hier keinen biologisch essentiellen Zustand des Kindes. Eher könnte man seine Charakterisierung als eine notwendige Textur des Anfangens, der menschlichen Natalität, lesen. Kinder sind aufgrund ihrer Geburt mit einer Welt der Vielförmigkeit konfrontiert, und ihr Lernen bildet letztlich eine „Spezialisierung“ von „Strukturen“, die im Laufe des Aufwachsens „präzisiert, organisiert und entwickelt“ werden und die „nur einen Bruchteil derjenigen ausmachen, die anfänglich, obzwar noch summarisch und undifferenziert, im Denken des Kindes vorhanden sind. Anders gesagt, die geistigen Schemata des Erwachsenen weichen je nach der Kultur und der Zeit, zu denen er gehört, voneinander ab. Doch alle gehen von einem universellen Fundus aus, der unendlich reicher ist als derjenige, über den jede besondere Gesellschaft verfügt; so dass jedes Kind bei seiner Geburt in embryonaler Form die Gesamtsumme der Möglichkeiten mitbringt, aus der jede Kultur und jede Periode der Geschichte nur einige wenige auswählen, um sie festzuhalten und zu entwickeln“ (Lévi-Strauss 1949/1993, S. 159).⁸

Es sei dahingestellt, ob dieser universelle Fundus „unendlich“ ist. Schon die Polyfunktionalität der Dinge findet ihr Ende in einer gewissen Faktizität des Gegenständlichen und des Leibes. Ein leichter Ball rollt und kann motivieren, ihn zurückzurollen, ein Quader enthält diese Möglichkeit vor. Etwas kann so schwer sein, dass es aufgrund der eigenen Leiblichkeit nicht zu tragen, so hoch, dass es nicht erreichbar ist. Die Polymorphie könnte aber darauf hinweisen, dass die jeweilige kulturelle Form in sich nicht aufgeht, sondern gerade aus dieser Anfänglichkeit jedes menschlichen Zur-Welt-Seins heraus *selbst* über sich hinausweist. Sie enthält die Möglichkeit anderes zu sein, als sie jeweils als Form tradiert, weil dieses andere in der eigenen leiblich vorbewussten Erfahrung impliziert ist – und gerade darin wird das Potenzial kultureller Veränderung und damit ihr schöpferischer Charakter gesehen, wie für Merleau-Ponty z. B. in der Kunst oder in der Sprache relevant wird. Die Veränderbarkeit ergibt sich nicht allein aus der

8 Lévi-Strauss verweist hier auch auf Jakobson, der eine solche Polymorphie in der Vielfalt der von Kindern hervorgebrachten Laute untersuchte, die nahezu unbegrenzt seien. Die Lautentwicklung einer Sprache vollziehe sich in der Spezialisierung aus einem ausgedehnten Repertoire an Lauten, die ein kleines Kind hervorzubringen wisse, vgl. Lévi-Strauss (1949/1993, S. 160 f.); Jakobson (1944/1969).

Wiederholung von Praktiken, die zwangsläufig nie ganz deckungsgleich verlaufen können, weil sie auf eine jeweils neue zeitliche und räumliche Konfiguration treffen, sondern auch daraus, dass die Dinge, die Phänomene, die Gebärden, Gesten und Sprachen immer mehr ausdrücken, als wie sie in einer kulturellen Umgebung angesehen, behandelt und adressiert werden. Diese Vielgestaltigkeit äußert sich in der frühen Kindheit nur deshalb in besonderer Weise, weil eine Habitualisierung erst beginnt. Das Polymorphe von Kindern unterscheidet sich nicht vom „Erwachsenen“ durch eine Art anderer „Struktur“ des Denkens, hier widerspricht Lévi-Strauss z. B. Piaget, sondern durch dessen „Ausdehnung“ (ebd.).

So lässt sich Polymorphie auch im Kontext von Lernprozessen betrachten. Sie weist auf eine frühzeitige „Vielfalt von Rationalitäten“ hin (Waldenfels 2000a, S. 179), die in späteren Umstrukturierungen des Lernens als „Bestandteil des Erfahrungshorizontes“ erhalten bleiben (Meyer-Drawe 1996, S. 89) und deren Verlernen immer auch einen Verlust bedeutet: „Wenn jedes Lernen [...] nicht nur ein Gewinn, sondern auch Verluste bringt, so bedeutet das Zurückblicken auf sogenannte ‚frühere Stufen‘ kein Zurückschauen auf etwas, das wir überwunden hätten, sondern ein Zurückschauen auf etwas, das auch Möglichkeiten enthält, die einer bestimmten Rationalität zum Opfer gebracht oder von ihr an den Rand gedrängt wurden“ (Waldenfels 2000a, S. 180). Dies spiegle der schöpferische Spracherwerb von Kindern oder die „Polyfunktionalität der Dinge“ (ebd.), die sie entfalten. Gerade darum kann die Polymorphie hier nicht als Natur im Sinne einer Dichotomie zur Kultur oder im Sinne einer Natur *des* Kindes verstanden werden, die dem Erlernen von Kultur wie ein Anfangspunkt gegenübergestellt würde. Die Polymorphie erscheint eher als notwendiger Hintergrund jeder Kulturalität.

Polymorphie, ließe sich zusammenfassen, kann als eine Kultur in *statu nascendi* betrachtet werden oder auch als eine Natur, die innerhalb der Kultur fungiert (ebd., S. 253). Die Erfahrung von Kindern ist immer kulturell bestimmt. Doch das Kulturelle lässt sich zugleich als ein Antworten darauf beschreiben, wovon Kinder getroffen und herausgefordert sind. In den anfänglichen Beispielen ordnen schon die gewohnten sprachlichen Bezeichnungen, wie ‚Schlauch‘, ‚Zentimetermaß‘ oder ‚Eule‘ das begegnende Phänomen in einen Wissenszusammenhang ein, der von der Herausforderung abstrahiert, die Kinder in diesen Phänomenen begegnet. Sie sind nicht nur Geräte zur Weiterleitung von Wasser bzw. zum Messen oder Nachtvögel, deren Lebensweise sich sachorientiert erforschen ließe. Sie bilden affizierende Sinnesfelder – das Dehnen und sich plötzliche Bewegen des ‚Schlauches‘, der ein seltsames hohles Inneres offenbart, das Fliegen der ‚Eule‘ über den Köpfen der Kinder, das Plätschern des ‚Wassers‘ und der in die Höhe schnellende ‚Stecken‘, das unbestimmte ‚Oben‘ und das gefährliche ‚Unten‘, das Krabbeln des ‚Käfers‘ oder das schnellende, beißende ‚Zentimetermaß‘. Die Phänomene greifen unmittelbar auf die eigene Leiblichkeit über und gehen in dieser Affizierung über die jeweilige Kulturalität und Sprache hinaus, die sie als eine

Art Antworten geradezu motivieren. So schreibt Waldenfels über Merleau-Ponty: „Was zur Sprache kommt, ist vor allem eine bestimmte Form der ‚Vorsprache‘, die auf der Suche ist nach sich selbst und sich von der Sprache der Dinge nicht völlig gelöst hat. Die Sprache des Kindes spiegelt sich in einer Art Kindheit der Sprache, einer Unfertigkeit, die sie für die Erfahrungen empfänglich macht“ (Waldenfels 1994, S. 15).

Abschluss und Fazit

Indem Merleau-Ponty in seiner Phänomenologie die Dichotomie von Natur und Kultur unterläuft und eine Verflechtung von Menschen mit ihrer Welt herausarbeitet, widerspricht er neuzeitlichen Gegenüberstellungen von Subjekt und Objekt, Geist und Körper oder eben auch Kultur und Natur. Er gibt aber gleichzeitig einen Naturbegriff nicht auf. Gerade dadurch rückt er den Menschen aus dem Zentrum der Konstitution von Welt und Natur. Das Menschliche und Kulturelle wird hier nicht in Abhebung von der Natur thematisiert. „Das Bewusstsein hält sich für verantwortlich für alles, alles eignet es sich an, doch ist ihm nichts von sich aus zu eigen und vollbringt es sein Leben nur in der Welt“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 514). Ein Kern dieser Philosophie liegt darin, dass Merleau-Ponty ein Kultur-Naturverhältnis aus der menschlichen Natalität und der frühen Kindheit heraus begründet. Die Anfänglichkeit bildet eine Natur *in* der Kultur und Polymorphie und Synkretismus der frühen Kindheit äußern sich als notwendiges Moment von Kultur.

So bietet Merleau-Ponty an, eine Natur des Zur-Welt-Seins in der frühen Kindheit zu thematisieren, ohne diese als ‚Natur des Kindes‘ zu essentialisieren oder auf naturwissenschaftliche Zugänge zu reduzieren. Weder gehen hier Kinder in der Selbsttätigkeit eines schon vorausgesetzten Subjektes auf, noch lassen sie sich in dieser Lesart *nur* in Relation zu einer Kulturalität oder einem institutionalisierten Milieu begreifen. Die Polymorphie, von der Merleau-Ponty schreibt, ist keine, die wie eine essentielle Eigenschaft einem naturalisierten Kind zukäme. Sie äußert sich als eine Ambiguität in der Kultur selbst, der sie wie ein Überschuss innewohnt. Sie bildet ein expressives Milieu (vgl. Meyer-Drawe 1986, S. 272), in dem die Dinge affizieren, weil sie noch nicht völlig gewohnt oder befremdet sind und ein kulturelles Antworten provozieren. Kinder spiegeln so eine grundlegende Anfänglichkeit in jeder Kulturalität, eine Geburt, die insbesondere, wenn es um die frühe Kindheit geht, nie vollständig einzuholen ist und aufhört.

Entsprechend ermöglicht Merleau-Pontys Denken auch eine Reflexion darüber, wie Kinder an die Natur herangeführt werden könnten. Ein ‚Heranführen‘ setzt voraus, dass Kinder schon von ihr entfremdet wären. Dies liegt nahe, wenn Kinder bspw. hinsichtlich der Lebensformen betrachtet werden, in die sie hin-

eingeboren sind und die mit ihren Materialitäten und Praktiken des Konsums (des Abfalls), des Verkehrs (z. B. des Autos als selbstverständlichem Verkehrsmittel), des Wohnens (z. B. der abstrakten Wärme einer Heizung) eine Kulturalität spiegeln, die das Verhältnis von Mensch und ‚Natur‘ grundlegend verändert hat und diese zugleich bedroht. In dieser Hinsicht könnte man von einer Inkorporierung des Sozialen sprechen – die nötig macht, Kinder zu einem Wissen über die ‚Natur‘ zu führen. Doch die Natur, die als Objekt des Wissens und Behandelns thematisiert wird, ist in einer phänomenologischen Perspektive nicht die Natur, die Menschen leiblich sind. Tiere, Pflanzen, Phänomene der ‚Natur‘ wurden immer schon gleichermaßen kulturell als auch in einer expressiven Polymorphie von Kindern erfahren, bevor sie zu einer ‚Sache‘ wurden. Dies spiegeln die anfänglichen Beispiele, in denen zunächst relevant ist, was die Dinge und Phänomene *tun* und in denen sie sich in der eigenen Leiblichkeit äußern. Kindliche Phantasien drücken demnach eine Expressivität aus, sie sind, mit Merleau-Ponty verstanden, nicht anthropomorph, sondern synkretisch, weil die Dinge, die anderen Menschen, die Tiere, Pflanzen oder Natur-Phänomene in ihrer Leiblichkeit immer schon präsent, Kinder schon mit ihnen in Beziehung sind und dies auch zum Ausdruck bringen. Nicht zugleich, sondern damit verflochten inkorporieren sie eine Kulturalität, der sie schon zugehören, wenn sie deren Wissensbestände, Sprachen und Praktiken erlernen. Mit Rumpf (1988, S. 102) sind es leibliche Bewegung und Phantasie in ihrem Zusammenspiel, die in der frühen Kindheit geradezu eine „Welt bilden“. Die Leiblichkeit lässt sich im Sinne einer Bewegungsphantasie verstehen, die sich in einer vorbegrifflichen weltvergegenwärtigenden Weise immer schon voraus ist (vgl. Stieve et al. 2023 i. E., S. 159).

Die Frage, die Merleau-Ponty aufwirft, besteht darin, wie das Andere einer kulturellen Form oder auch Konvention denkbar ist, und damit auch das Andere einer kulturell bestimmten Natur. Gerade darum spricht er von einem „Wilden Sein“, das wie ein Horizont des Möglichen jede Kulturalität umgibt und das Kinder in ihren Ausdrucksformen spiegeln. „Wild“ ist die Welt dieses Seins, weil „sie überall spontan bewirkt, daß es überhaupt Anfänge von Sinn gibt – ohne daß es möglich wäre, darin mehr zu erkennen als eine ateleologische erste Eröffnung von Möglichkeiten, die offenbar keinem Plan, keiner Absicht, Tendenz oder Mechanik gehorchen, obgleich sie all dies als Resultante zeitigen können“ (Liebsch 1992, S. 319).

Der Gedanke der Polymorphie bietet daher ausblickend auch eine bildungstheoretische Figur an. Aufmerksam macht er darauf, dass Erfahrungsfelder *in sich* indifferent sind, dass sie nie einfach nur das sind, was die erlebten kulturellen Formen, auch die ihres Verständnisses von Natur, ausmachen. Die Polymorphie, wie sie Merleau-Ponty fasst, lenkt den Blick auf Irritationen in den eigenen Erfahrungen und ermöglicht, sie als Bildungsmoment zu analysieren (vgl. Stieve 2019b, S. 429 ff.). Bildung vollzieht sich im Zwischenfeld zwischen dem Erlernen kultureller Praktiken, Zugänge, Wissensbestände und der Unzulänglichkeit, nie das

zu fassen, was die zwischenleibliche Erfahrung von Welt ausmacht. Gerade darin werden sie zum schöpferischen Modus des kulturellen Zur-Welt-Seins selbst. Beschreibbar werden Differenzerfahrungen von Kindern, die eine Reflexivität als Ort nicht nur des Vollzugs, sondern der Erfahrung der eigenen Kulturalität und damit auch ihrer Veränderbarkeit ermöglichen.

Literatur

- Alloa, Emmanuel/Depraz, Natalie (2019): Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 8–22.
- Dormal, Michel (2019): Zur Welt kommen. In: *Zeitschrift für politische Theorie (ZPT)* 10, H. 2, S. 151–168 (auch online unter <https://doi.org/10.3224/zpth.v10i2.01>, Abfrage 1.2.2023).
- Husserl, Edmund (1950 ff.): *Husserliana*. Den Haag, Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Jakobson, Roman (1944/1969): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, Claude (1949/1993): *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Übersetzt von Eva Moldenhauer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liebsch, Burkhard (1992): *Spuren einer anderen Natur. Piaget, Merleau-Ponty und die ontogenetischen Prozesse*. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1942/1976): *Die Struktur des Verhaltens*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch ein Vorwort von Bernhard Waldenfels. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964/1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. Gefolgt von Arbeitsnotizen, hrsg. und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949 – 1952*. Hrsg. v. Bernhard Waldenfels. Aus dem Französischen von Antje Kapust. Mit Anm. von Antje Kapust und Burkhard Liebsch. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice (1995/2000): *Die Natur. Aufzeichnungen von Vorlesungen am Collège de France 1956–1960*. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Dominique Ségard. Aus dem Französischen von Mira Köller. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): *Zähmung eines wilden Denkens? Piaget und Merleau-Ponty zur Entwicklung von Rationalität*. In: Métraux, Alexandre/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*. München: Wilhelm Fink, S. 258–275.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 2. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–98.
- Ministerien für Schule und Bildung sowie Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB/MKFFI NRW) (2018): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. 2. kor. Aufl. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Rumpf, Horst (1988): *Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens*. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung in der*

- Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel: Beltz, S. 102–124.
- Scholz, Gerold (2019): Naturwissen als Auftrag frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, Gerd E. / Dreyer, Rahel / Kleinow, Matthias / Erber-Schropp, Julia Maria (Hrsg.): *Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden und Heidelberg: Springer VS, S. 17–29.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SBJW BE) (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. aktualisierte Neuaufl. Weimar: Verlag das netz.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink.
- Stieve, Claus (2019a): Das Beunruhigende der Dinge. Ein Vorwort. In: Mühleis, Volkmar / Sternagel, Jörg (Hrsg.): *Die Gegenstände unserer Kindheit. Denkerinnen und Denker über ihr liebstes Objekt*. Mit einem Vorwort von Claus Stieve. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 1–17.
- Stieve, Claus (2019b): Körperliche Befremdungen. Skizze zu Anfragen an frühkindliche Bildungstheorie. In: Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 421–434.
- Stieve, Claus (2021): Am Schauspiel einen Anhalt finden. Faktizität der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty und kindliche Erfahrung. In: Senkbeil, Thomas / Bilgi, Oktay / Mersch, Dieter / Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-Anthropologische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 265–280.
- Stieve, Claus / Stenger, Ursula / Zirves, Michèle / Poliakova, Antonina / Vitek, Kristina / Heidrich, Ann-Cathrin (2023, i. E.): *Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stoller, Silvia (2000): Merleau-Ponty im Kontext der feministischen Theorie. In: Giuliani, Regula (Hrsg.): *Merleau-Ponty und die Kulturwissenschaften*. München: Wilhelm Fink. S. 199–226.
- Unger-Rudroff, Anna (2020): *Bewegung und Musikverstehen. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern*. Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, Bernhard (1987): *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1994): Vorwort des Herausgebers. In: Merleau-Ponty, Maurice: *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949 – 1952*. Hrsg. v. Bernhard Waldenfels. Aus dem Französischen von Antje Kapust. Mit Anm. von Antje Kapust und Burkhard Liebsch. München: Wilhelm Fink, S. 9–20.
- Waldenfels, Bernhard (2000a): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2000b): Maurice Merleau-Ponty. In: Giuliani, Regula (Hrsg.): *Merleau-Ponty und die Kulturwissenschaften*. München: Wilhelm Fink. S. 15–27.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

NaturKultur oder: Von der Evolution des (kindlichen) Akteurs

Ein humanökologisches Konzept

Gerd Schäfer

Es gibt kein Leben ohne individuelle Akteure. Verschiedene Seinsweisen sind verschiedene Weisen von Akteuren. Akteure gibt es nur in Mit-Welten.

Die folgenden Überlegungen entwerfen ein anthropologisches Konzept, das gleichermaßen natur-, wie kultur- und sozialwissenschaftliche Überlegungen einbezieht. Ich nenne es im Anschluss an Picht (1990) humanökologisch, weil es den *individuellen Organismus* in den *relationalen Zusammenhang* seiner Mitwelt stellt. Es betont den Körper, der sich nicht sozialkonstruktivistisch auflösen lässt und stützt sich dazu auf ein relationales Naturverständnis.

Welche „Natur“ ist ein Neugeborenes?

Eine Pädagogik der frühen Kindheit wird bereits durch ihr Arbeitsfeld genötigt, über das Verhältnis von Natur und Kultur nachzudenken. Denn, was da auf die Welt kommt, *scheint* zunächst ein Produkt der Natur zu sein. Wenn ich sage „scheint“, dann problematisiere ich damit bereits diese Aussage. Der Grund: Wie ich hoffe zeigen zu können, ist bereits das Werden eines Organismus ein Zusammenspiel aus subjektiver Tätigkeit und Umweltdynamiken. Das heißt beim Menschen: Eine Trennung in Natur und Kultur ist bereits bei den Prozessen im menschlichen Genom nicht möglich.

Gibt es ein „Vor-der-Trennung“ von Natur und Kultur?

Das Verhältnis von Natur und Kultur ist die kollektive Spiegelung des Verhältnisses von Geist und Körper. Die Frage der Verhältnisse in beiden Fällen stellt sich erst, wenn man von einer existenziellen Trennung ausgeht. Es ist in unserer Kultur, in der diese Trennung spätestens seit dem Beginn der modernen Wissenschaften kulturell zementiert wurde, schwer, einen Standpunkt zu formulieren, der diese Trennung nicht bereits vorgibt.

Begegnung mit dem kindlichen Körper

Ich beginne meine Argumentation damit, dass wir, sobald ein Kind geboren wurde, einem Körper begegnen. Selbstverständlich ist diese Ausdrucksweise nicht unproblematisch, denn wir sind es gewohnt, den Körper als ein materielles Produkt zu begreifen. Deshalb unterscheiden wir ihn gerne von einem „Leib“, den wir für einen „be-geisterten“ Körper, nämlich Träger von Kultur und Psyche halten. Bereits diese Trennung in Körper und Leib spiegelt aber die Trennung von einer Sphäre der Natur und des Körpers auf der einen, sowie einer geistig-kulturellen Sphäre auf der anderen. Wenn ich nun von einem Körper spreche, dem wir begegnen, dann meine ich einen (lebendigen) Körper, der vor einer Spaltung von Körper und Geist existiert. Ich gestehe, dass das eine schwierige gedankliche Übung ist, für die es keinen geeigneten Begriff gibt. Deshalb setze ich an diese Stelle einen KörperGeist (Schäfer 2019 c), eine unbeholfene Begriffskonstruktion, die bestenfalls unser sprachliches und systematisches Dilemma deutlich werden lässt.

Es wird pädagogisch nachvollziehbar, wenn wir zwischen Erziehung und Pflege des Kleinkindes unterscheiden. Praktisch können wir diesen Unterschied jedoch nicht durchhalten. Mütter, Väter, die ihren Säugling auf den Arm nehmen oder wickeln, begreifen diesen lebendigen Körper als eine Botschaft, die entziffert werden will. Jeder Laut, jede Bewegung, jede mimische Gebärde ist nicht einfach ein zu pflegender Körper, sondern Teil einer Kommunikation, die Kind und Erwachsene miteinander führen. Das Kind existiert in einem kommunikativen Geflecht aus zum größten Teil unbewussten Botschaften, die über den Körper artikuliert werden. Wo endet hier der Körper, beginnt der Geist? Was ist Natur und was Kultur?

Wenn Kultur zuallererst in der Sprache des Körpers spricht, dann muss eine Pädagogik der frühen Kindheit ihr Verhältnis zur „Natur“ klären. Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass Körper und Geist eine Einheit bilden und zwar derart, dass wir vom Moment der Zeugung an von einer kulturellen Natur sprechen, bzw. Kultur als Möglichkeit der Natur verstanden werden muss. Wie wir mit dem kindlichen Körper umgehen, ist damit ein zentraler Teil frühkindlicher Bildung. Der Bildungsbegriff umfasst damit nicht mehr nur das explizite kulturelle Wissen, das weitergegeben werden soll, sondern ebenso das implizite, das im kindlichen Alltag von Beginn des extrauterinen Lebens an auf eine kaum bewusste Weise verkörpert wird.

Bei meiner Skizze eines zeitgemäßen Bildes der Natur werde ich in drei Schritten vorgehen. Zunächst werde ich andeuten, dass unser Common-sense-Verständnis einer objektiven Naturwissenschaft seit dem Ende des 19. Jh. nicht mehr angemessen ist. Sodann werde ich ein Evolutionsverständnis nachzeichnen, das als Modell eines komplexen, dynamischen Wandels sowohl in Natur wie

in Kultur dienen kann. Daraus werde ich – drittens – Schlüsse für eine Pädagogik der frühen Kindheit ziehen.

Abschied von einem mechanischen Naturverständnis

Common-Sense-Verständnis von Physik

Es gibt ein Common-Sense-Verständnis von Physik, das nach wie vor ungebrochen weitertradiert wird, obwohl es bereits im 19. und 20. Jahrhundert ins Wanken geraten ist. Danach besteht das Universum aus „festen Materieteilchen, die in einem Raum umherziehen, der ansonsten leer ist“ (Whitehead 2001, S. 161). Diese Materieteilchen sind passiv, überdauernd und werden durch äußere Kräfte in einem ewigen und unendlichen Raum nach zeitlosen Gesetzen bewegt (vgl. ebd.). Dieses Bild entspricht unserer alltäglichen Wahrnehmung; es beherrscht nach wie vor das Common-sense-Verständnis von Physik. Es ist als ausschließliches Denkmodell in dem Maße in die Kritik geraten, in dem die Physik mit instrumenteller Hilfe in neue Wahrnehmungsbereiche vorgedrungen ist.

Widersprüche in der klassischen Physik

Mit der Thermodynamik im 19. Jh. traten physikalische Phänomene in den Mittelpunkt des forschenden Interesses, die mit der mechanischen Bewegung von Materieteilchen und deren Einzelkausalitäten nicht mehr ausreichend erklärt werden konnten. Statistik wurde zu einem neuen Faktor der Physik. Mit den beiden Hauptsätzen der Thermodynamik, welche die Konstanz von Energie und ihre ungleiche Verteilung im Universum betrafen, wurde ein physikalischer Prozess des allmählichen Ausgleichs der ungleichen Verteilung der Energien entdeckt, physikalisch Entropie genannt. Dieser hat einen unwiderruflichen Zeitpfeil in die Physik eingeführt. Dieser Prozess ist nämlich nicht mehr rückgängig zu machen. Was einmal in „Unordnung“ geraten ist, ordnet sich nicht wieder von alleine. Das war das Ende der Vorstellung von zeitlosen physikalischen Gesetzen.

Hinzu kam die Elektrodynamik. Die Phänomene von Magnetismus und Elektrizität wurden unter einer Theorie vereinigt, die nicht mehr mit der Vorstellung mechanischer Teilchen erklärbar war: das Modell dynamischer Felder, die sich im Raum ausbreiteten, wurde entwickelt. Damit war die Alleinherrschaft des Modells der Materieteilchen in der Physik in Frage gestellt. Damit war auch eine neue Anschauungsweise des Lichts möglich, die es nicht mehr als Prozess kleinster Teilchen auffasste, sondern als eine Energie, die sich wellenförmig im Raum verteilt. Doch auch dabei blieb es nicht.

Physik des 20. Jahrhunderts

Weitere dynamische Vorstellungen haben zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Physik revolutioniert. Auf der einen Seite wurde im Makrobereich klar, dass es keine unabhängigen Dimensionen von Raum, Zeit, Masse und Energie gibt (spezielle und allgemeine Relativitätstheorie) und damit kein Koordinatensystem, in dem sich Teilchen unabhängig bewegen könnten. An ihre Stelle tritt ein dynamischer Prozess, der eine durchgehende Verbindung von Zeit, Raum und Materie herstellt. In der Physik spricht man von einem Raum-Zeit-Kontinuum, in welchem die Grundbedingungen unserer Existenz – Raum, Zeit, Masse und Energie – in Wechselwirkung stehen, bzw. hervorgebracht werden. Ferner fanden sich im Mikrobereich hinter den kleinsten atomaren Teilchen nicht neue, mechanisch fassbare, noch kleinere Teilchen, sondern Prozesse, Felder und Wechselwirkungen. In ihrem Rahmen konnten unter bestimmten Bedingungen Ereignisse wie Teilchen wirken. Sichtweisen wie Wellen oder Teilchen waren komplementär und schlossen sich nicht aus. Was auf einer Ebene der mechanischen physikalischen Welt so fest geordnet erschien, entpuppte sich auf einer Mikro- und auf einer Makroebene als Produkt einer Dynamik, die nicht mehr in isolierbare, kausale Einzelprozesse aufteilbar war. Hinter einer als fest vorgestellten Materie kam ein System von Wechselwirkungen zum Vorschein, in dem Materialität nurmehr eine Potenzialität war.

Schließlich wurde im Bereich der atomaren Teilchenforschung klar, dass das Ergebnis einer Beobachtung von der Art und Weise abhing, in der beobachtet wurde. Man musste also ein neues Verständnis von Objektivität – eine relationale Objektivität – gewinnen. Das brachte dann mit sich, dass es nicht mehr nur eine, sondern mehrere Beschreibungen einer „Wirklichkeit“ geben konnte, die gleichermaßen gültig waren, aber nicht aufeinander zurückgeführt werden konnten. Es gab keine Wirklichkeit mehr, auf die man sich fraglos beziehen konnte. Wirklichkeit ist von nun an die Erfindung eines Beobachters.¹

Was bleibt? Das Bild von einer materiellen Natur, die nach ewigen kausalen und reversiblen Gesetzen manipulierbar ist, muss erweitert werden. Die Idee ei-

1 Whitehead (1998, 2000, 2001) hat mit seiner Prozessphilosophie die neuen Erkenntnisse aus der Physik zeitgleich aufgenommen und daraus philosophische Konsequenzen gezogen. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden sie in ihren erkenntnistheoretischen Folgerungen breit diskutiert (ausgehend von Bohr 1958, 1966, Heisenberg 1959, 1979, 2011, 2012), Weizsäcker (1991, 2006). Picht, (1990) Altphilologe und Philosoph, der mit Weizsäcker (dem Physiker und Philosophen) von Kindheit an befreundet war, konnte diese Diskussion aus erster Hand zusammenfassen und in der Geschichte der Philosophie verankern. Hans-Peter Dürr (2000) oder Ernst-Peter Fischer (2002, 2012) haben diese Entwicklungen aus physikalischer und philosophischer Perspektive nachgezeichnet. Die Sozialwissenschaften haben jedoch bisher kaum davon Kenntnis genommen. Es hat wohl ihrer Verknüpfung mit dem Genderthema bedurft, dass sie nun verstärkt in die sozialwissenschaftliche Diskussion einbezogen werden (Barad 2012, 2015).

nes sicheren naturwissenschaftlichen Wissens, das die Welt so beschreibt, wie sie (unabhängig von den Körpern ihrer Erforscher:innen) ist, lässt sich nicht mehr halten. Natur ist bereits in ihrer physikalischen Dimension dynamisch und prozesshaft. Beobachter:innen blicken nicht mehr von einem privilegierten objektiven Standpunkt auf eine Natur, die vor ihnen liegt und darauf wartet, entziffert zu werden. Sie sind selbst Teil dieser Natur. Diese Natur hat eine Geschichte und Menschen sind Teil dieser Geschichte. Die Naturwissenschaften haben begonnen, diese Geschichte als Evolutionsgeschichte zu erzählen. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten ziehen Natur- und Sozialwissenschaften an einem Strang.

Denkmodell Evolution

Evolutionsverständnis

Evolution beschreibt einen komplexen Wandlungsprozess, der auf verschiedene Weise in allen Bereichen des Kosmos wirksam ist.² Seine Grundlage ist ein Zusammenspiel von Variation und Einschränkung innerhalb eines oder multipler Gesamtsysteme. Er bildet ein Gegenstück zum Kausalitätsprinzip, das eine direkte Einflussnahme auf ein oder mehrere isolierbare Einzelmerkmale unterstellt, ein Prinzip, das wir kulturell für gesetzt und selbstverständlich halten. Ich muss die Frage nach dem Verhältnis der beiden Denkweisen zueinander offenlassen.

Merkmale des Evolutionsgedankens:

- Es geht um den Wandel *komplexer Systeme*. Die phänotypischen Merkmale, auf die Darwin seine Aufmerksamkeit gerichtet hat, sind nur die äußeren Anzeichen für einen solchen Wandel. Darwin hat aber noch nichts über die Prozesse gewusst, die diesen zustande bringen, auch nichts über die Populationsgenetik, die lange Zeit die Diskussion über Wandlungsmechanismen beherrschte (Mayr 2005). Es ist die Arbeit heutiger Forschung, die Zufälle genetischer Mutation durch einen Einblick in die genetischen und epigenetischen Prozesse zu erweitern. Damit bekommt der „Zufall“ ein anderes Gesicht. Er wird nämlich ersetzt durch ein Wechselspiel zwischen einem flexiblen Genom und seiner Interpretation durch die Umwelten der Zellen und der Organe. In diesen Zwischenprozessen können einerseits tausendfache Zufälle, wie auch die Gegebenheiten eines Milieus wirksam werden.

2 Die folgenden Überlegungen gelten nur für den Bereich sich selbst reproduzierender Organismen (hierzu: Vollmer 2014). Im Bereich der Physik wird der Begriff der Selbstorganisation mit anderen Mechanismen verbunden.

- Es geht um *genetische Prozesse* des Hervorbringens. Was in diesem Zusammenspiel entsteht, sind Prozesse, die weitere Prozesse generieren, die wiederum die Voraussetzung für nachfolgende Prozesse schaffen. Das heißt, das Zusammenspiel eines heutigen Prozesses kann nicht auf die gleichen Ursachefaktoren und Bedingungen zurückgeführt werden, wie die zu einem früheren Zeitpunkt der Genese. Im Prozess einer Genese gibt es daher keine festen Fakten, sondern nur komplexe Prozesse. Fakten sind vom Beobachter herausgegriffene und dann fixierte Ausschnitte aus diesen Prozessen. Sie sind im Wortsinn Faktum: Isoliertes und Gemachtes.
- Es geht in Evolutionsprozessen um ein *Verhältnis von Stabilität und Variabilität*, von Beibehaltung und Veränderung. Wenn Evolution ein Prinzip ist, welches auf allen Ebenen der gegebenen Welt wirksam ist, dann sind es verschiedene Formen von Stabilität und Veränderbarkeit, die in den jeweiligen Wirklichkeitsbereichen aktiviert werden. Genauer: Die Weise, Variabilität zu erzeugen, ist auf der Ebene des Genoms eine andere als auf den Ebenen neuraler Prozesse, der alltäglichen Erfahrungsbildung oder der kulturellen Evolution. Das Gleiche gilt für die Weisen der Stabilisierung, der Kanalisierung oder der Konservierung von Einschränkungen. Stets wird jedoch ein Spielraum erzeugt, in dem beides, konkret auf die gegebene Situation bezogen, aufeinander abgestimmt werden kann/muss.
- Stabilität wird dabei als eine *dynamische Stabilität* begriffen: das heißt, sie wird durch Prozesse aufrechterhalten, die um ein Optimum herum schwingen. In diesem Sinn unterscheiden sich der stabile Rhythmus einer Uhr vom stabilen Rhythmus des Herzens. Ersterer ist ein mechanischer, bei dem es – im Rahmen mechanischer Ungenauigkeiten – um die Wiederholung des immer Gleichen geht: Letzterer ist ein flexibler Prozess, der durch gegebene Umstände aufrechterhalten wird. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, sich diesen Umständen, innerhalb einer gewissen Schwankungsbreite, anzupassen.
- Zusammengefasst geht es in Evolutionsprozessen um ein *Zusammenspiel von Möglichkeiten*, die durch die bisherige Genese eines Organismus oder lebendigen Geschehens gegeben sind *und* um *Einschränkungen*, die diesen Möglichkeiten durch die jeweiligen Umweltbedingungen auferlegt werden. Dies schafft einen Spielraum *wechselseitiger Abstimmung*. Erst wenn die Beschränkung so stark werden, dass es nur noch *eine* Möglichkeit des Reagierens gibt, kann man von einer strengen Kausalität sprechen. Von systemischen Zusammenhängen in komplexen Organisationen ausgehend, ist Kausalität nur bei einem Maximum an Einschränkung möglich.
- Bei Evolutionsprozessen geht es also um *Formen/Muster*, in denen komplexe Prozesse auf offensichtlich vielfältige Weise gestaltet werden können. Form ist dann der phänomenale, wahrnehmbare Ausdruck dieses komplexen Einschränkung- und Wechselwirkungsprozesses. Die Wahrnehmung von Formen fällt in den kulturellen Bereich des Ästhetischen. Sie setzt ein Wechsel-

spiel zwischen ästhetischen Wahrnehmungsweisen und dazugehörigen, repräsentativen (analogen) Denkweisen voraus. Damit wird die Vielfalt der Formen/Muster (wie Darwin vorgeführt hat) zu einer Angelegenheit der Wissenschaft und kann nicht mehr allein in den kulturellen Bereich der Kunst verschoben werden. Evolutionsprozesse verlangen daher, ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse in das Denken zu integrieren.³

Diese allgemeinen Merkmale sollen im Folgenden für verschiedene Zusammenhänge expliziert werden. Ich beginne mit den Spielformen des genetischen Evolutionsprozesses.

Spielformen des genetischen Evolutionsprozesses

Das Genom ist eine „Sprache“

Die Ergebnisse der Molekularbiologie, die sich mit genetischen Prozessen beschäftigt, lassen sich in einer These zusammenfassen: Das Genom wird nicht direkt im Organismus umgesetzt, sondern von diesem interpretiert. Man muss es als ein System von *Codes* begreifen, die unter bestimmten Umständen, zu unterschiedlichen Zeiten eines Prozesses, an unterschiedlichen Orten des Genoms, sowie für unterschiedliche Aufgabenstellungen gebraucht werden können. In dieser Hinsicht gleicht das Genom eher einer Sprache als einer biologischen Umsetzungsanweisung.

Es gibt eine Vielzahl an Prozessen, die bei dieser Interpretation mitwirken, von denen ich einige herausgreife, die mir zentral zu sein scheinen.

Genetische Mutation, die Tradition

Das ist zunächst die Ebene des *Gens* oder eines Genabschnittes, in dem zufällige Mutationen stattfinden können. Das ist die traditionelle Sichtweise, von der man inzwischen weiß, dass sie keinesfalls die Vielfalt der Phänotypen und Spezies begründen kann und sich in den meisten Fällen eher destruktiv auswirkt.

Die folgenden Andeutungen von Prozessen in der Umsetzung des Genoms sind Ergebnisse der genetischen Forschung der ca. letzten 50 Jahre.⁴

3 Mit diesen Zusammenhängen hat sich Bateson (1982, insbesondere S 16 f., 22 ff., sowie in Bateson, Bateson 1993) ausführlich auseinandergesetzt.

4 Ich stütze mich dabei, wenn nicht anders angegeben, vorzugsweise auf die Arbeiten von Lange 2012, 2020 und Wieser 1998, 2007, für die philosophische Interpretation Vollmer (2010, 2014).

Der epigenetische Werkzeugkasten

Auf der Ebene des *Epigenoms* gibt es eine Art Werkzeugkasten, mit dem die Informationen des Genoms ausgeführt werden. Seine Ansatzpunkte sind die Transkription der DNA in RNA, sowie die Translation der RNA über die Ribosomen in Proteine. Auf dieser Ebene sind zum einen vielfältige Mutationen möglich, zum anderen gewinnt die unmittelbare zelluläre und organismische Umwelt Einfluss auf diese vermittelnden Übersetzungsprozesse. Sie werden durch die tatsächlichen Bedingungen des Milieus reguliert. Das geht weit über den Zufall hinaus.

Zu diesem Werkzeugkasten gehören auch eigene *Entwicklungsgene*, die dafür sorgen, unter welchen Umständen und Zeitpunkten welche Genabschnitte wirksam werden können. Diese Entwicklungsgene müssen sehr stabil sein, während die Umsetzung des Genoms Variationen zulässt.

Exploratives Verhalten

Hinzu kommen die Möglichkeiten eines *explorativen Verhaltens* von Zellen, die sich mit den konkreten Umständen der Organe (deren Größe, physiologischen Verbindungen und Versorgungen, ihrer jeweiligen neuronalen Einbettung) abstimmen müssen.

Ein Beispiel, an dem das untersucht wurde, war die Polydaktylie (vgl. Lange 2020, S. 174 f.). Ein zusätzlicher Finger muss nicht nur an die Knochenstruktur, sondern ebenso an die neurologischen Systeme, die Blutversorgung, die Muskeln und Sehnen usw. angebunden werden. Er erfordert die Anpassung einer Vielzahl von organischen Funktionseinheiten (Module). Das kann durch eine einzelne Punktmutation nicht erreicht werden.

Systemische Koppelung

Ferner haben die *systemischen Bedingungen* der jeweils beteiligten Module einen steuernden Einfluss darauf, was innerhalb dieser Module an Veränderungen möglich ist.⁵ In einem systemischen Zusammenhang werden nämlich nur begrenzte Variationen zugelassen.

5 „Schwache regulatorische Koppelung“, Lange 2020, S. 85 ff.

Vererbung erworbener Eigenschaften

Auf einer weiteren Ebene wurden auch Prozesse untersucht, durch die erworbene Eigenschaften über einen längeren Zeitraum in das Genom eingeschleust werden. Voraussetzung dafür ist, dass ein genetisches Material benutzt wird, das gewissermaßen als Beiprodukt vergangener Evolutionsschritte schon präformiert (als stummes, bisher nicht expliziertes Material) bereit liegt und nun durch neue Einflüsse mithilfe des genetischen Werkzeugkastens (der Ebene der Epigenese) umgearbeitet werden kann (vgl. Wagner 2015, S. 44 f.; Gehrstein / Zheng 2007)

Nischenkonstruktion

Schließlich erschöpft sich der Prozess einer variablen, umweltsensiblen Genese nicht darin, dass sich Organismen den jeweiligen Umweltbedingungen anpassen oder von diesen selektiert werden. Sie verändern auch die Umwelten selbst und passen diese ihren bereits ausgeprägten Bedingungen an.

Vögel bauen Nester, Biber verändern ihr Biotop zu Gunsten ihrer Lebensbedingungen, Insekten schaffen Bauten, in denen ein ihrer Tätigkeit angepasstes Mikroklima herrscht.

Diese „Nischenkonstruktion“ einzelner Spezies verändert nun auf der anderen Seite die Selektionsbedingungen, passt diese den vorhandenen Gegebenheiten eines Organismus an. Am gravierendsten lässt sich das in der gegenwärtigen soziokulturellen Situation des Menschen erkennen, dem Nischenkonstrukteur par excellence, der auf dem Wege ist, seine Nischenkonstruktionen so voranzutreiben, dass er sich dadurch selbst als Spezies aus der Geschichte zukünftiger Evolutionsereignisse eliminieren kann.

Zusammenfassende Anmerkung

Mit der genetischen Mutation, dem epigenetischen Werkzeugkasten, dem explorativen Verhalten, der systemischen Koppelung, der umwegreichen Vererbung erworbener Eigenschaften und der Nischenkonstruktion konnte ich hier nur ein weites Forschungsfeld andeuten, das unter dem Begriff EvoDevo (evolutionary developmental biology) aktuell diskutiert wird (Carroll 2008). EvoDevo macht deutlich, dass Umwelteinflüsse von Anfang an die Interpretation des Genoms mitregulieren.

Evolution des Gehirns

Organ des Dazwischen

Am deutlichsten wird die wechselseitige Anpassung im Evolutionsprozess des Gehirns. Das liegt in der Logik der Sache, ist das Gehirn doch das *Organ, das zwischen den inneren Prozessen eines komplexen Organismus und den Prozessen einer gegebenen äußeren Umwelt* vermittelt (Edelman, Tononi 2002). Die Funktion der Vermittlung setzt voraus, dass die äußere Welt des Organismus in den bedeutsamen Aspekten in der inneren Welt „repräsentiert“ wird.⁶

Werden die für eine Spezies bedeutsamen Strukturen und Inhalte einer äußeren Welt nicht adäquat verinnerlicht, dann fällt dieser Organismus aus dem Reproduktionsprozess der Evolution.

„Der Affe, der keine realistische Wahrnehmung von dem Ast hatte, nach dem er sprang, war bald ein toter Affe – und gehört deshalb nicht zu unseren Urahnen“ so ein running gag des amerikanischen Paläontologen George Gaylord Simpson (Gaylord Simpson Jahr, Seitenzahl zit. n. Neukam 2014, S. 37).

Edelman (2004) hat die Grundlagen der Evolution der Struktur des Gehirns im menschlichen Lebenslauf herausgearbeitet: Modulare Struktur; Repräsentation der sinnlichen Erfahrung in den neuronalen Strukturen; Anpassung dieser Strukturen an die Tätigkeit des Subjekts im Rahmen der gegebenen Umweltverhältnisse.

Evolution des sensorisch-motorischen Systems

Die konkreten Auswirkungen sind inzwischen Allgemeinwissen geworden.

Bei Pianisten sind Vergrößerungen der neuronalen Aktivitätsbereiche in den entsprechenden sensorisch-motorischen Zentren nachweisbar. Vergleichbares gilt für alle anderen sensorisch-motorischen Bereiche auch die, je nach tatsächlichem Gebrauch, mehr oder weniger entwickelt werden.⁷ Ebenso ist das für den Bereich der emotionalen Erfahrung⁸ untersucht. Durch den Gebrauch (in

6 Repräsentiert meint keine Eins-zu-eins-Kopie, sondern nur die Vergegenwärtigung eines Clusters von Merkmalen.

7 Neben einer Vielzahl an einführenden Werken der Neurobiologie hier insbes. Singer 2003, der auch auf die systematische und soziale Bedeutung dieses individuellen sensorischen Evolutionsprozesses hinweist.

8 Beispielsweise, Damasio (1995, 1999, 2017), Weber (2007), del Monte (2019), welche die Erkenntnisse der klinischen Studien der Psychoanalyse von neurobiologischer Seite unterstützen.

Alltagszusammenhängen) werden die sensorisch-motorischen neuronalen Bereiche den Umweltverhältnissen entsprechend differenziert. Was alltagskulturell nicht oder wenig gebraucht wird, bleibt dementsprechend unentwickelt.

Ein (für die Frühpädagogik) wichtiges Ergebnis aus diesen Zusammenhängen: Ein Neugeborenes, das seine spezifische Umwelt noch nicht kennt, muss diese nicht nur kennenlernen, sondern zunächst auch seine sensomotorischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die spezifische soziokulturelle Umwelt einstellen, in die es hinein geboren wurde. Wahrnehmen in seinen verschiedensten Formen muss zwar nicht grundsätzlich, jedoch in den jeweiligen kulturellen Differenzierungsformen gelernt werden. Und: das Gelernte strukturiert das organische Substrat. Es schreibt sich ganz konkret in die Struktur des Körpers ein (z. B. in die neuronalen Netze) und bildet von da an ein schweigendes Können und Wissen, das dem Individuum zur Verfügung steht, ein *strukturelles Können und Wissen*.

Das Gehirn als Gesamtsystem

Das wirkt sich nun auf die Funktionen und Arbeitsweisen des gesamten neuronalen Systems aus. Es stellt die Frage nach einer „Verkörperung“ dessen, was Organismen – in unserem Fall Menschen – im Laufe eines Lebens lernen. Es beeinflusst beim Menschen die weiteren Entwicklungen des Handelns und Denkens mithilfe von Sprache oder anderen Symbolsystemen. Vor allem schlägt es die Brücke zu dem, was im Folgenden unter Evolution der Erfahrung und kultureller Evolution angesprochen wird. Diese Verbindung kann vereinfacht so ausgedrückt werden:

Was nicht (bewusst oder unbewusst) wahrgenommen wird, kann nicht gedacht werden und geht damit auch nicht in den kulturellen Vorrat ein, welcher der kulturellen Evolution zugrunde liegt.

Die Evolution von Erfahrung

Vom Ereigniszusammenhang zur geistigen/inneren Welt⁹

Vor dem Hintergrund der Evolution eines subjektiven, den jeweiligen Lebensverhältnissen angepassten Gehirns, ist die Vorstellung einer Evolution der Erfahrung nicht mehr überraschend.

9 Vgl. zum Thema „innere Welt“ Schäfer 2019 a

Mein Modell von einer Evolution der Erfahrung geht von der Prozessphilosophie Whiteheads (1998; 2000; 2001) aus. Es stützt sich auf Untersuchungen Katherine Nelsons (1986) und wurde vor einem kulturpsychologischen Hintergrund (Wygotski 2003; Bruner 1997; Valsiner 2014) weiterentwickelt. Nelson begründet, dass junge Menschen erstens ihr Können und Wissen in Ereigniszusammenhängen erwerben und speichern. Zweitens werden diese Ereigniszusammenhänge dazu gebraucht, Ereignisse, die individuell neu sind, einzuordnen. Das heißt, sie werden so ähnlich oder vergleichbar mit dem behandelt, was durch ein vorangegangenes Ereignis schon bekannt ist. Vergangene Ereignisse werden zu einer Vorlage im Umgang mit neuen. „So wie ...“, „ähnlich wie ...“ ist die Logik, nach der dieses Denken eine Wirklichkeit erfasst. Auf diese zirkuläre Weise bildet sich ein Erfahrungsraum aus, der sich in immer wieder neuen Situationen für brauchbar erweisen muss und entsprechend weiter ausgebildet wird.

Aus einem Pool von solchen Ereignissen können auch Modelle für neue und bislang unerprobte Ereigniszusammenhänge neu zusammengesetzt, ausprobiert und modifiziert werden. Das heißt, das Denkmodell der Evolution von Erfahrung geht davon aus, dass die real erlebten Ereigniszusammenhänge in der inneren Welt des Subjekts repräsentiert werden, dort eine virtuelle (geistige) Welt bilden, die manipuliert und – zumindest probeweise – wieder in konkrete Wirklichkeitsverhältnisse umgesetzt werden kann. Erste (und bleibende) Ausdrucksweise dafür ist das kindliche Spiel.

Diese Prozesse sind für mich die Grundlage einer Welt, die wir gewohnt sind, „geistig“ zu nennen. Sie existiert, weil wir in der Lage sind, uns eine Welt vorzustellen und mit diesen Vorstellungen zu arbeiten.

Die kulturelle Ordnung der inneren Welt

Auf der individuellen Seite geht die Entstehung der inneren Welt von den subjektiven Erfahrungen aus, wie sie ein junger Mensch in seinem soziokulturellen Alltag wahrnimmt und erlebt. Diese Prozesse liefern das Potenzial für die Variabilität dieser Weltbilder. Auf der soziokulturellen Seite werden diese Erfahrungen in einem Alltag gemacht, der bereits sozial und kulturell strukturiert und geordnet ist. Dieser Aspekt entspricht den Prozessen der Auswahl und der Einschränkung. Damit sind nicht nur die sozialen und kulturellen Ordnungen gemeint, die für würdig erachtet werden, in den Bildungssystemen weitergetragen zu werden. Zunächst sind jene Ordnungsweisen wirksam, mit deren Hilfe der soziokulturelle Alltag bewältigt wird, also die Voraussetzungen des Handelns und Denkens, von denen kollektiv angenommen wird, dass sie selbstverständlich sind und nicht hinterfragt werden müssen. Von diesen Alltagsordnungen heben sich differenzierend und/oder kontrastierend all die Ordnungsweisen ab, die dann in bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen gefordert werden, in denen man

mitspielen will. Es wird erwartet, dass die Bildungssysteme dafür die individuellen Voraussetzungen schaffen. Was ich für den gegenwärtigen Zusammenhang hervorheben will: Es gibt keinen individuellen Erfahrungszusammenhang, der nicht gleichzeitig von sozialen und kulturellen Ordnungen implizit stillschweigend, oder explizit und bewusst vor-, beziehungsweise mitstrukturiert wird.

Die Evolution der Erfahrung lebt aus der individuellen Variation und der kulturellen Einschränkung. Das ist der Grund, warum Individualität ein notwendiger Aspekt von Evolution der Erfahrung und der Kultur ist (Wieser 1998).

Evolution der Kultur

Unter kultureller Evolution wird in der Regel die Evolution menschlicher Kulturen über die Jahrtausende verstanden. Parzinger (2014) gibt hier einen breit angelegten Überblick. Donald, M. (1991; 2001) begründet eine mehrstufige Theorie der Evolution menschlichen Denkens. Er geht aus von einer „episodic culture“, einer Kulturform bei Primaten und den ersten Hominiden, die ganz im Handeln wurzelt. Der erste Übergang von der „episodic culture“ führt zu einer „mimetic culture“, noch ohne differenzierte Sprache. Auf der Grundlage mimetischer Kommunikation werden lokale Kulturen entwickelt, die von Generation zu Generation variierend weitergegeben werden. Mit der Ausdifferenzierung der Sprache kann dann eine orale „mythic culture“ auf der Basis von Erzählungen entstehen. Eine „theoretic culture“ ist schließlich auf die symbolische Speicherung angewiesen, welche die Grundlage für eine eigenständige Evolution des kulturellen Denkens ermöglicht. Tomasello (2003) zeichnet dann eine Evolution dieses kognitiven Denkens nach. Dabei stellt die menschliche Gemeinschaft „die adaptive Umgebung dar, in der sich die menschliche Kognition phylogenetisch entwickelte“ (Tomasello 2003, S. 10). Die jeweils aktuell verwirklichte kulturelle Variante baut auf dem auf, was vorausgegangene Generationen angesammelt haben („Wagenhebereffekt“, ebd., S. 16).

Die kulturelle Evolution hat einen individuellen und einen sozialen Aspekt. Als individuelle Entwicklung geht sie von der Fähigkeit aus, dass sich Menschen mit ihren Artgenossen identifizieren können und dadurch Formen des kulturellen Lernens möglich werden. Sozial gesehen wachsen Menschen in mehr oder weniger festen kulturellen Strukturen auf und lernen diese Strukturen (z. B. Rituale, Symbole, Denk- und Diskursweisen) als Werkzeuge für ihr eigenes kulturelles Denken zu nützen. Die Grundlagen dieser kulturellen Evolution liegen nicht in einer biologischen, sondern in individuellen, sozialen und kulturellen Anpassungen. Wir haben es also mit historischen und ontogenetischen Prozessen zu tun. Hier liegen die Variations- und Einschränkungsmöglichkeiten auf der Ebene von sozialen, gesellschaftlichen, ökonomischen Kollektiven, die sich aus Individuen zusammensetzen.

Neben diesen ausgewählten kursorischen Hinweisen möchte ich einen Gedanken hinzufügen, der normalerweise nicht unter „kultureller Evolution“ diskutiert wird. Natürlich kann man auch die Geschichte des Denkens der Griechen bis heute unter dem Aspekt kultureller Evolution betrachten. Dabei sind einige Denksysteme und Denkweisen kulturell vorherrschend geworden, andere wieder in den Hintergrund geraten (Whitehead 2001). Dass sie auf der tradierten oder der verschwiegenen Seite der Geschichte standen, hatte in vielen Fällen mehr mit der soziokulturellen und politischen Akzeptanz zu tun, als mit ihrer überhistorischen Gültigkeit (Feyerabend 1986; Kuhn 1967; Popper 1973 haben unterschiedliche Meinungen dazu beigetragen). Wir sind auch längst dazu übergegangen, kulturelle Entwicklungen nicht als Geschichte einzelner Ideen zu begreifen. Wir sehen sie in einem größeren kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhang. Als Artikulation kultureller Evolutionsprozesse werden sie auf weitere – z. B. ökologische oder erkenntnistheoretische, um nur zwei weitere Beispiele zu nennen – Kontexte ausgeweitet. Aus dieser Perspektive muss daher auch die Vorherrschaft eines im traditionellen Sinn wissenschaftlich geprägten Welt- und Gesellschaftsbildes mit all seinen Folgen als Frage einer kulturellen Evolution in unserem eigenen Denken be- und hinterfragt werden.

Ich kann diesen Aspekt der kulturellen Evolution an dieser Stelle nicht weiter ausführen, ohne den Rahmen dieses Beitrags zu sprengen. Aber ich möchte nicht versäumen, wenigstens darauf hinzuweisen, dass dabei auf der einen Seite die Fragen nach den Verwirklichungen der Subjekte und auf der anderen Seite die Wechselwirkungen von Konkurrenz oder Kooperation, sowie von Macht und Ohnmacht, eine zentrale Rolle spielen. Denn die kulturelle Variabilität unterliegt der Selektion durch soziale, gesellschaftliche und politische Bezüge, die zwischen Macht und Kooperation variieren.

Pädagogische Folgerungen

Was haben die bisherigen Überlegungen erbracht?

Wir sollten von einem mechanischen Naturverständnis Abschied nehmen. Natur ist ein dynamischer Prozess, in dem Neues entsteht (Lange 2012; 2020). Natur ist aber auch ein geistiger Prozess der Metaordnungen von Prozessen. Das ist aus meiner Sicht ein Ausgangspunkt für ein gemeinsames Denken von natur-, sozial-, kulturwissenschaftlichen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Perspektiven.

Ein, wie ich meine, geeignetes Modell für dieses Zusammendenken bietet ein umfassendes Evolutionsverständnis.

Der Evolutionsprozess geht von der physikalischen Natur aus und erfährt in der belebten Natur eine bislang nicht abgeschlossene Entwicklung. Auf der Ebene der individuellen und soziokulturellen Evolution entwickelt er ein Maximum an offenen Variationsmöglichkeiten. In dieser Perspektive sind auch die individuelle und die kulturelle Evolution ein Teil der Natur.

Es gibt keine Wertskala, mit deren Hilfe man das menschliche Leben eindeutig von anderen Lebensformen abgrenzen könnte (der Mensch als Krone der Schöpfung?). Damit geht das Evolutionskonzept davon aus, in vielen Weisen divers zu sein. Es sondert nicht aus, sondern macht Diversität zum Ausgangspunkt.

Auf den Menschen bezogen, spielen mehrere Ebenen evolutionärer Prozesse zusammen:

- Genetische und epigenetische Evolution
- die Evolution individueller neuraler Systeme (insbes. des Gehirns)
- die Evolution der Erfahrung aus Episoden der Alltagserfahrung
- Die Evolution einer kulturellen Sphäre aus den Formen einer virtuellen Innenwelt und deren Abstimmung mit der gegebenen kulturellen Außenwelt.
- Die Evolution der kulturellen Welt durch Symbole und Artefakte.

Daraus geht ein hochkomplexer, individueller menschlicher Organismus hervor, der sich in keiner Weise direkt von außen steuern lässt. Wenn das dennoch manchmal möglich erscheint, dann nur, weil und wenn ein Mensch äußere Begrenzungen so für sich verinnerlicht hat, dass er reagiert, wie man von ihm erwartet.

Pädagogische Folgerungen – Lern-/Bildungsverständnis

Zu Beginn des individuellen Lebens begegnen wir uns in einer Kommunikation der Körper (als Einheit von Natur und Kultur) und ihrer Empfindungen. Erst im Verlauf der Evolution von Erfahrung, entsteht ein virtueller Bereich, der scheinbar vom Körper getrennt werden kann. Zumindest in der dominanten Version unserer Kultur ist das Bewusstsein für dieses Heraustreten des Geistes aus dem Körper wenig entwickelt.

Die wichtigste Einsicht aus einer Biologie des Lebens und des Evolutionsgedankens scheint mir zu sein, dass es keine Möglichkeit gibt, direkt Information von außen direkt in den menschlichen Körper einzuschleusen. Das hat Folgen für das Lernverständnis:

- Lernen setzt daher eine Art von „Schon-Können“ voraus, das unter neuen Bedingungen umgewandelt werden kann. Unter diesem Blickwinkel ist Lernen ein Um-Lernen.

- Zum zweiten bedeutet Lernen eine schöpferische Neuorganisation vorhandener Möglichkeiten, entlang sich wandelnder Bedingungen, also eine variierende Neuschöpfung aus Altem.
- Zum dritten, Neues, das von außen kommt, kann individuell nur in einem Prozess der Kommunikation einbezogen werden, wenn es für das aufnehmende Individuum eine (bewusste oder unbewusste) Bedeutung hat.

Pädagogik kann dabei nur die Bedingungen verändern, die einen kindlichen Körper veranlassen, sein bisheriges Können zu verändern, umzudenken oder mit neuen Gedanken von außen individuell anzureichern.

Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln ist daher das individuelle Wollen und Können des Kindes. Es wahrzunehmen und seine Möglichkeiten zu erkennen, wäre daher die erste pädagogische Aufgabe. Leider ist diese Aufgabe jedoch, wegen der Komplexität des Subjekts (vgl. Subjekt X, Schäfer 2019 d) letztlich unlösbar, sodass es nicht darum gehen kann, diese Möglichkeiten in einem interpretativen Akt zu erfassen. Es bleibt nur, sich darüber mit den Kindern zu verständigen.

Lernen / Bildung versteht sich so gesehen als ein evolutionärer Prozess. Er geht von den individuellen Alltagserfahrungen aus. Diese sind die notwendigen und selbstverständlich erscheinende Grundlage für die Bildungsprozesse, durch welche – vornehmlich über das Bildungssystem – zunehmend kulturell elaborierte Bereiche mit einbezogen werden. In seinem Zentrum steht ein jeweiliges Können, nicht nur ein Wissen.

Wie kann pädagogisches Handeln dieses evolutionäre Bildungsverständnis unterstützen?

„Bei der Erziehung, dem *Kommentar* eines Beobachters (Herv. GES) handelt es sich um einen Prozess der Transformation, der sich aus dem Zusammenleben mit Erwachsenen ergibt“ (Maturana/Pörksen 2002, S. 134).

Erziehung ist der Kommentar eines Beobachters

Jede:r, der mit Kindern zusammen handelt, ist ein:e Beobachter:in. Das, was – wie auch immer – wahrgenommen wird, ist der Ausgang für pädagogisches Handeln. Dabei gibt es zwei Problempunkte: Zum einen ist jede Wahrnehmung ein subjektiver Prozess, der nur lose mit einem Wahrnehmungskollektiv abgestimmt ist. Zum zweiten wissen wir nicht, in wieweit das Wahrgenommene mit der Selbstwahrnehmung des/der Beobachteten übereinstimmt. Wir können also nicht von gesicherten Wahrnehmungen ausgehen. Das bedeutet, dass wir

in pädagogischen Zusammenhängen unsere Wahrnehmungen mit denjenigen rückgekoppelt abstimmen sollten, die wir wahrgenommen haben.

Ich nenne das einen *Verständigungsprozess*, der auf allen Ebenen, die der Kommunikation zu Verfügung stehen, stattfinden kann (Schäfer 2019 a, S. 81 ff.). Darüber hinaus erfordert dies, dass wir unsere Wahrnehmung mit dem Denkkollektiv abstimmen müssen, von dem wir selbst ein Teil sind. Der zweite Aspekt des Verständigungsprozesses gilt also der sozialen Gemeinschaft, in der wir (pädagogisch) handeln.

Erziehung ist der Kommentar eines Beobachters

Wie wir wissen, können wir nicht nicht kommunizieren. Deshalb ist jede Reaktion eine:r Beobachter:in ein Kommentar, auch Nichtstun. Wir geben mit jeder Reaktion auf eine Wahrnehmung einen Kommentar, nicht nur durch ein bewusstes und explizites Handeln. Insofern ist alles, was wir im Umgang mit einem Baby tun, ein Kommentar, der im weitesten Sinne als pädagogisch verstanden werden muss.

Der zweite mir wichtige Bedeutungszusammenhang einer Pädagogik des Kommentierens besteht darin, dass damit pädagogischen Strategien eine Absage erteilt wird, die von der Illusion einer direkten, zielgenauen Einflussnahme ausgehen. Solange versucht wird, diese Illusion pädagogisch-normativ umzusetzen, muss man zu Mitteln direkten oder indirekten Zwangs greifen. Das bedeutet, die Spielräume eigengesteuerten Handelns kindlicher Akteure so einzuschränken, dass ihnen keine anderen Handlungen mehr möglich erscheinen. Pädagogik kann das nicht nur durch äußeren Zwang erreichen, sondern auch dadurch, dass heranwachsende Kinder diese Zwänge verinnerlichen, d. h. als Gewissenszwänge in sich selbst etablieren, die dann die Ausrichtung an geforderten Zielen wie selbstgewählt erscheinen lassen.

Umgekehrt bedeutet dies, sich pädagogisch stärker an Strategien auszurichten, die Kinder nicht direkt in dieser Weise manipulieren wollen, sondern ihren Status als eigenständige, selbst handelnde und denkende Wesen, als lebendige Wesen also, berücksichtigen.

Dabei scheint mir Begriff des Kommentars geeignet:

- er kann sich auf jede Form einer Resonanz beziehen;
- er macht deutlich, dass es kein (pädagogisches) Nichthandeln geben kann;
- er gibt ein Handlungsfeld nicht der Beliebigkeit (Kinder können, sich selbst bildend, machen, was sie wollen) preis, sondern grenzt es – mehr oder weniger entlang pädagogischer Bedeutungsgebung ein, ohne bestimmte Ziele erzwingen zu wollen;
- er gibt den pädagogischen Fachpersonen einen größeren Handlungsspielraum, als den eine:r Begleiter:in.

- Der Begriff des Kommentars ermöglicht also Menschen in der Funktion von Pädagog:innen eine klare Präsenz als selbst Handelnde mit all ihren persönlichen und werthaften Hintergründen, ohne damit einen Machtanspruch zu verbinden. Er verlangt von ihnen Handlungsweisen auf der Grundlage wechselseitiger Verständigung und nicht Strategien zielorientierter Beeinflussung. Selbst diese werden jedoch nicht ausgeschlossen, wenn sie aus einem Verständigungsprozess hervorgehen.

Schluss

Die Vorstellung von Natur hat sich – ausgehend von den Naturwissenschaften selbst – gegenüber dem Common-sense-Verständnis in ihr Gegenteil verwandelt. Sie ist nicht mechanisch, sondern dynamisch; sie ist nicht trivial in dem Sinn, dass ihre Prozesse vorausschaubar und berechenbar sind, sondern überraschend; sie erzeugt Neues; sie ist hoch komplex organisiert, reagiert sensibel auf Veränderungen; sie hat eine lange unumkehrbare Geschichte. Der Mensch ist Teil dieser Geschichte und die Spuren dieser Geschichte reichen bis ins Genom und seine Organisationsprozesse. Mit welchem Bild von der Natur wollen wir uns heute selbst beschreiben? Welches wollen wir dem Umgang mit jungen Kindern zugrunde legen? Wir müssen anfangen, dies zu klären.

Die neue Vorstellung von Natur ermöglicht, den Menschen ohne Reduktionismus Teil dieser Natur sein zu lassen. Das ist die Position des humanökologischen Verständnisses. Es bettet das menschliche Subjekt in einen Prozess der Evolution ein, der im Spielfeld der Genetik beginnt und in einem evolutionären Sozial- und Kulturverständnis vorläufig endet. Es entwirft das Bild des Subjekts als eines eigenständigen Akteurs. Sein Subjektsein ergibt sich nicht aus irgendwelchen genetischen Vorbestimmungen, sondern aus der Evolutionsgeschichte seiner Interaktionen in einer soziokulturell geprägten Welt. So gesehen ist sein Subjektsein prinzipiell offen und letztlich nicht bestimmbar. Es zeigt sich als Rätsel, das in jeder Interaktion neu hinterfragt werden muss und niemals endgültig beantwortet werden kann, als Subjekt X (Schäfer, 2019 d).

Das macht Pädagogik zu einem schöpferischen Prozess, der als Praxis in jedem Augenblick jeweils neu erfunden werden muss. Sie bedarf dazu eines dreifachen professionellen Wissens; eines allgemeinen Wissens über das soziokulturelle Feld in dem sich die pädagogischen Akteur:innen begegnen, eines singulären Wissens über die individuellen Geschichten, die sich im pädagogischen Handeln kreuzen. Bei ersterem bewegen wir uns auf einem vertrauten sozialwissenschaftlichen Boden. Letzteres bedarf einer „Wissenschaft des Singulären“ (Barthes 1989) des Einmaligen, des Besonderen, die wir erst noch entwickeln müssen. Schließlich bedürfen wir, drittens, eines didaktischen Könnens, das von der Kooperation der Kinder ausgeht und welches das demokratische Potenzial dieses neuen Bildes

von der Natur erschließt. Den Rahmen bildet eine Pädagogik, die nicht vom Besorgten der Erwachsenen ausgeht, sondern von einem Nicht-Wissen, das die Fragen „Wer bist Du?“ und „Wohin gehen wir gemeinsam?“ zur täglichen Forschungsaufgabe macht.

Literatur

- Barad, Karen (2012): *What is the Measure of Nothingness? Infinity, Virtuality, Justice*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Barad, Karen (2015): *Verschränkungen*. Berlin: Merve.
- Barthes, Roland (1989): *Die helle Kammer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory (1982): *Geist und Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory / Bateson, Mary C. (1993): *Wo Engel zögern. Unterwegs zu einer Epistemologie der Heiligen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bohr, Niels H. D. (1958): *Atomphysik und menschliche Erkenntnis*. Braunschweig: Vieweg.
- Bohr, Niels H. D. (1966): *Atomphysik und menschliche Erkenntnis II*. Braunschweig: Vieweg.
- Bruner, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer
- Coccia, Emanuele (2019): *Die Wurzeln der Welt – Eine Philosophie der Pflanzen*. München: Hanser.
- Damasio, Antonio R. (1995): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München und Leipzig: List.
- Damasio, Antonio R. (1999): *Ich fühle, also bin ich*. München: List.
- Damasio, Antonio R. (2017): *Im Anfang war das Gefühl*. München: Siedler.
- Donald, Merlin (1991): *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, Massachusetts und London: Harvard University Press.
- Donald, Merlin (2001): *A mind so rare*. New York, London: Norton.
- Dürr, Hans-Peter (2000): *Das Netz des Physikers – Naturwissenschaftliche Erkenntnis in der Verantwortung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Edelman, Gerald M. (2004): *Das Licht des Geistes. Wie Bewusstsein entsteht*. Düsseldorf und Zürich: Walter.
- Edelman, Gerald M. / Tononi, Giulio (2002): *Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht*. München: Beck.
- Feyerabend, Paul (1986): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer, Ernst P. (2002): *Werner Heisenberg*. München und Zürich: Piper.
- Fischer, Ernst P. (2012): *Die Hintertreppe zum Quantensprung*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gehrstein, Marc / Zheng, Deyou: *Das heimliche Wirken der Pseudogene*. In: *Spektrum der Wissenschaft* 2007, April, S. 58–64.
- Heisenberg, Werner (1955): *Das Naturbild der heutigen Physik*. Reinbek b. Hamburg: rororo.
- Heisenberg, Werner (1979): *Quantentheorie und Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Heisenberg, Werner (1959/2011): *Physik und Philosophie*. Stuttgart: Hirzel.
- Heisenberg, Werner (1969/2012): *Der Teil und das Ganze – Gespräche im Umkreis der Atomphysik*. München und Zürich: Piper.
- Jablonka, Eva / Lamb, Marion J. (2006): *Evolution in Four Dimensions*. Cambridge und London: MIT Press.
- Kuhn, Thomas (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lange, Axel (2012): *Darwins Erbe im Umbau*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lange, Axel (2020): *Evolutionstheorie im Wandel*. Berlin: Springer.
- Lux, Vanessa / Richter, Jörg Th. (Hrsg.) (2014): *Kulturen der Epigenetik: Vererbt, codiert, übertragen*. Berlin und Boston: De Gruyter.

- Maturana, Huberto R./Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München und Wien: Scherz.
- Mayr, Ernst (2005): *Das ist Evolution*. München: Goldmann.
- del Monte, Damir (2019): Neurowissenschaftliche Aspekte von Bildung. In: Schäfer, Gerd/Dreyer, Rahel/Kleinow, Matthias/Erber-Schropp, Julia M. (Hrsg.): *Bildung in der frühen Kindheit* (2019): Wiesbaden: Springer, S. 123–148.
- Nelson, Katherine (1986): *Event Knowledge*. London, Hilsdale und New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Neukam, Martin (Hrsg.) (2014): *Darwin heute. Evolution als Leitbild in den modernen Wissenschaften* Darmstadt: WBG.
- Parzinger, Hermann (2014): *Die Kinder des Prometheus – Eine Geschichte der Menschheit vor der Erfindung der Schrift*. München: C. H. Beck.
- Picht, Georg (1990): *Der Begriff der Natur und seine Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Popper, Karl R. (1973): *Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Singer, Wolf (2003): *Ein neues Menschenbild*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Gerd E. (2014): Ontogenese. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer, S. 317–317.
- Schäfer, Gerd E. (2018): Die Bildung der „kulturellen Natur“ des Kindes. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Kinder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 36–54.
- Schäfer, Gerd E. (2019 a): *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2019 b): Bildung in der frühen Kindheit. In: Dietrich, C./Stenger, U./Stieve, C. (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit – eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 402–420.
- Schäfer, Gerd E. (2019 c): Körpergeist oder die Bildung des menschlichen Organismus. In: Brinkmann, M./Stenger, U. (Hrsg.): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer, S. 93–119.
- Schäfer, Gerd E. (2019 d): *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen*. 2019. [www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/kultur-des-lernens-theoretische-grundlagen/\(Abfrage:01.03.2023\)](http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/kultur-des-lernens-theoretische-grundlagen/(Abfrage:01.03.2023)).
- Tomasello, Michael (2003): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Darmstadt: Wbg.
- Valsiner, Jaan (2014): *An Invitation to Cultural Psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore und Washington DC: Sage.
- Vollmer, Gerhard (2010): *Biophilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Vollmer, G. (2014): Zur Tragweite des Evolutionsgedankens in den Wissenschaften und in der Philosophie. In: Neukamm, M. (2014): (Hrsg.): *Darwin heute*. Darmstadt: WBG, S. 5–50.
- Wagner, Andreas (2015): *Arrival of the Fittest*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Weber, Andreas (2007). *Alles Fühlt. Mensch, Natur und die Revolution der Lebenswissenschaften*. Berlin: Berlinverlag.
- Wieser, Wolfgang (1998): *Die Erfindung der Individualität*. Heidelberg und Berlin: Spektrum.
- Wieser, Wolfgang (2007): *Gehirn und Genom – Ein neues Drehbuch für die Evolution*. München: C. H. Beck.
- von Weizsäcker, Carl F. (1991): *Der Mensch in seiner Geschichte*. München und Wien: Hanser.
- von Weizsäcker, Carl F. (2006): *Die Geschichte der Natur*. Stuttgart: Hirzel.
- Whitehead, Alfred N. (1998): *Wissenschaft und moderne Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitehead, Alfred N. (2000): *Kulturelle Symbolisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitehead, Alfred N. (2001): *Denkweisen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2013): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Berlin: Springer.
- Wygotski, Lew S. (2003): *Ausgewählte Schriften*. In: Lompscher, J. (Hrsg): *Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Lehmanns Media Köln.

Empirische Konkretisierungen in frühpädagogischen Feldern

Stepping aside the nature-culture divide: Annäherungen an die Alltagspraxis der Kindertagesbetreuung als Intra-Aktion

Markus Kluge & Christina Huf

Einleitung

Frühpädagogische Handlungskonzepte, Bildungspläne und auch die professionelle Praxis in frühkindlichen Einrichtungen sind geprägt durch Annahmen über ‚das Kind‘. Vorstellungen von kindlichen Eigenschaften, vom Wesen oder von der Natur des Kindes stellen zentrale Aspekte in den pädagogischen Handlungsorientierungen sowie im Selbstverständnis der Fachkräfte dar. Von fundamentaler Bedeutung sind bspw. Annahmen über die kindliche Entwicklung, die stattfindenden Selbst-Bildungsprozesse sowie die Lernfähigkeit und -willigkeit des Kindes.

Eines der zentralen, an diesem Bild des Kindes orientierten, pädagogischen Motive der modernen Frühpädagogik ist die Kindorientierung bzw. -zentrierung. Kennzeichen dieses Motives ist ein Verständnis einer am individuellen Kind orientierten Pädagogik, die dessen Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt und die im Kind angelegten Potenziale in ihrer Entfaltung und Entwicklung unterstützen möchte (vgl. Burman 2008, S. 262). Die Kindzentrierung steht in dieser Hinsicht nicht nur in Verbindung mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive auf das Kind, allen voran den Theorien Jean Piagets zum Kind als aktiver Konstrukteur seines Lernens und seiner Entwicklung, sondern auch mit einer modernen Logik des Individuums (vgl. Waterstradt 2016). Das Kind wird als autonomes Wesen verstanden, das zu eigenen und ‚richtigen‘ Entscheidungen und Handlungen fähig ist und das die es betreffenden Angelegenheiten mitgestalten möchte – ein Motiv, das sich nicht zuletzt in den Debatten um Partizipation von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen wiederfinden lässt (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016). Eine sich an einem solchen Bild des Kindes orientierende (Früh-)Pädagogik versteht Erziehung als ‚Förderung‘ der Einzigartigkeit des Kindes, die sich an der natürlichen Entwicklung des Kindes orientiert und zugleich die eigene Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt und seinem Lernen ermöglicht. Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive wird so eine Ontologie des Kindes als Akteur:in in seiner Lebenswelt zum normativen Bezugspunkt pädagogischen Handelns.

Vertreter:innen des institutionentheoretischen Ansatzes zur Frühpädagogik (vgl. Neumann 2019; Honig 2015) haben herausgearbeitet, dass es sich bei solchen

Vorstellungen vom Kind und seiner Natur um Konstruktionen handelt, anhand derer diese Einrichtungen und das darin stattfindende pädagogische Handeln ihre eigene Relevanz, Bedeutung und ihre Leistungen ausweisen (vgl. Schulz 2014; Farrenberg 2017; Cloos 2018; Koch 2018). Einer essentialisierenden Perspektive auf das Kind wird die empirische Frage entgegengesetzt, wie eine Orientierung am Kind praktisch hergestellt und bedeutsam wird. Damit wird es möglich, das Verhältnis einer Anthropologie des Kindes und der Institution der Kindertagesbetreuung neu zu denken: Die Kindertagesbetreuung und ihre Pädagogik werden nicht als Antwort auf die ‚Natur des Kindes‘ verstanden, sondern als eine Institution, die für ein Bild vom Kind prägend ist. Damit fragt ein institutionentheoretischer Ansatz nicht nach den Grundlagen und Möglichkeiten frühpädagogischen Handelns, sondern vielmehr nach den Bedingungen der Möglichkeit, die Frühpädagogik als bedeutsam für das individuelle Kind zu denken.

Das Pädagogische ist insofern „nicht länger *Ausgangspunkt* und stillschweigende Prämisse einer theoretischen Präkonstruktion des Gegenstandes [...], sondern [...] *Bezugspunkt* empirischer Forschung“ (Neumann 2019, S. 345; Herv. im Orig.). Entgegen einer umstandslosen und ganzheitlichen „Pädagogisierung“ von Kindern wird somit in einer nicht-pädagogischen Perspektive auf die Frühpädagogik (vgl. Honig 2015; 2019) danach gefragt, wie und unter welchen Bedingungen die spezifische Pädagogizität in diesen Einrichtungen hervorgebracht und prozessiert wird. Die zumeist kindheitstheoretisch inspirierten Analysen machen dabei vor allem die Bedeutung generationaler Differenzen deutlich, die bei der Hervorbringung des Kindes *als Kind* sowie der ihm zugeschriebenen Charakteristika sichtbar werden (vgl. Neumann 2014).

Die vorliegenden Überlegungen schließen an diesen institutionentheoretischen Ansatz der frühpädagogischen Theoriebildung und seiner kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit Vorstellungen über die Natur des Kindes an und verknüpfen ihn mit Perspektiven des Neuen Materialismus. Vor allem im internationalen Diskurs der Frühpädagogik sowie der Kindheitsforschung zeichnet sich dieser als ein konzeptioneller Zugang ab, mittels dessen die Frage nach der Bedeutung einer kindlichen Natur in der Frühpädagogik anders gestellt werden kann. Zugleich ist damit eine Perspektive verbunden, die abseits einer anthropozentrischen Konzentration auf generationale Differenzkonstitutionen auf die relationale Hervorbringung des Kindes in komplexen und situativen Gefügen aus menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten verweist. Es wird damit möglich, analytisch die vielschichtigen und dynamischen Prozesse des In-Beziehung-Seins in Kindertageseinrichtungen in den Blick zu nehmen.

Eines der Konzepte, das für die Einübung einer solchen Perspektive vorschlagen wird, ist der von der Physikerin und Wissenschaftsphilosophin Karen Barad ins Spiel gebrachte Neologismus der ‚Intra-aktion‘. Anknüpfend an empirische Arbeiten, die die Early Childhood Education als Intra-aktion zu verstehen suchen (vgl. Davies 2014; Murriss 2022), fragt dieser Beitrag danach, welche Er-

kenntnismöglichkeiten und -grenzen das Konzept der Intra-aktion für die Analyse und für das Verständnis des frühpädagogischen Alltags mit sich bringt. Im Mittelpunkt steht dabei die Auseinandersetzung mit empirischen Daten einer teilnehmenden ethnografischen Beobachtung in einer englischen Nursery-School.

Zum neumaterialistischen Konzept der Intra-Aktion

Nicht zuletzt infolge der Kritik an der egologischen/anthropozentrischen Perspektive der Kindzentrierung, d. h. der Vorrangstellung des Kindes als Individuum, lassen sich in der aktuellen frühpädagogischen Debatte Ansätze finden, die das In-Beziehung-Sein in den Mittelpunkt stellen. Ein zentraler Anknüpfungspunkt solcher Überlegungen ist die Auseinandersetzung mit den neumaterialistischen Arbeiten der Physikerin und Wissenschaftsphilosophin Karen Barad (vgl. z. B. Myhre et al. 2017; Ånggard 2016).

Im Rahmen des „Agentiellen Realismus“ stellt Barad fundamentale Prämissen des ‚westlichen‘ Denkens in Frage. Dazu gehört zuvorderst die Annahme einer von Beziehung abgelösten und gegebenen Existenz einzelner Individuen. Im Vorwort zu ihrer vielbeachteten Monografie *Meeting the Universe Halfway* stellt Barad (2007, S. ix) klar: „Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating“. Zentral für Barad's ‚Agentiellen Realismus‘ ist die Kritik eines in Dichotomien verharrenden Denkens. Diese Kritik zielt auf die Problematisierung einer Trennung von Natur und Kultur, Beobachter:in und Beobachtetem, Materie und Diskurs, Subjekt und Gesellschaft im Sinne gegebener und feststehender Entitäten oder ontologischer Sphären, die als in einer dichotomen Beziehung zueinanderstehend gedacht werden. Insbesondere gilt ihre Kritik einer Dichotomisierung von ‚Matter and Meaning‘: „Matter and meaning are not separate elements ... Mattering is simultaneously a matter of substance and significance“ (ebd., S. 3). Der Agentielle Realismus geht von ‚Phänomenen‘ als primäre ontologische Einheit aus. Barad beschreibt Phänomene als „the ontological inseparability/entanglement of intra-acting agencies. That is, phenomena are ontologically primitive relations – relations without preexisting relata“ (ebd., S. 139).

In dieser komplexen Argumentation sind Phänomene im ontologischen Sinne ein relational konstituierter Grund, der grundsätzlich in seiner Relationalität bestehen bleibt, aber dabei in ständiger Bewegung und Veränderung begriffen ist. In der Dynamik dieser Bewegungen und Veränderungen entstehen – und vergehen – Entitäten bzw. Relata. Mit dem Begriff des Phänomens bleibt somit offen, zwischen welchen Entitäten (bzw. Relata) Relationen entstehen, d. h. welche Entitäten ein Phänomen kennzeichnen. Von empirischem Interesse sind die Dynamiken des Herstellens von Verbindungen und des Ziehens von Grenzen. Bemerkenswert ist das Bestreben Barads, trotz ihres Interesses an den Dynamiken und Re-

levanzsetzungen des Entstehens von Verbindungen und Unterscheidungen nicht von der Getrenntheit von Entitäten auszugehen, sondern die Beziehung bzw. die Relation als wesentliche Basis zu setzen.

Im Verständnis und der Beschreibung von Phänomenen wird der Begriff der *Intra-Aktion* relevant. Es handelt sich um einen Begriff, der den Prozess beschreibt, innerhalb dessen die Relata ihre Bestimmung oder ihre Bedeutung erhalten:

„The notion of *intra-action* (in contrast to the usual ‘interaction’, which presumes the prior existence of independent entities or relata) represents a profound conceptual shift. It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of the components of phenomena become determinate and that particular concepts (that is, particular material articulations of the world) become meaningful” (Barad 2007, S. 139; Herv. im Orig.).

Während der Begriff der Interaktion für Barad von einer separierten Existenz von Entitäten ausgeht, die als solche in eine Relation zueinander treten, verweist die *Intra-Aktion* auf den dynamischen Prozess der fortwährenden Differenzierung von Phänomenen, in dem deren Relata überhaupt erst Gestalt annehmen: „relata-within-phenomena emerge through specific intra-actions“ (ebd., S. 140). Dies geschieht z. B. durch spezifische Grenzziehungspraktiken oder -prozesse, die Barad (2007, S. 140) „agential cuts“ nennt. Die grundsätzliche Verbundenheit, die ein Phänomen konstituiert, geht nicht verloren, wenn es in differenzieller Weise in seinen Relata ausdifferenziert wird. Demnach sind agentielle Schnitte mit einem doppelten Prozess des ‚cutting together-apart‘, d. h. einer Gleichzeitigkeit von Grenzziehungs- und Relationierungsprozessen, verbunden.

Im soziologischen Sinne manifestiert sich sowohl in den Begriffen des Phänomens wie auch der *Intra-Aktion* damit ein Denken der Relationalität. Genauer gesagt: in den Begriffen drückt sich ein ‚prozessualer Relationismus‘ aus, mit dem die „Komplexität von Wechselwirkungen [betont wird], ohne dabei die Relata a priori festzulegen“ (Witte / Schmitz / Schmidt-Wellenburg 2017, S. 368) und in dem „letztlich nur das praktische Relationieren existiert und Relata immer nur als temporär stabilisierte Mischentitäten aus Relationen emergieren“ (ebd., S. 369). So gedacht ist Relationalität als Dynamik zu verstehen, mit der sich Phänomene in ihren Grenzen, Eigenschaften und Bedeutungen fortwährend ausdifferenzieren, wobei die Möglichkeiten dieser Ausdifferenzierung keine Grenzen haben.

Im Anschluss an den Agentiellen Realismus und seine Perspektive der Relationalität ändert sich der Blick auf grundlegende Dichotomien des modernen Denkens, wie Körper und Geist, Individuum und Gesellschaft, Materie und Diskurs usw. Diese Dichotomien werden als kontingente Ergebnisse eines fortwährenden Differenzierungsprozesses durch Grenzziehungspraktiken innerhalb von Phänomenen verstanden. Dies gilt auch für die Unterscheidung zwischen Natur und Kul-

tur. Der Agentielle Realismus unterläuft damit auch schematische Zuordnungen bspw. von nicht-menschlichen Entitäten zum Bereich der Natur und menschlichen Wesen zum Bereich der Kultur. Anders als es in der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours der Fall ist, die vor allem die moderne Unterscheidung zweier ontologischer Sphären für obsolet erklärt (vgl. Latour 2008), ist mit dem Agentiellen Realismus eine analytische Perspektive verbunden. Diese richtet ihre Frage auf die Prozesse der Hervorbringung bzw. auf die Grenzziehungsprozesse, die eine solche Unterscheidung überhaupt erst denkbar machen und die Teil situativer und dynamischer Differenzierungsprozesse sind.

Auch für das Verständnis von Forschungsprozessen hat der Agentielle Realismus Barads weitreichende Konsequenzen. Denn statt von einer ontologischen Separiertheit von Forscher:in und Gegenstand auszugehen, arbeitet sie anhand der Betrachtung der Arbeit des Physikers Niels Bohr heraus, dass beide Entitäten über weite Teile des Forschungsprozesses nicht ohne Weiteres zu trennen sind (vgl. Huf/Idel i. E.). Wenngleich das Verständnis wissenschaftlicher Prozesse oftmals von einer cartesianischen Unterscheidung zwischen ‚res cogito‘ und ‚res extensa‘ – zwischen erkennendem Geist und erkannten Gegenständen – ausgeht, hat die jüngere Wissenschaftsforschung z. B. der Science and Technology-Studies hierzu bereits einige alternative Entwürfe vorgelegt (vgl. Latour 2002). Die Arbeiten Barads schließen an diese Kritik an Descartes ontologischer Unterscheidung an, indem sie die ursprüngliche Verwicklung beider Entitäten im Forschungsprozess geltend machen. Forschungsprozesse sind in diesem Sinne Phänomene und die Unterscheidung zwischen Subjekten und Objekten der Forschung ist selbst ein Ergebnis von Differenzierungsprozessen bspw. durch agentielle Schnitte.

Abseits einer essentialistisch oder anthropologisch verstandenen Perspektive auf eine Natur des Kindes als autonomes, individuelles und lernbedürftiges Wesen macht es die Hinwendung zum Neuen Materialismus möglich, nach den situativen und dynamischen Differenzierungsprozessen zu fragen, die den frühpädagogischen Alltag kennzeichnen und in denen das „Kindergartenkind“ (Farrenberg 2017) in relationaler Weise hervorgebracht wird. Dabei wird auch die konstitutive Bedeutung bzw. die Verwicklung von Forschungsprozessen beleuchtet, denn wie bereits Neumann (2018) formuliert, sollte es „[f]ür eine frühpädagogische Kindheitsforschung [...] nicht nur darum gehen, was die institutionelle frühpädagogische Praxis zur Konstitution zeitgenössischer Kindheiten beiträgt, sondern auch die sie beobachtende Wissenschaftsdisziplin“ (ebd., S. 52).

Empirische Explorationen

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer neumaterialistischen Perspektive auf die Alltagspraxis in Kindertageseinrichtungen wird im Folgenden mit der Analyse ethnografischer Beobachtungsprotokolle beantwortet. Die Pro-

tokolle sind auf der Basis teilnehmender ethnografischer Beobachtungen in einer englischen „Nursery-School“ entstanden, die im Rahmen einer Vorstudie zu einem Forschungsantrag durchgeführt wurden. Die Beobachtungen hatten einen methodologischen Fokus, insofern sie als Exploration der Möglichkeit angelegt waren, Intra-aktionen zu beobachten, zu beschreiben und als Ethnografin in deren Dynamik involviert zu sein. Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass viele der Arbeiten aus dem Kontext der „early childhood education“, die sich auf den Neuen Materialismus beziehen, auf Bezeichnungen ihrer Forschung als ‚Ethnografie‘ verzichten und sich stattdessen als „post-qualitative Forschung“ (vgl. z. B. Blaise 2016) ausweisen. Diese Verortung folgt einer Kritik der inhärenten Annahmen und Ansprüche der ethnografischen Methodologie, z. B. über ein kohärentes Forscher:innensubjekt, und ist darauf gerichtet, neue Forschungsmethodologien und -methoden, alternatives Datenmaterial und Analyseziele auszuloten. Wir möchten an dieser Stelle behaupten, dass diese Bestrebungen wichtige Denkanstöße liefern, zugleich aber in ihrer Kritik qualitativer Forschung und z. B. auch der Ethnografie, zuweilen schematisch und verkürzt argumentieren. Einer Abkehr von der ethnografischen Methodologie setzen wir daher eine Exploration von Möglichkeiten entgegen, das Potenzial der Situiertheit und sinnlichen Unmittelbarkeit der Präsenz der Forscherin als Ethnografin im Feld zu nutzen und dabei offen für Kritik und mögliche Neujustierungen zu sein. Insofern verstehen wir neumaterialistische Perspektiven als Angebot, ethnografische Zugänge, Denkweisen und Heuristiken zu justieren bzw. weiterzuentwickeln. Dabei knüpfen wir an ein zunehmendes Interesse der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie an posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieofferten (vgl. Dennis/Huf 2020; Rosiek 2018; Taylor/Fairchild 2020) sowie an die Überlegungen von Smartt Gullion (2018) zu einer „Diffractive Ethnography“ an.

„Possibilities do not sit still“¹: Intra-Aktion als analytisches Konzept

Die Nursery-Class, in der die folgende Beobachtung im Frühjahr 2022 stattfand, ist in einer Infant-School in London verortet. Wie die Bezeichnung der ‚Nursery Class‘ bereits nahegelegt, ist der Raum, in dem die ungefähr 30 Kinder im Alter von drei bis vier Jahren ihren Vor- und/oder Nachmittag verbringen, einem Klassenzimmer nicht unähnlich. Gruppentische, ein Whiteboard, und ein davor ausgelegter Teppich, auf dem die Kindergruppe während der ‚carpet time‘ sitzt, greifen charakteristische Gestaltungselemente der Klassenzimmer von Reception Class, Year 1 und Year 2 auf. Der Raum unterscheidet sich aber auch von den Klas-

1 Barad 2007, S. 177.

senszimmern für die älteren Schüler:innen in seiner materialen Gestaltung. Denn neben Gruppentischen finden sich etwas höhere, ungefähr kreisförmige Flächen, auf denen bestimmte thematische Spiellandschaften ausgestellt sind. Auch der Tisch mit Knete, der im Zentrum der folgenden Beobachtung steht, ist so hoch, dass die Kinder sich stehend um ihn anordnen und bewegen. Zudem gibt es einen kleinen Außenbereich vor dem Klassenzimmer, der zur Hälfte mit künstlichem Rasen ausgelegt ist, auf dem die Kinder sitzen (die Kissen laden dazu ein), oder aber auch laufen, rollen, rutschen können, zur anderen Hälfte mit einem hohen Tisch zum Basteln und Kneten, einem Sofa mit Bilderbüchern und einem Wasserbecken mit Plastiktieren. Innen- und Außenbereich sind mit vielfältigen Materialien dekoriert, die die Aktivitäten der Kindergruppe dokumentieren und dabei auf die Dokumentation ihrer literacy und numeracy fokussieren.

Die Beobachtung findet im Mai 2022 an einem der ersten herrlichen Frühlingstage statt. Für die Kinder ist die Möglichkeit, sich draußen aufzuhalten, reglementiert, insofern der Außenbereich zu klein für die gesamte Gruppe ist. Folglich hält sich jeweils die Hälfte der Gruppe der Kinder für ca. eine Stunde im Außenbereich auf. Die Ethnografin hingegen ist während beider Phasen im Außenbereich. Ihre Beobachtung ist zunächst so strukturiert, dass sie die materialen Arrangements fokussiert und sich für die Intra-aktionen interessiert, die im Aufeinandertreffen einzelner Kinder mit dem materialen Arrangement des Knetisches und ihrer Person sichtbar werden.

Als die zweite Gruppe von Kindern nach draußen kommt, richte ich meine Aufmerksamkeit auf die Dynamiken, die im Aufeinandertreffen des mit Knete und einzelnen Backformen vorbereiteten Tisches mit den Kindern entstehen, die sich um diesen Tisch herum gruppieren. Innerhalb kurzer Zeit versammeln sich sieben Kinder um den Tisch herum. Zwei Mädchen schieben sich einen Stuhl an den Tisch, auf den sie sich nebeneinandersetzen. Die anderen Kinder verteilen sich stehend um den Tisch. Ich suche einen weiteren Stuhl, (realisiere dabei, dass im Außenbereich nur wenige Stühle sind) schiebe den Stuhl neben den anderen, setze mich neben die Mädchen und beobachte kurz, ob sie dies irritiert. Aber sie sind in ein Gespräch vertieft. Währenddessen tritt an der gegenüberliegenden Seite eine Fachkraft an den Tisch. Eines der Kinder in ihrer Nähe streckt ihr unmittelbar eine mit Knete gefüllte kleine Kuchenform entgegen. „Oh that’s delicious. Thank you“. Die Fachkraft nimmt den Cupcake entgegen und macht Geräusche des Essens. Dann stellt sie den Cupcake auf den Tisch zurück und geht. Während die Kinder mit ihren Händen die Knete formen und in Formen pressen, entwickeln sich zwei parallele Gesprächsstränge. Einer handelt von einem ‚dad in jail‘, der die Gruppe und mich in den Bann zieht, der andere geht um die Verfügbarkeit von Knete und der Formen: „I need dough. I need it, I need it“ ... „Now, can I have the cup!“ ... „Share now!“. Die beiden Mädchen, die gemeinsam auf einem Stuhl neben mir sitzen, stellen jegliche Beschäftigung mit playdough ein, flüstern leise miteinander und legen zuweilen Arme und Kopf auf die Platte. Als die Fachkraft wiederkommt, nimmt eine der beiden sofort ein vor ihr liegendes Stück Knete in die Hand, läuft zur Fachkraft und zeigt es ihr. Sie hüpf zurück zu dem Stuhl, wo das andere Mädchen ihr schon bedeutet, sich wieder neben sie zu

setzen. Sie nimmt einen schon fertig gekneteten Stern in eine Hand und zerbröseln mit der anderen Hand ein ungeformtes Stück Knete. Ob es wohl so ist, dass im Zusammenspiel von Playdough und den Kindern eine ganz spezifische Möglichkeit der Performanz von Produktivität entsteht?

Die beiden Mädchen stehen von ihrem Stuhl auf und gehen ans Wasserbecken. Als die Fachkraft ein weiteres Mal an den Knetisch tritt, läuft eines der beiden Mädchen vom Wasserbecken an den Knetisch zurück, nimmt ein Stück Knete vom Tisch und präsentiert es der Fachkraft: „I made a pan“. Auch die anderen Kinder am Tisch intensivieren das Formgeben, in dem Moment, in dem die Fachkraft an den Tisch tritt. Die Fachkraft ihrerseits formt kleine Teile der Knete so, dass sie sie sich als künstliche Nägel anstecken kann. Ein Mädchen streckt ihr ihre Hand entgegen und erhält ebenfalls künstliche Nägel. Währenddessen fordert ein weiteres Mädchen ein, dass sie jetzt die Pfanne haben möchte (vielleicht habe ich es nicht richtig verstanden, ich sehe gar keine Pfanne), aber in jedem Fall unterstützt die Fachkraft das Ansinnen: „It's not your pan. You need to share“. Eine Art Kuchenform wird von dem angesprochenen Mädchen von Knete geleert und abgegeben. Das Mädchen, das diese gefordert hatte, lässt sie völlig unberührt vor sich liegen. Ob auch die Forderung nach Sharing ein Ausweis der eigenen Produktivität ist? Die künstlichen Nägel werden abgenommen und die Fachkraft nimmt die Kinder mit nach drinnen ...

Mit Blick auf das Konzept der Intra-Aktion als analytische Folie lassen sich anhand dieser Szene vier Fokussierungen vornehmen: *Erstens* fungiert das Konzept der Intra-Aktion als selektives Moment innerhalb des Beobachtungs- wie auch Interpretationsprozesses: Eine analytische Betrachtung des Auszugs aus den Feldprotokollen muss mit der Einsicht starten, dass diese Prozesse das Ergebnis eines agentiellen Schnitts sind, der sowohl weitere Feldnotizen von anderen Tagen im Feld wie auch das vollständige Protokoll dieses Tages der teilnehmenden Beobachtung strukturiert. An diesem Schnitt sind die Ethnografin und die Autor:innen des Artikels genauso beteiligt wie das für ihr Erkenntnisinteresse maßgebliche Konzept der Intra-Aktion.

Zweitens geht mit dem Konzept der Intra-Aktion eine Fokussierung auf ausgewählte dynamische Relationierungsprozesse zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten innerhalb des Feldprotokolls einher. Wenn auch die Ethnografin die dichte Beschreibung mit einer „zweiten Gruppe der Kinder“ beginnt, hat sie sich bereits im Vorfeld für die Beobachtung einer der möglichen vorbereiteten Stationen entschieden und damit den Fokus ihrer Beobachtung auf die Verwicklung von Kindern mit den nicht-menschlichen Akteuren des Knetisches und ihrer möglichen Teilhabe an dieser Verwicklung gelegt. Es ist der „Tisch mit Knete“, der für die Beobachterin einen besonderen Unterschied macht. Er ermöglicht es „sieben Kindern“, sich um ihn herum zu gruppieren. Gleichsam differenziert das Protokoll nun innerhalb des körperlichen Arrangements dieser Gruppierung, insofern fünf Kinder als stehend und zwei als gemeinsam auf demselben Stuhl sitzend beschrieben werden. Die Ethnografin trennt zunächst zwischen sich und der Tischgruppe, bringt sich dann aber in eine körperliche Relation mit ihr, in-

dem sie sich neben sie setzt. Erneut spielt hier der nicht-menschliche Akteur des Stuhls eine wichtige Rolle, um diese Relation herzustellen.

Drittens ermöglicht das Konzept der Intra-Aktion einen Einblick in die spezifische Feldlogik der Relationierungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten. Nun taucht zum ersten Mal eine Fachkraft in der Szene auf. Relativ unvermittelt steht sie bei der Tischgruppe und wird sogleich von einem Mädchen in das Geschehen involviert, indem sie einen „Cupcake“ gereicht bekommt. Aus einer neumaterialistischen Perspektive lässt sich fragen: Welchen Unterschied macht dieser Cupcake? Zum einen stellt er eine Relation zwischen der Fachkraft und dem Mädchen, das ihn ihr reicht, her. Diese Relation konstituiert sich durch die Imitation der Gabe eines essbaren Cupcakes, nicht einem aus Knete. So wird das Mädchen als Bäckerin und Schenkerin positioniert, die Fachkraft versteht sich selbst als Beschenkte, die auf diese Gabe mit einem Geschmacksurteil reagiert („*Oh that's delicious*“). Die Fachkraft setzt damit einen Sinnrahmen voraus, in dem das Mädchen immer schon mit der Knete spielt und in diesem Spielen das Backen eines wirklichen Cupcakes imitiert wird. Es wirkt zum anderen zugleich so, dass der Cupcake Teil eines eingespielten Rituals der Relationierung ist. Statt mit großen Erklärungen vonseiten des Mädchens einherzugehen, wird im wortlosen Reichen und Geben des gekneteten Cupcakes und der Aktualisierung einer routinisierten Reaktion darauf gerade kein breiter Möglichkeitsraum sichtbar. Vielmehr wirkt es so, als ob das Mädchen über die Gabe ihr Tätig-Sein zur Darstellung bringt und die Fachkraft es mit einer knappen Bestätigung quittiert. Nach dieser Bestätigung verlässt sie die Situation sogleich auch wieder.

Es ist diese Figur der Relationierung zwischen Kind, Fachkraft und nicht-menschlicher Entität, die im weiteren Verlauf der Szene noch zwei Mal zum Ausdruck kommt. Auch hier bringt ein Mädchen der Fachkraft gegenüber mittels eines erzeugten Gegenstandes ihre Aktivität zu Darstellung. Einmal wortlos und einmal mit dem Hinweis auf die Art des Erzeugnisses („*I made a pan*“). Interessant erscheint dabei, dass die Darstellungen von Aktivität von Phasen zumindest der körperlichen Ruhe unterbrochen sind. Bevor die Fachkraft erscheint, haben die beiden sitzenden Mädchen „jegliche Beschäftigung mit playdough eingestellt, flüstern leise miteinander und legen zuweilen Arme und Kopf auf die Platte“.

In einer solchen Interpretation wird die Aktivität des Kindes nicht als seine Natur verstanden bzw. eine anthropologische Dimension des Kindes zur Darstellung gebracht. Es handelt sich eher um das Ergebnis einer routinisierten Relation, die situativ zwischen Fachkraft, Kind und Cupcake wiederholt wird. Die Intra-Aktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten bringt eine Performanz kindlicher Aktivität hervor.

Viertens lässt sich erkennen, wie in der Intra-aktion Unterscheidungen getroffen werden. Nachdem die Fachkraft das erste Mal die Szene wieder verlässt und sich zwei Gesprächsstränge entwickeln, werden vom Protokoll die Forderungen

einzelner Kinder nachgezeichnet: „*I need dough. I need it, I need it*“ ... *‘Now, can I have the cup!’* ... *‘Share now!’*“. Die anfänglichen Aussagen bezüglich des eigenen Wunsches nach Knete machen ein kindliches Individuum sichtbar, das seine Bedürfnisse und seinen Gestaltungswillen sehr vehement zum Ausdruck bringt. Inwiefern hierbei auch eine Rolle spielt, das eigene Knetergebnis der Fachkraft zu zeigen und so eine Bestätigung zu erhalten, ist nicht eindeutig erkennbar. Jedoch wird in der hier eingenommenen Perspektive deutlich, dass die kindlichen Aussagen eine Differenz innerhalb des Phänomens einziehen: Das kindliche Individuum unterscheidet zwischen sich und seinen Bedürfnissen („*I need dough. I need it, I need it!*“) sowie der weiteren Gruppe, die mit am Tisch steht bzw. sitzt und derselben Tätigkeit des Knetens nachgeht. Das Kind bringt sich mit seinen eigenen Bedürfnissen und in seiner Aktivität durch diese Differenzierung situativ hervor. Seine Individualität und Aktivität sind in dieser Interpretation weniger eine essentialistische oder natürliche Gegebenheit, sondern das Ergebnis einer situativen Intra-Aktion im Zusammenspiel zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten.

Interessant erscheint zudem die letzte Imperativaussage eines Kindes, jetzt endlich die Knete oder die zugehörige Tasse zu ‚teilen‘ („*Share now!*“). Ein solcher Imperativ ist auch gegen Ende des Protokolls von Seiten der Fachkraft zu finden („*It’s not your pan. You need to share*“). Beide Aufforderungen können als Beispiele feldimmanenter agentieller Schnitte verstanden werden, die der doppelten Logik eines ‚cutting together-apart‘ folgen. In der Anweisung, einen Gegenstand zu teilen, wird zum einen die gemeinsame Teilhabe an einem Gegenstand und seiner Benutzung markiert. Zum anderen setzt sich das sprechende Kind im Hinblick auf das gemeinsame Kneten und die gleichsam bestehende Möglichkeit einer Nutzung zugehöriger Dinge aber auch in eine verbindende Relation. Zugleich handelt es sich jedoch um eine Aufforderung zum Überreichen der Tasse bzw. der Knete. Insofern diese Dinge keine Möglichkeit einer gleichzeitigen Nutzung bieten, ist die Aufforderung zum Teilen eher eine zum Abgeben. Im ersten Fall differenziert das jeweils auffordernde Kind damit zwischen sich und der Tischgruppe im Allgemeinen sowie dem Kind mit dem gewünschten Gegenstand im Speziellen. Selbiges gilt auch für den zweiten Fall, nur dass es hier die Fachkraft ist, die eine Grenze zwischen dem Kind mit der Pfanne und dem ohne zieht.

Mit dem Konzept der Intra-Aktion als analytische Folie ethnografischer Daten geht eine Perspektive einher, die die Fokussierung auf den Gegenstand und auf die daran orientierten Beobachtungs- und Beschreibungsprozesse sowie Fragen nach der Analysierbarkeit miteinander verschränkt. Es ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Alltagspraktiken innerhalb von Kindertageseinrichtungen abseits einer Orientierung am individuellen Kind, seinen Fähigkeiten und seiner Natur oder aber einer institutionell ausgerichteten Rekonstruktion seiner Hervorbringung. Alternativ stehen hier die situativen und dynamischen Prozesse der Differenzierung von und der Relationierung innerhalb von Phänomenen

im Vordergrund, in die auch die Kinder eingebunden sind. Damit stellen sich eher Fragen danach, welche Relationen und Differenzierungen innerhalb des beobachteten Geschehens, in den nachzeichnenden Feldprotokollen wie auch im Analyse- und Interpretationsprozess selbst bedeutsam werden und in welcher Weise sie dies tun. Mit dem Konzept der Intra-Aktivität geht insofern eine ent-essentialisierende Perspektive auf das Kind einher, die keine spezifische Natur (oder Kultur) voraussetzt, sondern vielmehr zum Gegenstand macht, wie das, was als Natur des Kindes firmiert, als situatives Produkt von Grenzziehungspraktiken innerhalb des Alltagsgeschehens sichtbar werden kann. Damit verbunden ist ein Ansatz, der nicht allein die konstitutive Rolle generationaler Differenzen bzw. Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen in den analytischen Fokus rückt, sondern vielmehr die Komplexität relationaler Prozesse und Dynamiken untersucht, in die menschliche wie auch nicht-menschliche Entitäten eingebunden sind. In den Blick geraten nicht-menschliche Entitäten vor diesem Hintergrund nicht aufgrund ihrer Rolle in der Umsetzung pädagogischer Programmatiken oder Ziele (vgl. z. B. Stieve 2013) oder aufgrund der Frage, „wie die Dinglichkeit des Materiellen einerseits und die Pädagogizität des Dinglichen andererseits vollzugslogisch hervorgebracht werden“ (Neumann 2017, S. 562). Von Bedeutung sind nicht-menschliche Entitäten gerade wegen ihres gemeinsamen Eingebundenseins in situativen und dynamischen Relationen mit Kindern.

Alternative Perspektiven auf die Natur des Kindes als Akteur

Es wird deutlich, dass eine analytische Hinwendung zum Konzept der Intra-Aktion die Möglichkeit mit sich bringt, das Alltagsgeschehen in Kindertageseinrichtungen abseits einer Fokussierung auf das individuelle, lernende Kind als relationale und dynamische Konstitution von Akteuren zu verstehen. Die feldimmanenten Annahmen über die Natur des Kindes werden damit nicht negiert oder ignoriert, sondern als für das Feld konstitutive Dynamiken verstanden (vgl. Huf/Kluge 2021). Wir möchten dies am Beispiel der Naturalisierung der Akteurschaft des Kindes und den damit verbundenen Vorstellungen von Kindorientierung konkretisieren.

Im kindheitstheoretischen Diskurs werden gegenwärtig Möglichkeiten einer nicht-essentialistischen Fassung kindlicher Akteurschaft intensiv diskutiert. Während diese bislang netzwerktheoretisch (vgl. Eßer 2014) oder praxistheoretisch (vgl. Bollig/Kelle 2014) fundiert sind, kann auch eine Hinwendung zum Neuen Materialismus im Allgemeinen sowie zum Konzept der Intra-Aktion im Speziellen Spielräume eröffnen, Akteurschaft als situativ, dynamisch und relational zu denken (vgl. Spyrou 2018). Dies betrifft nicht nur die Akteurschaft von Kindern oder Erzieher:innen, sondern auch von nicht-menschlichen Entitäten. So richtet sich der Blick z. B. auf die vorbereitete materiale Umgebung der

Kindertageseinrichtung, in der die Aktivität von Kindern als relationale Hervorbringung verstanden werden kann. Ein zentraler Unterschied zu den netzwerk- und praxistheoretischen Ansätzen ist dabei die systematische Einbeziehung der erkenntnistheoretischen und forschungspraktischen Dimensionen, die in der Hervorbringung kindlicher Akteurschaft bedeutsam werden.

Eine neumaterialistisch orientierte ethnografische Praxis richtet ihr Interesse weiterhin auf Kinder und Kindheiten, muss dazu aber nicht allein Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Wie am Beispiel des dargelegten Feldprotokolls deutlich wird, kann sich der forschende Blick auf nicht-menschliche Entitäten richten, von denen ausgehend menschliche Entitäten bzw. Kinder und ihr Handeln überhaupt erst in den Blick kommen. In einer solchen Perspektive ist die Frage nach der Möglichkeit und den Facetten kindlicher Akteurschaft relational mit derjenigen nach der Akteurschaft weiterer menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten verknüpft. Spyrou beschreibt die damit einhergehenden Veränderungen der empirischen Perspektive als eine fundamentale Verschiebung von der Frage „What capacities do children possess?“ hin zu der Frage: „What capacities emerge out of children's relational encounters with other entities?“ (Spyrou 2018, S. 203). Ähnlich wie in der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Latour 2007) wird dabei eine Logik der Dichotomie zwischen handelnden Subjekten und diesem Handeln einfach verfügbaren Dingen unterbrochen. Der Neue Materialismus Barads akzentuiert dabei nicht nur auf sehr ausgeprägte Weise die Situativität des Handelns der verschiedenen Akteure, sondern setzt die Annahme zentral, dass Akteurschaft und Akteure – Barad spricht von singulären Entitäten – nicht ontologisch gegeben sind, sondern situativ entstehen, sich verfestigen und verändern können, aber grundsätzlich wandelbar bleiben.

Um das alternative Verständnis von Akteurschaft zu verdeutlichen, folgen exemplarische Interpretationen des obenstehenden Feldprotokollauschnitts. Erneut müssen diese mit der Einsicht begonnen werden, dass diesen Interpretationen agentielle Schnitte zugrundeliegen, durch die bestimmte handelnde Entitäten hervorgehoben werden. Im Zusammenhang mit der Frage nach Akteurschaft wird vor diesem Hintergrund eine Differenzierung des Phänomens vorgenommen, die vor allem diejenigen Entitäten sichtbar macht, die in bestimmter Weise als tätig oder die dargestellte Situation deutlich gestaltend erachtet werden. Dabei richtet sich das Augenmerk im Anschluss an das Konzept der Intra-Aktion gerade auf die Differenzialität von Handlungen, allen voran von denjenigen Entitäten, die als ‚Kinder‘ und solchen, die als nicht-menschliche ‚Dinge‘ verstanden werden.

So kommen den agentiellen Schnitten des Protokolls, seiner Analyse und Interpretation mit dem Konzept der Intra-Aktion folgend in der analytischen Auseinandersetzung vor allem die Aktivitäten ‚nicht-menschlicher Entitäten‘ in den Blick. Zu Beginn der Szene wird deutlich, dass die Ethnografin eine vorbereitete dingliche Umgebung für die ‚Kindergruppe‘ wahrnimmt. Dies verweist zum ei-

nen darauf, dass die Ethnografin in die Logik des Feldes verwickelt ist (vgl. auch Huf/Kluge 2021), in welcher Dinge zu pädagogischen Zwecken arrangiert werden und Kindern spezifische Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen ermöglichen sollen. Zum anderen kommt in dieser Verwicklung des ethnografischen Blicks die Vorstellung einer Notwendigkeit der kindlichen Beschäftigung zum Ausdruck, die die Logik des Feldes kennzeichnet. Diese Notwendigkeit materialisiert sich im vorbereiteten dinglichen Arrangement und verweist so auf den Stellenwert der kindlichen Aktivität im frühpädagogischen Alltag. Wenngleich sich hier im Allgemeinen eine Figur der kindlichen Aktivität zeigt, wird zugleich die Annahme deutlich, dass die ‚Natur‘ des aktiven Kindes pädagogischer Strukturierungen bedarf. Die Aktivität der Kinder wird in dieser Hinsicht durch das dingliche Arrangement eingehegt und in pädagogisch gerahmte Bahnen gelenkt. Darüber hinaus wird nachvollziehbar, dass auch die Kinder selbst in diese Logik verwickelt sind: Sie gruppieren sich unmittelbar um den Tisch und beginnen, die von ihnen erwartete, aber nicht explizierte Aufgabe des spezifischen Umgangs mit der Knete zu bearbeiten.

Entgegen dieser Auffassung eines pädagogisch ‚vorbereiteten‘ Arrangements wird im weiteren Verlauf der Szene eine weitere Facette sichtbar. Der ethnografische Blick richtet sich auf ‚zwei Mädchen‘ und ihre Umgestaltung der vorbereiteten Umgebung durch das Heranziehen eines Stuhls, den sie zudem in Erweiterung seiner vorgesehenen Nutzung zusammen besetzen. Diesem Vorbild folgend setzt sich nun auch die Ethnografin auf einen Stuhl, mit dem sie sich neben das ‚Mädchen-Stuhl-Ensemble‘ positioniert und so eine Relation zu diesem durch körperliche Kopräsenz herstellt. Dieser Kopräsenz folgend verbleibt die Aufmerksamkeit der Ethnografin stark bei diesem Ensemble und den davon ausgehenden Handlungen. Das Mädchen-Stuhl-Ensemble wird im Verlauf der Szene dahingehend sichtbar, dass es die Adressierungen zur pädagogisch präfigurierten Aktivität am Tisch und mit den darauf positionierten Materialien unterläuft. Es wird eine Aktivität ausgedrückt, die sich abseits der beabsichtigten Auseinandersetzung mit den Dingen bewegt und in der es mit der Materialität des Stuhls und des Tisches möglich wird, sich auch körperlich in eine Ruhestellung zu begeben. Die Anwesenheit der Fachkraft verändert dieses Arrangement wenig später, insofern eines der Mädchen scheinbar um die von ihr erwartete Aktivität weiß, ihre Ruhestellung verlässt und pflichterfüllend ein Knetstück präsentiert. Das Knetstück ermöglicht es so durch seine leichte Handhabbarkeit im Rahmen der pädagogisch aufgeladenen Situation, sich als aktives Kind zu inszenieren. Zugleich ist es nicht nur bemerkenswert, dass sich das ethnografische Interesse auf diese Praxis des Zeigens bei einer von den Erwartungen abweichenden Tätigkeit richtet, sondern auch in der hier stattfindenden Interpretation als Ausweis einer spezifischen Akteurschaft verstanden wird. Das Phänomen wird dabei immer wieder differenziert, insofern bestimmte Akteure hervortreten und in ihren Handlungen fokussiert sichtbar werden.

Schluss: Relationale Kindheiten in Kindertageseinrichtungen

Die bisherigen Ausführungen haben Möglichkeiten eruiert, das neumaterialistische Konzept der Intra-Aktion als Analysefolie des Alltagsgeschehens in Kindertageseinrichtungen zu nutzen. Insbesondere wurde danach gefragt, welche Perspektiven sich für eine Beschreibung (kindlicher) Akteurschaft abseits essentialisierender Vorstellungen eröffnen. Abschließend möchten wir im Anschluss hieran zwei Überlegungen vorbringen.

Erstens möchten wir argumentieren, dass das Konzept der Intra-Aktion nicht nur einen anderen Blick auf das Alltagsgeschehen in Kindertageseinrichtungen ermöglicht, sondern vielmehr ein relationales Verständnis des Aufwachsens zugrunde legt. Kindheiten in der Moderne sind in diesem Sinne nicht allein durch eine Institutionalisierung geprägt, die bspw. ihren Fokus auf die Schaffung und den weitreichenden Besuch von Kindertageseinrichtungen legt. Vielmehr ist das Aufwachsen durch vielfältige, situative und dynamische Relationen geprägt, in die menschliche und nicht-menschliche Entitäten involviert sind und in denen auf unterschiedliche Weise Kinder und Kindheiten hervorgebracht werden. Es ist in diesem Sinne nicht allein die Institution der Kindertageseinrichtung, die das frühe Aufwachsen prägt, sondern es sind die vielfältigen Relationen innerhalb des Alltags in Kindertageseinrichtungen, in die Kinder immer wieder involviert sind und in denen ihre spezifische Position als Kind hervorgebracht wird.

Eine neumaterialistisch orientierte Analyse muss in diesem Kontext *zweitens* aufmerksam dafür sein, dass Karen Barad von einem „intertwining of ethics, knowing, and being“ (Barad 2007, S. 185) ausgeht. Dies kommt am deutlichsten im Neologismus einer „Ethico-Onto-epistem-ology“ (ebd.) zum Ausdruck. Es bedeutet konkret, dass die Analysen und Interpretationen, wie sie in diesem Beitrag vorgenommen wurden, nicht nur ein spezifisches Wissen produzieren, sondern diese auch differentielle Weisen des Seins sichtbar machen und Forschung stets eine Verantwortung für dieses Wissen und Sein mit sich bringt. Dabei gilt es, nicht nur die Konsequenzen der Frage nach bestimmten Weisen des Kind-, Ding-, Erzieher:in-Seins usw. zu bedenken, sondern auch diejenigen, die bspw. aus dem Anliegen einer nicht-essentialisierenden Perspektive auf kindliches Handeln folgen. Während z. B. Neumann (2014b) den Ansatz einer „Professionalisierungsfolgenforschung“ beschreibt, der die Konsequenzen einer zunehmenden frühpädagogischen Professionalisierung für die Gestaltung einer „Bildungskindheit“ und damit für das Aufwachsen von Kindern thematisiert, rückt eine neumaterialistische Perspektive stärker in den Fokus, dass und inwiefern die (früh-)pädagogische bzw. Kindheitsforschung in die Strukturen und Logiken des Feldes verwoben ist. Diese Verwobenheit geht einher mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Verantwortung, ethischen Implikationen und Dilemmata der eigenen Wissensproduktion.

Literatur

- Änggård, Eva (2016): How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. In: *Children's Geographies* 14, H. 1, S. 77–90.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Blaise, Mindy (2016): Fabricated childhoods: uncanny encounters with the more-than-human. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37, H. 5, S. 617–626.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 263–279.
- Burmann, Erica (2008): *Deconstructing Developmental Psychology*. 2. Auflage. London und New York: Routledge.
- Cloos, Peter (2018): Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Davies, Bronwyn (2014): *Listening to Children. Being and becoming*. London und New York: Routledge.
- Dennis, Barbara/Huf, Christina (2019): Ethnographic Research in Childhood Institutions – Participations and Entanglements. In: *Ethnography and Education* 15, H. 3, S. 248–262.
- Eßer, Florian (2014): *Agency Revisited*. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 34, H. 3, S. 233–246.
- Farrenberg, Dominik (2017): *Regierungsspielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Diss: Vechta. URL: hdl.handle.net/21.11106/120.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Sandra/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.
- Huf, Christina/Kluge, Markus (2021): Being (with) batman – Entangled Research Relations in Ethnographic Research in ECEC. In: *Ethnography & Education* 16, H. 3, S. 248–262.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koch, Sandra (2018): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–200.
- Latour, Bruno (2002): Zirkulierende Referenz. In: Ders.: *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 36–95.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Murris, Karin (2022): 'This is Not a Photograph of Zuko': how agential realism disrupts child-centred notions of agency in digital play research. In: *Children's Geographies*, doi: 10.1080/14733285.2022.2098005.

- Myhre, Cecilie Ottersland/Myrvold, Hanne Berit/Joramo, Unn-Wenche/Thoresen, Marianne (2017): Stumbling into the 'kitchen island': Becoming through intraactions with objects and theories. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 18, H. 3, S. 308–321.
- Neumann, Sascha (2019): Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionentheoretischer Perspektive. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 339–352.
- Neumann, Sascha (2014a): Die sozialen Bedingungen der Bildung. Erkundungen im Feld der Frühpädagogik. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 243–267.
- Neumann, Sascha (2014b): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Rosiek, Jerry L. (2018): Agential Realism and Educational Ethnography. In: Beach, Dennis/Bagley, Carl/Marques da Silva, Sophia (Hrsg.): *Handbook on Ethnography of Education*. Hoboken und New Jersey: Wiley Press, S. 403–422.
- Schulz, Marc (2014): Lernende Kindergartenkinder. Professionstheoretische Perspektive auf die Praktiken der Fallherstellung in Kindertageseinrichtungen. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 261–275.
- Smartt Gullion, Jessica (2018): *Diffraction Ethnography: Social Sciences and the Ontological Turn*. London u. a.: Routledge.
- Stieve, Klaus (2013): Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen. Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 16, S. 91–106.
- Spyrou, Spyros (2018): *Disclosing childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Taylor, Carol A./Fairchild, Nikki (2020): Towards a posthumanist institutional ethnography: viscous matterings and gendered bodies. In: *Ethnography and Education* 15, H. 4, S. 509–527.
- Waterstradt, Désirée (2016): Von der Elternzentrierung zur Kindzentrierung. Elternschaft in einer Gesellschaft der Individuen. In: Ernst, Stefanie/Korte, Hermann (Hrsg.): *Gesellschaftsprozesse und individuelle Praxis. Vorlesungsreihe zur Erinnerung an Norbert Elias*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–142.
- Witte, Daniel/Schmitz, Andreas/Schmidt-Wellenburg, Christian (2017): Geordnete Verhältnisse? Vielfalt und Einheit relationalen Denkens in der Soziologie. In: *Berliner Journal für Soziologie* 27, H. 3–4, S. 347–376.

Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igeln und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän

Ursula Stenger

Anthropozän wird das neue Zeitalter genannt, in dem die globalen zerstörerischen Effekte menschlichen Handelns ein solches Ausmaß erreicht haben, dass sich ökologische Kreisläufe gravierend verändern. Die Folgen sind dramatisch, – sie werden das Leben auf dem Planeten Erde von nun an für die folgenden Generationen auf eine drastische Weise bestimmen: Klimawandel, Artensterben, Umweltzerstörung nicht gekannten Ausmaßes: Luft, Erde und Wasser sind voll von toxischen Substanzen und Plastik (vgl. Horn 2022, S. 9 f., Wulf 2020, S. 190 ff.), – ein Kreislauf, in den das Leben aller Lebewesen auf der Erde eingewoben ist, – um nur wenige Aspekte des komplexen zerstörerischen Prozesses zu nennen. Diese Entwicklung wird, wenn nicht umgehend und einschneidend gegengesteuert wird, Kippunkte erreichen, die irreversibel sind (vgl. Horn 2022).

Grundlegende Wandlungen, auch des Wissenschaftssystems erscheinen notwendig, denn die materiellen Grundlagen und Effekte von Kultur können nicht unberücksichtigt bleiben. Die Trennung von Subjekt und Objekt, von Mensch und Natur, von Natur und Kultur erweist sich als nicht mehr tragfähige Erklärung dessen, was um uns herum geschieht. Was bedeutet es aber für die Pädagogik, wenn Natur als wesentlich vom Menschen beeinflusst gedacht werden muss und wenn kulturelle Lebensformen in Form von Konsum und Technik unkontrollierbare Dynamiken entwickeln (vgl. ebd.)?

Damit verbunden ist auch die Frage, was das für die Erziehung und Bildung nachfolgender Generationen bedeutet.

Wie können Lebensformen und Werte in Kontexten der Frühpädagogik entwickelt, erprobt und inkorporiert werden, die ein gedeihliches Zusammenleben und das Minimieren der destruktiven Auswirkungen auf die Umwelt stärker berücksichtigen?

Welche Arten von Naturbeziehungen können für nachfolgende Generationen hilfreich sein und welche Formen von Ko-Existenz mit anderen Lebewesen sind möglich? Eine auf menschliche Individuen allein ausgerichtete Pädagogik erkennt die Abhängigkeiten, in denen wir auf der Erde leben, denn ohne (gute) Luft

zum Atmen, sauberes Wasser zum Trinken und Nahrungsmittel, die auf der Erde wachsen, können wir nicht leben.

Wie können Situationen und Settings in Kitas (didaktisch) gestaltet werden, die Naturbeziehungen zum Thema machen, die auf das Wohlbefinden und die Entfaltung von Kindern, aber auch anderer Lebewesen im Sinne nachhaltiger Entwicklungen ausgerichtet sind? Welche Kollaborationen zwischen Kindern, Fachkräften und lebendiger Natur sind möglich? Welche didaktischen Aspekte/Formate von Situationen lassen sich in einer naturnahen Kita beobachten? Welche pädagogischen Orientierungen sind leitend?

Nach 1. einer theoretischen Einleitung mit skizzierten Forschungsstand und 2. den genutzten methodischen Herangehensweisen, werden 3. Ergebnisse einer Studie präsentiert, die u. a. Beobachtungen aus sechs Feldphasen des Projekts RaumQualitäten systematisieren und anhand von Ankerbeispielen verschiedene, mögliche didaktische Aspekte/Formate von Kollaboration mit Natur in der Kita erarbeiten. Diese sieben unterschiedlichen Formate zusammenfassend wird 4. nach pädagogischen Haltungen gefragt, die hier zur Gestaltung von Naturbeziehungen orientierend sind, bevor 5. allgemeine Schlussfolgerungen zu pädagogisch-didaktischen Formen des Lebens und Lernens im Anthropozän in Kitas gezogen werden.

1. Theoretische Zugänge zu artenübergreifenden Kollaborationen in der frühen Kindheit

1.1. Phänomenologie der Erfahrung von Mit-sein und gemeinsamem Werden

Phänomenologie macht Erfahrungen zum Thema, wie sie zwischen Menschen, Materialien, Pflanzen, Tieren und den Elementen entstehen. Das zur-Welt-Sein des Menschen konstituiert Weltbezüge, Relationen zwischen Menschen, Körpern, Dingen, Räumen. Die Entstehung dieser jeweiligen Weltbezüge ist Gegenstand phänomenologischen Forschens. Insbesondere mit Merleau-Ponty (1966; 1994) und Nancy (2014) rückt das, was zwischen den Körpern geschieht, in den Blickpunkt. In pädagogischen Situationen entsteht etwas im Anblicken, Ergreifen, Fokussieren, Antworten, Mitschwingen, Bewegen. Dies wiederum ist der Forschung nur zugänglich, wenn auch Forscher:innen dieses Aufspannen, Verweben und Entstehen gemeinsamer zwischenleiblicher und materieller Sinnräume in ihre Aufmerksamkeit einbeziehen. Das Spüren des Ereignishaften in der Begegnung mit einer Schnecke beispielsweise braucht die sorgsame Erkundung der körperlich sichtbaren Bewegungen von Tier und Kind/Pädagog:in, der emotionalen Bewegtheiten, die in Gesten und Stimme, Körperspannung und

Mimik, im Herausstrecken des Fühlers und im schleimhaften sich Fortbewegen auf nackter Haut sichtbar und fühlbar werden und entwickelt aus diesen Daten die Analyse des wechselseitigen Wahrnehmens, der Erfahrungsart dieser Begegnung.

Das, was zwischen uns entsteht, ist in besonderer Weise von Nancy in „singular plural sein“ (2004) thematisiert, wo er die Entstehung des Gemeinsamen, der Ko-Existenz, von „Mit-sein - das Sein-mit-mehreren“ (ebd., S. 59 ff.) zu fassen sucht. Das Teilen einer Welt, das in diesen Erfahrungen entsteht, ist „nichts der Existenz äußerliches, keine äußerliche Hinzufügung anderer Existenzen: Sie ist Ko-Existenz, die sie zusammen dis-poniert“ (ebd., S. 58). Das Kind, das in die Kita kommt und der Schnecke begegnet, teilt nicht qua Geburt die Existenz, – das Teilen der Existenz entsteht als Gemeinsames erst in Begegnungen (vgl. ausführlicher dazu Stenger/Thörner 2019, Stenger 2020).

Im Anthropozän, wo die Getrenntheit des Menschen von der Natur gerade mitverantwortlich für die destruktiven Entwicklungen erscheint, kann Phänomenologie, etwa wie sie Pelluchon (2020) entwickelt, einen wichtigen Beitrag leisten, indem die Körperlichkeit unserer Existenz, die gegenseitige Abhängigkeit betont wird und indem aufgerufen wird, wovon wir leben, – von Luft, Nahrung, Natur und Kultur (vgl. ebd., S. 17 f.). Wir werden konstituiert durch unsere ökologischen Beziehungen, sie sind nichts peripher Hinzukommendes.

Phänomenologie kann hilfreich sein, zu verstehen, wie sich Naturbeziehungen in Interaktionen und Handlung konstituieren, zwischen menschlichen Körpern, Tieren und Pflanzen, Räumen und Dingen. Die Singularität/Besonderheit wird hier nicht ausgelöscht, sondern ist geradezu konstitutiver Teil des Gemeinsamen. Die Besonderheit des Menschen mit Plessner (1975), seine exzentrische Position ermöglicht es dem Menschen, sich außerhalb konkreter Situationen zu denken, neue Situationen zu imaginieren, Zusammenhänge zu analysieren, ohne dass der Mensch sich dadurch über andere Lebewesen stellen muss. Zentrale Frage ist: Wie können artübergreifende Kollaborationen entstehen, z. B. bei der Entstehung von Bezogenheiten von jungen Kindern, Pädagog:innen und Pfefferminze (vgl. Stenger 2022)?

1.2. Posthumanismus: Learning to become with, conviviality

Posthumanistische Forschungen analysieren Entwicklungen im Anthropozän, oft unter Rückgriff auf den Neuen Materialismus im Anschluss an Deleuze/Guattari (1994) und Barad (2007). Sie nehmen konstitutive Momente in den Blick (Trennung von Natur und Kultur, Subjekt und Objekt) und befragen die intra-aktiven, auch artenübergreifenden Relationen. Die Herausforderungen des Anthropozäns werden angenommen, indem etwa mit Haraway (2018) gefragt wird, wie „Körper und Orte so bewohnt werden können, dass die Fähigkeit, gemeinsam auf weltli-

che Dringlichkeiten zu reagieren, kultiviert werden“ (ebd., S. 17). Dabei geht es um die Kernfrage: Wie können wir lernen, mit anderen so zu leben, dass die planetare Dimension, also die Auswirkungen unseres Lebens/ Handelns auf andere Lebewesen, mit einbezogen werden? So formuliert das Common World Research Collective network (2020) in einem UNESCO Papier den notwendigen paradigmatischen Wandel: „from learning about the world in order to act upon it, to learning to become with the world around us. Our future survival depends on our capacity to make this shift“ (ebd., S. 1). Auf diese Weise geraten die Relationen zu anderen Lebewesen, zu Dingen und Elementen zentral für den Posthumanismus in den Blick. Wie wir *mit* anderen werden, das ist ein relational-ontologischer Prozess, in dem alle Beteiligten wechselseitig einander wahrnehmen und antworten, aufeinander einwirken (gewollt oder nicht) und so artenübergreifende Welten mit hervorbringen: „worlding“ (Haraway 2015, S. 159). Wie Somerville (2020) bemerkt, ist die frühpädagogische Forschung hier führend, u. a. weil es in diesem Bereich international sehr viele Studien gibt, die die unterschiedlichsten Relationen in den Blick nehmen (vgl. ebd., S. 124), anders als in der fachdidaktischen Forschung, wo man häufig der PISA-Logik der Schulfächer/ Bildungsbereiche folgt (Sprache, Naturwissenschaften, Mathematik usw.). Die posthumanistischen Forschungen untersuchen Arten von Verbindungen von Kindern (oft in pädagogischen Settings) u. a. mit Würmern, Ameisen, Bienen, Fröschen, Kangaroos, Hunden, Bären, aber auch Materialien wie Sand, Wasser und Steinen (vgl. ebd.). Als ein Beispiel kann, auch mit Somerville, die Studie von Rautio (2013) angeführt werden: „Children wearing stones in their pockets“, ein alltägliches Phänomen, das vielen geläufig sein dürfte. In der Phänomenologie würde man vielleicht von Aufforderungen sprechen, die Kinder wahrnehmen, – hier heißt es, dass die Steine „act as a ‚quasi-agent‘ with tendencies of its own“ (ebd., S. 397) und weiter zu den Steine-Sammelnden: „We exist as a consequence of stones: the event of carrying stones makes us in the moment. We become stone-carrying with carrying stones. We literally weigh a bit more, balance our walk a bit differently, think certain thoughts and become certain kind of bodies and individuals in relation to what kind of stone-bodies we encounter and interact with“ (ebd., S. 404). Das Sammeln und Tragen von Steinen verändert die Art der Subjektivität durch die Relation, die eingegangen wird, aus der Kinder als Steine tragende Kinder erst entstehen. Mithilfe derartiger Beispiele kann es gelingen, sehen und fühlen zu lernen, dass und auf welche Weise wir Teil der Welt sind und uns nicht von ihr separieren können, ohne einen wesentlichen Teil unserer selbst zu ignorieren. Weitere Bereiche der Posthumanistischen Forschungen beziehen sich, wie Taylor (2017) ausführt, auf Beziehungen zwischen Kindern und Orten, wie sie z. B. Duhn (2012) entwickelt als eine Art Ortspädagogik.

Der konzeptionelle Rahmen dieser Forschungen bezieht sich auf Umwelten als „natureculture“ (Taylor 2017, S. 1456), in denen Kinder, Materialien, Elemente und andere Lebewesen in ihren Relationen gesehen und erforscht werden. Ein allein

menschenzentrierter Blick auf das Kind als isoliertes, autonomes Individuum ist nicht zielführend, ebenso wenig wie eine (nur) kindzentrierte Pädagogik, da hier eben die (auch destruktiven) Auswirkungen und Wechselwirkungen nicht miteingefasst werden und gemeinsames, kollaboratives Lernen zu wenig berücksichtigt wird.

Mit Despret und Haraway (in Haraway 2018, S. 17f.) geht es darum, artenübergreifende Umweltgerechtigkeit, Verantwortlichkeit und Antwortfähigkeit, vielfältige Praktiken der neugierigen, fantasievollen, Freude und Trauer umfassenden Verbindungen zu kultivieren, die für die Entstehung von Zukunftsfähigkeit zentral erscheinen. Die Verbindung mit Natur erscheint notwendig, denn die Trennung von Natur und Kultur führte in der Vergangenheit zu der Annahme, dass man ungestraft, nach eigenem Belieben und zu effizientem Nutzen, Natur aneignen kann (vgl. Taylor 2017, S. 1450).

Ökologische Gerechtigkeit geht einher mit einer Ethik des Zusammenlebens, wie sie van Dooren und Rose (2017) beschreiben: „an ethics of conviviality that is urban based, emplaced, embodied, and enlivened through multiple stories enacted and expressed by multiple species“ (ebd., S. 2). Die Geschichten dieser Lebewesen, die Geschichten der Orte sind hineinverwoben in die aktuellen Erfahrungen, die Kinder an diesen Orten machen. Deshalb können pädagogische Prozesse nicht isoliert betrachtet werden.

In diesem Beitrag soll nach diesen gemeinsamen pädagogischen Orten, den Settings, Prozessen und didaktischen Formaten und Strategien gefragt werden, durch die junge Kinder und andere Lebewesen, Materialien und Elemente Verbindungen eingehen können. Mit Dooren und Rose ginge es in einer Ethik des Zusammenlebens ganz konkret darum, wie, pädagogisch begleitet, Aufmerksamkeit für das Leben von anderen Lebewesen entsteht, wie ihrer Präsenz Raum gegeben werden kann, wie unterschiedliche Weisen des Wissens und Erlebens an einem Ort sich befruchten können, – wie Orte geteilt werden können (vgl. ebd., S. 18). Das sind sehr konkrete pädagogisch-didaktische Fragen, die in ihrer Komplexität und Situiertheit in Forschungen Berücksichtigung finden sollten: „posthuman research produces situated, material, interconnected, processual and affirmative knowledge“ (Ulmer 2017, S. 5).

Insofern geht es auch nicht darum, universell gültige didaktische Strategien herauszuarbeiten, sondern kontextgebunden zu fragen, welche Möglichkeiten jeweils weiterführend sein können und von diesen Beispielen zu lernen.

2. Methodisch-methodologische Herangehensweisen

Die Erkenntnisse dieses Artikels wurden im Anschluss an das Projekt RaumQualitäten gewonnen. Es wurden u. a. Daten aus sechs Feldphasen genutzt, die in Kitas während drei Jahren erhoben wurden: Videografien, teilnehmende Beobachtung-

gen, Kita Führungen mit Leitungen und side-by-side Gespräche (vgl. auch Stenger u. a. 2023, i. E.).

Die vielen Materialien wurden nun im Hinblick auf die hier interessierende Frage des didaktischen Lernens und Lebens in Kitas im Anthropozän betrachtet und vor allem Situationen einbezogen, die auch mehr-als-menschliches Leben einbeziehen, in denen Beziehungen mit diesen Lebewesen/Elementen relevant werden. Diese Situationen wurden dann systematisiert im Hinblick darauf, welche didaktischen Aspekte hier besonders zum Tragen kommen. Das können spezifische Konstellationen oder Strategien von Pädagog:innen, räumlich-materielle Aspekte u. a. sein. Für jede Art didaktische Konstellation, die ich im Material gefunden habe, wurden Ankerbeispiele ausgewählt, die in besonderer Weise die darin entdeckten Herangehensweisen verdeutlichen können.

Die Analyse erfolgte mit der Phänomenologie, die Erfahrungsarten, dass, was zwischen Menschen, Dingen, Räumen und anderen Lebewesen entsteht, in seiner Konstitution zum Thema macht (vgl. auch Stenger 2022). Dabei wird insbesondere die Entstehung und Variation der Kind-Naturbeziehungen in pädagogischen Situationen berücksichtigt, die im Anthropozän interessieren.

Im Sinne Müller/Krinningers (2016), die die Familie als eine kulturelle Lebensform untersuchen (vgl. ebd., S. 15) und daraus eine empirisch gestützte Bildungs- und Erziehungstheorie mit unterschiedlichen Bildungskonfigurationen entwickeln (vgl. ebd., S. 33 ff.), sollen auch hier theoretische Aspekte Blickrichtungen freigeben, um am empirischen Material unterschiedliche didaktische Konstellationen, sensibilisiert durch Theorie, zu erarbeiten, die dann wiederum der Theoriebildung früher ökologischer Bildung im Anthropozän dienen können. Mit Braidotti wird Theorie als Instrument der Erkundung neuer Möglichkeiten (vgl. Braidotti 2014, S. 11) angesehen, begleitet von der „[...] Sorge um die Frage: Welche Art von Wissen und geistigen Werte wir heute als Gesellschaft hervorbringen?“ (ebd., S. 16) Um die Komplexität der Prozesse angemessen wiederzugeben, wird im Anschluss an Haraway (2019), Stenger u. a. (2023) sowie Stieve u. a. (2023 i. E.) mit Geschichten gearbeitet, die Mehrdeutigkeiten und Dynamiken so fassen können, dass Lesende in die Art der Erfahrung involviert werden und sie so wahrnehmen können.

3. Pädagogisch-didaktische Konstellationen in der naturnahen Kita Lotus

Im Folgenden werden didaktische Konstellationen exemplarisch aus der Kita Lotus präsentiert, die dort so und ähnlich häufig beobachtet wurden. Kita Lotus ist eine naturnahe Kita mit einem großen Hofgelände mit üppigen Beeten sowie rohen, nicht sortierten Naturmaterialien (wie Erde, Steine, Holz), Werk- und

Fahrzeugen. Das pädagogische Geschehen findet fast ausschließlich draußen statt. Freies Spielen, Bauen, Werken, persönliche, achtsame und respektvolle Beziehungen im Natur- und Kulturort Kita werden in der Konzeption hervorgehoben. Das „Provisorische“ und „Unfertige“, wie die Leitung in der Kita-Führung betont, kann Selbstorganisation, Freiheit und Kreativität in „gemeinsam getragener Verantwortung“ ermöglichen (vgl. Konzeption, Transkript der Kita-Führung und ausführlichere Interpretation in: Stieve u. a. 2023 i. E.).

Im Folgenden werden zentrale Konstellationen/Herangehensweisen aus der Analyse des empirischen Materials des Projekts RaumQualitäten zum artenübergreifenden Miteinander-Werden vorgestellt.

3.1. Transformatorische Differenzverfahren: Aufbruch in den Wald

Ein unmittelbarer, selbstverständlicher Zugang junger Kinder zu Natur, zu anderen Lebewesen und Elementen kann (in einer modernen Lebenswelt) nicht vorausgesetzt werden. Insekten können fremdartig und beängstigend erscheinen, Schlamm ekelig, ein ganzer Wald unheimlich. Abwehr und Unsicherheit kann an der Schwelle zu anderen als den gewohnten Weltbezügen entstehen. In der naturnahen Kita Lotus wollen die Pädagog:innen mit den Kindern wöchentlich in den angrenzenden Wald gehen. Drei Kinder zeigen eine nicht übergehbare Abneigung dagegen und weinen immer wieder. Deshalb wird der Wald von einer Pädagogin „Weine-Wald“ genannt (vgl. ausführlicher zu dem Beispiel Stenger 2021).

Ich zitiere aus einem aufgezeichneten Gespräch mit der Fachkraft zum Weine-Wald:

„Wir wollten den Wald erobern oder eben da sein. Und für die Kinder war es am Anfang [...], als wäre es so ein Bruch [...] als würde man da aus diesem sicheren Ort oder [...] Nest irgendwie nochmal aufbrechen, und zwar im wahrsten Sinne des Wortes. Und da kam dieses KLAGEN. Und ich habe wirklich überlegt. Ist es eine Verweigerung gewesen oder Widerstand [...], aber das war wirklich wie so ein [...] Wehklagen. [...] auch irgendwie so ein Erschüttert sein [...] also nicht so ein Weinen, wie wenn jetzt irgendwie Streit [...]“ (Päd. Helena, TK (Transkript), Gespräch mit mir).

Die Kinder sind eingewöhnt, das Hofgelände ist ihnen vertraut, ein Nest, ein sicherer Ort, wo ihnen Wege und Dinge bekannt sind. Ohne die Eltern sollen sie nun in den Wald gehen. Das ist ein Auf-Bruch, ein Verlassen des Vertrauten im nach draußen Gehen. Da kommt es zur Klage. Die Pädagogin nimmt das wahr, gibt dem Schmerz einen Namen: Weine-Wald. Und sie schaut ihn sich genauer an: Was ist es, was sie weinen lässt? Kein Widerstand, nichts Belangloses, sondern als ein Erschüttert-sein nimmt sie es wahr.

„Ja, – wie so ein Verlassenheitsgefühl, was gar nicht durch mich aufgefangen werden kann, sondern wo ich nur daneben gehen kann und [...], die Hand weiter halten‘ und ‚weiter gehen‘ [...] Also, die Gewissheit schon zu geben: ‚Ich bin da.‘ [...] Eigentlich habe ich, glaube ich, immer wieder bestätigt: ‚Der Wald hält das aus. Du kannst das hier machen [...].‘ Also ich glaube auch, ich habe da auf eine Resonanz hingewiesen: ‚Der Wald hört dich.‘ Und eigentlich von mir weg, dass die Umgebung das auffängt“ (Päd. Helena, TK, Gespräch mit mir).

Die Pädagogin Helena ist emotional beteiligt. Sie will die Kinder nicht ablenken, den Schmerz nicht überspielen, sie will trösten. Sie gibt die Hand, geht gemeinsam weiter, strahlt Zuversicht aus und weist darauf hin, dass der Wald mit den alten Bäumen, die schon so viel gesehen haben, das aushält und auffangen kann. Der Wald selbst kann etwas Tröstliches haben, wenn man sich dafür öffnet. Dieses Sich-öffnen kann zunächst schmerzhaft als Gefühl des Ausgesetzt-seins, des Verlassen-seins gespürt werden, bis man den Wald als eigenen Raum von Kraft wahrnehmen und die Resonanz spüren kann, der nährt und auffangen kann. Sie sagt auch: „Da war irgendwas Mächtiges! Oder so, – um uns herum“. Große, alte Bäume, sich im Wind bewegende und ächzende Äste, Geräusche von Büschen und Tieren können beeindrucken, besonders die „kleinen Menschen“, wie sie sagt (ebd.). Doch sie selbst war „mit drin“ (ebd.) in dem Erfahrungsraum, draußen, unter freiem Himmel, bei Wind und Wetter. Wenn man das wahrnehmen kann, kann man sich getragen fühlen. Deshalb spricht sie von Resonanz, nicht sie tröstet, – der Wald vermag das.

Transitions- und Transformationserfahrungen sind nicht immer harmlos und schön, sondern auch beängstigend, verunsichernd, es sind oft Differenzenerfahrungen. Es braucht Erwachsene, die zuversichtlich bei den Kindern sind, die mit ihnen diesen neuen Erfahrungsraum betreten. Kinder können hier nicht in jedem Augenblick selbst entscheiden: Mit drei Kindern kann keine Fachkraft in der Kita zurückbleiben. Und: Sie sind überzeugt, dass diese Erfahrungen, auch wenn sie erst als Schwelle oder Grenze erscheinen, etwas Wichtiges für das Miteinanderleben mit Wald und Himmel, Wind und Wetter bedeuten, – auch deshalb wollen sie die Kinder nicht zurücklassen. Einladen und Zumuten, wohlwollend, zugewandt, zuversichtlich, auch wenn das Neue erst fremdartig, vielleicht sogar ungeheuerlich erscheint: So kann man vielleicht diese Strategie und den Prozess fassen, der jeweilig gestaltet werden muss.

3.2. Ver-orten: Orte entstehen zwischen Kindern, Pflanzen, Erde, Pädagog:innen

Wie geht es weiter im Weine-Wald? Wie entstehen neue Möglichkeiten, Verbindungen?

„Und da dann durchzugehen, als würde man [...] auf dem Weg dann praktisch wieder zu sich kommen [...], bis man wieder an dem Ort ist oder damit was anfangen kann oder sich dann auch ver-orten kann [...]. Wenn wir dann nachher so Stellen gefunden haben wo wir ganz gerne waren [...], dann war es wieder ruhig [...]. Vielleicht hat das mit Sicherheit zu tun. Ich weiß es nicht, aber es [...] war irgendwas Inneres, irgendwas Seelisches [...]. So habe ich das empfunden [...]. Wir hatten da eine Fuchsstelle, eine Mondstelle und alle möglichen Eroberungen, die uns dann wieder versichert haben oder verortet haben“ (Päd. Helena, TK, Gespräch mit mir).

Das Ver-orten ist ein sehr wichtiges Element in pädagogischen Prozessen. Kinder und Pädagog:innen sind in Bewegung, im Alltag, auch hier im Wald. Ein Platz erscheint verlockend, man lässt sich nieder, sucht diesen wieder und wieder auf, – er wird vertraut, ver-sichert die Menschen. Man erkennt Bäume und Sträucher wieder, tritt in zurückgelassene und begonnene Tätigkeiten wieder ein, schafft Hütten oder Unterstände, klettert auf Bäume und balanciert auf Baumstämmen, die am Boden liegen. Der Bollerwagen steht da, eine Picknickdecke wird bei trockenem Boden ausgebreitet, Bücher liegen darauf, können angesehen oder vorgelesen werden. Werkzeuge und Eimer zum Sammeln interessanter Relikte stehen bereit.

Drei Kinder im Alter von 2 Jahren stehen um einen großen Baumstamm herum, – Totholz, das man mit den Fingern zerbröseln kann. Die Finger spüren die Fasern offenbar lustvoll und intensiv, graben sich ein in den Stamm, lassen die Späne rieseln, sammeln sie in ihrer Hand, fühlen und betrachten sie, schenken sie einander und reichen sie weiter (Videosequenz verdichtet).

Der Stamm und die Kinder treten in Relationen, spüren Späne, verbinden sich zärtlich sie berührend und anblickend damit. Holzfasern werden abgerieben, zu Boden gebrösel, verweht und vermischt mit Laub u. a., – werden wieder zu neuer Erde: Eine Assemblage. Die Kinder nehmen die Anziehungskraft des Ortes wahr, kehren immer wieder zurück, sind nicht abgekapselt in ihren Individualitäten, sondern wirken verbunden, still in ihrer Tätigkeit versinkend mit dem Stamm, den Spänen, den Bäumen, unter denen sie stehen.

Das Ver-orten geschieht auch im Hofgelände, auch in Innenräumen von Kitas. Es entstehen zentrierende, beliebte Orte von hoher Intensität und dem Begehren, dort zu sein. (vgl. Stenger u. a. 2023 i. E.). Auch diese Orte erhalten oft Namen, werden zentrierend für eine Zeit, Spiele, Erkundungen, Rituale entstehen mit den Dingen und Lebewesen, die da sind, ein bestimmtes Lebensgefühl entsteht da im Vertraut-werden und sich Versammeln an diesem Ort. Der Prozess des Ver-ortens wird auch als etwas Inneres, Seelisches beschrieben, – vielleicht hat das auch mit der Öffnung für andere und anderes zu tun, welches an diesen Orten dann möglich ist.

„Having a sense of place often stands for having a sense of familiarity and a feeling of home“ (Duhn 2012, S. 101).

Die Kinder und Erwachsenen gehen leibliche Verbindungen ein, indem sie in die Entstehung der Orte einbezogen sind, – entwickeln das Begehren, mit dabei zu sein im Geschehen. Sehnsuchtsorte entstehen: eine Art Beheimaten, Versammeln, Wohnen entsteht im Vertraut-werden mit Bäumen, Käfern u. a. Der Ort ist ein materielles Gebilde zu und an dem vielfältige Relationen entstehen, – bestimmte Erfahrungen können dort gemacht werden. Der Ort wird eine Assemblage von Kindern, Baumstämmen, Erde und Laub, jeden Tag neu und doch vertraut.

Aus dem Ungeordneten, dem Brachland, entstehen immer wieder Orte, erläutert die Leitung in einem Gespräch. Diese Orte entwickeln ein eigenes Leben, haben ihre Zeit und ihre Epochen, ihre Teilnehmer:innen und materiellen Gefüge, die sich immer wieder verändern. Ein selbstgebauter Lehmofen etwa versammelt immer wieder Kinder vor dem Feuer. Lehm, Stroh, Wasser und Erde wurden vermischt, werden gebrannt als Ziegel und verbaut in den Ofen, der das Backen der Pizza und das Wärmen am Feuer im Winter ermöglicht. Vielfältige Beziehungen werden eingegangen. Leiblich, seelisch, sozial, – im Miteinander vor dem Ofen liegen und sitzen, ins Feuer sehend:

„To pay attention to the human-nonhuman multiplicities that can become expressive, that can intensify and transform living bodies“ (Duhn, 2012, S. 103).

Körper am Feuer werden warm, ruhig, wohligh. Ein Miteinander entsteht, – anders als auf Stühlen am Tisch. Körper werden zu Körpern am Feuer.

Die Orte, die entstehen und versammeln, die Relationen sind vielfältig, eine Pfütze, ein Gebüsch, eine Hütte spannen jeweilige Sinnräume auf, die es attraktiv erscheinen lassen, da zu sein. Die Arten von Orten und Relationen werden in den folgenden Punkten als unterschiedliche Konstellationen und Verbindungen näher spezifiziert und differenziert.

3.3. Praktiken des Geschichten Erzählens und des Kultivierens von Mitgefühl

Das Geschichten Erfinden und Erzählen ist eine sehr häufig beobachtete Strategie oder Situation, durch die Kinder, Pädagog:innen und andere Lebewesen verbunden werden, von denen Geschichten erzählt werden. Es sind Geschichten von Amseln, Raben, Igel, Hummeln, Mäusen, Märzenbechern und Buschwindröschen, die als erste im Frühjahr im Wald blühen, verblühen und dann das ganze Jahr unter der Erde warten, bis sie im nächsten Frühjahr wieder herauskommen.

Geschichten lassen Zusammenhänge des Lebens spüren, involvieren in ihr Werden und Vergehen, wecken Gefühle, lassen mitfühlen. Pädagogin Sarah erzählt spontan Geschichten, z. B. von den Rotkehlchen, die jetzt im Frühling zusammenkommen, von Mann und Frau, die sich „ganz doll lieben und ein weiches warmes Nest bauen, wo die Rotkehlchenfrau die Eier hineingelegt und sie beschützt, bis die kleinen Baby-Rotkehlchen aus dem Ei sich herauspicken“ (Päd. Sarah, TK, Gespräch mit mir). Die Kinder sehen die Nistkästen und die Rotkehlchen ein- und ausfliegen, wenn sie die Geschichte hören. Andere Geschichten entstehen von den Schleiereulen, deren Gewölle die Kinder morgens suchen und finden. Dieses Wissen, das durch Geschichten entsteht, hat eine bestimmte Charakteristik, ist gebunden an Erfahrungen.

Mit Braidotti ist es entscheidend, eine „ontologische Verbundenheit“ zu anderen Lebewesen und Kräften unseres Planeten durch eine „affirmative Praxis“ zu erzeugen, „um stärkende Beziehungen zu kreieren, die auf mögliche Zukünfte abzielen“ (Braidotti 2018, S. 16 f.). Solche ethischen Beziehungen können durch Geschichten erzeugt werden, indem Begehren und Imaginationen mobilisiert werden, um an diesem Leben der anderen, am gemeinsamen Leben auf diesem Planeten teilzunehmen (vgl. ebd.).

In ethischen Beziehungen werden die Bedürfnisse auch anderer Lebewesen wahrgenommen und respektiert. Kinder können nicht nur machen, was ihnen gefällt, wie Fachkraft Sarah erläutert:

„Dass die (Kinder) wirklich behutsam mit dem umgehen was um uns herum ist, [...] dass wir den Kindern das zeigen können, dass man auch nicht auf die Blume treten kann ohne Ende, ohne dass die kaputt geht, dass [...] die überall laufen können, – aber im Beet haben sie ihre Steine und wenn sie eben da nicht gut aufpassen geht eben die Blume kaputt und die Blume hat eben auch ihr Leben [...] Man kann sich nicht überall ausbreiten oder man muss die Augen aufmachen ob man irgendjemandem wehtut dabei“ (Pädagogin Sarah, TK).

Hier wird auf die Begrenzung des Menschen hingewiesen, die entsteht, wenn man für die Blume mitempfindet. Dieses Mitgefühl oder Mitempfinden (compassion) wird durch die Geschichten wesentlich im Alltag miterzeugt, viel stärker als das durch Ermahnungen oder Regelaufstellungen möglich wäre, denn es beruht auf einer gespürten möglichen Verbundenheit, die entstehen kann. Am Anfang ist das Hineinversetzen, indem Geschichten uns (natürlich nicht vollständig, aber in Ansätzen) in die Perspektive einer Schnecke oder Lilie versetzen können und ihre Erlebnisse, ihre Sorgen und Nöte, Freuden und Wünsche uns durch die Geschichte nahebringen: Eine Maus oder eine Anemone hat andere Wünsche als wir. Das kann man mit einer Geschichte wahrnehmen, auch mit Liedern und Gedichten. Dazu kann man die Schnecke berühren, die Lilie riechen, zart betasten. Innehalten. Ein anderes Lebewesen als ich!

Viele neue Versionen der Geschichten sind möglich und können mit den Kindern weitererzählt werden, gemalt, gespielt, erkundet werden. Die Kinder fordern die Wiederholung der Geschichten ein, z. B. die von der Tulpe, die auf dem Frühstückstisch im Freien steht. Ihre Knolle ist durch Steine, die auf der Erde liegen, geschützt, damit die Mäuse, die um den Tisch herum leben, nicht die Knolle anknabbern und die Tulpe so am Aufblühen hindern.

Das Verstehen und Mitvollziehen von Geschichten kann als vitale Verbindung gesehen werden, um anderen produktiv begegnen zu können (Braidotti 2018, S. 15), indem ihre Schönheit gespürt, geahnt, bewundert wird und das eigene Sein davon berührt wird.

Haraway fasst den Mehrwert von Geschichten so zusammen: „[...] dass das Geschichtenerzählen die wirkungsvollste Praxis zu trösten, zu inspirieren, zu erinnern, zu warnen, Mitgefühl zu wecken, zu trauern und in Unterschiedlichkeit, Hoffnung und Erschrecken miteinander zu werden sei“ (Haraway 2018, S. 207). In diesem Sinne bezeichnet sie das Geschichtenerzählen als „Samentüte des Ge-deihens“ (ebd., S. 208).

Pädagog:innen erzählen (mit Kindern) Geschichten, Kinder erzählen solche Geschichten untereinander, wenn sie im Gelände unterwegs sind, spielen und etwas entdecken, oder wenn Pädagog:innen mittags einen Zaubertopf in die Mitte stellen, wo Kinder ein Wort hineingeben können: z. B. Regenwurm, Erde, Leon, woraus dann gemeinsam eine Geschichte entwickelt wird.

3.4. Praktiken des Spielens und der Kunst kultivieren

In der naturnahen Kita Lotus verbringen die Kinder die Zeit im Freien, offene Garagen stehen zur Verfügung, in denen vielfältige Materialien auf ihren Einsatz warten.

„Alles ist im Dornröschenschlaf. Wenn man dem lauschen könnte, was die Materialien alles erzählen können. Alles ist immer geschenkt, – es kommt uns zu“ (Pädagogin Gerda, Gespräch mit mir, TK).

Materialien können in vielfältige Spielszenen eingebaut werden, sie bringen ihre Geschichte/n mit, die dann wieder aufgegriffen werden können. Plastikdrachen werden zu Gefährten und bestehen mit drei Jungen zahlreiche Abenteuer. Sie leben in einem gebauten Turm, haben Geburtstag, gehen auf Reisen, müssen geschützt werden vor Angreifern. Kohlen aus einem Holzfeuer bilden einen Vulkan, der als geeignete Spielwiese für Drachen erscheint. Alte Dachrinnen werden zu Wegen, Steine und Hölzer zu Baumaterial. Erde und Lehm, Pflanzen und Tiere werden zu Gefährten.

Was ist nun das Besondere des Spielens im Anthropozän? Das Spiel ist frei, Pädagog:innen können Anregungen geben, ins Spiel einsteigen, Impulse geben. Aber die allermeisten Spiele finden ohne pädagogische Begleitung statt. Spielszenen antworten häufig auf Ereignisse in der Kita, sie reflektieren wie ein Spiegel, was Kindern wichtig erscheint und können als Marker dienen, einzuschätzen, welche Relevanz mehr-als-menschliche Wesen für Kinder haben. Spiele antworten auch auf das, was in der Kita geschieht: Eine Ente brütet Junge aus, ein Rabe will die Eier fressen. Nestbau, Essen, Streit und Versöhnung, Gefahr und Schutz werden im Spiel (re)inszeniert und variiert. Im Spiel entfalten sie ihr eigenes Leben in einer imaginären Welt, die sich aus dem Alltag speist und in den Alltag zurückwirkt durch die Bilder, Gefühle, Erwartungen und die Beteiligung am Leben der Anderen. In der Spielwelt bewegen sich die Kinder, sie leben für eine Zeit darin, im Als-ob-Modus, mit all ihren menschlichen und mehr-als-menschlichen Gefährten. Im Spiel können Formen von Gemeinsamkeit geschaffen werden.

Spielorte konfigurieren Materialien, Kinderkörper und Elemente zusammen.

Abb.1: Team Lotus



In einer Erdmulde hat sich Regenwasser gesammelt. Der lehmige Boden sorgt dafür, dass es nicht gleich im Boden versickert. Ein Junge baut eine Stange, auf der er bequem und ungestört in einer Pfütze liegend spielen kann. Er berührt das Wasser, erzeugt Wellen, taucht ein, genießt. Auch hier entstehen Geschichten, Imaginationen, die sich aus den Prozessen mit den Materialien bilden. Hölzer, Rohre, Steine u. a. werden zu neuen Gebilden, schaffen einen Ort, erhalten neuen Sinn.

„Spielen als kraftvollste und vielfältigste Aktivität, um alte Dinge neu zu ordnen und neue Dinge zu entwerfen“ (Haraway 2018, S. 207). Alles konstituiert sich für eine gewisse Zeit lang: Es gibt eine Phase der Findung, der Verdichtung, des wirklichen Lebens (an diesem neuen Ort) und dann der Auflösung der Werke und der Orte, die Abenteuer und Schönheit erfahren lassen, Schutz und Freude spenden, neue Erkenntnisse bringen – denen, die gerade da sind, wie die Pädagogin Gerda in einem Gespräch erläutert.

Das Fluide der Spielszenen, die ihre bestimmte Zeit haben, ist in künstlerischen Aktivitäten anders. Auch wenn hier ebenso mit Materialien gearbeitet wird, entwickeln die Produkte eine größere Beständigkeit. Sie sind fortan im Gelände präsent, z. B. als Holzfiguren (s. Abb. 2). Die erzeugten Wesen interagieren draußen mit Wind und Wetter, sie stehen da, wirken wie lebendige Wesen in dem sie umgebenden Wald. Sie verändern den Raum.

Abb.2: Team Lotus



„Und nachher kam die Gestaltungsmöglichkeit. Dann haben wir ja Kunst auch gemacht. Wir haben versucht, im Wald irgendwie zu arbeiten oder eigene Gestaltungsmöglichkeiten da mit rein zu tragen oder verträglich mit dem Wald zu sein. [...] Ich nannte das immer so ‚aus freien Stücken arbeiten‘. [...] Wir haben was gefunden. Wir waren so Wegelagerer und haben da was produziert mit den Dingen, die da waren oder die wir vom Wald zur Verfügung gestellt bekommen haben“ (Pädagogin Helena, Gespräch mit mir, TK).

Der Wald taucht hier als Akteur auf, er stellt zur Verfügung. Mit diesen Materialien gestalten Kinder etwas, bringen ihre Ideen, Herangehensweisen ein, wollen

dabei verträglich mit dem Wald sein, nicht stören oder zerstören, sondern etwas entstehen lassen, was an den Ort passt. Der Prozess ist hier nicht planvoll, er geht aus Fundstücken hervor, formt sich immer wieder in Performances, Ausstellungen im Wald. Als Wegelagerer nehmen die Kinder und Pädagog:innen, was sich ihnen bietet. Sie antworten auf Gelegenheiten, aus denen sie etwas herausarbeiten, indem menschliche Ideen, Körper, Werkzeuge, Farben sich verträglich mit Stöcken, Hölzern, Pflanzenresten aller Art verbinden und etwas Neues entsteht, das den Raum wieder verändert.

3.5. Praktiken des neugierigen Fragens und Begegnens kultivieren

Begegnungen im Alltag der Kita Lotus gehen oft in Fragen über. Wie leben Mäuse oder Enten? Wer sind ihre Feinde? Wie können wir ihnen helfen sich zu schützen? Ein Entenclub, den Kinder in der Kita gründen, geht dieser Frage nach. Ein anderes Mal sehen sie einen Igel in der Sonne. Hier ist es die Pädagogin, die weiß, dass Igel nicht in der Sonne sitzen, weil sie dann austrocknen. Sie bringen den Igel zur Igelstation. Tatsächlich ist er verletzt von einer Maschine im Wald und wird dort gesund gepflegt. Später finden sie ein Igeljunges und füttern es. Wie kann ein Igel leben? Was braucht er? Wie können wir einander begegnen? Wie können wir einander kennenlernen? Eine Bibliothek für Wildkräuter wird als Buch angelegt. Vorsichtig werden einzelne Kräuter getrocknet, wieder entdeckt. Welche Heilwirkungen haben sie? Als Schleiereulen in der Kita nisten, entstehen viele Fragen, die sie einem Mitarbeiter des Naturschutzbundes stellen können (vgl. ausführlich Stenger u. a. 2023 i. E.).

All die Lebewesen, die sie sehen, geben den Kindern Fragen auf:

Bei einem Feldaufenthalt sehe ich zwei Mädchen auf einem Erdhügel sitzen, sie schauen in ein Erdloch. Plötzlich blickt eine die andere an und bewegt ihren Mund ausdrucksstark, jedoch ohne etwas zu sagen. „Kuck, so macht man“, die andere sagt: „Aber muss man trotzdem piep piep piep machen? Ist das Regenwurmsprache? Oder machen die keine Töne?“ „Die machen keine Töne! Die machen einfach nur so“: Sie zeigt nochmal Sprechen ohne Sound. „Dann können sie die Zeichensprache!!“ „Ja aber die Menschen sehen das nicht“ (Video-TK).

Regenwürmer sind Lebewesen – wie sieht ihre Sprache aus? Wie können sie sich verständigen? Im Gespräch entwickeln sie neugierig Ideen über die eigene Welt der Regenwürmer, die von Menschen nicht wahrgenommen wird und schaffen so durch ihre fantasievollen Geschichten Verbundenheit.

Es geht um die Frage; wer sind wir als Menschen, wer sind die Tiere als die anderen, die uns fremd sind, die uns herausfordern – hierfür kann man ein Gespür, eine Wahrnehmung, ein Bewusstsein entwickeln. Unsere Handlungen

haben Auswirkungen auf andere. Wasser ist nicht endlos, wenn es aus dem Hahn kommt. Wenn wir draußen etwas essen, essen Mäuse und Vögel die Reste. Wie können wir miteinander leben? Dafür kann man eine Fragekultur entwickeln, denn es braucht auch Wissen, um anderen kein Leid zuzufügen.

3.6. Praktiken der Freundschaft und der Für-Sorge kultivieren

Praktiken der Fürsorge können spontan aufgerufen werden, wenn z. B. ein verletztes Tier gefunden wird, ein Igeljunges, das gesäugt werden muss, ein Vogel, der aus dem Nest gefallen ist. Nicht jedes junge Tier sollte man anfassen. Man muss sich kundig machen. Dies gilt auch für längerfristige Praktiken, wie das Pflegen von Beeten mit Blumen, Kräutern, Gemüse, Salat, die in dieser Kita zu finden sind. Man muss wissen, welche Pflanze sich neben welcher wohlfühlt und gedeiht, – warum? Wer benötigt Schatten und wer Sonne, wieviel Wasser ist nötig? In das Kümmern um die Pflanzen sind Kinder einbezogen, sie säen, gießen, sehen nach den Pflanzen, übernehmen kontinuierlich Mit-Verantwortung weil sonst Lebewesen verdursten. Ein Mädchen schließt Freundschaft mit einer Strohblume, sie staunt und wundert sich jeden Tag, wenn sie sie besucht, sich vor sie hin hockt, sie sanft berührt und wieder und wieder an ihr riecht, – obwohl sie niemals duften wird. „Wie blühen die Blumen und was machen die Bienen, wann kann man den wunderschönen, farbigen Mangold endlich ernten und davon kosten, wie kann man Pfefferminze ernten, trocken und im Winter als Tee trinken?“ (FK Sarah). All diese Fragen weben mit an den vielfältigen Verbindungen, die Kinder und Fachkräfte zu ihren mehr als menschlichen Gefährt:innen eingehen. Für Beete muss man ebenso sorgen wie für ein Feuer, damit es nicht ausgeht, oder einen Frühstückstisch, damit alle sich wohlfühlen, die sich darum versammeln. Die Fragen und alltäglichen Tätigkeiten markieren ein Sorgen für das Leben und damit auch für sich selbst als ein Antworten auf die Angewiesenheit aller. Leben von Kindern entwickelt sich als relationales Leben, mitfühlend, staunend und fürsorglich. Auch Rituale sind wichtig, um ein gemeinschaftliches Gefühl entstehen zu lassen. Tote Tiere werden begraben, bringen Kinder mit ihren freundschaftlichen Gefühlen zusammen und befördern sie. Das Leben mit anderen ist nicht romantisch, sondern gefährdet, abhängig und damit zutiefst wirklich. *Sorgen für* ist keine pädagogische Veranstaltung, sondern ein existenzieller, ein ontologischer Bezug.

Wenn die frühe Kindheit als Phase angesehen werden kann, in der grundlegende Beziehungsmöglichkeiten als Dispositionen entstehen, so könnte der Blick auf die Entstehung von vielfältigen zugewandten Beziehungen gerichtet werden, die durch das Überschreiten von Schwellen, durch zentrierende Orte und Geschichten, durch Praktiken des Spielens, der Kunst, des Fragens und Begegnens, der Freundschaft und Für-Sorge mitkonstituiert werden.

4. Pädagogische Haltungen zur Verbindung mit Natur als Teil der Kita-Kultur Lotus

Die beschriebenen Konstellationen konnten in den Videoanalysen zur Kita Lotus häufig gefunden werden. Sie wurzeln auch in Haltungen und Einstellungen, die in zahlreichen transkribierten Gesprächen mit den Fachkräften sichtbar werden. Materielle, körperlich-performative Kulturen in den Kitas formen sich im Alltag, in Prozessen, Praktiken, Ritualen zwischen Menschen und mehr-als-Menschen (vgl. zur Kita-Kultur: Stenger u. a. 2023, i. E.).

Wie entstehen und entwickeln sich Prozesse zwischen Kindern und anderen Lebewesen? Das sind Fragen, die in didaktische Fragen münden, wie solche Prozesse ermöglicht und unterstützt werden können, wie Fachkräfte selbst Teil dieser Prozesse sein können. Denn sie sind in der Kita Lotus, das wurde sehr deutlich, keine Moderator:innen außerhalb, sondern selbst Teil des Geschehens von Wechselwirkungen, des Werdens der Welt. Ihre wechselseitigen Handlungen und Bezüge bilden Assemblages, Kultur/Natur-Welten mit allem/n anderen im Kontext Kita. So sagt Fachkraft Carla in einem Gespräch: „Dass wir uns als Teil des natürlichen Kreislaufs sehen und auch leben wollen“ (TK). Die Natur, so erläutert sie, gibt den Takt vor, den Rhythmus des Lebens. Wenn der Alltag draußen stattfindet, ist man ausgesetzt, aber auch drinnen können Wetterumschwünge auf Stimmungen schlagen. Das tiefe Spüren und Interessiert-sein an anderen Lebewesen, bereichert das Erleben von sich selbst mit anderen.

Die Fachkräfte teilen ihre Liebe für das Draußen-sein auf unterschiedliche Weise, auch begründet in eigenen biografischen Erfahrungen, die in das Ausbilden pädagogisch-didaktischer Bezüge hineinwirken:

„Also ich persönlich“, sagt Helena in einem Gespräch über den Weine-Wald, „ich habe das Gefühl [...], dass ich ein Teil des Großen und Ganzen bin [...] und ich glaube, das war das, was ich den Kindern vielleicht dann auch eher transportieren wollte [...]. Was entsteht da eigentlich? Und letztendlich, ja, darauf zu bauen, dass man sich mit der Natur verbinden kann [...]. Mich tröstet das persönlich oder ich verlasse mich darauf, dass da irgendeine Kraft ist [...] die größer ist und die mich auffangen kann“ (TK).

Hier geht es nicht nur um ein Wissen, ein Verhalten, sondern um ein Sein-können im Sinne einer Verbundenheit mit Natur, von der wir ein Teil sind. Diese Verbundenheit hat hier eine spirituelle Qualität, jenseits von Religionen.

Wieder anders schildert Sarah ihre Weise, auf Naturphänomene zu reagieren, und diese persönlichen Erfahrungen zum Anlass zu machen, Kinder einzuladen, daran teilzunehmen, eine ähnlich geartete Erfahrung selbst zu machen. Sie sagt:

„[...] diesen Überraschungseffekt, der ja dann da ist, wenn die Windböe kommt oder wenn der Schmetterling fliegt und ich selbst in [...] diesen Zustand der Überraschung gerate, weil ich mich darüber freue oder staune [...]. Das macht etwas mit mir und

ich glaube in dem Moment wo das mit mir etwas macht kann ich auch sehr viel natürlicher es den Kindern weitergeben, weil ich mich einfach freue darüber und das ist für mich 'ne Grundvoraussetzung für ein Lernen. Beispiel: Wenn die Vögel kommen und singen und die Amsel badet und ich freue mich und ich sage es, und es kommt ganz tief aus mir“ (TK, Pädagogin Sarah).

Ihr Bewegt-werden durch Amsel, Windböe, Schmetterling, ihre Freude und Stauen zeigt sie den Kindern, nicht in pädagogischer Absicht, sondern weil es sie selbst berührt. Von Sarahs Berührt-sein können auch Kinder bewegt werden und beginnen, sich vielleicht für die zuerst als eklig oder erschreckend empfundene Schnecke auf der Haut des eigenen Armes zu interessieren:

„Plötzlich konnte man eben sehen, wie das Kind sich geöffnet hat dem, was ihm begegnet [...] und es ließ sich dann darauf ein und das ist für mich ein Beziehung-knüpfen zu Dingen die sich einem vielleicht nicht sofort spontan eröffnen“ (ebd.).

Das Sich-öffnen meint die existenzielle Dimension des Miteinander-seins, wie es viele Phänomenolog:innen beschrieben haben, indem sie das, was zwischen Menschen und anderen Lebewesen körperlich nah geschieht, zu erforschen suchen (vgl. Pelluchon 2020). Diese Verbindungen suchen auch die Forscher:innen des Posthumanismus zugänglich zu machen. Sie bieten mit der Phänomenologin Pelluchon (ebd.) die Möglichkeit und Voraussetzung, Ökologie tiefer zu denken als Frage nach den „Existenzbedingungen des Lebendigen“ (ebd., S. 13).

„Eine Ökologie, die sich nur an das Verstehen wendet, konnte in der Vergangenheit zu wenig in die Verhaltensebene vordringen, da sie unser elementarstes Verhältnis zur Welt, zur Welt als Nahrung übersieht“ (ebd., S. 40). Dabei geht es darum, „die grundlegenden Strukturen freizulegen, die unser In-der-Welt-Sein erhellen, das ein Mit-den-Dingen-Sein und ein Bewohnen der Erde ist“ (ebd.).

Dieses Mitsein als freundschaftliche und fürsorgende Beziehung zu erfahren, kann eine Basis schaffen, vielfältige Formen des Erfüllt-seins zu erleben.

5. Pädagogisch-didaktischen Formen des Lebens und Lernens im Anthropozän in Kitas

Pädagogik in der frühen Kindheit kann durch konzeptionelle Orientierungen (sich selbst als Teil des Ganzen sehen u. a. s. Punkt 4) und didaktische Konstellationen (Punkt 3) im gelebten Alltag dazu einladen, die Verflochtenheit und gegenseitige Abhängigkeit wahrzunehmen und erfahrbar werden lassen, um mit der Welt zu lernen. Posthumanismus und Phänomenologie ermöglichen es,

die vielfältigen Weisen von Relationsbildungen zu thematisieren, die zwischen Kindern, Pädagog:innen und ihren lebendigen Umgebungen entstehen.

Ziel dieses Beitrages war es, einige didaktische Konstellationen/Formate, geschärft durch theoretisch inspirierte Blickrichtungen im empirischen Material aufzuspüren und zugänglich zu machen: Verbundenheit mit Natur ist nicht (immer) romantisch, sondern teils mit Schwellenerfahrungen verbunden, die pädagogisch begleitet werden können. Im Entstehen von Orten können Verflechtungen als Assemblagen zwischen Menschen, mehr als Menschen, Materialien und Elementen entstehen. Geschichten, ästhetische Praktiken und eine Fragekultur, die an Erfahrungen anschließt, können Verbundenheiten anregen, wahrnehmbar machen und befördern, die durch Praktiken und Rituale der Fürsorge und Freundschaft gepflegt werden können. Frühe Kindheit kann so Erfahrungsformen von Ko-Existenz und Kollaboration mit anderen Lebewesen und Materialitäten (Erde, Wasser, Luft) ganz konkret ermöglichen, indem man sich selbst als Teil des Ganzen sehen lernt. Leiblich-affektive Verbundenheit kann gespürt und wahrgenommen werden, materielle Umgebungen können durch ihre Gestalten anregen, erfahrungsgebundenes Wissen um andere Lebewesen und unsere gegenseitige Abhängigkeit zu entwickeln.

Aber: Wir sind nicht nur verbunden, wir können diese Verbundenheit verstehen, exzentrisch betrachten, können sie auf vielfältigste Weise untersuchen, reflektieren und Verantwortung für unser Umfeld mitübernehmen und so Handeln lernen, dass die Konsequenzen unseres Handelns wahrgenommen und einbezogen werden, sodass alle Lebewesen mitberücksichtigt werden. Ein Ver-orten in einer gemeinsamen Welt kann möglich werden, das ethische Verantwortung einschließt, einen Sinn fürs Gemeinsame als Mit-Bewohner:innen der Erde zu entwickeln. Wir sind nie nur verflochten oder nur getrennt, es wäre notwendig jeweils genau zu untersuchen, inwiefern in pädagogischen Kontexten ein Sinn für eine Art global Citizenship entwickelt wird, also ein Gefühl, als Teil der Erde zu sein, zu handeln, zu denken, – oder ob ein alleiniger Fokus auf positive Effekte für einige wenige Menschen formierend ist. Dabei wären auch Fragen wichtig, wie in pädagogischen Teams und in der Zusammenarbeit mit Eltern Transformationen zu nachhaltigeren Lebensformen möglich werden.

Mit Haraway ginge es um ein:

„Nähren, Erfinden, Entdecken oder irgendwie Zusammenschustern von Versionen des guten miteinander Lebens und Sterbens in den Geweben einer Welt, deren schiefe Bewohnbarkeit bedroht ist“ (Haraway 2018, S. 183).

Literatur

Barad, Karen (2007). Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press.

- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Braidotti, Rosi (2018): *Politik der Affirmation*. Berlin: Merve Verlag.
- Common Worlds Research Collective (2020): *Learning to become with the world: Education for future survival*. Education research and foresight working papers ED unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923 (Abfrage: 20.10.2022).
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Duhn, Iris (2012): *Places for Pedagogies, Pedagogies for Places*. In: *Contemporary Issues in Early Childhood Education* 13, H. 2, S. 99–107.
- Haraway, Donna (2015): *Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin*. In: *Environmental Humanities* 6, H. 1, S. 159–165.
- Haraway, Donna J. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Haraway, Donna (2019): *It Matters What Stories Tell Stories; It Matters Whose Stories Tell Stories*. In: *a/b: Auto/Biography Studies* 34, H. 3, S. 565–575.
- Horn, Eva/Bergthaller, Hannes (2022): *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Wilhelm Fink.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krininger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nancy, Jean-Luc (2014): *Corpus*. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc (2004): *„singular plural sein“*. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Pelluchon, Corine (2020): *Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt*. Darmstadt: WBG Academic.
- Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Rautio, Pauliina (2013). *Children who carry stones in their pockets: On autotelic material practices in everyday life*. In: *Children's Geographies*, 11, H. 4, S. 394–408.
- Somerville, Margaret (2020): *Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning*. In: *Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): Research Handbook on Childhoodnature, Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer Nature Switzerland. S. 103–127.
- Stenger, Ursula/Thörner, Uta (2019): *Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen*. In: *Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Springer, S. 1333.
- Stenger, Ursula (2020): *Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Zugehörigkeit mit einem Vergleich russischer und deutscher Morgenkreise in Kitas*. In: *Thompson, Christiane/Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische und machtheoretische Studien*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 228–246.
- Stenger, Ursula (2021): *Vom Aufbruch in den „Weine-Wald“. Abschied und Übergang als elementar menschliche Erfahrung im Kindergarten. Ein Beitrag zur Transitionsforschung und Naturpädagogik*. In: *Westphal, Kristin/Stenger, Ursula/Bilstein, Johannes (Hrsg.): Körper denken. Erfahrungen nachschreiben*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 86–98.
- Stenger, Ursula (2022): *Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit*. In: *Journal Phänomenologie*, 22, H. 57, S. 22–32.
- Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Zirves, Michèle/Vitek, Kristina/Poliakova, Antonina (2023): *Topographien kultureller Räume. Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen*. In: *Kalicki, Bernhard/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Schelle, Regine (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 141–173.

- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (2023, i. E.): Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In : Environmental Education Research, 3, H. 10, S. 1448–1461.
- Ulmer, Jasmine B. (2017): Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 30, H. 9, S. 832–848.
- van Dooren, Thom/Rose, Deborah Bird (2012). Storied-places in a multispecies city. *Humanimalia*, 3, H. 2, S. 1–27. doi.org/10.52537/humanimalia.10046
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Von Brombeeren, Gewehren und Kindern: Stachelige Relationen des *becoming with*

Gisela Unterweyer & Anja Sieber Egger

Einleitung

Mit dem Schlagwort „stachelige Relationen“ aus dem Titel zielt unser Buchbeitrag auf das Verhältnis von Theorie und Empirie im Rahmen posthumanistischer und neu-materialistischer Ansätze. Wir fragen mit dem Call des Sammelbandes, wie die angedachten Konzepte (Netzwerke, Gefüge, entanglements) frühpädagogische Forschung konturieren, und wie sie den Blick auf das Kind und/oder pädagogische Verhältnisse verändern. Mit unserem kürzlich gestarteten Forschungsprojekt nehmen wir die Konzepte des *common worlding* (Taylor / Giugni 2012, S. 111) und des *becoming with* (Taylor 2017) in den Blick. Mit diesen beiden Konzepten werden die spezifischen lokalen Relationen des gemeinsamen Welterschaffens von Kindern, Erwachsenen sowie nichtmenschlichen Akteur:innen und Materialitäten zum Forschungsgegenstand. Ziel dieser Perspektive ist es, Kinder weniger als „humans learning about the world“ (Taylor 2017, S. 1456) oder als „individual change agents in the making“ (ebd.) zu konzeptualisieren, wie es ebenfalls Affrica Taylor formuliert, sondern Kinder als Akteur:innen unter vielen anderen zu verstehen, welche einen „dance of relating“ (Haraway 2008, S. 25 f.) aufführen. Taylor und ihre Kolleg:innen des *common worlds research collective* (commonworlds.net) betonen, dass es sich bei diesen Relationen keineswegs um spannungsfreie, harmonische, „gesunde“ oder konstruktive handeln muss, und selbstredend auch nicht um solche, in welchen menschliche Akteur:innen in erster Linie maßgeblich sind.

Um die für den Sammelband gestellten Fragen nicht nur theoretisch, sondern ebenso empirisch zu diskutieren, eher explorativ-suchend als mit bereits feststehenden Antworten, werden im Beitrag Protokollausschnitte aus einem vorhergehenden Grundlagenforschungsprojekt¹ in die Diskussion eingebracht. Es handelt es sich um ethnografische Beobachtungsprotokolle zweier Waldvormittage in einem Schweizer Kindergarten. Die Protokolle wurden zwar mit einer Sensibilität für Materialität in Interaktionen, aber nicht mit einem dezidiert neu-materialistischen oder posthumanistischen Blick verfasst. Das vorhergehende Projekt war

1 SNF-Projekt «Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten» (N° 159328). Laufzeit: 2016–2019; Leitung: Anja Sieber Egger und Gisela Unterweyer; Forschungsteam: Christoph Maeder, Ursina Jaeger, Alex Knoll (bis 2017), Franziska Buser (bis 2018), Fabienne Kaiser (ab 2018).

vom Erkenntnisinteresse her auf menschliche Akteur:innen und tendenziell auf Erwachsene fokussiert, was in den Protokollen deutlich zum Ausdruck kommt. Im Beitrag sollen zwei Ausschnitte mit den oben aufgeworfenen Fragen neu gelesen werden.

Im ersten Teil unseres Beitrags stellen wir den Rahmen des kürzlich gestarteten ethnografischen Forschungsprojektes dar und die damit verknüpfte theoretische Verankerung im Konzept des *common worlding* und des *becoming with*. Der Erkenntnisgehalt dieser Perspektive wird im zweiten Teil anhand der genannten Feldprotokolle und Fotografien in den Blick genommen, die den Waldvormittag im Blick haben. Ziel ist es, die Bedeutungskonstruktionen des Waldes im Kindergarten mit Blick auf das *common worlding* und *becoming with* aufzuschlüsseln. Im dritten und vierten Teil gilt es, mit Fokus auf die relationale agency, die Akteur:innen und Aktanten anhand von zwei Protokollausschnitten aus dem Waldvormittag in den Blick zu nehmen und dem *dance of relating* Konturen zu verleihen. In Teil fünf werden vorläufige Einsichten und weiterführende methodische Fragen formuliert.

„NaturenKindheiten in Verhandlung. Eine Ethnographie von Umwelt- und Naturbeziehungen im Kindergarten des Anthropozäns“

Das im Mai 2022 gestartete und vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt bildet den Rahmen unseres Beitrages. Konzipiert ist das Projekt als eine dreijährige Teamethnografie mit vier Forschenden und einer Laufzeit von drei Jahren. Das Projekt ordnet sich ein in die Debatte um das Verhältnis zwischen Menschen und Umwelt. Kinder geraten dabei vermehrt und in besonderer Weise in den Blick, beispielsweise als zukünftige, nachhaltig agierende Bürger:innen. Die Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt stellt auch eine Leitidee des Lehrplans 21² in der Schweiz dar. Kindheit wird auch, einer romantischen Traditionslinie folgend, als besonders naturverbundene Lebensphase imaginiert, während in einer entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise Kinder selbst natürliche, biologische Entwicklungswesen sind. Solche Setzungen schließen an eine Gegenüberstellung und damit Trennung von Natur und Kultur an und sind geprägt von einer anthropozentrischen Grundausrichtung. Gerade jüngere Kinder werden dabei tendenziell auf der Seite von „Natur“ positioniert, wobei sie in ihrem Bildungsprozess und auf der Grundlage intensiver Naturkontakte schließlich eine „Kultur“ der menschlichen Verantwortlichkeit gegenüber der natürlichen Umwelt entwickeln sollen. Im Projekt bear-

2 <https://zh.lehrplan.ch/index.php>

beiten wir auf der Grundlage von posthumanistischen und neu-materialistischen Konzepten und Perspektiven, wie sie bislang vor allem in der englischsprachigen Kindheitsforschung aufgegriffen wurden, die Frage dieser vielfältigen Beziehungen und Relationierungen von „Natur“ oder eben „NaturenKulturen“ und Kindern im Kindergarten. Wir stützen uns dabei insbesondere auf das Konzept der *common worlds*, wie es von Affrica Taylor und Kolleginnen (Taylor/Giugni 2012) herausgearbeitet wurde.

Mit der kindheitstheoretischen Fassung des *common world*-Konzepts steht eine stark explorative Herangehensweise im Vordergrund, die auf die Beschreibung von sozio-öko-material-diskursiven Praktiken zielt, in welche insbesondere auch Kinder involviert sind. Es geht also nicht in erster Linie um Effekte der Herstellung von Ordnung (Bollig 2020, S. 34), sondern um die Untersuchung von Relationierungen. Die Aufmerksamkeit richtet sich mit dem *common worlds*-Konzept auf die lokale geteilte Welt von menschlichen und nicht-menschlichen Wesen und Elementen. Diese entwickelt sich in Prozessen des gemeinsamen Welterschaffens – *common worlding* (Taylor/Giugni 2012, S. 111) – an konkreten, spezifischen Orten (Taylor/Giugni 2012, S. 113), und in einem bestimmten Bedeutungszusammenhang, beispielsweise geprägt von verschiedenen, bspw. generationalen, Machtverhältnissen (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019; Cole/Stewart 2014). Ein solches relationierendes *common worlding* wird laufend aktualisiert, enacted und verhandelt. Die *common worlds* werden grundsätzlich als unordentlich und „unsauber“, eher als beschädigt denn als utopisch, eher als prosaisch denn als geweiht oder „heilig“ gesehen (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 13). Zentral für das *common worlds*-Konzept nach Taylor u. a. ist ein relationales Verständnis von Agency, das in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit gut zehn Jahren diskutiert wird (vgl. Esser et al. 2016; Oswell 2013). Agency wird dabei nicht als Kompetenz oder „Besitz“ von Individuen gesehen, sondern als sich ausschließlich in Kollektiven und Beziehungen entwickelnd (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 21), im Zusammenspiel zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen oder Aktanten (Latour 2005, S. 71). Dies geht einher mit dem Anspruch einer Beschreibung von NaturenKulturen-Relationen, welche einerseits den Menschen als Handlungszentrum dezentriert und die andererseits auf ein „staying with the trouble“ zielt, wie es Haraway (2016) treffend formuliert. Im Fokus liegen folglich Zonen der Vermischungen, der Ambivalenz, des Konflikts. Um diesen Fokus methodisch umzusetzen, werden speziell die material-diskursiven Praktiken in den Blick genommen, mit welchen einerseits Vermischungen und Ambivalenzen performativ hergestellt werden, aus denen andererseits aber auch immer wieder „boundary work“, Abgrenzung und Reinheit resultiert (vgl. dazu auch Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 42)

Das geplante Projekt untersucht die Verhandlung von NaturenKindheiten in den *common worlds* des Kindergartens aus zwei Perspektiven: Erstens werden explorativ die Beziehungen von Kindern mit ihrer belebten und unbelebten Kinder-

garten-Umwelt erkundet. Dabei wird eine Dezentrierung der handelnden Menschen angestrebt und der Blick auch auf nicht-menschliche Akteur:innen oder Aktanten – Materialitäten, Pflanzen, Tiere – sowie auf die Hervorbringung von relationaler Agency in diesen Netzwerken gelenkt. Zweitens werden lokale und überlokale Bedeutungskonstruktionen rund um „Kindergartenkinder und Natur“ untersucht, in welche die *common worlds* eingebettet sind. Über einen ethnografischen Zugang mit teilnehmender Beobachtung, ethnografischen Gesprächen, qualitativen Interviews, Audio- und Videoaufnahmen sowie Dokumentenanalysen werden diese Fragen in vier bezüglich geografischer Lage und pädagogischer Ausrichtung unterscheidbaren Kindergärten verfolgt.

Um – auch im Sinne einer Feldvorbereitung – erste Erkundigungen mit einem neu-materialistischen und posthumanistischen Blick zu machen, lesen wir nachfolgend zwei für andere Zusammenhänge erhobene Protokollausschnitte neu.

Mensch-Natur-Relationen im Kindergarten Sonnwies: Bedeutungskonstruktionen, Begriffe und Materialitäten rund um den Wald

Weshalb greifen wir nun auf das Protokoll eines Waldvormittags zurück? Wenn es im herkömmlichen Sinn um die Beziehung von Kindern zur „Natur“ gehen würde, wäre das kaum begründungsbedürftig, denn der Wald fungiert in westlichen Gesellschaften oft als Prototyp von Natur im Sinn einer von Menschen unberührten Umwelt, als explizit Nicht-Menschliches, wie es der britische Geograf Noel Castree (2011) beschreibt. Auch in Kinderbüchern, Geschichten und Märchen taucht der Wald als geheimnisvolle, von fremden Wesen bevölkerte Zone auf. Doch eine solche Unberührtheit ist für einen Stadtwald wie jenen, in dem der Waldmorgen des Kindergartens stattfindet, kaum zu behaupten: schon die komfortabel ausgebauten Wege und die hohen Stapel gefällter Bäume weisen auf eine intensive Waldbewirtschaftung und -pflege hin. Auch mit dem *common-worlds* Konzept ist die a priori-Annahme, dass der Wald zum „Natur“-Bereich gehöre, problematisch, ebenso die gebräuchliche Trennung in drinnen (=Kultur) und draußen (=Natur). Deshalb ist es auch eine Begründung wert, dass wir hier dennoch auf ein Protokoll des Waldtages zurückgreifen. Dies geschieht einerseits, weil die Anwesenheit im Wald tatsächlich mehr Gelegenheiten bietet, die Entanglements von menschlichen Akteur:innen auch mit *more-than-humans*, mit Tieren, Pflanzen und Materialitäten, in den Blick zu nehmen. Aber auch deshalb, weil der Wald im Kindergarten (und in der Kindheit) als spezifische, bedeutungsvolle Natur hervorgebracht und in spezieller Art und Weise bearbeitet wird. Einen Hinweis darauf geben uns die in-vivo-Begrifflichkeiten aus dem Kindergartenalltag rund um den Wald und den Waldbesuch. Es gibt als erstes

den „Waldtag“. Dieser findet in Sonnwies immer am Freitag statt und beschränkt sich eigentlich auf einen „Waldmorgen“ – am Nachmittag kommen die Kindergartenkinder nicht in die Schule. Jeweils am Waldtag gibt es einen „Waldtisch“, auf den unten noch genauer eingegangen wird. Ebenfalls prominent erscheint am Waldtag der „Walldrucksack“, der ebenfalls noch etwas genauer betrachtet werden soll. Neben dem Rucksack steht die „Waldfahne“, die jeweils die vorderste Spitze der Kindergruppe unterwegs in den und aus dem Wald markiert und die nicht überholt werden darf. Im Wald selbst gibt es dann den „Waldort“, ein abgegrenztes Gebiet, und folgerichtig auch die „Waldgrenze“, um die sich eine der unten beschriebenen Situationen drehen wird. Wichtig für den Aufenthalt sind auch die spezifischen „Waldregeln“, und schließlich gibt es eine „Waldliste“, auf welcher sich Eltern als Begleitpersonen für den Waldmorgen eintragen können, und es gibt die „Waldfarben“, gedeckte Orange-, Braun- und Grüntöne, welche vorgängig im Kindergarten anhand einer Geschichte eingeführt worden waren, und die wiederum von der Kindergartenlehrerin während des Waldmorgens als Thema aufgegriffen wurden.

Mit diesen vielen Komposita mit „Wald-“ wird erst einmal deutlich gemacht, dass es ganz vieles, was es im und für den Kindergarten gibt, in einer Waldversion gibt: Regeln, Grenzen, Orte, Listen, Farben, Tische. Dies deutet auf eine intensive und vor allem separierte Bearbeitung des Waldes und auf eine spezielle Bedeutung. Der Wald wird so eine besondere Zone, in die man nicht einfach so mal reinspaziert. Die verschiedenen mit „Wald“ markierten Gegenstände, Räume und Zeiten deuten auf eine Besonderheit, heben den Wald in einer bestimmten Art und Weise hervor. Aber wie? Dazu möchten wir anhand von zwei Einblicken in den Walldrucksack und auf den Waldtisch erste Deutungen wagen. Zuerst ein Ausschnitt zum Waldtisch mit den Büchern. Er befindet sich in der großzügigen Garderobe, auf ihm liegen vielleicht 15 Bilderbücher zu verschiedenen Naturthemen, allen voran Bücher über Tiere und Pflanzen. Es sind dokumentarische Bücher mit vielen Fotografien, keine fiktiven Geschichten, keine illustrierten Kinderbücher. Diese wiederum spielen anderweitig im Kindergartenalltag eine wichtige Rolle. Die nachfolgende Beobachtung setzt bei der Ankunft der Kinder im Kindergarten an – die Kinder finden sich zwischen 8.00 und 8.30 Uhr im Kindergarten ein, in der sogenannten „Auffangzeit“:

Die Kindergartenlehrerin Barbara fordert die Kinder wiederholt auf, die Hausschuhe nicht anzuziehen und die Schuhe anzulassen. Sie können entweder am Waldtisch Bücher anschauen oder nach draußen gehen und etwas spielen. Viele bleiben in der Garderobe. Vor allem Nina, etwas später auch Jimmy, wollen mit mir Bücher [zu Spinnen und Kaninchen] anschauen. Nina kommt zuerst und zeigt mir ein Buch zum Leben in der Erde, mit aufklappbaren Teilen.

nungssalbe, Zeckenspray, Toilettenpapier und Feuchttücher, eine Klassenliste mit den Telefonnummern der Eltern, mehrere Taschenmesser sowie eine kleine Blechschachtel mit unbekanntem Inhalt. Die ganze Zusammenstellung hat die Anmutung eines *survival kit*: Man ist für alle Eventualitäten gerüstet. Die medizinischen Gegenstände deuten auf körperliche Gefahren hin, denen man sofort begegnen können muss, ebenso die Klassenliste: Im Notfall müssen die Eltern schnell erreicht werden. Der nahe Stadtwald wird mit diesen Gegenständen als zu durchdringende, vielleicht sogar zu erobernde Expeditionszone konstruiert, in welcher Unvorhergesehenes möglich ist, auch Gefährliches, welche aber auch Entdeckungen ermöglicht. Die Sicherheit aus der Zivilisation in Form von Hygiene- und Pflegematerialien, Feuerutensilien und Wissensbeständen wird hier in eine konstruierte „Wildnis“ mitgetragen. Wenn nun gleichzeitig die Interpretation von Wald als „Prototyp“ von Natur mitgedacht wird, sehen wir hier bereits erste Hinweise auf die Hervorbringung eines Mensch-Natur-Verhältnisses, welches in die herkömmlichen dichotomen Kategorien wie Natur-Kultur oder wild-zivilisiert gegossen wird, wobei die menschlichen Akteur:innen auf der Seite der Zivilisiertheit/ Kultur positioniert werden.

Wir belassen es an dieser Stelle bei diesen beiden Einblicken und wenden uns der ersten beobachteten Situation im Wald zu, die zu Beginn des Schuljahres stattfindet und die auf die Einführung von Regeln aller Art gerichtet ist.

Brombeeren und Menschen: Verschränkungen, Verletzlichkeit und Relationale Agency

Der vom Kindergarten besuchte Wald ist auf einem der Hügel gelegen, welche die Stadt begrenzen und wird über eine kurze und steile Fahrt mit einer städtischen Zahnradbahn erreicht. Ab der Bergstation, die noch in dicht besiedeltem Stadtgebiet liegt, führt ein kurzer Fußweg nach ca. 10–15 Minuten an den „Waldort“ des Kindergartens. Das Ziel der Kindergärtnerin für den heutigen Waldmorgen, der zu Beginn des neuen Schuljahres stattfindet, ist die Einführung und Bekanntmachung der Begrenzung dieses Waldortes, die so genannte Waldgrenze. Die älteren Kindergartenkinder sind angehalten, der jüngeren Gruppe in einer Art Begehung diese Grenze performativ aufzeigen. Zu diesem Zweck sollen sich die „Delfine“, wie die älteren Kinder als Gruppe benannt werden, zuerst entlang der Grenzen des Waldortes in einer losen Reihe aufstellen, diese mit ihren Körpern sichtbar machen.⁴ Die jüngere Kindergruppe, „Pinguine“ genannt, sollen die Grenze dann besichtigen, wenn diese durch die anderen Kinder markiert ist. Die Grenze wird

4 Ein solcher Körpereinsatz – eine buchstäbliche Verkörperung einer Idee oder eines Konzepts – ist ein häufig eingesetztes Mittel und passt zu anderen Formen der Bearbeitung von Kinderkörpern. Vgl. dazu auch Sieber Egger/ Unterweger 2020.

mit drei Fußwegen durch den Wald und mit einem Graben abgesteckt, der im Waldboden durch bewachsenes Gebiet verläuft und dessen Ursprung oder Zweck die Ethnografin nicht kennt. Das so markierte Gebiet weist eine rechteckige Form auf. Innerhalb dieses Rechtecks befinden sich als Artefakte mit klar menschlichem Ursprung der Rucksackkreis, der Sitzkreis mit Feuerstelle und zwei Tipis aus Ästen, groß genug, dass einige Kinder im Kindergartenalter aufrecht im Innern stehen können, erwachsene Personen hingegen in der Regel nicht. Das Gebiet und dessen Ausstattung wird auch von weiteren Institutionen wie einer Kita genutzt, und zeigt sich insgesamt als bereits weitgehend 'zivilisierte' Natur. Der folgende Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll erfolgt zu dem Zeitpunkt, als die Kinder der älteren Gruppe die dritte von vier Grenzen markiert haben und die jüngeren Kinder ihnen nachfolgen sollen. Sie werden von der Kindergarten-Lehrerin angehalten, nicht den Wegen entlang zur nächsten Grenze zu gehen, sondern durch den Wald:

Die Delfine begeben sich nun auf den Weg zur dritten Grenzmarkierung von vier. Die Pinguine, die ich begleite, haben etwas Mühe mit dem Gestrüpp, das den Boden bedeckt. Oscar hat richtiggehend Angst vor den Brennesseln und Brombeeren und bleibt stehen. Fabienne und ich bearbeiten ihn und reden ihm gut zu, bis er endlich weitergeht. Ich zeige den Kindern, dass sie die Brombeeren mit den Schuhen niedertrampeln können, aber Oscar traut sich auch das kaum. Auch mein Vorspuren nützt nicht viel, aber irgendwann bewegt er sich wieder. Auch Hugo hat Mühe mit seinen kurzen Hosen. Die Brombeeren kratzen an seinen Beinen. Er kämpft sich mit seinem Stecken tapfer, aber sehr langsam weiter, ich bleibe bei ihm. Er ist der letzte, der bei der Gruppe ankommt. (Kindergarten Sonnwies, Waldtag, 9. September 2016)

Was bedeutet es nun, eine solche Beschreibung mit einem Blick für Naturen-Kulturen-Verflechtungen zu lesen? Welche Lesarten können wir hier entwickeln, worauf richten wir überhaupt den Blick? Als besonders interessant erweisen sich die relationalen Verhältnisse und die Art und Weise, in welcher nichtmenschliche Akteure eine starke Verschränkung mit menschlichem Handeln eingehen und gegenseitige Verletzbarkeiten exponiert werden.

Die Situation kann als beinahe klassische Mensch-gegen-Natur-Szene gelesen werden. Menschen – und eben nicht Pinguine⁵ – kämpfen mit bedrohlichen nichtmenschlichen Elementen, nämlich mit den spitzen und zahlreichen Stacheln der Brombeeren. Diese reichen der Ethnografin höchstens bis zur Mitte der Unterschenkel, aber mit der Körpergröße der vierjährigen Kinder ist die Pro-

5 Das wahrhaft surreal anmutende Bild von Delfinen und Pinguinen, die im Wald gegen Brombeerhecken ankämpfen, wäre eine eigene Analyse wert und wird hier aus Platz- und Stringenzgründen nicht weiterverfolgt. Die im Kindergarten sehr alltägliche Verknüpfung von Kindern und Kindergruppen mit Tiernamen und Tierbildern soll im geplanten Projekt näher untersucht werden.

portionalität eine andere. Der Junge mit den kurzen Hosen drischt zeitweise mit einem Stock auf die Brombeeren ein, was ein wenig hilft beim Vorwärtskommen. Die Situation könnte auch als Beschreibung einer Eroberungsfantasie gelesen werden: ein Grüppchen von Menschen, das sich heroisch durch feindliches Gebiet schlägt, mit dem Ziel es sich zu unterwerfen. Es ist auffällig, wie in diesem Grüppchen die beiden erwachsenen Anwesenden agieren, die Ethnografin und die Praktikantin. Einerseits begleiten sie die Kinder und helfen ihnen in einer Gruppenanstrengung, auf diesem Weg vorwärtszukommen. Damit entfaltet sich aber auch noch anderes: Erstens inszenieren sich in diesem situativen Kinder-Pflanzen-Erwachsenen-Geflecht, das auch als Entanglement gelesen werden kann, die Erwachsenen generational ordnend als dominant und handlungsmächtig. Das ist ihnen allerdings nur möglich, indem sie die Pflanze zum Feind erklären, den es zu überwinden gilt. In einer relationalen Perspektive wird die erwachsene Agency so überhaupt erst ermöglicht, in dieser Abgrenzung. So wird auch der erwachsene anthropozentrische Heroismus des Überwindens natürlicher Hindernisse brüchig. Die Erwachsenen bringen performativ die Norm hervor, dass das Überwinden der Gefahr und der Angst, das Vorankommen und nicht beispielsweise das Zurückweichen oder Stehenbleiben das für Menschen in einer solchen Situation anzustrebende Vorgehen ist. Sie folgen der Vorgabe der Kindergartenlehrerin, dass der Weg eben *durch* den Wald gesucht werden soll. Mit der Formulierung, dass es „endlich“ weitergehe, kommt die Ungeduld der Ethnografin zum Ausdruck, und die Beschreibung, dass Oscar „richtiggehend“ Angst habe, zeugt von ihrem Erstaunen ob dieser Emotion. Dieses gemeinsame Welt schaffen bringt eine Welt der Trennung und des Kampfes hervor, zu der die wehrhaften Pflanzen auf ihrem Pflanzenterritorium das Ihre beitragen, zugleich aber auch eine gemeinsame Welt von Erwachsenen und Kindern, die gegen das „Wilde“ im Wald ankämpfen. So wird hier im Effekt wohl eher die Bande unter den Menschen als das Entanglement in und mit der Pflanzenwelt als erstrebenswert hervorgebracht und gestärkt. Eine andere Situation wäre entstanden, wenn die beiden Erwachsenen den Kindern die Brombeere als Pflanze erklärt hätten, als eine Pflanze mit weitverzweigten Trieben, die sich erfolgreich ausbreitet, und die sich mit den Stacheln gegen Eindringlinge verschiedenster Art schützt. Auch die Früchte werden von der Brombeere bestens geschützt, nicht alle *beings – humans and non-humans* – können sich daran verköstigen. Aus dieser Perspektive wird die Pflanze nicht als Gefahr gesehen, sondern als cleveres *being*, das sich seinen Platz im Wald erkämpft und andere *beings* auch in ihre Grenzen weist. Dies würde wohl auch ein anderes Handeln in derselben Situation ermöglichen.

Interessant scheint auch ein zweiter Blick auf die Bewegungen und die zum Ausdruck gebrachten Emotionen der Kinder. Ihre Körper verlangsamen, werden ausgebremst, sozusagen aus dem normalen Trott gebracht durch die pflanzlichen Hindernisse. Plötzlich wird die „freie“ Bewegung im und durch den Raum zum Problem. Die unmittelbare Gefahr des Gestochenwerdens, auf welche mit Bewe-

gungen des Körpers reagiert wird, stellt die Verletzlichkeit des Körpers in den Vordergrund, die Möglichkeit, Schmerz zu erfahren. Sie erzeugt mindestens bei einem Kind deutlich wahrnehmbare Angst. Der Gefahr wird kein mit Kleidern geschützter Körper entgegengesetzt. Das Stehenbleiben und die Weigerung, sich (schnell) vorwärtszubewegen, trägt der Handlungsmacht der wehrhaften Pflanzen in dieser Situation Rechnung und kann wiederum als relationale Agency gelesen werden, als Form des Umgangs mit einem Gegenüber das – vielleicht auch unerwarteterweise – sich behauptet und entgegenstellt. Es ist mit Blick auf die Kinder nicht geklärt, wer in der Situation vulnerabler ist, Pflanze oder Mensch. Die Verletzlichkeit scheint beidseitig und verweist deutlich auf das relationale Element zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Akteur:innen und Aktanten. In einer solchen Situation des *common worlding* entsteht eine gemeinsame Welt der allseitigen Verletzlichkeit.

Attraktive Stöcke und andere wilde Sachen: das unzivilisierte (Kind) zähmen

Die zweite Situation, die wir in den Blick nehmen wollen, ist ebenfalls einem Protokoll eines Waldmorgens entnommen. Die Szene findet im Spätherbst statt, die Waldregeln sind eingeführt, die Kinder bewegen sich mehr oder weniger gewohnt sowohl auf dem Weg in den Wald als auch im Wald selbst. Die Beschreibung setzt ein mit dem Ankommen im Wald:

[...] Dann passieren wir die Lücke im Gebüsch und sind im Wald, die Zweierreihe löst sich auf. Jimmy sucht etwas am Wegrand. Er sagt zu mir: „Da han ich es Gwehr gseh!“⁶, „Ich denke, er meine einen dort liegenden Ast, deute auf ihn und sage [in etwa] Ah, meinst du dieses hier? Er sagt zuerst Ja und dann Nein. Er meine eben ein echtes Gewehr. Aber jetzt sei es verschwunden. Dann rennt er weiter. (Kindergarten Sonn Wies, Walddag, 28.10.2016)

Mit Blick auf das *common worlding* und den *dance of relating* sind mehrere Aspekte an dieser Situation interessant. Zum einen fällt die Art und Weise auf, wie die Ethnografin die Situation des „In den Wald Kommens“ schildert. Ihre Beschreibung lässt die Lücke im Gebüsch als ein Tor in eine neue oder andere Welt lesen, man ist sogar versucht zu sagen, mit dem Begriff „passieren“ würde sich ein Tor in eine magische Welt öffnen. Spinnen wir diese Lesart weiter, können spezielle Lichtverhältnisse, Sonnenstrahlen, die durch Laub und Holz reflektiert werden, unterschiedlich leuchtendes Grün von Blättern und Moos, knarrende Äste am Boden, Gerüche und frische Luft imaginiert werden – einer romantischen und harmoni-

6 Übersetzt: «Da habe ich ein Gewehr gesehen»

schen Sichtweise auf den Wald entsprechend und einer Tradition folgend, wie der Wald in Kinderbüchern häufig dargestellt wird. Und eben nicht mit stacheligen Brombeeren, die ein freies „Sich-Bewegen im Wald“ mühsam machen. Mit Blick auf das Datum der Feldnotiz ändern sich die imaginierten Farben von Grüntönen in Rot-, Gelb- und Brauntöne, ein Blätterrascheln gesellt sich dazu – was der romantischen und mystischen Imagination allerdings keinen Abbruch tut. Mit der Lücke im Gebüsch wird auch ausgedrückt, dass ohne eine solche der Weg in den Wald erschwert, wenn nicht sogar unmöglich wäre, es also einen speziellen Ort des Eintritts in diese *andere Welt* braucht, analog dem Kaninchenbau im Kinderbuchklassiker „Alice im Wunderland“. Diese Lesart wird durch die Beschreibung, wie sich die Zweierreihe auflöst, bestärkt. Die Grenze ist passiert, ohne Worte und fast magisch lösen sich die Hände der Kinder, sie schwärmen aus, andere Regeln scheinen zu greifen, an einem anderen Ort. Auch interessant an dieser Stelle ist die gewählte Passivkonstruktion, die das vorangehende Wir mit dem Passieren der Lücke verschwinden lässt. Die Forscherin ist nicht mehr Teil des Geschehens, was sie noch in der Rolle als Begleiterin der Kinder (und Bewacherin vor den Gefahren im Straßenverkehr) vor dem Eintritt in diese andere Welt war. Abgesehen davon ändert sich nun auch die Art des *common worlding* zwischen Umwelt, der Forscherin und den Kindern, die sich aus der Zweierreihe lösen. Vor dem Eintritt in den Wald wurden die Kinder geordnet von Erwachsenen geführt – so wie das häufig zu beobachten ist, wenn eine große Gruppe von 4- bis 6-jährigen Kindern von A nach B bewegt wird. Dieses *people processing* (Van Maanen 1978) passt sich dabei der Umwelt an: im Verkehr gilt es schon fast militärisch geordnet in 2-er Gruppen zu marschieren, im Wald löst sich alles auf. Andere Bewegungsformen werden möglich und aner kennbar, nämlich individuelle und von der Gruppe losgelöste Bewegungen. Die Umgebung des Waldes scheint dies zu ermöglichen, obwohl auch im Wald Gefahren lauern können (so gesehen an den im ersten Ausschnitt besprochenen Brombeeren).

Diese fast harmonisch anmutende Lesart der Geschehnisse wird nun mit der Erwähnung des Gewehrs gebrochen. Jimmy hatte sich mit suchendem Blick bewegt und sich dann an die Forscherin gewandt mit der Feststellung, dass er hier ein Gewehr gesehen hätte. Diese Aussage löst zweierlei Reaktionen bei der Leser:in aus: zum einen eine Irritation – ein Gewehr in dieser anderen, magischen Welt passt zuerst gar nicht – und zum anderen den Blick für die (kindliche) Umwandlung eines Wald-Gegenstandes und zugleich dessen geschlechterstereotypen Einordnen – ein Ding also, das Unterschiede macht: Dieser Junge (und andere Jungen) sieht in den Ästen Gewehre – nicht nur in dieser Situation, sondern auch im weiteren Verlauf des Morgens. Eine Gruppe von Mädchen setzt dagegen die Äste als Bett in ihrer „Mädchenhütte“ ein, wie später im Protokoll vermerkt wird. Eine Ambivalenz öffnet sich auch, weil der Wald und die Jagd scheinbar zusammenpassen und es sich mit dem Gewehr zugleich um ein Artefakt handelt, das in den Wald gebracht wird, um zu töten, zu bändigen und die Wildnis zu

erobern. Ein Gewehr ist einerseits ein gefährliches Artefakt, welches, um an der oben eingeführten Argumentation anzuschließen, die Vulnerabilität insbesondere der Tiere in den Vordergrund rückt, zugleich aber auch die Vulnerabilität der Menschen, die sich andererseits durch die Bewaffnung gegen die Natur schützen wollen. Interessant an der Passage ist, dass sich die Forscherin auf das Kind einlässt und mit ihm in die – wenn auch geschlechterstereotype – Welt eintaucht: in Ästen werden Waffen gesehen. Der Forscherin schien es in der Situation sinnlogisch, sich nicht als die Hüterin von Regeln rund um den Kindergartenkontext einzubringen, sondern sich mit dem Jungen auf die Suche nach dem (imaginierten) Artefakt zu begeben – hier zeigt sich ein Versuch, die Äußerung des Jungen in einer unterstellten kindlichen Phantasielogik zu begreifen und mit der Rückfrage das Bemühen, diese Logik zu bestätigen. Interessant ist dann allerdings, dass der Junge die Logik zurückweist: Er hat gar nie einen Ast als Gewehr imaginiert, er hatte ein *echtes* Gewehr gesehen. Damit entmystifiziert er den Versuch der Forscherin, Gemeinsamkeit über eine geteilte Phantasiewelt herzustellen, das Gewehr ist verschwunden – oder lässt er es just in diesem Moment verschwinden?

In einer späteren Situation taucht der Ast als Gewehr dann aber doch wieder auf. In diesem Ausschnitt weist die Kindergärtnerin den gleichen Jungen zweimal scharf darauf hin, dass im Kindergartenkontext Waffen nicht zugelassen sind:

Ich sehe, wie sich Jimmy weiter vorne einen kleinen Ast schnappt und damit herumzielt. Gegenüber mir und Barbara sagt er, das sei sein Gewehr. Barbara, nun etwas verärgert und sehr deutlich: „Nein, Jimmy, das ist kein Gewehr. Wir haben keine Waffen im Kindergarten. Du musst es umwandeln!“ (Protokoll Walddag, 28.10.2016)

Irritierend hierbei ist, dass der Junge ja zu keinem Zeitpunkt eine Waffe dabei hatte, er phantasierte ein Gewehr herbei. Er wandelt ein Ding aus der Natur um, wie eigentlich von der Kindergartenlehrperson und von der Ethnografin zuvor ebenfalls als Option ins Spiel gebracht – aber er überschreitet mit seiner „Umwandlung“ symbolische Grenzen und wird gerügt. Die relationale Agency, die sich in Verbindung von Ast und Junge als material-diskursive Praktik zu entfalten beginnt – ein Gegenstand aus der Natur wird durch die Deutung als ‘Gewehr’ zu einem Artefakt, das den Jungen in Beschlag nimmt und mit dem zusammen er potenziell viel Handlungsmacht erlangen könnte – wird durch die Beschränkung der Kindergartenlehrerin zurückgewiesen. Mit der Aufforderung „Du musst es umwandeln!“ wird nicht die Umdeutung eines Waldgegenstandes in ein menschliches Artefakt als solche kritisiert, sondern die Wahl des Artefakts Gewehr, das als mit Gewalt verbundenes Objekt im Kindergarten offenbar auch dann tabuisiert ist, wenn es ‘nicht echt’ ist. Das Ding, das wir „Ast“ nennen und das hundertfach greifbar auf dem Waldboden herumliegt, macht erst einen Unterschied, wenn es in einer materiell-diskursiven Praktik „als etwas“ hervorgebracht wird. Dabei scheint die Transformation eines Asts in ein Gewehr als nicht zufällig, son-

dern kann mit den Affordanzen (Schmidt 2019, S. 142 ff.) eines länglichen Holzstückes geeigneter Größe in Verbindung gebracht werden, dessen Einsatz oder Imagination als Gewehr nahe liegender erscheint als bei anderen Waldobjekten, wie beispielsweise Laub oder Erde.

Die Konflikthaftigkeit des hier betrachteten *common worlding* ist anders gelagert als in der ersten Situation. Während dort so etwas wie „der Kampf gegen die unzivilisierte Natur“ thematisch wurde, scheint hier eher das Unzivilisierte im Menschen oder unter Menschen als eine von der Kindergartenlehrerin eingebrachte Problematik auf – die gewaltvolle „Natur“ des Menschen wird in der Form der Verbannung von „Waffen“, echt oder imaginiert, in den Vordergrund gestellt. Das Zusammenspiel von Prozessen der Bedeutungsherstellung mit materiellen Voraussetzungen und Gefügen scheint in beiden Fällen bemerkenswert.

Abschließende Überlegungen

Die *common worlds*, wie sie als Konzept von Affrica Taylor und anderen Kindheitsforscherinnen aufgegriffen werden, werden wie eingangs beschrieben nicht als harmonischer Raum gesehen, sondern auch als Zone des Konflikts und der Differenz. Im Protokoll des Waldtages werden solche konfliktiven Zonen beschrieben, und der Konflikt wird in der Beschreibung recht einseitig und anthropozentrisch aufgelöst: Es geht unhinterfragt darum, dass sich Menschen möglichst ungehindert durch einen Wald bewegen können, der eben von anderen Spezies, insbesondere Pflanzen, geprägt und hervorgebracht wird. Und in der zweiten Situation geht es darum, dass ein Kind sich einen im Wald verfügbaren Gegenstand zu eigen macht und damit ebenfalls in eine konfliktive Zone gerät. In beiden Fällen zeigen sich Ambivalenzen, denn einerseits ist die vegetationsreiche Umgebung kulturell und gerade im Zusammenhang mit Kindheit äußerst hoch bewertet. Andererseits zeigt sich, dass diese Umgebung nicht einfach als Kulisse für einen Erlebnistag und für das „Lernen über Natur“ herhält, sondern eigene Handlungsmacht entfaltet. Insofern können mit diesen zwei Ausschnitten große Fragen gestellt werden, auch im Anschluss an Donna Haraway. Sie fragt, wie wir lernen können „how to flourish together in difference without the telos of a final peace“ (2008, S. 301). Wie können wir, wie Taylor und Giugni (2012) fragen, gerade auch die Beziehungen von Kindern in ihren mehr-als-menschlichen Umwelten ernst nehmen und ebenso die ethischen und politischen Herausforderungen, die sich darin stellen? Eine mögliche Antwort auf der Grundlage der oben ausgeführten Situationen könnte sein, dass wir den Prozess des *common worlding* vor allem mit Blick auf die beteiligte und im Geschehen „aktive“ Materialität vermehrt und aufmerksamer beachten, denn im Umgang mit Materialität stellt sich auch die Frage nach Differenzen immer wieder neu. Damit kann einer vorschnellen Kategorisierung von Phänomenen als „Mensch-Natur-Differenz“, die sodann in den

klassischen Formen (wie Eroberung, Unterwerfung, Zivilisierung, ...) bearbeitet wird, etwas entgegengesetzt werden.

In Bezug auf das geplante Forschungsprojekt stellt sich uns in methodologischer Hinsicht als offene Frage vor allem auch die angemessene Form von Beobachtung und Beschreibung. Wie kann es (besser) gelingen, die nicht-menschlichen Akteure in den Blick zu nehmen und die Handlungskräfte zu beschreiben, die sich in den jeweiligen Relationen entwickeln? Wo tendieren wir in der Beschreibung ebenfalls zu vorschnellen Kategorisierungen und etablierten Deutungen, wenn es eigentlich um die Beschreibung von verflochtenen „NaturenKulturen“ (Gesing et al. 2019) gehen könnte? Und wie können wir dabei auch den Körper in den Blick nehmen, beispielsweise als ‘learning to be affected’, wie es Latour (2004, S. 205) vorschlägt, oder in enger Verflechtung mit Materialität und nicht-menschlichen Lebewesen? Und schließlich auch, wie können wir relationale Agency besser einfangen, also die Beziehungen zwischen *humans and more than non-humans* mit ihren komplexen Verflechtungen von Handlungsmacht und -ohnmacht? Die Re-Lektüre der bestehenden Protokolle zeigt deutlich die ‘Befangenheit’ der Ethnografin in herkömmlichen und für selbstverständlich erachteten Begriffen und Deutungsmustern, wenn es um die Beziehungen von Kindern mit und in ihrer mehr-als-menschlichen Umwelt geht. Es ist daher, wie beispielsweise auch Cornelia Schadler (2019) herausstreicht, auch hinsichtlich methodischer Verfahren eine spannende Herausforderung, die gewählten Konzepte ernst zu nehmen und in Forschungspraktiken zu übersetzen.

Literatur

- Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann, Jutta / Eisenmann, Clemens / Fürtig, Inka / Lange, Jochen / Mohn, Bina E. (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Kinder – Familie – Medien. Wiesbaden: Springer, S. 21–38.
- Castree, Noel (2011): Nature – Part I. In: Agnew, John / Duncan, James S. (Hrsg.): The Wiley-Blackwell Companion to Human Geography. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 179–196.
- Cole, Matthew / Stewart, Kate (2014): Our Children and Other Animals. The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood. Burlington: Ashgate.
- Esser, Florian / Baader, Meike Sophia / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge.
- Gesing, Friederike / Knecht, Michi / Flitner, Michael / Amelang, Katrin (Hrsg.) (2019): NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien. transcript. (Edition Kulturwissenschaft).
- Haraway, Donna J. (2008): When Species Meet. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Posthumanities 3).
- Haraway, Donna J. (2016): Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press. (Experimental futures: technological lives, scientific arts, anthropological voices).
- Latour, Bruno (2004): How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. In: Body & Society 10, H. 2–3, S. 205–229.

- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Oswell, David (2013): *The agency of children from family to global human rights*. New York: Cambridge University Press.
- Schadler, Cornelia (2019): Enactments of a new materialist ethnography: methodological framework and research processes. In: *Qualitative Research* 19, H. 2, S. 215–230.
- Schmidt, Robert (2019): Materiality, Meaning, Social Practices: Remarks on New Materialism. In: Kissmann, Ulrike Tikvah/van Loon, Joost (Hrsg.): *Discussing New Materialism*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 135–149.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2020): „Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper“. Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hrsg.): *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*, Bielefeld: transcript, S. 269–295.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: *Environmental Education Research* 23, H. 10, S. 1448–1461.
- Taylor, Affrica/Giugni, Miriam (2012): Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, H. 2, S. 108–119.
- Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2019): *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. London und New York: Routledge.
- Van Maanen, John (1978): People processing: Strategies of organizational socialization. In: *Organizational Dynamics* 7, H. 1, S. 19–36.

Die Flutkatastrophe im Westen Deutschlands

Ein Ereignis zwischen Kindern, Familien, Kitas, Wasser- und Schlammfluten, Räumen, Tieren und Dingen

Helza Lanz Ricarte/Ursula Stenger/Fabian Baedorf

1. Einleitung

Durch menschliche Bebauung, Umleitung von Flüssen, mangelnden Hochwasser- und Klimaschutz kam es zur Flutkatastrophe im Juli 2021. Die Auswirkungen von durch die Klimakrise gehäuften, extremen Wetterereignisse auf Kindheit und die Institution Kita sollen hier beispielhaft thematisch werden. Mit einem Schlag wurden die Menschen mit einem nicht kontrollierbaren natureculture-Ereignis konfrontiert. Welche Abhängigkeiten und Verletzlichkeiten werden sichtbar? Welche Wechselwirkungen, diskursiv-materiellen, leiblich-emotional-existenziellen Bewegungen sind entstanden? Welchen Prozessen sind Kinder ausgesetzt? Welche Formen des Umgangs entstehen in betroffenen Kitas vor Ort und wie verändern sich Sichtweisen und Beziehungen zu Natur / Kultur durch die Prozesse, die in diesem *Zwischen* in Gang kamen?

Die hier vorgelegte Studie kann als *adhoc inside – outside* Ethnografie beschrieben werden. Während und unmittelbar nach der Flut begannen Helza Ricarte Lanz und Fabian Baedorf, die im Flutgebiet leben und von der Flut betroffen waren, ihre Erfahrungen per Fotos, Videos, Feldnotizen festzuhalten. Beide agieren und forschen also einerseits als Insider, Fabian Baedorf teils in einer Kita arbeitend. Zugleich wurden nach und nach durch Gespräche in unserem Autor:inenteam im Arbeitsbereich Stenger (*outside* an der Uni Köln) relevant erscheinende Aspekte herausgearbeitet (vgl. auch Baedorf 2022, Masterarbeit) und schließlich von uns allen im Prozess (abgesprochen, aber einzeln situativ agierend) vor Ort weitere, verheißungsvoll erscheinende Daten erhoben und koordiniert ausgewertet.

Ausgehend von 1. theoretisch-methodischen Zugängen wird 2., die durch die gewaltige Flut ausgelöste Krise und 3. die ersten Reaktionen durch einen Blick in vier Familien aufgegriffen, bevor 4. Kitas in der Krise in ihrer Sorge, gute und sichere Orte für Kinder zu bereiten, thematisch werden. In einem 5. Punkt geht es um das Leben mit anderen, um zukunftsweisende Praktiken in Kitas und 6. in einem Ausblick um Fragen ethisch-ökologischer Bildung in Zeiten des Klimawandels.

2. Theorien und Methoden

2.1. Bildung und Lernen über/mit Natur: Aktuelle Diskurse und Posthumanismus

Diskurse zu Bildung und Lernen in früher Kindheit fokussieren häufig das Kind als Subjekt, als Individuum, seine entstehenden Kompetenzen (vgl. Bildungsgrundsätze NRW 2018). Wenn wir nun fragen, wie Natur in den Theorien zu Bildung, Lernen und Ko-Konstruktion erscheint, so wird mit einem Blick in die Bildungspläne deutlich, dass der Mensch und damit das Kind im Mittelpunkt steht (vgl. ebd.). Die Natur ist Bildungsanlass. Primär soll Natur erkannt, kontrolliert, aber auch genutzt werden, – verträglich zwar im Kontext nachhaltiger, ökologischer Bildung, – aber die exzeptionelle Stellung des Menschen in Distanz zur Natur bleibt unangetastet.

Der Posthumanismus holt den Menschen aus seiner Zentralstellung heraus, dezentriert ihn. Wir sind in jedem Moment abhängig von Sauerstoff, den wir einatmen und den Pflanzen ausatmen. Die humanistisch orientierte Zentrierung auf den Menschen wird kritisiert wegen ihrer Verwandlung von Ökosystemen in kommerzielle Produktionsapparate, die zur Befriedigung ständig wachsender Bedürfnisse und damit zur ökologischen Krise führen, da nicht ausreichend auf Auswirkungen und Regeneration geachtet wird. Internationale Diskurse und Forschungen des Posthumanismus (vgl. Braidotti 2014; Moss 2019) betonen die Abhängigkeit des Menschen von der Natur, seine Verletzbarkeit, und gehen von einem relationalen Ansatz aus, einem grundlegend anderen Verhältnis zu den übrigen Bewohner:innen der Erde. Diese Beziehungen werden körperlich-affektiv-materiell und zugleich diskursiv konstituiert und sollen hier thematisch werden.

Damit verbunden ist nicht nur eine andere Art, Erkenntnisse zu generieren, situativ, lokal, die Bedürfnisse und Lebensformen auch anderer Lebewesen und Entitäten wie Erde und Wasser einbeziehend, sondern auch eine andere ontologische Grundannahme. Menschen sind nicht als isolierte Wesen existenzfähig, sondern nur als Teil der Erde. Damit verbunden ist ein anderes Seinsverhältnis. Die Notwendigkeit kollaborativer Lösungen für eine gemeinsame Welt zu finden, kann mithilfe posthumanistischer Ansätze, auch des common world research collectives herausgearbeitet und exemplarisch in dieser Studie konkretisiert werden. Die Erkenntnisse werden so dargestellt, dass sie das andere Seinsverhältnis aufrufen, in das die Menschen durch ihre Betroffenheit von der Flut unmittelbar eintraten. Die Flut hinterlässt Spuren im Äußeren ihrer Welt, ihrer Häuser und Orte, die sie bewohnten und in ihrem Inneren. Die Bezüge zur Welt und zu andern Menschen sind durchbrochen. Die Flut ist Akteur in vielen Facetten, mal machtvoll, zerstörerisch, mal durch ihre Relikte, die lange bleiben und mit denen

man leben lernen muss, sie lebt fort in Träumen und Erinnerungen, Gesprächen und Gefühlen.

Posthumanistisch orientierte Forschungen sind eine breite internationale Bewegung mit vielen Studien, theoretisch-methodologischen Überlegungen im Feld *early childhood*, viele auch mit einem Fokus auf anderen, neu zu entwickelnden und zu erforschenden Relationen von Menschen und mehr als Menschen (Lebewesen und Entitäten), z. B. auch *childhoodnature studies* (vgl. Cutter-Mackenzie-Knowles u. a. 2020).

2.2. Ethnografie, Phänomenologie, Post-Qualitativ Research als Analysefoki

Als *ad hoc* Ethnografie richtet sich diese Forschung auf Ereignisse, die in einem regional begrenzten, dörflichen und kleinstädtischen Raum, im Umfeld von zwei Kitas in Folge der Flutkatastrophe geschehen sind. Als Forscher:innen richten wir uns im phänomenologischen Sinne auf alle Aspekte, die diese Situation in ihrer Dynamik mitkonstituiert haben. Es handelt sich dabei nicht um regelmäßig auftretende Praktiken, sondern um das Außerordentliche, das hier mit der Flut einbricht und alle bisherigen Muster des Agierens und Reagierens außer Kraft setzt. Phänomenologisches Forschen richtet sich auf Erfahrungen, die zwischen Menschen und auch Materialitäten, körperlich-leiblich-materiell entstehen, indem gerade auch auf nicht Erwartbares, Ereignishaftes reagiert und geantwortet wird (vgl. Stenger 2021, Nancy 2000). Viele Arten von Bezügen zwischen Menschen und Fluten konnten wir beobachten. Die damit auftretenden möglichen Erfahrungen sind unser Gegenstand.

In dieser gerade nicht planbaren Situation können auch postqualitative Zugänge hilfreich sein: Ungeplante, unordentliche Strategien (vgl. Vladimirova/Rautio 2020), die Spuren nachgehen, die verheißungsvoll, „*shimmering*“ (Blaise/Hamm 2020, S. 93) erscheinen. Mit Rose (2017) gilt nach Blaise und Hamm (2020): „*these encounters are only possible when she engages ,passionate immersion*“ (ebd., S. 94). Diese Haltung der nicht distanzierten Beobachtung erfordert immer wieder neue Arten der Erhebung und Auswertung von Daten zu erproben, die sich im Verlaufe der Forschung erst entwickeln und sich als bedeutsam erweisen. Diesen Momenten, an denen man hängen bleibt, die einem immer wieder in den Sinn kommen, gilt es nachzugehen, nachzuspüren, nachzufragen, was sich dahinter verbirgt. Und: im posthumanistischen und phänomenologischen Sinne geht es darum, den Blick auf Wechselwirkungen und Begegnungen zwischen Menschen, ihren Körpern und materiellen Umgebungen, den Dingen, den Fluten von Wasser und Schlamm zu richten.

2.3. Methodisches Vorgehen

Das Ereignis und seine Folgesituationen sind sehr komplex, - viele Stränge sind miteinander verwoben, die es methodisch zu erschließen gilt: Der Fluss und sein Strömen, mit allen Vorgeschichten und menschlichen Relikten, den betroffenen vier Familien und zwei Kitas, deren Erfahrungsmodi exemplarisch hier nachvollzogen werden sollen. Da wir die Konstitution der Erfahrungsmodi zwischen Fluten und anderen Lebewesen/Menschen zum Thema machen, wählen wir die *Bricolage* als Zugang um all die unterschiedlichen Datensorten und Akteur:innen in ein sinnvolles, zugleich nicht hierarchisches Verhältnis zu bringen, das tatsächliche Relationen von Körpern und Materialien, die relevant wurden, berücksichtigt (vgl. Odegard 2021). *Bricolage* ist nicht nur forschungsmethodisch relevant, sondern wurde durch die Menschen selbst in ihrer vulnerablen Begegnung mit der Flut angewandt: Alles was verfügbar war, wurde in dem komplexen natureculture-Ereignis eingesetzt, umgedeutet, verändert, improvisiert, rekombiniert (vgl. z. B. die AG Historisches Ahrtal, die sich beim Aufbau von zerstörten Fachwerkhäusern in einem Verbund vieler Gewerke und fortgebildeter Laien engagierten).

Wir erzählen im Anschluss an Haraway (2018) die gefundenen Zusammenhänge und konstitutiven Momente als *Geschichten*, da sie viele Spuren, Werte, Emotionen, Erinnerungen und Horizonte deutend zusammenbringen, Leser:innen involvieren und Erfahrungsdimensionen zugänglich machen können. Geschichten rekonstruieren und bilden ein Gewebe von sinnhaften, sozialen und kulturellen Bedeutungen, die im Geschehen zwischen den Körpern, der Flut und den Umgebungen relevant wurden, in und von denen Menschen leben (vgl. Stenger u. a. 2023).

Das Ereignis beginnt weit draußen, lange vorher, – zwischen Wolken und Himmel mit dem dauerhaften Starkregen, wird zur Schlammlut, ergreift Dörfer, Menschen, andere Lebewesen und Dinge. Mit der Darstellung des Ereignisses beginnen wir, Berichte hinzuziehend. Dann blicken wir in Familien, deren Kinder Kitas im Flutgebiet besuchen, bevor wir die pädagogische Arbeit in den Kitas zum Gegenstand machen. Dazu wurden Gespräche mit Kita Kindern, deren Eltern, Großeltern und zwei Kita Leitungen geführt und vielfältige Beobachtungen herangezogen. Vignetten von Spielszenen, gemalte Bilder von Kindern und ihre Erzählungen wie Fotos und Videos vom Ort des Geschehens wurden in die Interpretation einbezogen. Die vier Familien haben wir in die engeren Auswertungen aufgenommen, weil sie in unterschiedlicher Weise betroffen waren und so für viele andere stehen können. Es sind die Familien rund um die Kinder: Emilia (5 J.), Kalea (5 J.) und ihren Bruder Aaron (2 J.), Mira (6 J.) und Leon (6 J.). Datenerhebungen wechselten sich mit Analyse- und Diskussionsphasen ab, die zu neuen Fragen und Erhebungen führten (inside-outside). Wörtliche Zitate entstammen transkribierten, audio- oder videografierten Gesprächen.

3. Ereignis/Krise: Vorgeschichte und unmittelbare Reaktionen auf die Macht des Flusses

Um das Ereignis einordnen zu können, muss die Vorgeschichte einbezogen werden. Die meist weniger als kniehohen Bachläufe der Erft und der Ahr wurden seit dem Mittelalter mehrfach verändert bzw. verlegt, mussten dem Straßen-, dem Städte- und Bergbau weichen und wurden begradigt, teils kanalartig gefasst. In den letzten einhundert Jahren wurden immer mehr Flächen versiegelt, die Bebauung rückte an vielen Orten dichter an den Flusslauf, Auen wurden entwässert und zu landwirtschaftlichem Nutzgebiet (vgl. WWF 2021, Erftverband 2022).

Vom 14. bis 15. Juli 2021 kam es mit Tief "Bernd" in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zu einem Unwetter mit enormen, anhaltenden Niederschlagsmengen. Die Böden waren bereits von Regen gesättigt und konnten kaum weiteres Wasser aufnehmen. Sturzfluten kleiner Bäche und Flüsse wie der Erft und Ahr führten zu verheerenden Überschwemmungen, mit einem unvorstellbaren Ausmaß an Verwüstung. In der Region Westdeutschland gab es mindestens 183 Todesopfer, ganze Ortschaften, Straßen und Bahnstrecken, öffentliche Gebäude wie Schulen, Kitas, Krankenhäuser wurden zerstört. Starkregenereignisse wie dieses sind in ihrer Häufung, laut einer Studie der World Weather Attribution in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Wetterdienst (DWD), als Folge des menschengemachten Klimawandels belegt (vgl. WWA 2021).

Was waren die unmittelbarsten Folgen des Ereignisses? Winzige Bäche traten über ihre Ufer, wurden zu reißenden Strömen, nahmen Autos und Container mit, falteten sie in Sekunden und drückten sie durch enge Brücken. Abschlüssige Straßen wurden, auch fern von Wasserläufen überflutet, weil die Wassermassen nicht abfließen konnten. Rasch fielen Strom, Internet, Telefon und Mobilfunk aus. Trinkwasser gab es in den ersten Tagen nicht, da umgekippte Öl- und Benzintransporter, zerstörte Tankstellen, auch Chemikalien von Fabriken das Wasser verunreinigt hatten (vgl. Staib 2021). Viele Menschen mussten sich von den Dächern ihrer Häuser retten lassen, Häuser wurden unterspült, stürzten ab.

Was aber bedeutet das für Betroffene? Mit welchen Erfahrungen waren sie in der ersten Phase der Flut konfrontiert? Dazu einige Stimmen aus den vier Familien unserer Studie:

Großmutter von Emilia (5 J.):

„Als der Regen am Nachmittag immer heftiger wurde, hat mein Mann das Auto umgeparkt. Es regnete sehr stark. Zuerst war das Wasser ganz klar, das die Straße hinunterschoss. Mit der Zeit wurde es wie ein brauner Fluss. Es rauschte wie am Meer. Mein Körper war in Alarmbereitschaft. Funktionieren lautete die Devise, ich musste einfach funktionieren. Ich machte die Kellertür auf, mein Mann schrie: ‚nicht in den Keller gehen, der ist vollgelaufen, – da ist noch Strom!‘ Ich sammelte Sprudelwasser

und Essbares für uns und die Hündin in einem Korb und brachte alles in den ersten Stock des Hauses. Mülltonen und Stühle haben wir gegen das Tor platziert, um das Eindringen der schlammigen Wassermassen zu verhindern. Von oben haben wir ein Handy-Video gedreht und an unsere Kinder gesendet, um sie zu beruhigen: „wir sind im ersten Stockwerk und in Sicherheit!“ Wir hatten unmittelbar danach kein Wasser, keinen Strom und auch kein Internet mehr. Jedes Zeitgefühl haben wir verloren. Sparsam, um Batterie zu schonen, machten wir im Bad zu jeder Stunde ein batteriebetriebenes Radio an, alles was wir hörten war Musik, Witze, Weltnachrichten aber absolut NICHTS über das Hochwasser. Wir dachten: „Die Welt hat keine Ahnung, was hier bei uns geschieht. Wir sind von der Welt abgeschnitten und nur auf uns gestellt“. Von oben versuchten wir, Nachbarn zu sehen und zu rufen, konnten uns aber kaum verständigen: „Bleib oben!“. Das Rauschen nahm immer weiter zu. Gegen Abend lief unser Nachbar die Straße entlang, – auf und ab –, mal mit dem Wasser bergab, mal gegen das Wasser bergan, – er lief stundenlang. Ein anderer saß da, starrte fassungslos in die Flut, als ob er begreifen wollte und nicht konnte, was da geschah“ (Erhebung Helza Lanz, i.F. HL).

Eine Mutter von zwei Kindergartenkindern, Kalea (5 J.), Aaron (2 J.), die nah an der Erft wohnen, schildert es so:

„Da kam halt hier [...] ein riesen Schwall Wasser, der ganze Garten war überschwemmt, die Tür vom Wintergarten aus Glas ist zersplittert [...] die Leute gegenüber saßen auch in den Fenstern, haben gefilmt, haben geschaut und dann sah man halt auch hier die Container wegschwimmen, Autos wegschwimmen, ja also das war sehr eindrücklich [...] es war so ein lautes Rauschen, das war wirklich als ob man in so einem Fluss Delta irgendwie, wir sahen ja das Wasser die Straße lang fließen und das war wirklich ein reißender Fluss“ (Erhebung Fabian Baedorf i.F. FB).

Kalea selbst äußert sich so:

„Ich fands ein bisschen gruselig [...] haben wir immer geguckt, da war die ganze Überflutung, da gabs kein Gras mehr zu sehen.“ Sie hat dann „probiert, ganz tief zu schlafen“ aber habe sich „eigentlich ganz schön“ gefühlt (ebd.).

Auch die Mutter von Mira (6 J.), die am Berg wohnen, berichtet, dass sie und Mira hinuntergefahren sind, weil sie unbedingt noch einmal „in die Erft gucken“ wollten,

„das war schon ein richtig reißender Fluss und schon alles so braun [...], wenn da mal einer jetzt reinfallen würde, der würd' das nicht schaffen“ (ebd.).

Und der Vater des Kita Kindes Leon (6 J.) (auch diese Familie wohnt am Berg) erzählt:

„die Lautstärke von der Erft haben wir bis hier hoch gehört, das war so beängstigend, aber auch neugierig für mich ne, weil ich diese Gewalt von Wasser nicht vorstellen konnte“ (ebd.).

Mit welchen Erfahrungen sind die Menschen unmittelbar konfrontiert? Zunächst werden wichtige Dinge wie Nahrung oder Dokumente gesichert. Man geht selbst nach oben im Haus, weiß aber nicht, ob das reichen wird.

Das Bedürfnis ist groß, die unglaublichen Wassermassen zu sehen, den Regen, die sich bildenden Flüsse, das alles verschlingende Strömen zu betrachten und in sich aufzunehmen, wie die Flut über die Ufer tritt, Wirbel bildet, Wasserfälle, reißende Strudel, die sich ihren Weg suchen. Hineinsehen wollen die Menschen, die Gewalt des dahinjagenden Stromes spüren, sein tosendes Rauschen hören, das überall im Dorf auch weit oben zu hören ist. Von diesem Rauschen berichten die Kinder auch Monate nach der Katastrophe in einem Gespräch mit Ursula Stenger (US). Das Begehren einer Kontaktnahme mit den Wassermassen ist da. Fassungslos blicken Menschen in den Fluss, wie aufgesogen von dem Geschehen, – manche fotografieren, filmen, solange das Mobiltelefon noch Batterie hat.

Zwiespältige Gefühle kommen auf. Kalea sagt: Gruselig und schön, oder der Vater, der die Lautstärke des Rauschens als beängstigend beschreibt, „aber auch neugierig für mich ne, weil ich diese Gewalt von Wasser nicht vorstellen konnte“. Man gibt sich den Sinneseindrücken hin, staunt über die elementare Macht des strömenden Wassers, das nichts aufhalten kann. Alles, was im Weg steht (Autos, Container, Blumenkübel) wird mitgerissen, schwimmt mit davon: Ein naturreculture Strom. Jeder findet seinen Weg, diese Eindrücke wahrzunehmen, so wie der Mann, der die Fließgeschwindigkeit im Gehen im strömenden Wasser spüren möchte, solange das noch geht.

Die Gegenwärtigkeit der Eindrücke wird verstärkt durch das Fehlen von Fernsehen, Internet, Telefon. Über die Eindrücke kann man nur mit unmittelbaren Nachbarn schreiend reden. Es gibt keine Einordnung mehr durch Wetterdienste oder Verwaltungen, keine Warnungen, selbst nicht durchs Radio mit Batteriebetrieb. Man fühlt sich allein auf der Welt, mit dem, was gerade geschieht, ist auf sich und die unmittelbar Nebenstehenden angewiesen. Sogar das Zeitgefühl geht verloren. Die Kraft des Wassers, seine Akteurschaft durchbricht die Normalität. Es gibt nur Gegenwart, das, was gerade geschieht mit seiner leiblich-existenzialen Wirkung, und man weiß nicht, ob und wann es zurückgehen wird.

Neben diesen Kontaktformen mit dem steigenden Wasser, gab es immer wieder Momente der Sorge für andere die geschildert wurden, wo Menschen trotz Flut aus dem Dorf aufstiegen, um Pferde von einer Weide zu retten oder ein Mädchen aus der Kita, Matilda, das bei sich im Garten Schnecken sammelte, um sie vor dem Ertrinken zu retten, sie ins Haus brachte und dort so lange mit Salat und

Wasser in einem Grasbett versorgte, bis der Garten wieder frei war und die Schnecken dort wieder leben konnten, wie HL in Gesprächen erfuhr.

4. Spuren und Hinterlassenschaften der Flut in den Kita Familien

Was geschah in diesen vier Familien im Umkreis der Kitas direkt im Anschluss? Wie waren sie betroffen und wie hat die Flut sie zurückgelassen? Wir blicken, die Gespräche mit ihnen analysierend, in die Familien hinein, erzählen etwas von ihren vielen Geschichten, bevor wir den gemeinsamen Ort Kita betrachten. Was in der Region geschah, als das Wasser kam, verflechtet die Schicksale der Menschen.

Am folgenden Tag ließ der Regen nach, die Erft zog sich vielerorts zurück, viel Wasser war abgeflossen. Das Bachbett glich einem Canyon. Zurück blieb eine „mega Schlammschicht“ (Mutter von Kalea) und alle Relikte, die vom Wasser fortgetragen und wieder abgelegt worden waren (Tanks, Autos, Dinge, Tiere, tote Menschen). Die Steinbachtalsperre drohte nach einer massiven Überströmung der Dammkrone zu brechen, tausende Menschen mussten ihre Häuser für Tage verlassen. Die Zufahrten zu den evakuierten Orten wurden durch Feuerwehr, Polizei und Militär gesichert. Wohn- und Kellerräume standen vielerorts unter Wasser.

In der Nacht zum 15.7. versucht die Familie (Sohn, Frau, Enkelin Emilia, ihr 8-jähriger Bruder und Hunde) mit dem Auto zu den Großeltern von Emilia zu kommen, um sie zu retten. Emilia erzählt, wie sie selbst von der Flut eingeholt worden sind und aus dem Auto klettern mussten:

„Wir mussten aus dem Fenster gerettet werden. Sogar die Hunde mussten durchs Fenster gerettet werden aber mein Papa konnte zwei nicht helfen. Die sind tot im Auto gestorben. Das Auto ist abgesoffen. Unser Auto ist auch abgesoffen aber wir wurden gerettet, – durchs Fenster.“ (Erhebung HL)

Der Vater hatte versucht, die Fenster eines von der Flut eingeschlossenen Autos zu öffnen, zu zerschlagen, ein junges Paar sitzt darin. Er erzählt HL in einem Interview, wie er den Tod in ihren Augen gesehen hat. Die Flut stieg so schnell, wurde reißend, so dass er sich selbst retten musste und nicht mehr zurückkehren konnte.

Emilia wird, obwohl sie zuvor schon gerne und sehr differenziert malen konnte, für Monate nur noch Einhörner malen. Eine ganze Herde, die wacht, dass die Eindrücke beim Malen nicht ins Fließen kommen. Kontrolle ist ein Bedürfnis.

Die Großeltern von Emilia mussten ihr Dorf wegen des drohenden Dammbruchs verlassen. Die Großmutter berichtet:

„Alles war kaputt. Es war wie im Krieg. Die Straßen waren nicht mehr befahrbar. Wir sind teilweise durch Wanderwege gefahren und erreichten verwüstete Ortschaften. Wir müssen hier raus, – irgendwie.“ (Erhebung HL)

Viele Tage später kehren sie zurück und kämpfen gegen den Schlamm, kaputte Heizungsanlagen und den Modergeruch über den Dörfern. „Bücher, Erinnerungen, Liebesbriefe – alles war abgesoffen“ (ebd.).

Wut ist da, auf die Menschen, die nicht gewarnt haben und auf die Menschen, deren Verhalten dazu geführt hat, dass das Wasser seinen Weg nicht mehr findet, sondern mitten durch alle menschlichen Behausungen fließen muss. Der Trost: Die Menschen helfen einander, bringen einander Essen, packten mit an, sprechen miteinander, öffneten ihr Türen. Das hat sich nachhaltig im Dorf verändert (ebd.).

Kaleas und Aarons Mutter erzählt, wie das Erdgeschoss ihres Hauses geflutet war.

„Ja, ehm ... es war so 'ne surreale...Atmosphäre, weil's so ruhig war und es war ja weiter kein Netz da, man hörte halt nichts ne [...] keine Infos [...] keine Durchsagen, nichts“ (Erhebung FB).

Der Partner schaut nach dem Auto und erfährt, dass der Damm zu brechen drohte. Fluchtartig verlässt die Familie mit dem gepackten Urlaubskoffer das Haus, die Kinder und der Hund werden durchs Wasser getragen. Sie treffen Bekannte, die am Berg wohnen und werden spontan eingeladen. Daraus wurde ein wochenlanger Besuch, da am eigenen Haus umfangreiche Sanierungen durchgeführt werden mussten und aus Bekannten wurden Freunde. Das Zuhause, viele lieb gewordene Dinge der Kinder, sind in den Schlammmassen verloren gegangen. Die Familie akzeptiert die Situation, bleibt weitgehend stabil, scheint zu funktionieren.

Miras Vater hingegen sieht am nächsten Morgen nach der Oma, die unten am Fluss wohnt und kommt kreideweiß zurück: „Wie im Krieg“ fasst auch er die Zerstörungen an Garten und Haus zusammen, – der Oma selbst geht es gut (vgl. ebd.). Mira kommt zunächst für einen Tag zu einer Freundin. Sie soll geschützt werden und ist doch emotional überwältigt, erzählt von Toten, von denen sie im Fernsehen und im Radio gehört hat. Die Eltern wussten nicht, dass sie das mitbekommen hat. Mira legt ein Heft an, in dem sie viele Aspekte der Naturkatastrophe malt und so festhält, z. B. das Hochwasser, traurige und glückliche Leute, ein Regenbogen, Schlicke/Schlamm, Helfer, Traktor, Arbeitsgeräte, kein Internet, kein Strom, kein Wasser, Antrag, Anzihsachen in den Bäumen u. a.. Außerdem hat Mira Steine gesammelt, die vom schlammigen Hochwasser auf den Berg getragen wurden, einen bewahrt sie im Haus als Schatz auf, die anderen hat sie am Eingang des Hauses als Erinnerung „vom Hochwasser“ ausgestellt (Gespräch mit HL). Sie wirkt sehr zurückgezogen, hat aber Strategien gefunden, Trauer und Hoffnungsvolles auszudrücken, sie verdrängt nicht, sondern gibt der Flut und ihren Gefüh-

len ein Gesicht, lässt sie anwesend sein, in ihren Bildern und den Steinen und bearbeitet so Erlebtes.

Leons Vater versucht am 15.7. zur Arbeit zu fahren und kehrt erst Stunden später wieder zurück. In der Zwischenzeit sucht Leons Mutter nach ihrer Mutter und findet sie schließlich tot aufgebahrt bei der Feuerwehr. Sie war nachts im Wald von herabströmendem Wasser erfasst worden. Leons Mutter ist nicht mehr ansprechbar, lange Zeit überfordert. Wenn sie die Zerstörung sieht, muss sie weinen, sagt sie im Gespräch mit FB. Leon selbst ist an dem Tag mit seiner anderen Oma zu Fuß unterwegs, sie sehen sich die Zerstörungen an. Seine Mutter erzählt davon:

„Daraufhin ist der Leon ja völlig verrückt geworden, also er hat fürchterlich geweint und konnte die Zerstörung [...] gar nicht richtig fassen“ (Erhebung FB).

Leon erfährt erst zwei Wochen später vom Tod der Oma, nimmt auch an der Beerdigung nicht teil. Als er schließlich hört, dass sie im Himmel ist, will er, dass sie herunterspringt, später mit ihm kuschelt, versucht sogar sie am Grab auszugraben (vgl. ebd.). Schließlich liest die Familie ein Bilderbuch zum Thema Tod und Leon schreibt der Oma einen Brief, den er mit einem Ballon in den Himmel schickt: „Oma, pass auf es kommt Post“ ruft er dazu (ebd.). Er spielt Ertrinken im eigenen Pool und Hochwasser in der Kita, indem er alles Gebaute zerstört und sich dabei als Wasser bezeichnet. Seine Mutter kann ihn wenig begleiten, da sie selbst überfordert ist. Interessant ist, dass der 10-jährige Bruder sagt, die Oma sei ertrunken, nicht aber Leon, wie die Mutter berichtet:

„So, das heißt, dem Leon ist klar, das Hochwasser hat irgendwas mit der Oma gemacht. [...] Und für Leon war das Wasser okay, das Wasser hat sie weggespült, also für Leon ist die Oma weggespült. Was das für ihn auch immer heißt. Ich glaub noch nicht mal es heißt ertrinken, sondern dass die Oma einfach mit den Wassermassen von uns weggerissen wurde“ (ebd.).

Das Wasser ist stärker, es nimmt alles mit, was ihm begegnet, – das ist am Ende so. Für Leon bedeutet es die Möglichkeit wahrzunehmen, was geschah.

Wenn man die ganzen Gespräche mit den Kindern, Familien und den Kita-Leitungen zusammenfasst, so ergeben sich viele unterschiedliche Situationen, – die oft gemein haben, dass Familien erschüttert wurden, als die Flut kam, – sie trauern wegen des Verlustes von Angehörigen und leiden am Ausmaß der Zerstörung von Häusern (Schutzraum) und wichtigen persönlichen Dingen. Manche müssen ihren Wohnraum verlassen oder sich auf wenig Raum zusammenfinden. Zugleich muss in vielen Familien gehandelt werden, umfassend und zwar sofort, um die schlimmsten Schäden zu beseitigen, dabei erfuhren sie viel Hilfe und Solidarität.

Das alles sorgt dafür, dass Kinder oft nebenherliefen, dass zu wenig Zeit war, mit ihnen zu sprechen, dass sie (teilweise zu ihrem Schutz) ausgeschlossen wur-

den, aber gleichzeitig emotional alles wahrnahmen und damit dann alleine blieben, oft einfach nur funktionierten. Kinder waren dabei, sie bekamen viel mit und reagierten sehr unterschiedlich darauf: durch Malen, Erzählen, Spielen, durch Rückzug oder Aggression, durch Einnässen (Regression) und Alpträume, schlechtes Schlafen. Bei vielen war das Grundvertrauen erschüttert, sie erlebten ihre Eltern verzweifelt, realisierten, dass sie nicht schutzgebend und tröstend sein konnten, die Flut nicht stoppen konnten, schlicht machtlos und selbst verletzbar waren. Auch das Grundvertrauen in die Natur, den Fluss, das Wasser war erschüttert, indem zu frohen lebensspendenden Erinnerungen nun zerstörerische Kräfte traten.

Regen ist für ganz viele Menschen nach wie vor ein Trigger für Ängste. Das Flüsschen Erft ist über die Ufer getreten, in die Häuser der Menschen geflossen und dortgeblieben, mit Schlamm und Modergeruch, mit Steinen und Unrat. Die Flut ist in Träumen, in Erzählungen und Bildern da, überwältigt immer wieder die Gefühle: Trauer, Angst, aber auch Verbundenheit in der Familie oder im Dorf ist in vielen Punkten greifbar.

5. Kitas in der Krise: Räumen und Bereiten eines guten und sicheren Ortes

5.1. Kitas bereiten ihre Räume (Auf- und Umräumen)

Nachdem wir von dem unmittelbaren Ereignis zwischen Menschen, Fluten und Schlammmassen aus zunächst die Spuren in vier Familien betrachtet haben, soll nun die Frage nach den Kitas gestellt werden. Wie waren zwei von ihnen von der Flut betroffen, welche Strategien und Praktiken sind für sie wichtig geworden und welche Bedeutung haben Kitas in der Krise?

Kita Schilf war selbst unmittelbar betroffen, mehr als die Hälfte ihrer Fläche stand unter Wasser: Zwei Gruppenräume mit Nebenräumen, Flur und der Materialkeller. Insofern bildet hier die unmittelbare Aktivität, das Loswerden von Schlamm und Müll die erste Phase. Als Gemeindeort war die Kita schon sehr früh ausgepumpt worden, sodass die Aufräumarbeiten starten konnten. Zu Beginn musste man alles erst lernen, den Umgang mit der Krise, aber auch die „unglaubliche Solidarität, das Miteinander“ (Gespräch mit der Leitung, i.F. LT mit US). Tage später wurde klar, auch Estrich und Putz müssen raus, das Wasser war ja nicht sauber, sondern hatte Öl, Chemieabfälle dabei, auch Kläranlagen u. a. wurden durchflossen.

„Also das war so entscheidend, weil man nicht gelähmt war. Und hier waren viele Leute, - irgendwo kam immer irgendeiner, der uns geholfen hat. Das war für mich

ein Lernschritt, das anzunehmen. Also da kam zum Beispiel Samstag morgens ein LKW mit vier jungen Männern und ich so ‚Hä wieso?‘, also die können wir doch jetzt nicht reinlassen, die Kinder- ? Also diese ganzen alten Strukturen hatte ich im Kopf und das ganze Neue, dass wir ja auf Hilfe massiv angewiesen waren, war mir noch nicht so bewusst und ich so: ‚Die können wir doch nicht einfach reinlassen, ist doch Corona, was machen wir jetzt?‘. Und zum Glück haben wir die reingelassen. Die hatten einfach alles dabei: Geräte, Handschuhe, Essen, Trinken [...]. Und da denkt man ja immer noch so: ‚Müssen wir das jetzt bezahlen, ne?‘ [...] Ich dachte ‚Oh Gott, muss ich das mit dem Träger klären?‘ Also ich hing da sozusagen in den alten Strukturen fest und das hat auch sehr viel gemacht mit einem in der Einstellung zum Leben würd’ ich sagen“ (LT Schilf, US).

Ein Phänomen, das hier sichtbar wird, ist die enorme Hilfsbereitschaft, auch von Menschen, die weit weg leben, die einfach ins Krisengebiet kommen, um zu helfen, um aufzuräumen, – Menschen, die man niemals wieder sehen wird, um das wieder auszugleichen. Hier findet ein Umdenken statt von der Leiterin, ihre Kita eigenverantwortlich und an ökonomische Prinzipien (alles bezahlen) und Verwaltungswege geknüpft (Träger fragen) zu leiten, hin zu einem improvisierten Agieren mit den Menschen, die jetzt gerade kommen, ohne dass das irgendeiner geplant, angeordnet, oder bezahlt hat. Annehmen können muss auch gelernt werden.

„Wir haben ja jetzt fünf Tage nichts mitbekommen von der Welt. Ja, und wir hatten Berge Müll, unvorstellbar viel Müll und ich dachte, ich muss Container besorgen. Ich dachte: ‚Das ist mein Müll, dafür bin ich zuständig und der muss jetzt hier weg.‘ [...] Aber dann hat sich aber ja wieder Solidarität gezeigt, indem IRGENDEINER mit dem Bagger ankam und angefangen hat das Zeug aufzuladen und wegzufahren. Und als das weg war, das war für uns wie reingewaschen. Das tatsächlich hat auch wieder was mit uns gemacht“ (ebd.).

So wie der Fluss über seine Ufer getreten ist und vieles mitgenommen hat, – so überschreiten die Menschen ihre Grenzen von Gewohnheiten und Rollen, um die unermessliche Verwüstung, die Hinterlassenschaften der Flut in den Ortschaften gemeinsam anzugehen. Jeder, der etwas konnte, etwas hatte- wie hier den Bagger- setzte es für andere ein, brachte Unrat fort, – eine Bricolage, kein planmäßiges Vorgehen. Das außer Kraft-sein von Verwaltungswegen kann auch etwas Befreiendes haben. Wo soll der Müll hin, – da wo Platz dafür ist! Es muss unmittelbar gehandelt werden. Und das gemeinschaftliche Handeln lässt viele Menschen über ihre Grenzen gehen, sich einzusetzen für andere. Viele Kolleg:innen der Kita wachsen über sich hinaus, wer selbst das Wasser im Haus hat, braucht gar nicht kommen, kommt aber aus Anteilnahme zum Kaffee vorbei. Eine Familie aus schwierigen Verhältnissen, arbeitete mit vollem Einsatz über viele Tage in der

Kita, sie waren zu Hause nicht betroffen. Aber man hatte das nicht erwartet. Andere Familien waren obdachlos geworden und die Kita als Netzwerk organisierte Wohnraum, man brachte Menschen zusammen. Auch die Kinder waren dabei und haben das miterlebt.

Übergreifend war eine Verbundenheit zu spüren, ein Sorgetragen füreinander, ein Gefühl für Gemeinschaft: Überall waren die Türen offen, man ging einfach rein, auch da, wo vorher formale Einladungen nötig waren. Dafür gab es weder Telefon noch Zeit. Man packte an, brachte Kaffee und Essen, fragte nach.

„Das war uns und mir sofort klar: Wir müssen mit Ende der Sommerferien den Kindergarten aufmachen, damit die Kinder einen Platz haben, wo sie sich sicher fühlen können!“ (ebd.)

Nach drei Wochen harter Arbeit in den Sommerferien konnte die Kita wiedereröffnet werden, mit großen räumlichen Einschränkungen, aber im oberen Stock war kein Wasser gewesen „gelobtes Land“ (ebd.). Die Räume konnten geteilt werden. 25 Kinder dieser Kita waren zu Hause direkt von Überschwemmungen betroffen, viele andere indirekt durch traurige Ereignisse; Tod und Verwüstung waren überall. Mit der Kita sollte ein guter und sicherer Ort zur Verfügung stehen.

Kita Ahorn war selbst nicht direkt geflutet, konnte in ihren Räumen durch Zusammenrücken eine Gruppe aus einem gefluteten Kindergarten der Umgebung aufnehmen, bereitete dementsprechend die Räume vor. In der Region wurden mindestens zehn Kitas ganz bzw. teilweise evakuiert in Modulbauten, Notunterkünften oder anderen Kitas.

5.2. Wichtige Strategien in den Kitas nach der Flut

Das Wichtigste war zunächst, einen Alltag mit geregelter Tagesablauf zu bieten, mit vielen *Gesprächsanlässen*, – denn viele Kinder waren ja im Durcheinander von Arbeiten und Trauer nicht ausführlich wahrgenommen worden mit ihren Gefühlen und hatten sehr unterschiedlich reagiert, indem sie schlichtweg funktionierten oder sich zurückzogen, aber auch Verhaltensauffälligkeiten, Schlafschwierigkeiten, u. a. zeigten. Manchen Familien war es gut gelungen, ihre Kinder einzubeziehen, sich über die Sicherung der Kinder selbst wieder zu sichern, wie die Leiterin der Kita Schilf erläutert (vgl. ebd.), – andere hatten mehr Schwierigkeiten, ihren eigenen Kontrollverlust und damit auftretende Ängste, Unsicherheit, Trauer zu bearbeiten.

Um der Verunsicherung zu begegnen, sollte die Kita ein guter und sicherer Ort sein.

„Ja oder ich kann mich fallenlassen. Ich kann hier spielen, in meiner Kita, an meinem sicheren Ort, weil die Räumlichkeit ist für die Kinder. Definitiv sind aber die

Personen das Entscheidende für mich. Dass die Person, die da ist, sie gerne in Empfang nimmt, sie herzlich willkommen heißt. Und alle Kolleg:innen haben sich über's Arbeiten auch stabilisiert [...]. Weil auch das, was wir an Rhythmus hier vorgegeben haben – so ein Kita- Rhythmus ist ja in der Regel strukturiert – hat denen auch allen geholfen [...]. Die waren froh, dass die hier ihren Platz hatten und dadurch war das ein schönes Miteinander mit den Kindern und den Kolleg:innen“ (LT Schilf, ebd.).

Um dieses *Miteinander entstehen zu lassen*, ist ein offener gesprächsbereiter Umgang im Team der Kita Schilf wichtig gewesen wie auch eine Fortbildung zu Traumapädagogik in der Kita, wo viele körperliche Stabilisierungsübungen, aber auch seelische Prozesse und mögliche Umgangsformen erarbeitet wurden. Im Sinne der Traumapädagogik sollte die Kita ein sicherer Ort werden, wo angenommen wird, dass Kinder für all ihr Handeln gute Gründe haben und mit Respekt für alles, was sie erlebt und geschafft haben, behandelt werden, wo sie verlässliche und tragfähige Beziehungsangebote bekommen, ihre Gefühle auf vielfältige Weise artikulieren, darüber sprechen und mit Fachkräften und Freunden einen geregelten Tagesablauf, Ruhe und Freude erleben können (vgl. Zimmermann/Dabbert 2021; Freitag 2021). Auch Beratungsangebote für Kinder und Eltern gab es, bzw. wurden vermittelt. Die Unterstützung der Fachkräfte, Raum für Gespräche und ein schönes Miteinander sowie ein flexibler Umgang mit selbst in Not geratenen Pädagog:innen trugen viel zur Stabilisierung der Fachkräfte bei.

Was in beiden Kitas sehr herausgestellt wurde, das war ein offener Umgang und das Anbieten von Gesprächsanlässen mit allen. Hier nun die Leitung der Kita Ahorn:

„Ja, die ersten Zeiten waren natürlich ganz stark davon geprägt, dass die Kinder ganz viel erzählt haben. Jedes Kind hat unterschiedliche Sachen erlebt. Andere Kinder waren hautnah dabei, haben die Panik der Eltern mitbekommen in der Nacht, was machen wir? Das Wasser steigt, – andere Kinder, die waren vielleicht schon irgend woanders untergebracht, die haben das nicht so bewusst mitbekommen. Also da hat man schon unterschiedliche Erlebnisse erzählt bekommen [...] und da haben wir einfach Raum für gegeben. Also, dass wir in den Morgenkreisen Erzählungen gemacht haben, dass wir das aufgegriffen haben“ (LT Ahorn, HL).

In der Kita Schilf legten sie ein *Fotoalbum* an, in dem die ganze Zerstörung, der Dreck, der Verlust geliebter Dinge und vertrauter Räume im Kindergarten, auch die Helfer:innen, Fachkräfte und beteiligten Familien beim Herrichten von Räumen dokumentiert wurden. Dieses Fotoalbum erlangte große Bedeutung für die Kinder. Sie konnten immer wieder zurückkehren beim Betrachten der Bilder und auf eigene Erfahrungen in den Gesprächen mit Fachkräften und untereinander kommen. Gefühle von Trauer und Verlust konnten zugelassen werden. Die Lei-

tung schildert, wie die hoffnungsvolle Entwicklung bis zur Öffnung der Kita über die Fotodokumentation immer wieder erlebt und Gefühle von Dankbarkeit und Zuversicht entstehen konnten, weil man so viel geschafft hat. „Die Kinder haben sich von allem ein eigenes Bild gemacht“ (LT Schilf, US). Hierfür war es auch wichtig, die *Kinder* selbst in den Keller zu führen, sie an den Sanierungsarbeiten teilhaben lassen, sie *einzu beziehen* und ihnen zu erläutern, was gerade geschieht. Zu Beginn hatten einige Kinder gedacht, dass sich hinter der Bauwand noch die Flut befinden würde. Deshalb sei das gemeinsame Besichtigen der Baustelle und das Fotobuch so hilfreich gewesen, damit sie sich ein wirkliches Bild machen konnten.

Auch Kita Ahorn weist darauf hin, dass sie Experimente mit Wasser gezeigt hatten, die es den Kindern ermöglichten, die über alle Ufer tretende Flut nachzuvollziehen. Dies irgendwie fassbar zu machen, ist wichtig, damit verstanden werden kann, was geschah. Die von den Kindern erwünschten Wiederholungen des Experiments waren ein willkommenes Moment für sie, Gefühle und Erfahrungen innerlich zu verarbeiten. In vielen Kitas der Region wurde auch ein rasch entstandenes *Bilderbuch* „Nach dem Regen kam die Sonne. Emma, die Ente erlebt die Flut“ (Wolf 2021) verteilt, – so auch in der Kita Ahorn, das ebenfalls gute Gesprächsanlässe bot.

Vielfach wurde die Flut, mit all ihren ereignishaften Momenten, Spuren und menschlichen Reaktionen im *Symbolspiel* und Rollenspiel nachgespielt, immer wieder in vielen Varianten wiederholt. So wurden alle Gegenstände auf einen Haufen geworfen und anschließend als ‚Müll‘ von einem Traktor zusammengefahren (aufgeräumt), wie es ‚in echt‘ überall über Wochen sichtbar war. Feuerwehren und Rettungskräfte kommen zum Einsatz im Spiel der Kinder. Und der Regen ist allpräsenes Thema: Wie viel regnet es gerade? Müssen wir etwas tun?

Ein besonderes Moment in der Kita Schilf war die Entdeckung, dass der geliebte und fürs Theaterspielen häufig genutzte *Kasperle* noch da war.

„Und dieser Kasper hat die Flut überlebt. Der hat in dieser Kiste unten die Flut überlebt. Der war im Keller, aber in einer Kiste. Also die war so leicht, scheinbar hat die oben geschwommen und der Kasper hat’s geschafft. Und das war für die Kinder eine unheimliche Symbolik“ (LT Schilf, US).

Die Leiterin, die gerne Kasperltheater spielt, hat das zum Anlass genommen mit dem Kasper und Seppel, der die ganze Flut verschlafen hatte, zu fragen: „Was ist denn hier los?“ So konnte erzählt werden, von den Kindern, von der Spielleiterin, in unzähligen gespielten Geschichten, was eigentlich alles sich wo und wie zuge tragen hatte. Der Kasper hatte sogar noch ein wenig Dreck am Hemd, das hätten sie dann abgemacht und ein Bein war eingerissen, das wurde dann erst mal angenäht (vgl. ebd.). Für die Kinder entstand, so die Leitung, mit dem Kasper ein

„[...] Bild, was tatsächlich für die Kinder auch prägend war. Das haben wir alles auch den Eltern immer mitgeteilt – die wussten also, was die Kinder hier erlebt haben. [...] Es geht irgendwie weiter, ne? Und für uns war das wirklich ein Wahnsinnssymbol. Wir haben alles weggeschmissen – nur die Kiste mit dem Kasperl nicht. Das war für uns selber eine starke Symbolik“ (ebd.)

Symbole, wie das vom Überleben des Kasperls können positive Gefühle und Ressourcen erzeugen, die zur Stabilisierung von der in Fluss geratenen Psyche beitragen können. Das Theaterspiel gewinnt einen pädagogischen Charakter. Auch zurückhaltende Kinder kommen mit den Figuren leichter ins Gespräch.

Die Leiterin Schilf reflektiert an vielen Stellen, wie wichtig das gegenseitige Auffangen ist, das sich Versichern im Rhythmus, in Strategien, die fachlich geraten erscheinen, und auch in den Bildern und Symbolen, dem Raum geben für Spiele und Erzählungen, für Gefühlen und Nöte, – das Sorgen für die Seele durch das schöne Miteinander.

Dabei wird nichts beschönigt. Regen macht vielen noch Angst, beim Gang in den Keller riecht man immer noch den Modergeruch. All das triggert Erfahrungen des Unkontrollierbaren der Flut, des Verlusts und des Ausgesetzt-Seins. Dies wird auch von der Kita Leitung im Gespräch mit den Kindern nicht verharmlost. „Und wenn die fragen: Kann das wieder passieren? Dann müssen wir antworten: Wir wissen es nicht, das kann gut sein“ (ebd.).

Und was denken die Kinder dazu? Ein Mädchen der Kita Schilf sagt im Gespräch von US mit einer Kindergruppe: „Ich glaube, [...] eben ganz, ganz später kann noch eins kommen. Aber diese Zeit nie.“ (Gruppengespräch mit Kindern der Kita Schilf, US)

6. Leben mit anderen: Zukunftsweisende Praktiken in Kitas nach der Flut

Der Hintergrund der Situation, der Klimawandel, ist hier von den Menschen erlebt worden. Die Mutter von Kalea wünscht sich ein großes Umdenken, dass auch im Kindergarten mehr übers Klima gesprochen wird und dort auch anders gelebt wird in der frühen Kindheit, – nachhaltiger.

In der Kita Ahorn gibt es Platz im Außengelände, – dort werden Hochbeete angelegt, gesät, gepflegt. Kräuter und Obst werden geerntet, ein Insektenhotel entsteht.

Auch die Leiterin der Kita Schilf kommt im Gespräch auf den *Klimawandel* zu sprechen:

„Also Klimawandel, wir haben es ja jetzt tatsächlich erlebt und jetzt hat das Ganze ein Gesicht. So sieht's aus und wir wissen jetzt, was Klimawandel wirklich bedeutet und,

dass wir da die Verpflichtung haben, dass die nachwachsende Generation nochmal ein anderes Verständnis dafür bekommt. Respekt vor allem [...] eine Bewusstseinsänderung. Wir haben's erfahren jetzt hier, was Klimawandel machen [...] Und der Klimawandel – wie gesagt, [...] also wir haben jetzt für beide Gruppen ein Riesen-Aquarium, – auch nochmal so im Hinblick auf Verantwortung und Pflege und Hege. Und wir haben im Moment so eine Hühnerfamilie im Kindergarten zu Besuch. [...] Ja, wir haben nach Dingen gesucht, wo die Kinder was anderes bekommen für sich als Spielen [...], was nachhaltig wirkt' (LT Schilf, US).

Das Aquarium bietet den Kindern die Gelegenheit, wechselseitige Abhängigkeiten und Verantwortlichkeit im Umgang mit Wasser und seinen Bewohnern, den *Fischen* zu erleben. Das Wasser muss klar sein, zu viel Futter kann es kippen lassen. Man muss begreifen, wie Fische leben (wollen) und das in seinem eigenen Handeln berücksichtigen. Ein sorgsamer Umgang mit Wasser erzeugt Lebensmöglichkeiten. Nach den verheerenden Erfahrungen der Zerstörungskraft des Flusswassers, das eben nicht besorgt, sondern nur für menschliche Zwecke genutzt worden war, erscheint das zentral, wie die Leiterin sagt:

„Und das ist ja nichts anderes als: Wie gehen wir sorgsam mit der Natur um? [...] Und wenn wir da Dreck reintun, dann sterben die Fische. Das erleben die schon“ (ebd.).

Die *Hühner* bringen noch weitere Aspekte im Miteinander-Leben im Kita Alltag hinein. Die Hühner leben im U3 Gelände, draußen auf der Wiese.

„Und das sind zauberhafte Hühner, wirklich. Und irgendwie macht das was mit uns. Ja, das tut uns allen gut. [...] die Freude, die die bringen“ (ebd.).

Die Hühner sind morgens schon ein Magnet für Eltern und Kinder, die ankommen. Sie versammeln und dezentrieren die Menschen, die nun nicht nur über sich selbst in Flut, Krieg und Corona sprechen, sondern über Hühner. Die Kinder feiern die Eier, die die Hühner legen: „Boah, die haben Eier gelegt!“ (ebd.) Auch bei einem Feldbesuch waren wir mit einer Kindergruppe ins Hühnergehege gegangen. Die Begeisterung der Kinder war kaum zu stoppen. Sie wollten die Hühner berühren, streicheln, – mussten langsam und vorsichtig sein, sonst hüpfen die davon. Und als dann ein Ei gefunden wurde, hütete der Finder-Junge es wie einen kostbaren Schatz in seiner Hand, war selbst ganz verwandelt davon, beschenkt und beglückt, sodass er kaum in der Lage war, das Ei auch an andere Kinder abzugeben. Und das geschieht, obwohl die Kita in einem Dorf liegt, also viele Kinder Hühner kennen oder sogar selbst zu Hause haben. Aber „im Kindergarten ein Huhn ist trotzdem nochmal was anderes und das bringt wieder so ein anderes Thema“ (ebd.). Das Huhn im Kindergarten wird in anderer Weise betrachtet, begnet, gehegt und gepflegt. Es ist lebendig und zum Austausch bereit. In dieser

Begegnung passiert etwas mit den Kindern und den Hühnern. Zwischen den Körpern wird die Andersartigkeit, aber auch die lebendige Kraft der Hühner empfunden und damit wird es möglich, die eigene begrenzte Individualität für Momente hinter sich zu lassen, sich mit-den-Hühnern und anderen Kindern zu spüren, im Zwischenraum zwischen Menschen und Hühner, zwischen Gras und Körnern, den runden, noch warmen schmeichelnden Eiern in der eigenen, dem Ei Halt gebenden Hand. Auch ein Ei ist ein neues Leben, ein Anfang. Die Kinder, ebenso wie die Erwachsenen, – auch die Kolleg:innen sind begeistert, berührt, bewegt. Hühner können Mitgefühl empfinden und zeigen (vgl. Marino 2017).

„Die Hühner stabilisieren auch die Kolleg:innen, die finden das super, mit den Hühnern! Die sind voll des guten Geistes mit den Hühnern. Morgens werden die rausgelassen, die fünf, gezählt mit den Kindern, die gehen runter, die sind begeistert. Ja, es ist eine Freude!“ (LT Schilf, US)

Die Fachkräfte sind voll des guten Geistes mit den Hühnern, das ist schon eine interessante Aussage. Die Aufgabe, Verantwortung und Sorge um die Hühner, die soviel Freude mit Kindern und Eltern bringt, füllt sie aus, macht sie dankbar, wie die Leitung an anderer Stelle sagt, sodass sie

„abends gucken: Sind die Hühner drin oder nicht? Also ohne dienstliche Anordnung [...] oder ohne, dass es dafür Überstunden gibt, sondern einfach weil sie denken: Die Hühner müssen drin sein. Morgen müssen alle fünf wieder drin sein“ (ebd.).

Auch Leon, der seine Oma verloren hat, hat sich als einen „magic moment“ (ebd.), den jedes Kind sich mit einer Fachkraft wünschen durfte, ausgesucht, die Hühner morgens als erster zu füttern mit einer Erzieherin. Obwohl er sonst große Probleme mit Wahrnehmungsreizen hat, genoss er es, das Huhn aus seiner Hand zu füttern, das Picken in der Handinnenfläche zu spüren und ganz ruhig zu bleiben, still begeistert und beglückt über die Begegnung.

7. Ausblick: Ethisch-ökologische Bildung in Zeiten des Klimawandels

Leben mit anderen, Leben als solches, Natur ist nicht beherrschbar. Natureculture Phänomene bedeuten auch, Trauer um Verluste zu erleiden, anzunehmen und darin die Endlichkeit alles Lebendigen zu spüren: Menschen, Tiere, Dinge, Orte entstehen, sind gefährdet und können sterben, zerstört werden. Neue natureculture-Relationen können dabei entstehen. Diese Erfahrung machen auch die Kinder im Flutgebiet und sie wollen nicht isoliert werden davon, – sie sagen es explizit im Gespräch mit US. Sie wollen teilhaben und verstehen.

Neben den Verlusten und der Verunsicherung gab es viele Erfahrungen von Solidarität, von Hilfsbereitschaft unter den Menschen und zwischen Menschen und Tieren, die ebenso diese außerordentliche Erfahrung prägen. Der Fluss ist über die Ufer getreten und die Menschen aus ihrem Gewohnten. Mit einem post-humanistischen Blick auf die Verwobenheiten von natureculture werden Erfahrungen in den Blick genommen, die sich zwischen Akteur:innen ereignen, zwischen Menschen, Wasserfluten, Dingen, Fischen, Schnecken und Hühnern, die einen nicht nur menschenzentrierten Umgang fordern. Wie können wir so handeln, dass es für alle gut ist? Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Sensibilitäten brauchen wir dafür? Kinder und Leitungen reagieren z. B. auf die Tiere anders als vor der Flut, wo sie mehr Bedenken wegen Hygiene gehabt hätte (vgl. LT Schilf, US). Das ökologisch-ethische Miteinander mit anderen Lebewesen, das hier gesucht und gefunden wird, ist ein ontologisches mit-anderen-Sein, das die Grundlage des frühpädagogischen Denkens „Das Kind im Mittelpunkt“ (vgl. Bildungsgrundsätze NRW) aus den Angeln hebt, wenn es nicht nur der x-te Bildungsbereich neben anderen bleiben soll. Die Veränderung im Bildungsverständnis, eine Pädagogik des Lebens mit anderen ist grundlegend, denn alles, was wir tun, was wir anschaffen in der Kita, was gegessen und getrunken wird, hat Auswirkungen auf andere Lebewesen.

“Based upon a more-than-human relational ontology, common world pedagogies reposition childhood and learning within inextricably entangled life-worlds, and seek to learn from what is already going on in these worlds.” (Taylor 2017, S. 1448)

Und so werfen wir abschließend einen Blick in ein Grundsatzpapier der UNESCO, das von einem Forscher:innenkollektiv (Common world research collective) zu diesen Fragen, wie wir lernen können, miteinander zu leben, miteinander zu werden verfasst wurde, um uns der Frage nach ökologisch-ethischer-nachhaltiger Bildung in der Kindheit zuzuwenden:

“Firstly, human and planetary sustainability is one and the same thing. Secondly, any attempts to achieve sustainable futures that continue to separate humans off from the rest of the world are delusional and futile. And thirdly, education needs to play a pivotal role in radically reconfiguring our place and agency within this interdependent world. This requires a complete paradigm shift: from learning about the world in order to act upon it, to learning to become with the world around us. Our future survival depends on our capacity to make this shift.” (Common world research collective 2020, S. 1)

Als Frühpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen, die sich mit der frühen Kindheit befassen, ist es notwendig, die Lebensbedingungen mit einzubeziehen, die die nächsten Generationen mit dem Klimawandel betreffen. Welche Art Pädagogik braucht es dafür? Wie verändert sich das Verständnis und die

Praktiken von Bildung und Lernen? Dabei sind viele Ebenen betroffen, die Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität, die Auswirkungen von Handlungen auf andere spüren zu lernen, die Lebensweise der mehr-als Menschlichen Lebewesen zu verstehen, um zu begreifen, was nötig ist, für ein gemeinsames Leben auf dem Planeten und schließlich die Frage, welche didaktischen Formate, Impulse und Strategien hier hilfreich sein können (vgl. auch hierzu den Beitrag von Stenger in diesem Band).

Wie können wir mit Susan Sonntag über die zentralen Fragen der Zukunft sprechen: „Wir müssen lernen, mehr zu sehen, mehr zu hören und mehr zu fühlen“ (2016, S. 21). Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse sollten die natureculture Ereignisse und ihre Folgen beim Lesen im phänomenologischen Sinne erfahrbar, also wirklicher werden lassen. Von da aus wären weitere Forschungen zu Theoriebildung, auch zu Praktiken und Ritualen unter Einbezug von Fachkräften und Eltern zu den gesuchten veränderten Lebensformen nötig, um folgende Fragen einzubeziehen: Wie nachhaltig sind die Veränderungen, die mit den Hühnern und Fischen entstanden, tatsächlich? Führen diese Erfahrungen auch zu nachhaltig veränderten Einstellungen, Orientierungen und Handlungen als Antworten auf den Klimawandel? Inwiefern zeigen sich diese auch in Strategien und Praktiken wie Spielzeug- und Kleidertauschbörsen, Wassersparen und Müllvermeiden? Wie können wir nachhaltig, komplexere, globalisierte, ethische-ökologische Beziehungen lokal aufbauen lernen?

Die Flut als natureculture Ereignis bot Einblicke in vielschichtige Zusammenhänge, kollektive Erfahrungen, Verbindungen, Relationen, die für die Pädagogik der frühen Kindheit wichtig sind. Wir bewohnen eine Welt, die wir nicht beherrschen und mit anderen Lebewesen in wechselseitiger Abhängigkeit teilen. Man kann es nicht nur den Kindern überlassen, die Zukunft einzubeziehen, den Kindern, die am eigenen Leibe die Folgen des Klimawandels gespürt haben, – als Kinder der Flut.

Und so enden wir mit der fünf-jährigen Emilia, von der uns ihre Großmutter erzählt:

„Oma, ich will nicht mehr mit dem Auto vom Kindergarten abgeholt werden! Ich will nicht mehr fahren. Die Oma antwortet: Wieso? Ihr habt wieder ein neues Auto, die Versicherung hat bezahlt, das Hochwasser ist nicht mehr da. Darauf Emilia vehement: Wegen der Natur, Oma. Wegen der Natur! Das Auto macht die Natur kaputt“ (HL, im Gespräch mit der Großmutter).

Literatur

Baendorf, Fabian (2022): Die Flutkatastrophe 2021 im Westen Deutschlands – Ereignis und Bearbeitungsformen im Feld der frühen Kindheit. Unveröffentlichte Masterarbeit Universität zu Köln.

- Blaise, Mindy/Hamm, Catherine (2021): Shimmering: Animating Multispecies Relations with Wundtjerry Country. In: Hodgins, B. Denise (Hrsg.): *Feminist Research for 21st Childhoods*. Common World Methods. P. 93–100
- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Common Worlds Research Collectiv (2020): Learning to become with the world :Education for future survival. Education research and foresightworking papers Ed – 2020/WP-28-3 unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923 (Abruf: 22.08.22).
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy; Malone, Karen; Barratt Hacking Elisabeth (Editors) (2020): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Springer Nature Switzerland.
- Erftverband (5.5.2022): www.erftverband.de/wp-content/uploads/2021/08/20210820_ev_auswertung_hw_20210714.pdf (Abruf: 22.8.22)
- Freitag, Rita (2021): Wenn Tom zum Stein greift ... Wie kann ich traumatisierten Kindern helfen? In: TPS 9/2021. S. 20–23.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben*. Campus.
- Levi-Strauss, Claude (1977): *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main.
- Marino, L. (2017): Thinking chickens: a review of cognition, emotion, and behavior in the domestic chicken. *Anim Cogn* 20, S. 127–147 doi.org/10.1007/s10071-016-1064-4
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW (Hrsg.) (2018): *Bildungsgrundsätze*. Herder Verlag: Freiburg. www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Bildungsgrundsätze_Stand_2018.pdf
- Moss, Peter (2019): Posthumanism, posthuman child and intra-active pedagogy. In: ders.: *Alternative Narratives in Early Childhood*. Routledge: London und New York. S. 141–169.
- Nancy, Jean Luc (2000): *Corpus*. Zürich Berlin: Diaphanes.
- Odegard, Nina (2021): Making a bricolage: An immanent process of experimentation. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 2021, H. 22 (I), S. 20–32.
- Rose, Deborah Bird (2017): “Shimmer: When All You Love Is Being Trashed.” In: *Arts of Living on a Damaged Planet: Ghosts and Monsters of the Anthropocene*, ed. By Tsing, Anna Lowenhaupt, Swanson, Heather Anne, et als. Minneapolis: University of Minnesota Press. G. 51–G 63.
- Staib, J. (16. Juli 2021): Im Kreis Ahrweiler. Über die Felder schäumen die braunen Fluten. FAZ vom 15.07.2022.
- Stenger, Ursula (2021): Feeling as a Basal Dimension of the Experience of Reality-Constitution. Explorations using the Example of Nature Experience/ Explorations in some russian and german kindergartens. In: Brinkmann, Malte, et. al. (Eds.): *Emotion – Feeling – Mood. Phenomenological and pedagogical perspectives*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259–273.
- Stenger, Ursula/Stieve, Claus et al. (2023): Topographien kultureller Räume. Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen. In: Kalicki, B./Blatter/K., Michl, S./Schelle, R. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Beltz Juventa: Weinheim und Basel. S. 141–173.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: *Environmental Education Research* 23, H. 10, S. 1448–1461.
- Vladimirova, Anna/Rautio, Pauliina (2020): Unplanning Research with a Curious Practice Methodology: Emergence of Childrenforest in the Context of Finland. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy u. a. s. o. p. 335–360.
- Wolf, Rebekka (2021): *Nach dem Regen kam die Sonne. Emma, die Ente erlebt die Flut*. Koblenz: Selfpublishing www.kinderbuch-fluthilfe.de.
- WWA Studie (2021): www.worldweatherattribution.org/heavy-rainfall-which-led-to-severe-flooding-in-western-europe-made-more-likely-by-climate-change/ (Abruf: 22.08.2022).

- WWF (2021): Hochwasser. www.wwf.de/themen-projekte/fluesse-seen/hochwasser/hochwasser?gclid=EAlaIQobChMIkdCRhezC-QIViOh3Ch3IQwH3EAAYAiAAEgIOrfD_BwE (Abruf: 22.08.2022).
- Zimmermann, D./Dabbert, L. (2021): Traumapädagogik in der Kita. Kindergarten heute. Wissen kompakt, frühpädagogisches Fachwissen. S. 1–62.

Politische und ethische Perspektiven

„Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik

Heike Deckert-Peaceman

2016 habe ich argumentiert, dass im früh- und grundschulpädagogischen Diskurs eine implizite Parallelisierung von Kindheit und Natur zu erkennen ist, die ich als „Bullerbü-Kindheit“ bezeichnet habe (Deckert-Peaceman 2016). Es geht dabei um einen pädagogisierten „Naturraum“ als Leitfigur, der sich insbesondere in Deutschland und Skandinavien finden lässt. Das unschuldige Kind wird in einer Art Seelenverwandtschaft mit der angeblich perfekten Natur verbunden. Es handelt sich um Annahmen über eine kindliche Natur, die zum Aufwachsen wiederum eine idealisierte Natur, möglichst ohne Störung benötigt (vgl. ebd. S. 49 f.). Diese Parallelisierung hängt mit einer bestimmten (romantisierenden?) Rousseau-Rezeption zusammen, die in allen westlichen Gesellschaften nachhaltig Wirkung gezeitigt hat (vgl. Tremp 2000).

Dennoch weisen neuere Studien daraufhin, dass es hierbei kulturelle Unterschiede gibt, die zu Modifikationen der Verschränkung von Kindheit und Natur geführt haben (z. B. Taylor 2013). Diese Erkenntnisse referieren auf theoretische Entwicklungen, die die Trennung von Natur und Kultur im modernen Denken und damit verbunden, anthropozentrische Positionen hinterfragen (vgl. Harraway 2003; Latour 2003, 2008; Braidotti 2013). Allerdings zeigt sich die Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit in Deutschland bislang – anders als beispielsweise in Australien (vgl. commonworlds.net/about-the-collective/, Abruf: 11.3.2022) – wenig durch solche Diskurse irritiert, die jedoch gerade angesichts der vielfältigen Krisen im Anthropozän von besonderer Relevanz, auch für die Pädagogik, sind.

In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf „Kindheit und Natur“ als Topos der deutschen Grundschulpädagogik. Ausgangspunkt ist die Re-Analyse einer Fallstudie aus dem Jahre 1985 im Rahmen einer Staatsexamensarbeit. Dokumentiert ist eine Feldphase von 7 Wochen in Form von Protokollen, Fotos und Dokumenten zu einem Naturbegegnungsprojekt in einer Eingangsstufe in Hessen (vgl. Deckert 1987). Die Daten von damals wieder in den Blick zu nehmen, ist insofern interessant, als sich darüber Kontinuitäten und Diskontinuitäten im angenommenen Verhältnis von Kindheit und Natur herausarbeiten lassen. Auch damals war die Gefährdung der Natur ein Thema, aber längst nicht in der heutigen Dimension. Die Parallelisierung von Kindheit und Natur kann man als

Kontinuum der deutschen Grundschulpädagogik bezeichnen, deren Wurzeln vor allem in der Reformpädagogik zu verorten sind.

Intendiert wird eine neue Lesart der damals erhobenen Daten, bezogen auf die pädagogischen Legitimationen aus Sicht posthumaner Entgrenzungsdiskussionen. Denn heutzutage wird Natur zunehmend als Akteur mit eigenen Rechten gesehen. Dadurch können implizite Annahmen über die Parallelisierung von Kindheit und Natur irritiert werden.

Zunächst wird das Naturbegegnungsprojekt aus den 1980er Jahren vorgestellt. Diskutiert wird daran anschließend das Thema „Schmetterlinge im Klassenraum“. Davon ausgehend wird nach der zivilisatorischen Funktion von Schule und nach dem Spannungsfeld von Nähe und Distanz in Bildungsprozessen gefragt. Inspiriert durch neue Denkweisen über Kindheit und über Natur aus der Sicht postkolonialer und posthumanistischer Entgrenzungsdiskussionen werden Paradoxien einer Pädagogik in der Grundschule herausgearbeitet. Dabei wird das Spannungsfeld sichtbar, dass die aktuelle Klima- und Umweltkrise weder durch ein verändertes Kindheitsbild noch durch eine „bessere“ Pädagogik gelöst werden kann, dass gleichzeitig aber ein neues Denken im Verhältnis von Kindheit und Natur zur gesellschaftlichen Transformation beitragen könnte.

Naturbegegnung mit allen Sinnen

Im Mittelpunkt des Projekts standen mehrstündige Unterrichtsgänge durch die nahegelegene Natur mit der Aufforderung, Interessantes zu sammeln. Dabei wurde insbesondere Naturbegegnung mit allen Sinnen angeregt: barfuß und mit verbundenen Augen laufen, die Baumrinde fühlen, etc. Motiviert wurde diese Herangehensweise insbesondere durch Joseph Cornell mit seinem Buch „Mit Kindern die Natur erleben“ (vgl. <http://www.joseph-cornell.de/>; Abruf 23.8.2022), wobei die Ansätze auch kritisch mit Bezug der damaligen Debatte über Umwelterziehung eingeordnet wurden¹.

Das Gefundene wurde schon draußen in den Kleingruppen ausführlich diskutiert, im Klassenzimmer geordnet, dokumentiert und bezeichnet. Gesammelt wurden Blätter, Früchte, Moose, Äste, aber auch Tiere in Bechergläsern: Spinnen, Schnecken, Ameisen, Raupen. Im Laufe der Wochen gab es verschiedene Erfahrungen und ihre Nachbereitung im Klassenraum, die beobachtet wurden. Von besonderer Bedeutung erwies sich aber eine ungeplante Erfahrung: Im Klassenraum hatten sich aus den Raupen Schmetterlinge entwickelt.

1 Die Staatsexamensarbeit basiert auf einem gemeinsamen Projekt mit Andrea Murowski, die eigenständig den Bereich der Umwelterziehung verantwortete. Kritisiert wurde der Ansatz des Buches, beispielsweise durch Umarmen von Bäumen zur Umwelterziehung beitragen zu können.

Protokollauszug: „Auch auf uns Erwachsene wirkt es wie ein Wunder, dass aus der Raupe ein Kokon geworden ist, aus dem dann ein Schmetterling schlüpft. Nicht alle Kinder vollziehen diese Entwicklung geistig nach, d. h. Raupe, Kokon und Schmetterling sind für sie isolierte Ereignisse, aber alle spüren, dass gerade etwas Elementares und Wichtiges passiert ist. Wir lassen die Schmetterlinge vorsichtig auf dem Finger sitzen, beobachten, wie sie fliegen, bemerken, wie sie Angst bekommen ... Die Kinder reagieren mit großem Einfühlungsvermögen auf die Situation: Obwohl sie ein großes Bedürfnis nach taktiler Wahrnehmung haben, halten sie sich [...] zurück. Sofort kommt auch von vielen, dass wir die Schmetterlinge freilassen müssen. Wir singen begeistert das Lied (das Sandra am Vortag gedichtet hatte) zum Abschied der Schmetterlinge.“ (S. 75)

Die Kinder erzählen den Erwachsenen Geschichten, die aufgeschrieben werden. Die Metamorphose wird getanzt, mit Klecksografie nachempfunden, etc. Es gibt sehr viel Zeit und Raum, um das Erlebte zu verarbeiten. Dabei wird sichtbar, wie vielfältig die Kinder ihre Wahrnehmung mit ihrer Erlebniswelt verbinden. Die Schmetterlinge werden Teil ihrer Familien, ihrer Freizeitbeschäftigung, aber auch ihrer Träume.

„Ich war im Kokon. Dort war ich weggeflogen. Ich war an das Meer geflogen. Es war schön. Dann sind wir auch noch nach Marokko gegangen. Es war für mich schön.“ (Beginn einer Geschichte)

In den Kindergeschichten ist viel die Rede von Freunden. Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen den Freundschaften der drei freigelassenen Schmetterlinge untereinander, den Freundschaften der Kinder untereinander und der Freundschaft zwischen Kindern und Schmetterlingen. Hinzu kommen andere Tiere, die den Kindern in der Fantasie begegnen:

„Mein Bruder und ich gingen in den Wald. Wir haben einen Schmetterling und einen Hasen gesehen. Sie haben Verstecken gespielt. Dann kam ein Eichhörnchen und hat gesagt: ‚Können wir Freunde werden?‘ Sie wurden Freunde und haben zu dritt Verstecken gespielt. Eichhörnchen hat bis zwanzig gezählt. Dann hat das Eichhörnchen den Schmetterling gesehen. Er hat gesagt, wo der Hase ist und sie hatten dann einen Streit, weil der Schmetterling den Hasen verraten hat. Der Hase musste nun bis dreißig zählen.“

„Der Schmetterling fliegt weit weg alleine. Er trinkt Wasser am See. Er findet Freunde, mit denen er fliegen kann. Sie fliegen zu einer Blume und trinken Blütensaft. Sie finden noch mehr Freunde. Ich bin in die Schule gekommen, habe den Schmetterling gesehen und mich gefreut. Dann haben wir sie freigelassen. Sie haben Freunde gefunden und sind mir auf dem Spielplatz entgegengekommen. Und sie sind weitergeflogen in den Wald und in eine Höhle. [...]“

Spannend ist, wie bereitwillig die Kinder den Freiheitsanspruch der Schmetterlinge erkennen und akzeptieren und wie sie sie gleichzeitig als soziale Wesen, ihnen ähnlich, konzeptualisieren. Sie wissen, dass die Schmetterlinge eine andere Gestalt haben, nicht sprechen können, sich anders fortbewegen, etwas anderes

essen. Sie können auch zwischen Menschen, Tieren und Pflanzen unterscheiden. Dennoch empfinden sie eine Verbundenheit mit den Schmetterlingen, die situativ keine Hierarchie enthält.

Schmetterlinge im Klassenraum

Der Einblick in die Naturbegegnung von Fünf- und Sechsjährigen lässt sich nicht ohne das pädagogische Setting in der Grundschule verstehen. Denn sowohl die Gänge in die Natur als auch die Nachbereitung sind durch pädagogische Intentionen beeinflusst und werden pädagogisch legitimiert, hier durch das Konzept des Offenen Unterrichts (Göhlich 1997). Intendiert war, die Perspektiven und Initiativen der Kinder für die Planung und Durchführung stärker zu berücksichtigen, als das bei didaktischen Einheiten der Fall ist. Ferner zielte die Nachbereitung nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern vor allem auf eine Verarbeitung des Erlebten durch soziale und ästhetische Prozesse. Insbesondere das Tanzen der Metamorphose mit bunten Tüchern gab dem Staunen über das „Wunder“ im Klassenzimmer Ausdruck und machte es gleichzeitig sichtbar, wie entsprechende Fotos dokumentieren.

Inzwischen ist die Schmetterlingszucht im Klassenzimmer weit verbreitet. Sie wird im Set mit Raupen von kommerziellen Anbietern vertrieben. Während sich in Deutschland viele Praxisbeispiele im Internet finden lassen², so ist die Aufzucht in der Schweiz und in Österreich teilweise verboten (war es bis 1986 auch in Deutschland; unangemessener Eingriff in die Natur, Problem: Verhungern der Raupen). Insbesondere wird vor Raupen mit der Post gewarnt³.

Von Interesse ist hier aber vor allem die Nachbereitung, die auf Distanzierung zum Tier zielt.

Zum einen handelt es sich um ein klassisches Arbeitsblatt das mit sehr viel Werbung sowie unklarer Firmenbezeichnung heruntergeladen werden kann. Es zeigt die Hälfte eines Schmetterlings in Farbe, der entlang der Symmetrieachse ergänzt werden soll. Thema: „Schmetterling vervollständigen“⁴.

Zum anderen ist es die Übung „Der Schmetterling“ auf der Lern-App Anton⁵ (zur Lern-App Anton, s. auch Deckert-Peaceman/Scholz 2022).

2 <https://www.bund-bawue.de/themen/tiere-pflanzen/schmetterlingsland-baden-wuerttemberg/>

3 <https://www.bluehendesoesterreich.at/naturmagazin/schmetterlinge-zuechten-was-ist-erlaubt>

4 <https://www.grundschule-arbeitsblaetter.de/arbeitsblaetter/schmetterling-vervollstaendigen.php> (25.8.2022).

5 <https://anton.app/de/lernen/sachunterricht-3-4/thema-04-tiere/uebungen-03-insekten/uebung-04/> (Abruf: 23.8.2022)

Beide Beispiele wurden von kommerziellen Anbietern entwickelt und stehen kostenlos zur Verfügung. Es ist davon auszugehen, dass sie vielfach im Unterricht Anwendung finden. Die Begegnung mit Schmetterlingen und das Erleben der Metamorphose wird auf Ergänzungen von Lücken in Bild und Text reduziert.

Die Übung zum Thema Schmetterlinge gliedert sich in insgesamt sieben Teilaufgaben. Die ersten drei Aufgaben bestehen aus einem Lückentext zu einem Bild, in dem ein Begriff (Auswahl aus zwei Begriffen) eingefügt werden soll. Die nächsten drei Aufgaben setzen das Prinzip fort. Nur sollen nun zwei Begriffe ersetzt werden. Darin enthalten ist auch ein Text zur Metamorphose. Das Bild dazu zeigt eine Reihe mit Kokons und einen Schmetterling. Der Prozess der Metamorphose erschließt sich nicht aus diesem Bild. Der Text dazu lautet:

„Schmetterlinge durchleben eine, bis sie ihre endgültige Form erhalten. Aus den Eiern schlüpfen Raupen. Raupen häuten sich mehrmals. Dann verpuppen sie sich, das heißt, sie schließen sich in einem festen Gehäuse ein. Dieses kann zum Beispiel aus einem Seidenfaden bestehen, den sie aus ihrer Spucke spinnen. In der Puppe häutet sich die Raupe zum letzten Mal und wird dann zum“ (Lückenwörter: Metamorphose und Schmetterling)

Die Begriffe sind zum Teil anspruchsvoll und werden nicht erklärt. Man kann die richtige Lösung zum Teil auch erraten. Abschließend gibt es ein Bild-Text-Memory zu acht Schmetterlingsarten. Wer alles richtig hat, bekommt die Rückmeldung: „Genial. Die Krone steht dir.“ (Man erhält auch das Bild einer Krone) oder „Perfekt. Weiter so.“

Deckert-Peaceman und Scholz (2022) untersuchten die Lern-App Anton zum Sachunterricht (Thema Wasser), verglichen die Aufgaben mit verschiedenen Schulbüchern und ordneten sie in größere Entwicklungen, wie Learning Analytics, ein. Sie schreiben:

„Programme wie Anton machen sichtbar, dass ihre Nutzung – zumindest in der Gegenwart und der nahen Zukunft – einen Verzicht auf Bildungsprozesse und eigentlich auch auf Lernprozesse bedeutet. Es ist kein Zufall, dass die Aufgaben zum Sachunterricht bei Anton unsinnig und oberflächlich sind. Dies gilt auch für andere Fächer, wie Deutsch oder Mathematik. Vielfach sollen die Lernenden lediglich Lücken in Texten ausfüllen, ohne eine Erklärung zu bekommen, warum eine Antwort falsch oder richtig ist.“ (ebd., S. 79).

Sieht man von der weitreichenderen Problematik digitaler Angebote ab, bleibt immer noch das klassische Arbeitsblatt, das den Schmetterling nur zur Hälfte zeigt. Solche und ähnliche Arbeitsblätter werden seit Jahrzehnten im Unterricht eingesetzt, um Wissen zu vermitteln, hier u. a. die symmetrische Gestalt des Schmetterlings.

Im beschriebenen Projekt setzten sich die Kinder damit mittels Klecksographie auseinander. Ein Unterschied zwischen dem Arbeitsblatt zur Ergänzung und der Klecksographie ist, dass bei letzterem eine große Variation an eigenständigen Bildern entlang der Symmetrieachse entsteht, während die Ergänzung im

Arbeitsblatt ein Schema reproduziert. Ein weiterer Unterschied ist, dass aus einem Klecks das Bild eines Lebewesens entsteht, während das Arbeitsblatt das Bild eines zerstückelten Wesens präsentiert. Damit wird das Erleben von Schöpfung und Schönheit zumindest irritiert.

Die zivilisatorische Funktion der Schule

Im Buch „Die übergangene Sinnlichkeit“ geht Horst Rumpf auf eine Spurensuche in 150 Jahren Schulgeschichte, um zwei Verinnerlichungen der Weltbeziehungen von Nachwachsenden im Zuge des Prozesses der Zivilisation herauszuarbeiten. Er schreibt: „Diese beiden Verinnerlichungen – der Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen und die Arbeit an der eigenen gestaltlosen Zukunft – durchdringen das Schul-Lernen in unserer Zivilisation von der Vorschule bis zum Hochschuldiplom.“ (Rumpf 1981, S. 8) Rumpf sieht hierbei Befreiungen und Belastungen und konzentriert sich in seiner Spurensuche auf die entsinnlichte Dynamik des Schullernens (vgl. ebd.).

Um den Verdrängungs – und Distanzierungsprozess besser zu verstehen, der durch das Arbeitsblatt hervorgerufen werden kann, beziehe ich mich auf eine Szene, die Rumpf als exemplarisch für die zivilisatorische Funktion des Schulunterrichts bezeichnet (vgl. Rumpf 1981, S. 185).

Der Autor zitiert den Bericht des Lehrers Goldbeck, der 1928 mit 32 feuerroten Tulpen eine Sexta betrat und berichtete, wie ergriffen die Knaben von der Schönheit der Tulpen waren. Goldbeck schreibt: „Die Kinder so naiv und instinktiv mit der Tulpe herumspielen zu lassen, das pa[ss]t nicht in eine rechte Schule, wo zielbewu[ss]te Arbeit geleistet werden soll und bei engbemessener Stundenzahl Zeitvergeudung nicht erlaubt ist.“ (Goldbeck 1962, S. 168 f. z. n. Rumpf 1981, S. 184) Goldbeck beschreibt weiter, wie er die Tulpe zum schulischen Lerngegenstand macht: Beschreibung von Form und Farbe, Zeichenversuche und Blätter zählen. Dafür mussten sie die Tulpe in Einzelteile zerlegen.

Rumpf schreibt: „Die Kinder sind etwas verwirrt: Was der Lehrer ihnen ansinnt, stört und vertreibt die Nähe zu den Tulpen, die sich zuvor eingestellt hatte, als sie glücklich und aufmerksam, manche sie leicht wiegend, vor sich in den Händen hielten. Sie sind von den Tulpen angetan – und jetzt wird von ihnen verlangt, sie auseinanderzunehmen, d. h. aber sich in eine Position den Tulpen gegenüber zu manövrieren, die frei von Sympathien oder Antipathien bestimmte Merkmale präpariert – Merkmale, die jedermann an Tulpen jederzeit und an jedem Ort registrieren kann.“ (Rumpf 1981, S. 184)

Wenn Schule in diesem Sinne eine zivilisatorische Funktion hat, wie Rumpf festhält, was passiert nun mit der Nähe der Kinder zu den Schmetterlingen?

Kind und Tier in der Schule zwischen Nähe und Distanz

Klassischerweise würden die Kinder in der Schule zunehmend mehr Distanz zu dem Erlebten aufbauen und damit eine klare Trennung zwischen Tier und Mensch sowie die Überlegenheit des Menschen lernen. Jedoch sind solche Annahmen nach neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht mehr uneingeschränkt haltbar. Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen dem, was Kinder in der Grundschule in der Regel über das Verhältnis von Natur und Kultur lernen und dem, was möglicherweise für ein Leben im Anthropozän nötig wäre.

Ergriffen zu sein von der Schönheit eines Moments, sei es von der Tulpe oder von der Metamorphose zum Schmetterling, ist jedoch weder ein Curriculum noch eine Versicherung für den respektvollen Umgang mit der Natur. Ferner gilt es für eine öffentliche Pflichtschule, zu einem aufgeklärten Leben im Anthropozän zu erziehen. Grundschule steht vor der Herausforderung, sich der Komplexität eines neuen Verhältnisses von Natur und Kultur zu stellen. Das Lernen von Distanz zur eigenen Erfahrung ist dabei ein notwendiger Prozess schulischer Sozialisation in einer demokratischen Moderne.

Benner problematisiert in den 1980er Jahren die Diskussion um offene Curricula⁶: „Beachtet man die genannten Differenzen zwischen vorneuzeitlicher und neuzeitlicher Wissenschaft, so mu[ss] man zugestehen, da[ss] Lehren und Lernen im Hinblick auf neuzeitliche Wissenschaft etwas grundsätzlich anderes als im vorneuzeitlichen alltäglichen und wissenschaftlichen Wissen bedeutet. Gründet vorneuzeitliche Wissenschaft richtiges Wissen auf die Fähigkeit, einzelne Gegebenheiten oder Wirklichkeitsausschnitte in den Zweckzusammenhang der Natur einzuordnen und aus diesem zu verstehen, so bedeutet richtiges Wissen im Sinne neuzeitlicher Wissenschaft die Fähigkeit einzelne Naturerscheinungen und Wirklichkeitsausschnitte gemäß hypothetischen Theorien erklären und deuten zu können. [...] Wissenschaftliches Lehren und Lernen im neuzeitlichen Sinne bedeutet [...] Theorien zu entwerfen, die keineswegs immer schon unserer Erfahrung zugrunde lagen, sondern an der Erfahrung scheitern können“ (Benner 1989, S. 50 f.).

Benner verweist auf die vorneuzeitliche Einheit von pädagogischem Handeln und gesellschaftlichem Leben und macht deutlich, dass erst der Verlust dieser Einheit die traditionelle Eingebundenheit in herkunftsbedingte Vorbestimmtheit befreien konnte (vgl. Benner 1989, S. 51). Er schreibt zu den Fragen offener Curricula: „Wer unter Abstraktion vom historisch-gesellschaftlichen Vermittlungszu-

6 Benner spricht sich grundsätzlich nicht gegen Öffnungstendenzen aus, sondern macht systematische Vorschläge hinsichtlich einer Differenzierung in methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit. Seine Auseinandersetzung damit, ging in die mit Jörg Ramseger gemeinsam begleitete Konzeption für das Grundschulprojekt Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster ein (Benner 1989, S. 55).

sammenhang pädagogischen Denkens hierunter eine Pädagogik vom Kinde aus, ein autopoietisches, selbsterzeugtes Lernen der Kinder, vom Lernen und Handeln, Erlerntem und dessen Lebensbedeutsamkeit versteht, der argumentiert mit vorbürgerlichen Kategorien und spricht diesen eine didaktische Dignität zu, die allenfalls in vorbürgerlichen Standesgesellschaften gegeben war, welche das Prinzip der individuellen und unbestimmten Bildungsamkeiten der einzeln noch nicht kannten.“ (Benner 1989, S. 52)

Das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass sich pädagogisches Denken im Anthropozän primär an der neuzeitlichen Wissensbildung orientieren sollte. So schreibt Benner schon 1989: „Ein solcher Unterricht wird dann auch freilich darauf aufmerksam machen, da[ss] ein verantwortlicher Umgang des Menschen mit der Natur nicht unmittelbar auf neuzeitliche Wissenschaft zu gründen und politisch zu normieren ist, sondern zugleich davon abhängt, da[ss] wir in der Natur wieder mehr als nur dasjenige zu erblicken lernen, was wir im Lichte der neuzeitlichen Wissenschaft von ihr wissen und über sie vermögen.“ (Benner 1989, S. 55)

Wie man dieses Lernen neu rahmen kann, um zu einer anderen gesellschaftlichen Haltung im Anthropozän zu kommen, ist für mich daran anschließend eine offene Frage. Dazu gibt es eine weltweite Diskussion. Für die Pädagogik der Kindheit ist ein aus der australischen Scientific Community stammender Zusammenschluss internationaler Kindheitsforscher:innen- und pädagog:innen besonders relevant.

Common Worlds Research Collective

Aus Sicht des Common Worlds Research Collective⁷ ist eine Neuvermessung des menschlichen Subjekts in seiner Vernetztheit mit Menschen, Tieren und Dingen erforderlich. Er fordert eine veränderte Konzeptualisierung von Kindheit in Forschung, Pädagogik und Politik. Hinterfragt wird das in der europäischen Moderne hervorgebrachte Kind und seine hegemoniale Durchsetzung. Demnach soll sich die Sicht auf das Kind wie folgt ändern:

1. Kollektiv und relational anstatt individualistisch und entwicklungsorientiert
2. Situiert und differenziert anstatt dekontextualisiert und universell
3. Chaotisch und mit der postmodernen realen Welt verwickelt anstatt rein und unschuldig im Schonraum separiert

Der Ansatz kritisiert sowohl das Entwicklungsparadigma vom Kind als werdender Mensch als auch moderne Subjektvorstellungen sowie einen Konstruktivismus,

7 Da die Website aktuell nicht zugänglich ist, beziehe ich mich auf meine Veröffentlichung von 2016, in der ich den Forschungsverbund ausführlicher beschrieben habe (Deckert-Peaceman 2016, S. 53 f.)

der die materiellen Dimensionen außer Acht lässt. Erst über die machttheoretisch orientierte Kontextualisierung von Kindheit und Natur und damit Materialisierung kann demnach eine differenzierte Sicht auf Kindheit und Kinder möglich werden. Theoretische Referenzen sind vor allem im Poststrukturalismus, Post-Kolonialismus, im Feminismus und Posthumanismus zu erkennen.

Hinterfragt werden soll nicht nur den Kindheitsbegriff, sondern auch die Vorherrschaft des Menschen auf dem Planeten. Hier wird u. a. an Latours „nature-cultures“ (2003) und an posthumanistische Ansätze (z. B. Braidotti 2013) angeschlossen. Der Gedanke an eine Neuvermessung des menschlichen Subjekts in seiner Vernetztheit mit Menschen, Tieren und Dingen ist für die Kindheitsforschung nicht neu (z. B. Prout 2005). Jedoch hat dieser Gedanke mehr Resonanz in Ländern gefunden, die sich intensiver mit Fragen des Post-Kolonialismus auseinandersetzen. Das liegt meiner Ansicht nach am eher unterbelichteten Naturbegriff in der deutschen Diskussion über die generationale Ordnung, obwohl er immer wieder als Referenz entlang der Frage, wieviel Natur im Kind steckt, für die Gegenstandsbestimmung dient.

Kindheit und Natur in verschiedenen geo-politischen Kontexten

Taylor (2013) erkennt in der Parallelisierung von Kindheit und Natur eine westliche Tradition in der Folge von Rousseau: beide gelten als romantisch, unschuldig, authentisch, rein (vgl. Deckert-Peaceman 2016). Sie fordert eine Materialisierung beider Begriffe durch Kontextualisierung und durch machttheoretische Reflexion.

Taylor arbeitet unterschiedliche Bilder dieser Parallelisierung am Beispiel des Verhältnisses von Kind und Tier in diversen geo-politischen Kontexten heraus (an Bilderbüchern). In England ist das unschuldige und naive Kind im Schäferidyll platziert, mit den domestizierten Tieren nahezu seelenverwandt. In den USA hingegen steht das Kind in einer ungezähmten Natur und ist als noch nicht zivilisiertes Wesen den wilden Tieren besonders nah. Darüber kann es besser Heil über die Gesellschaft bringen als die der wilden Natur entfremdeten Erwachsenen. In Australien verhilft das Kind durch seine besondere Nähe zu Pflanzen und Tieren, die nur in Australien existieren, zu einem eigenständigen Nationalbewusstsein. Das ist insofern interessant, weil es mit den Universalisierungstendenzen der Kinderforschung seit Ende des 19. Jahrhunderts bricht. Kinder sind eben nicht vor allem *Kinder*, sondern werden jeweilig als solche konzeptualisiert und wachsen unter sehr unterschiedlichen geo-politischen Bedingungen auf.

Das bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht, dass die Pädagogik von ihrer Situiertheit in der europäischen Moderne beliebig gelöst werden kann. Aus meiner Sicht kann die Dekonstruktion der Parallelisierung von Kindheit und Natur den Blick für (unheilvolle) Annahmen öffnen, die in pädagogischen Legitimatio-

nen enthalten sind und die die Dialektik der Aufklärung widerspiegeln. Ich bin aber skeptisch gegenüber Entgrenzungstendenzen in der Kindheitsforschung- und pädagogik, wie sie vom Common Worlds Research Collective (<http://commonworlds.net/about-the-collective/>, Abruf: 11.3.2022) formuliert werden (s. a. Taylor/Blaise/Guigni 2013). Diese Sicht ist mir zu beliebig, zu wenig analytisch differenziert und zu ungenau auf die ökonomischen, sozialen und politischen Problemlagen gerichtet. Zudem sehe ich die Gefahr, Heilsversprechen über eine Orientierung an indigener Kultur zu verfallen und damit anti-aufklärerische Tendenzen zu befördern.

Denn die ökologische Krise ist ein Resultat dieser Problemlagen, die sich weder durch Erziehung noch durch Anerkennungsdiskurse lösen lassen, sondern durch eine gesellschaftliche, ökonomische und politische Transformation, durch die langfristig auch die Institution Schule und ihre Pädagogik ändern könnte und müsste. Damit wird jedoch keine Reihenfolge angesprochen, sondern das Verhältnis zwischen der gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Transformation und Pädagogik ist dialektisch. Erziehung und Anerkennung sind von Anfang an Teil der Transformation, aber Pädagogik hat immer nur eine relative Autonomie und Wirkung und muss sich den inhärenten Paradoxien stellen.

Pädagogik und Paradoxie

Bezogen auf das Verhältnis von Kind und Tier wird gerade im schulischen Lernen eine Paradoxie sichtbar, die möglicherweise ein neues Denken behindert.

Auf der einen Seite kann man eine Parallelisierung von Kind und Natur in der westlichen Moderne feststellen, die einen großen Einfluss auf unsere Konzeptualisierung von Kindheit hat und normative Leitfiguren für Pädagogik beinhaltet. Ferner wird das Kind immer wieder in die Nähe des (Säuge-)tiers gerückt, vielfach im Internet (vgl. Wehner/Kraska 2016), auch in Schulbüchern.⁸ Auf der anderen Seite soll das Kind aber in der Schule eine Hierarchie der Lebewesen lernen und damit eine klare Unterscheidung von Mensch und Tier. Dieses schulische Lernen zielt auf Distanz zur Natur, trennt zwischen Subjekt und Objekt, übt die Dualität von Natur und Kultur und ist eingebettet in den Prozess der Zivilisation, z. B. Affektkontrolle (Elias 1969 in Rumpf 1981).

Wenn Kinder und Tiere gleichgesetzt werden und Kinder gleichzeitig lernen, dass der Mensch dem Tier überlegen ist und es (als Erwachsener) beherrschen soll, dann ist darin die Botschaft enthalten, dass auch Kinder (und andere Menschen: Frauen, Schwarze, Arme) beherrscht werden sollen. Inwiefern diese Botschaft spezifisch europäisch, deutsch, westlich ist, darüber kann man nachden-

8 Recherche in einem Seminar zum Thema im Wintersemester 2021/22 an der PH Ludwigsburg.

ken. Das Verhältnis von Natur und Kultur ist in der europäischen Moderne nicht so gradlinig oder eindeutig, wie bei Taylor formuliert. Zudem liegt der Schlüssel für die Überwindung hegemonialer Machtansprüche aus meiner Sicht nicht in der Entgrenzung von Mensch und Tier.

So erkennt Ewers in der romantischen und neoromantischen Naturphilosophie Anleihen für ein aktuell neues Verhältnis zur Natur. Dieser sei eine Würde zu unterstellen, die der Menschenwürde gleiche (vgl. Ewers 2016, S. 19, Fußnote). Daraus folgen aus meiner Sicht Konsequenzen nicht nur auf den Umgang mit der Natur, sondern auch mit Kindern.

Irritieren muss aber, dass für ihn in der aktuellen Ökologiebewegung eine andere Tradition dominiert: „Wir haben es im Gegenteil mit Weiterentwicklungen des in der Aufklärung wurzelnden, von den modernen Naturwissenschaften geprägten Verhältnisses von Mensch und Natur zu tun.“ (Ewers 2016, S. 23) Das gilt nach Ewers auch für pädagogische Umweltprogramme und für die Art und Weise, wie Kinder als kleine Forscher:innen und Umweltschützer:innen konzeptualisiert werden. Denn hier würden Zweckrationalismus und die Idee vermittelt, dass der Mensch die Welt schon wieder in den Griff bekommen könnte.

Dass das nicht mehr die Lösung für die Zukunft sein kann, ist evident. Wenn aber zur Rettung der Klimakrise und unserer Lebensgrundlagen auf dem Planeten letztlich pädagogische Programme favorisiert werden, die der Logik der Zerstörung folgen (vgl. Deckert-Peaceman 2023 zu Fridays for Future), dann ist das pädagogisches Greenwashing.

Revolutionäre Botschaft

Der neue Bericht des Weltklimarates vermittelt laut taz vom 5./6.3.2022 eine revolutionäre Botschaft. Es geht um einen sozialen Pakt mit der Natur durch Anerkennung der gegenseitigen Abhängigkeit von Klima, Ökosystemen und Biodiversität sowie menschlichen Gesellschaften. Gefordert wird eine Abkehr der Haltung, die Natur als schlimmsten Feind der Menschheit zu sehen. Der Bericht verweist aber auch auf die Notwendigkeit des sozialen Pakts zwischen den Menschen, um diese Transformation gestalten zu können.

Das in den 1980er Jahren durchgeführte Projekt hat gezeigt, dass das Staunen über die Natur und die Nähe, die Kinder empfinden können, auch in der Schule stattfinden kann, ohne dass eine Überformung durch trivialisierende Distanzierung passiert. Ich denke, dass es damals mehr möglich war als heute (Bildungspolitik, Neoliberalismus, Output) und dass es heute dringender wäre, denn je (Klimakrise, Krieg). Inwiefern aus solchen Erfahrungen ein sozialer Pakt mit der Natur und unter den Menschen werden kann, ist eine Frage vor allem an die (kapitalistische) Gesellschaft, in die die Grundschule als Institution eingebettet ist. Aber auch von der Pädagogik ist ein „revolutionäres Umdenken“ gefordert. Denn auf

die Kraft des Naturerlebnisses zu setzen, würde einen aufgeklärten Umgang mit den damit verbundenen Herausforderungen eher verhindern.

Das Projekt von damals zeigt, wie wichtig die Haltung der erwachsenen Pädagog:innen für die Art und Weise ist, wie Kinder der Natur begegnen. Es geht dabei um Zeit, Respekt vor kindlichen Sichtweisen und um Deutungs Offenheit in der sozialen Aushandlung über Erfahrungen. Dafür sind aus meiner Sicht drei Aspekte wichtig:

1. Die Notwendigkeit des sozialen Pakts zwischen den Menschen im Klassenraum zu praktizieren, als Teil von Bildung im Sinne von Solidaritätsfähigkeit zu verstehen⁹ und in der Gesellschaft zu fördern (s. o. Bericht Weltklimarat 2022)
2. Die Begegnung mit der Natur nicht als moralische Lektion zu überformen. Die Natur ist weder der schlimmste Feind der Menschheit noch ihr bester Freund.
3. Die Parallelisierung von Kindheit und Natur als Legitimationsfigur zu hinterfragen.

Das kann auch implizieren, Tieren ein Eigenrecht zuzugestehen. Dazu ist aber keine Entgrenzung von Mensch, Tier und Welt nötig, sondern Kinder müssen lernen, aufgeklärt Unterscheidungen zu erkennen und sie immer wieder kritisch zu überprüfen. Ferner liegt der Schlüssel eines sozialen Pakts mit der Natur in der Überwindung einer zunehmend entsolidarisierten Gesellschaft. Gestärkt werden müsste demnach nicht die Naturnähe einer Bullerbü-Kindheit und Pädagogik, sondern politische Bildung von Anfang an. Denn erst darüber werden Machtkonstellationen sichtbar, kann sich Mündigkeit im Leben mit dem Anthropozän entfalten und damit Widerstand gegen die Logik der Zerstörung.

Literatur

- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 2, H. 27, S. 46–55.
- Brackel, Benjamin von (2022): Ein sozialer Pakt mit der Natur. Der neue Bericht des Weltklimarats vermittelt eine revolutionäre Botschaft. Ohne gesunde Ökosysteme können wir den Klimawandel nicht in den Griff kriegen. In: taz, 5./6.3.2022, S. 42.
- Braidotti, Rosi (2013): The Posthuman. Cambridge: Polity Press.
- Bühler-Niederberger, Doris (2008): Naturalisierung von Kindheit: ausgewählte Kapitel aus ihrer Geschichte und Gegenwart. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilb. 1 u. 2. Frankfurt a. M.: Campus, S. 2697–2701.
- Ewers, Hans-Heino (2016): Kindheit und Natur. Anmerkungen zur Genese grundlegender Formen kindlichen Naturerlebens. In: Kraska, Lena/Scholz, Gerold/Wehner, Ulrich (Hrsg.): Umgangs-

9 Ich verweise hier auf Wolfgang Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung- und Solidarität.

- weisen mit Naturen in der Frühen Bildung. Bd. II. [www.widerstreit.sachunterricht](http://www.widerstreit.sachunterricht.de), Beiheft 11, S. 15–27.
- Deckert, Heike/Murowski, Andrea (1986): Differenzierte Lernprozesse – Ein Unterrichtsversuch zur Umwelterziehung und zur ästhetischen Erziehung in der Eingangsstufe. Frankfurt (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit).
- Deckert, Heike (1987): „Sich auf Schmetterlinge einlassen!“ In: Die Grundschulzeitschrift 2, H. 8, S. 12–13.
- Deckert-Peaceman, Heike (2012): Die Bedeutung von Peerkulturen in der Schule am Beispiel der Integrationspädagogik. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 165–184.
- Deckert-Peaceman, Heike (2016): Zur Natur des Kindes im Spiegel pädagogischer Diskurse. In: Kraska, Lena/Scholz, Gerold/Wehner, Ulrich (Hrsg.) Umgangsweisen mit Naturen in der Frühen Bildung. Bd. II. [www.widerstreit.sachunterricht](http://www.widerstreit.sachunterricht.de), Beiheft 11, S. 49–58.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022): Individualisierung und Distanzunterricht in der Grundschule – am Beispiel der Lernplattform „Anton“. In: Kron, Thomas/Röhrig, Michael (Hrsg.): Individualisierung und Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–82.
- Deckert-Peaceman (2023): Fridays for Future und das Kind. In: Braches-Chyrek, Rita/Ellis, Jo Moran/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie, Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich (in Vorbereitung).
- Göhlich, Michael (Hrsg.) (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Latour, Bruno (2003): *We Have Never Been Modern*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Oelkers, Jürgen (2002): Die Natur des Kindes vor und neben Rousseau. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8, H. 1, S. 19–27.
- Prout, Alan (2005): *The Futures of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. Abingdon u. a.: Routledge.
- Rumpf, Horst (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa.
- Taylor, Affrica (2013): *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London und New York: Routledge.
- Taylor, Affrica/Blaise, Mindy/Guigni, Miriam (2013): Haraway's ‚bag-lady story-telling‘: relocating childhood and learning within a ‚post-human landscape‘: In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34, H. 1, S. 48–62.
- Tremp, Peter (2000): Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. Opladen: Leske+Budrich.
- Wehner, Ulrich/Kraska, Lena (2016): Hund und Katz – Über kindliches doing nature. Eine experimentelle videobasierte Interaktionsanalyse zur sensitiven Responsivität von Kleinkindern. In: Kraska, Lena/Scholz, Gerold/Wehner, Ulrich (Hrsg.) Umgangsweisen mit Naturen in der Frühen Bildung. Bd. II. [www.widerstreit.sachunterricht](http://www.widerstreit.sachunterricht.de), Beiheft 11, S. 77–96.

„Die Ir_relevanz von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit empirisch erforschen – Re(kon)figurierendes Werden in Welt“

Alina Zils

„Menschen setzen nicht einfach verschiedene Apparate zur Erfüllung bestimmter Erkenntnisprojekte zusammen, sondern sind selbst spezifische Teile der fortlaufenden Rekonfiguration der Welt.“ (Barad 2012a, S. 100)

Den Forschungsprozess im Sinne Karen Barads als materiell-diskursiven zu verstehen, bedeutet die verschiedenen Entitäten zu beachten, die kollektiv beteiligt und ko-konstitutiv inszenierend den Forschungsgegenstand der „Ir_relevanz eines geschlechtlichen Subjekts im Kontext von Kindern auf dem Spielplatz“ hervorbringen. Als Forschende stehen wir nicht außerhalb der Welt, die wir zu verstehen anstreben, sondern sind Teil von materiell-diskursiven Verflechtungen, sind Teil des Werdens der Welt. In diesem Sinne haben unsere Erkenntnispraktiken materielle Konsequenzen. Es sind spezifische materielle Handlungen, mit denen wir – zusammen mit anderen Entitäten innerhalb des Forschungsprozesses – an der Re(kon)figuration der Welt beteiligt sind (vgl. Barad 2007, S. 91). Erkenntnisproduktion in diesem Sinne zu verstehen, bedeutet zugleich, dass wir nicht „fertig vorgeformte, schon existierende Subjekte“ (Barad 2012a, S. 69) sind, sondern durch materiell-diskursive Praktiken, an denen wir beteiligt sind, mitkonstituiert resp. figuriert werden (vgl. ebd., S. 70). Theorien und methodologischen Konzepten zu begegnen, sich ihnen anzunähern, sie auf sich wirken zu lassen, sie zu denken und zu durchdringen, lässt uns zu spezifischen Wesen werden, zu spezifisch denkenden Wesen. Von diesen Theorien durchdrungen fangen wir an, uns als Teil der Welt anders – auch forschend – zu bewegen. Das Werden in und mit Welt, in der wir dazu angehalten sind, die Grenzziehungen zwischen uns und den anderen, zwischen Natur und Kultur immer wieder zu hinterfragen, lässt den Gegenstand der Ir_relevanz von Geschlecht zu erforschen als ein im Werden begriffenes Phänomen verstehen. Die angeblich inhärente Getrenntheit von Natur und Kultur, von uns und anderen, spiegelt sich im menschlichen Denken von dichotomen Anordnungen wider, so auch in der weiterhin dominanten Vorstellung eines binären Geschlechts. Die Natur/Kultur-Trennung infrage zu stellen, sie neu und anders zu denken, sie viel mehr in ihrer Verschränkung zu erkennen, in der das eine nur möglich ist mit dem Anderen und wir offen für ein Antworten des An-

deren sind und bleiben, wird die Überlegungen des Forschungsgegenstandes der Ir_relevanz von Geschlecht begleiten.

Der Unterstrich im Wort der Ir_relevanz von Geschlecht wird von mir strategisch verwendet. Dieser hebt die verschiedenen Bedeutungsebenen der Relevanz und Irrelevanz hervor und verdeutlicht die Untrennbarkeit der Begriffe vom jeweils anderen. Diese Vorgehensweise ermöglicht auf die Paradoxien zu verweisen, die eine Setzung der Ir_relevanz von Geschlecht mit sich bringen und ist – neben Sichtbarkeit herzustellen über meinen eigenen Erkenntnisprozess im Forschen und den ‚entanglements‘¹ (Barad 2007, S. ix) in die Wissensproduktion – für meine Ausführungen immer wieder von Bedeutung. Die vorherrschenden erkenntnistheoretischen Rahmungen im Sinne einer Erkenntnispolitik in Frage zu stellen bedeutet ebenfalls, den Unterstrich als politisch und ethisch begründet zu sehen.

Zu Beginn meines Beitrags werde ich auf der Gegenstandsebene ein für die Forschung zur frühen Kindheit scheinbar außergewöhnliches Erkenntnisinteresse darstellen, das sich im gemeinsamen Bewegen und Erforschen re(kon)figurierte und mich dazu veranlasste, den Forschungsprozess als materiell-diskursive Praktik auf erkenntnistheoretisch-methodologischer Ebene zu reflektieren (Kapitel 1). Dazu wird Karen Barads die Natur/Kultur-Trennung hinterfragender Ansatz des ‚Agentiellen Realismus‘ verbunden mit der Wendung zum Materiellen erklärt, zugleich wird Barads wissenschaftlicher Apparat konkretisiert (Kapitel 2). Anschließend werde ich in einer systematischen Reflektion der Datenerhebung, -sichtung und -aufbereitung darstellen, wie das Transportieren meiner Thematik in die Öffentlichkeit meinen Forschungsprozess und meinen erneuten Blick auf das Feld beeinflusst haben (Kapitel 3). Im Fazit werde ich die mit der Öffentlichmachung einhergehende marginalisierte Position auf die Bühne bringen, in der die Effekte der Sprachpolitik als Teil des Erkenntnisapparates affektiv spürbar werden.

Von einem gegenstandstheoretischen zu einer methodisch-methodologischen Erweiterung des Erkenntnisinteresses

Über die Kindheitsforschung wird gesagt, dass sie oftmals „einer deskriptiven und binären Unterscheidung zwischen ‚Männlich/Weiblich‘ als ‚Mädchen/Junge‘ verhaftet [bleibe, A.Z.], ohne die Konstruktion und Bedeutung dieser Differenzen zu hinterfragen“ (Mikats/Eunicke/Amann 2021, S. 1). In dieser differenztheo-

1 Barad rahmt *entanglement* wie folgt: „To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating“ (Barad 2007, S. ix).

retischen Vorstellung wird Geschlecht immer schon als gegeben vorausgesetzt, sodass normative Vorstellungen von Geschlecht verfestigt werden. Parallel dazu werden jedoch bereits seit Ende der 1980er Jahre konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze in empirischen Forschungen zur frühen Kindheit verfolgt, die Geschlechterdifferenzen nicht als vorgängig oder natürlich, sondern als Konstruktionsprozesse verstehen. Anstatt von Geschlechter*differenz* als gegeben auszugehen, zentrieren sie in ihren wissensgenerierenden Praktiken Geschlechter*differenzierung*. Während tendenziell *doing gender* im Zentrum steht (Davies 1989; Thorne 1993; Kubandt 2016), wird *undoing gender* in der Analyse sichtbar oder in den Forschungen von vornherein explizit aufgegriffen (Nentwich/Vogt 2014; 2021). Diese Forschungen haben alle ein Verständnis von Geschlecht, als weder statisch noch ‚natürlich‘, sondern in sozialen Prozessen intersubjektiv, interaktiv und strukturell hergestellt. Dennoch wird in den Forschungen Geschlecht auf je unterschiedliche Weise verhandelt, wenn trotz des Erkenntnisinteresses, wie Geschlecht im frühpädagogischen Alltag bedeutsam wird, immer wieder von einem Relevant-werden von Geschlecht ausgegangen wird. Und dies im Sinne einer Geschlechterdifferenzierung, der primär eine cis-zweigeschlechtliche Unterscheidung in Mädchen und Jungen inhärent ist.

Trotz dieser Einflüsse auf die Kindheitsforschung ist auffällig, dass der Fokus noch kaum auf Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht in den ersten Lebensjahren gerichtet resp. sich aus einer entgendernden oder geschlechterindifferenten Perspektive genähert wird. Meine Dissertation nimmt den Diskurs dahingehend auf, Geschlecht als nicht gegeben und, mit Butler gesprochen, als materialisierenden Effekt spezifischer historischer und gesellschaftlicher Diskurse zu sehen (vgl. Butler 1997, S. 32). Konkret auf mein Dissertationsvorhaben bezogen heißt das, dass Kinder bei der Geburt noch kein Geschlechtsmodell internalisiert und inkorporiert haben (u. a. de Beauvoir 1949a/1949b; Butler 1991). Dieser Grundgedanke, der meines Erachtens einen blinden Fleck der Möglichkeit einer temporären Inexistenz des geschlechtlichen Subjekts herauskristallisieren könnte, leitete zu Beginn meine Forschungsperspektive. Denn erst im Laufe ihres Aufwachsens erfahren Kinder, „dass es zwei – und nur zwei – Geschlechter gebe und das Geschlecht im Laufe des Lebens konstant bleibe“ (Tervooren 2006, S. 56).

Um die temporäre Inexistenz eines geschlechtlichen Subjekts in sozialen Interaktionen erforschen zu können, ist das von mir und anderen Entitäten² als Phänomen einer „Irrelevanz von Geschlecht“ gerahmte Vorhaben im Kontext von Kindern im Alter von 0–6 Jahren auf dem Spielplatz erforscht worden. Konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze regten dazu an, der gegenstandstheoretischen Fragestellung nachzugehen, *ob* und wenn ja, *wie* sich aus

2 Nicht nur ich forsche, sondern auch andere menschliche und nicht-menschliche Entitäten als Teile dieses Erkenntnisapparats, sind an der Hervorbringung des Phänomens beteiligt.

einem zuvor geschlechtsneutralen Menschen ein geschlechtliches Subjekt entwickelt. Es war zu Beginn vor allem das ‚diffractive reading‘ (Barad 2007, S. 74 ff.) von Stefan Hirschauers und Judith Butlers Texten, d. h. ein Lesen der Theorien durch die Perspektive jeweils anderer, das anregte, Herstellungs-, Destabilisierungs-, und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht in ‚natürlicher‘ Interaktion zwischen Kindern mit anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge –, auch hinsichtlich einer intersektionalen Perspektive auf Alter beobachten zu wollen und mit einer machttheoretischen Perspektive zu relationieren.

Den Gegenstand der „Ir_relevanz eines geschlechtlichen Subjekts im Kontext von Kindern auf dem Spielplatz“ zu erforschen und im Verlauf des Forschungsprozesses als ein im Werden begriffenes Phänomen zu verstehen, begründet sich mit diesen, aber auch mit anderen im Forschungsprozess entstandenen Herausforderungen und Paradoxien. Ein sich re(kon)figurierender Erkenntnisprozess, der die Dynamiken im Blick behält und offen für Diskontinuitäten ist, bewegt sich infolgedessen über die gegenstandstheoretische Ebene hinaus, indem mit der Erforschung des Gegenstandes einhergehende Paradoxien zugleich erkenntnistheoretisch-methodologisch bearbeitet werden. Die Idee der Möglichkeit einer Indifferenz von Geschlecht – die zugleich eine Differenz zu gängigen Diskursen der Pädagogik der frühen Kindheit darstellt –, die sich aus den Paradoxien der Erforschung einer Ir_relevanz von Geschlecht ergebenen Brüche und die daraus folgenden Prozesse der Neuordnung, Neugliederung und (Neu-)Konfigurationen als sich verändernde Erkenntnismöglichkeiten innerhalb des Forschungsprojektes, habe ich systematisch auf gegenstandstheoretischer und methodisch-methodologischer Ebene bearbeitet und fließen in die Ergebnisse meiner Forschung ein. Im Anschluss an die Einführung in den ‚Agentiellen Realismus‘ von Karen Barad, der eine (Um-)Gestaltung von eingeführten Unterscheidungen wie Natur/ Kultur, Subjekt/ Objekt, Materie/ Diskurs vorsieht, konzentriere ich mich im Rahmen dieses Beitrags ausschnittshaft auf die Datenerhebung, -sichtung und -aufbereitung.

Die Macht der Materie oder die Wendung zum Materiellen – Karen Barads wissenschaftlicher Apparat

Barad erfährt breiten Zuspruch in der feministischen Geschlechterforschung, weil ens³ Natur und Kultur resp. Materie und Diskurs nicht wie lange Zeit als unversöhnlich entgegengesetzt begreift, sondern das Verhältnis der Verwobenheit

3 In dem experimentellen Vortrag „On Touching the Stranger Within – The Alterity that therefore I Am“ (2021) verhält sich Karen Barad zu Pronomen und Identität folgendermaßen: „So for example, you know, I use they/them pronouns, I identify as non-binary“, www.youtube.com/watch?v=l9OQJStWVGg (Abfrage: 02.12.2022). Als geschlechtsneutrales,

aufzuweisen vermag. Zugleich versteht Barad Natur als „neither a passive surface awaiting the mark of culture nor the end product of cultural performances. The belief that nature is mute and immutable and that all prospects for significance and change reside in culture is a reinscription of the nature/culture dualism that feminists have actively contested“ (Barad 2003, S. 827). Barad entfaltet eine eigene Position innerhalb des Posthumanismus basierend auf einer Konzeption eines ‚Agentiellen Realismus‘ mit nachfolgender Abhandlung weiter:

„Language has been granted too much power. The linguistic turn, the semiotic turn, the interpretative turn, the cultural turn: it seems that at every turn lately every ‘thing’ – even materiality – is turned into a matter of language or some other form of cultural representation. [...] Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn’t seem to matter anymore is matter“ (Barad 2007, S. 132).

Barad entwickelt die eigene theoretische Perspektive mit dem Ziel, der Materie einen wesentlichen Anteil als aktive*r Teilhaber*in am Werden der Welt einzuräumen, weil im feministischen Diskurs eine solche Agentialität der Materie durch die poststrukturalistisch geprägte ‚linguistische Wende‘ wenig beachtet worden sei. Mit der Zusammenführung einer onto-epistemologischen Sichtweise, welche die Untersuchung von Erkenntnispraktiken innerhalb des Seins ermöglichen soll, spezifiziert Barad den eigenen theoretischen Rahmen dahingehend, die Beziehung zwischen menschlichem und nicht-menschlichem Körper, Natur und Kultur, Subjekt und Objekt, Materie und Diskurs einer Analyse zugänglich zu machen.

Nach Barad existieren Natur und Kultur, das Materielle und das Diskursive nicht getrennt voneinander, vielmehr sind sie wechselseitig in die Dynamik von *Intraaktionen* einbezogen, in der sie formiert und transformiert werden. Während Interaktion die vorgängige Existenz verschiedener, unabhängiger Entitäten voraussetzt, „erkennt der Begriff der *Intraaktion* an, dass distinkte Entitäten, Wirkmächtigkeiten, Ereignisse ihrer Intraaktion nicht vorausgehen, sondern aus ihr hervorgehen bzw. durch sie hindurchgehen“ (Barad 2015a, S. 112, Herv. i. O.), d. h. sie sind nicht präexistent, was einen zentralen Unterschied zu anderen Ansätzen darstellt. Eine spezifische Intraaktion vollzieht einen *agentiellen Schnitt*, der Natur von Kultur, Materie von Diskurs, menschliche von nicht-menschlichen Körpern trennt und den Eindruck unabhängiger Entitäten bewirkt:

„Menschliche Körper sind also, wie alle anderen Körper auch, keine Entitäten mit vorgegebenen Grenzen und Eigenschaften, sondern Phänomene, die spezifische Gren-

äquivalentes Pronomen im Deutschen wird in dieser Arbeit *ens* herangezogen, was auf Lann Hornscheidt und Ja’n Sammla (2021) zurückgeht.

zen und Eigenschaften durch die erweiterbare Dynamik der Intraaktivität erwerben“ (Barad 2012a, S. 76).

Möglich werden agentielle Schnitte in materiell-diskursiven, intraaktiven Praktiken als Teile eines je spezifischen wissenschaftlichen Apparates. In einer Rekonzeptionalisierung des wissenschaftlichen Apparates bestimmt Barad Apparate als erweiterbare Praktiken und dynamische Re(kon)figurationen der Welt, „die aus spezifischen Intra-Aktionen von Menschen und Nichtmenschen zusammengesetzt sind, in denen die differentielle Konstitution des ‚Menschen‘ (und seiner ‚Anderen‘) ein im Entstehen und in ständiger Veränderung begriffenes Phänomen bezeichnet“ (Barad 2016, S. 27). Barad betrachtet Phänomene als grundlegende ontologische Einheiten, die nicht bloß die erkenntnistheoretische Unzertrennlichkeit von Beobachter*in und Beobachtetem oder die Ergebnisse von Messungen markieren, sondern auch „die ontologische Unzertrennlichkeit/Verschränkung intraagierender ‚Agentien‘ (agencies)“ (ebd., S. 19). Sie sind nicht als separierte Entitäten mit vorgängig bestimmten und stabilen Grenzen oder Eigenschaften zu verstehen, vielmehr bringen sie sich gegenseitig in ihrer wechselseitigen Bezugnahme intraagierend hervor.

Barad rekonzeptionalisiert also Apparate als spezifische materiell-diskursive Praktiken, die mittels Intraaktionen ein jeweils spezifisches Phänomen erst herstellen, gleichzeitig aber auch stets Teil desselben sind. Sie haben keine intrinsischen Grenzen, sondern sind erweiterbare, grenzziehende Praktiken: „Apparate vollziehen agentielle Schnitte, die eindeutige Grenzen und Eigenschaften von Entitäten innerhalb von Phänomenen hervorbringen“ (Barad 2012a, S. 34 f.). Forschende und andere Teile des Apparates, wie auch das Forschungsobjekt, existieren nicht per se, sondern sind Ergebnis der Intraaktion. Entsprechend des agentiell-realistischen Verständnisses sind menschliche Subjekte keine äußeren Beobachter*innen von Apparaten, noch greifen sie unabhängig ein. Vielmehr sind Apparate und ihre Beobachter*innen zunächst ununterscheidbar. Erst mittels dieser grenzziehenden Praktiken werden sowohl Subjekte wie auch Objekte, aber auch Natur und Kultur hervorgebracht. Das bedeutet, dass Forschende Phänomene untersuchen, die jedoch nicht unabhängig von der Forschung existieren. Diese werden innerhalb des wissenschaftlichen Apparates produziert. In diesem Sinne ist die Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht ein im Werden begriffenes Phänomen, was Auswirkungen auf den Forschungsprozess hat.

Becoming entangled – den Forschungsprozess der Ir_relevanz von Geschlecht innerhalb von Kindheitsforschung als materiell-diskursive Praktik reflektieren und den Erkenntnisapparat re(kon)figurieren

Auf der wissens- und forschungspraktischen Ebene das methodisch-methodologische Vorgehen meiner Dissertation unter dieser Prämisse zu reflektieren und konkret meinen Erkenntnisprozess im Sinne Barads als materiell-diskursiven zu verstehen, bedeutet, die verschiedenen Entitäten zu beachten, die kollektiv beteiligt und ko-konstitutiv inszenierend das Phänomen der „Ir_relevanz eines geschlechtlichen Subjekts“ hervorbringen. Wenn wir als forschende Agentien in den erkenntnisgenerierenden Apparat eintreten und gleichzeitig produktiv in diesem und durch diesen werden, sind wir mit all unseren vorgängigen und andauernden Erfahrungen entangled (vgl. Lenz Taguchi/Palmer 2013, S. 674). Barad beschreibt, dass wir als forschende Agentien „die Bühne nicht als fertig vorgeformte, schon existierende Subjekte betreten, sondern als Subjekte, die durch die materiell-diskursiven Praktiken, an denen sie sich beteiligen, intraaktiv mitkonstituiert werden“ (Barad 2012a, S. 69 f.). Die Grundidee der Perspektive Barads in der Art und Weise meines Forschens zu folgen, bedeutet sich bewusst zu machen, dass wir in unserem entanglement eine bestimmte Wirklichkeit mithervorbringen, die es zu rekonstruieren gilt. Barads abstrakter und komplexer theoretischer Rahmen verhilft also, erkenntnistheoretisch den Blick auf das Wissenschafts- und Forschungsfeld in seiner Vielschichtigkeit zu erweitern und gegenstandstheoretisch den eigenen analytischen Ansatz auf die empirischen Daten zu schärfen. In diesem Sinne reflektiert der Beitrag, vor dem Hintergrund meiner entgendernden Perspektivität auf Geschlecht, meine eigenen Positionierungen im und zum wissenschaftlichen und forschungspraktischen Feld. In einer systematischen Reflektion der Datenerhebung, -sichtung und -aufbereitung werde ich nun darstellen, wie die Verwobenheit in verschiedene Diskurse, aber auch das Transportieren meiner Thematik in die Öffentlichkeit früher Kindheitsforschung, meinen Forschungsprozess und meinen erneuten Blick auf das Feld innerhalb dieses erkenntnisgenerierenden Apparates beeinflusst haben. Die Idee der Möglichkeit einer Indifferenz von Geschlecht lässt neue Möglichkeiten und Widerstandspraktiken einhergehen.

Die Datenerhebung re(kon)figurieren und das eigene entanglement als forschende Person

Am Anfang meiner *Datenerhebungsphase* habe ich mich zunächst teilnehmend beobachtend im Feld Spielplatz bewegt, um meinem Erkenntnisinteresse nach-

zugehen, wie Menschen ihr Geschlecht in sozialen Interaktionen⁴ mit anderen Entitäten – seien es Menschen und/oder Dinge – performativ herstellen, aber auch destabilisieren und neutralisieren. Der teilnehmend beobachtende Feldzugang ermöglichte mir, mich in das Feld einzufühlen, mich in diesem zu orientieren und erste Herstellungsprozesse von Geschlecht zu erkennen. Jedoch erwiesen sich die ersten Auswertungen der teilnehmenden Beobachtungen aufgrund des an manchen Stellen fehlenden Detaillierungsgrades der Interaktionen für eine Analyse mit der Dokumentarischen Methode als sehr komplex. Deshalb habe ich im nächsten Schritt die für meine Forschungsarbeit primär vorgesehene Erhebungsmethode der Videografie eingesetzt und meinen ethnografischen Apparat entsprechend der Sichtweise Barads modifiziert, wonach Apparate nicht statisch sind, „sondern eine dynamische Menge von erweiterbaren Praktiken, die schrittweise verfeinert und neu konfiguriert werden“ (Barad 2012a, S. 67).

Meinem Erkenntnisinteresse der Ir_relevanz eines geschlechtlichen Subjekts zu folgen, stellte mich vor das Paradox, auf was ich die Handkamera fokussiere. Herstellungsprozesse von Geschlecht, d. h. *doing gender*, zu videografieren ist eine klassische Zuschreibung, hat aber den Vorteil, dass Geschlecht zunächst irrelevant ist und relevant wird. Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht, d. h. *undoing* oder *not doing gender*, aufzunehmen bedeutet, dass Geschlecht entweder bereits relevant ist, aber irrelevant gemacht wird oder gar nicht erst relevant wird. Deshalb zeichnete sich meine Vorgehensweise dadurch aus, möglichst den gesamten Spielplatzaufenthalt der sich zur Videografie bereit erklärten Personenkonstellationen aufzunehmen. Außerdem war es mir wichtig, die gesamte Personenkonstellation im Kamerablick zu behalten, um die räumlichen Positionierungen und Bezugnahmen aller Personen zueinander, deren Körperhaltung und Gestik, und wenn möglich auch Mimik, festhalten zu können. Allerdings sind – anders als bei den teilnehmenden Beobachtungen – auf explizit verbalsprachlicher Ebene geschlechtliche Anrufungen nur selten aufgetreten. Aus meinem Feldtagebuch entstammt nachfolgende Notiz:

Mittwoch, 22.07. 15:30 Uhr

„Mir fällt auf, dass die Eltern in jeder Filmpause Geschlecht thematisieren, aber sobald die Kamera wieder an ist die Benennung der dichotomen Geschlech-

4 Aufgrund ausbleibender Begegnungen mit Barads ‚Agentiellen Realismus‘ zu Beginn meiner Erhebungen sind trotz meiner Perspektivität auf verschiedene Entitäten, ihrer Verwobenheit und gemeinsamen Hervorbringung, die Transkriptionen und Beobachtungsprotokolle primär auf eine Weise formuliert, in der der Mensch zuerst beschrieben wird und wie dieser etwas mit den Dingen macht anstatt umgekehrt. Deshalb verwende ich für diesen Beitrag auf gegenstandstheoretischer anders als auf methodisch-methodologischer Ebene den Begriff der Interaktion und nicht den der Intraaktion.

terrollen ihrer Kinder oder Typisierungen des geschlechtlichen Verhaltens ausbleiben.“

Das verweist auf die mir erst später bewusst gewordenen starken Setzungen meines Flyers, der die sich für die Videografie bereit erklärten Personen über die Bedeutung des Forschungsprojektes informiert:

1. „Der Spielplatz – im Gegensatz zum Kindergarten – ist im deutschsprachigen Raum ein kaum etabliertes Forschungsfeld. Deshalb sollen neue Einblicke in die frühkindlichen Bildungsprozesse auf dem Spielplatz im Zusammenhang mit Geschlecht gegeben werden.“
2. „Vor allem möchte ich herausfinden, wie sich Kinder auch unabhängig von Geschlecht auf dem Spielplatz entfalten können.“

Im Text des Flyers materialisiert sich meine eigene Positionierung und die Forschungssubjekte reagieren darauf, indem sie sich strategisch positionieren. Sie bringen in dem, was sie öffentlich machen, in einer spezifischen Form das hervor, was ich beschrieben habe. Da sie darüber informiert sind, dass die Videografien Teil der Auswertung und Veröffentlichung sind, wirken Einverständniserklärung, der Flyer, die durch die Kamera präsentierte, anonyme Öffentlichkeit und ich auf das, was sie vor der Kamera zeigen. Gleichzeitig wissen sie, dass, wenn die Kamera aus ist, es nicht mehr Teil des Forschungsprozesses ist. Die Ausschreibung des Textes verbunden mit der Öffentlichkeit, die die Kamera repräsentiert, schlägt sich in dem nieder, was sie vor und abseits der Kamera zeigen. Dazu schreibt Schütz: „Der Einsatz der Kamera verändert zum einen die Beziehung von Kamera-Forscher_innen und Beobachteten insofern, als die Kameraaufzeichnungen eine Öffentlichkeit außerhalb des Zugriffs durch die Beobachteten schaffen, und dass unter der Prämisse einer nur äußerst umständlich umzusetzenden Anonymisierung des Materials. Hinzu kommen die medialen Erfahrungen der Gefilmten, die den Aufführungscharakter potenziell steigern“ (Schütz 2015, S. 119).

Wie also mit einem *not doing gender*, also einer temporären geschlechtlichen Inexistenz resp. Irrelevanz, nun auch auf der Ebene der Erwachsenen umgehen? Dass auf verbalsprachlicher Ebene geschlechtliche Anrufungen vor der Handkamera nur selten vorkommen, aber in Filmpausen im Gespräch thematisiert werden, hat mich dazu veranlasst, meinen erkenntnisgenerierenden, ethnografischen Apparat entsprechend Barads Sichtweise zu modifizieren, wonach Apparate nicht statisch sind, „sondern eine dynamische Menge von erweiterbaren Praktiken, die schrittweise verfeinert und neu konfiguriert werden“ (Barad 2012a, S. 67). Diese hochparadoxe Situation, mit der Idee einer temporären geschlechtlichen Inexistenz umzugehen, die vor der Videokamera ja offensichtlich wird, hat mich den erkenntnisgenerierenden Apparat jedoch dahingehend wenden lassen, nach Formen der Vergeschlechtlichung zu suchen, weil ich verunsichert war, wie ich meinen Forschungsgegenstand bearbeiten kann. Demnach habe ich als Erhebungsmethode auch zwei Gruppendiskussionen mit Erwach-

senen geführt, die ich während der Spielplatzaufenthalte mit ihren Kindern bzw. Enkel*innenkindern begleiten durfte. Barads Verständnis von Niels Bohr folgend, der zu der Erkenntnis kam, dass Messapparate je nach ihrer Anordnung unterschiedliche Ergebnisse bereithalten und somit eine spezifische Form der Wirklichkeit hervorbringen, sind mit dieser Erhebungsmethode die Herstellungs-, Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht zum Vorschein gekommen. Auch Lenz Taguchi, sich in der frühen Kindheitsforschung bereits sehr früh mit den Theorien Barads befassend, schreibt dazu treffend: „This is not about uncovering the essence or truth of the data. This is an uncovering of a reality that already exists among the multiple realities being enacted in an event, but which has not been previously ‚disclosed‘“ (Lenz Taguchi 2012, S. 274 f.).

Im Forschungsprozess muss ich als forschende Person anerkennen, dass das Datenmaterial eigene Wege hat, sich mir in einer wechselseitigen Beziehung intelligibel zu machen. Warum ziehe ich neben teilnehmenden Beobachtungen und Videografien noch Gruppendiskussionen heran? Warum verändere ich das Transkript? Warum wähle ich bestimmte Sequenzen aus? Was veranlasst mich diese Modifikationen vorzunehmen? Das Datenmaterial als konstitutive Wirkmacht zu verstehen, „working upon the researcher as much as the researcher works upon the data“ (Hultman/Lenz Taguchi 2010, S. 527), bedeutet, die Forschenden als ein Teil der Welt zu sehen, die sie zu erkennen anstreben.

Die Re(kon)figuration goes on and on: Die iterativ-intraaktive Datensichtung

Doch obwohl ich über die Gruppendiskussionen und deren Auswertung einen Weg gefunden hatte, mit dem *not doing gender* umzugehen, insofern ich auf diese Form der Irrelevanzsetzung mit der Suche nach Relevanzen reagierte, um meinen Gegenstand bearbeitbar zu machen, war ich dazu veranlasst, die weitere *Datensichtung* im Sinne der Videosequenzauswahl, aber auch -auswertung fortzusetzen. Obwohl ich in den Videografien weder ein *doing* noch ein *undoing gender* gesehen habe, war ich angehalten zu untersuchen, ob sich in dem Nichtsehen noch irgendetwas anderes unsichtbar verbirgt. Das Sichten von Videografien wird im Sinne Barads als eine Intraaktion zwischen dem Datenmaterial und mir verstanden. Auf verschiedenen Sinnebenen lasse ich mich auf das Material ein, lasse es auf mich wirken und merke, wie es mich dazu bringt, eine bestimmte Sequenz und nicht eine andere für die Datenauswertung auszuwählen. Während der wiederholten und iterativ-intraaktiven Videosichtung lenkten schließlich manche Sequenzen meine Aufmerksamkeit mehr als andere und haben mich dazu eingeladen, diese aufzubereiten und genauer zu analysieren. Es offenbarten sich zwei Personenkonstellationen, die für mich als Kontrast in Betracht kamen, zum einen wegen der Anzahl der Personen, zum anderen, da in der einen Familie

Geschlecht sichtbarer war – und das in einer geschlechterstereotypisierenden Form –, als in der anderen. Hatte ich die erste Personenkonstellation ausgewertet, brachte es erneut meinen Forschungsprozess ins Stocken, als ich bei der Familie in die Auswertung einstieg, in der Geschlecht – auch in der Gruppendiskussion⁵ – irrelevant erschien. In der ersten Sequenz „Backen“ wurde in einer am *doing difference* Ansatz orientierten Forschungswerkstatt induziert, dass beispielsweise Backen eine Form der vergeschlechtlichten Praxis sei. Zugleich wurde ich in einer an der Dokumentarischen Methode orientierten Forschungswerkstatt damit konfrontiert, dass mit meiner Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode vorab keine Aussage darüber getroffen werden könne. Es benötige eine Zuschreibung von den Forschungssubjekten aus dem Material, sonst ist es nicht vergeschlechtlicht.

Mit dieser erneuten Irrelevanz von Geschlecht, mit diesem Nichtauftauchen, Unsichtbarsein bearbeitete ich das Material nun hinsichtlich Subjektivierungs- und Anerkennungsprozesse weiter, ohne zu wissen, wohin es mich führt. Erst im fallinternen Vergleich von drei Sequenzen, in denen es um „Backen“, „Fußball“ und „Burgbauen“ ging, konnte in der scheinbaren Unscheinbarkeit von Geschlecht eine Differenz in der erzieherischen Handlungspraxis rekonstruiert werden. So wurde – auch wenn die Eltern mit den Kindern geschlechtsübergreifend spielen und dies fördern – der Junge*⁶ beim als mädchen*haft aufgerufenen Spiel des Sandkuchenbackens von der Mutter viel enger geführt resp. begrenzt, als beim als jungen*haft aufgerufenen Spiel des Sandburgbauens. Auch wenn sich auf korporierter Ebene nun eine andere Art und Weise des Umgangs mit den jeweiligen Spielgegenständen zeigte, waren dies noch nicht Zuschreibungen aus dem Material. Dazu musste in den Vergleich mit der Gruppendiskussion gegangen werden, in der die Mutter das Spiel in der „Spielküche“ als eine weibliche* und das „Bauen im Sand“ als eine männliche* Tätigkeit rahmt, wobei das für sie und ihr Kind irrelevant erscheint: „Ja, also der Jonas kommt aus dem Kindergarten heim und erzählt von zwei Mädchen und einem Jungen, mit denen er zusammen spielt, und die spielen draußen Bauen im Sand, die spielen aber auch in der Spielküche, die’s in der Kindertenecke gibt, also die spielen beides“.

5 Für diese konnte mit der Auswertung der Dokumentarischen Methode ein Modus der Externalisierung herausgearbeitet werden.

6 Junge*, Mädchen*, weiblich*, männlich* werden mit Asterisk geschrieben. Dies soll den Konstruktionscharakter verdeutlichen.

Die Datenaufbereitung neu denken: genderloses Schreiben und einhergehende Widerstandspraktiken

In der *Aufbereitung* des *Datenmaterials* in Form von Transkripten, die in meiner Forschung den grundlegenden Arbeitstext für den Interpretationsprozess darstellen, habe ich den Gegenstand der Herstellungs-, Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht insofern berücksichtigt, indem ich die Personen nicht in ein Geschlecht eingelesen, sondern gendernde Sprachformen zunächst verlassen habe. Ich skizziere kurz meine Vorgehensweise:

1. Die Dokumentarischen Methode verwendet im Rahmen ihres Transkriptionssystems (TiQ) Maskierungen zur Gewährleistung des Datenschutzes für Teilnehmende in Form eines Buchstabens und der geschlechtlichen Einteilung *m* für maskulin und *f* für feminin (Am, Bm, Cf). Ich verwende stattdessen lediglich den Buchstaben (D, E oder im Fließtext Gens, Hens)
2. Anstatt einer gendernden (er*sie/seine*ihre) wird die genderfreie Pronominaform *ens*⁷ verwendet (siehe Abbildung 1)
3. Bei der Bildung von Substantiven wird *ens* an den Wortstamm der dazugehörigen Verbform angehängt oder Plural verwendet (Forschens, Forschende)

Methodologisch Herstellungs-, Destabilisierungs- und Neutralisierungsprozesse von Geschlecht aufzugreifen, hat Auswirkungen auf die Transkription. Diese von mir vorgenommenen Veränderungen von Sprachgewohnheiten werden in dem Moment nicht länger fortgesetzt, wo Geschlecht im Datenmaterial von den Akteur*innen durch Namens- oder Verwandtschaftsbenennung aufgerufen wird. Das *not doing gender* geht über in ein *doing gender*.

Geschlecht⁸ im eigenen Agieren und Wahrnehmen loszulassen und Personen miteinzubeziehen, die im ‚gängigen‘ Sprachsystem der Mehrheitsgesellschaft entnannt und somit unsichtbar werden, ist ein Versuch, sich nicht an die strukturelle Gewalt von Geschlecht zu gewöhnen. Zugleich ermöglicht das genderlose Schreiben des Datenmaterials, dass ich keine geschlechtlichen Reifizierungen

7 Diese sind im immer wiederkehrenden Wandel befindlich, sodass Hornscheidt zunächst *x*, darauffolgend gemeinsam mit Oppenländer *ecs*, später *pers* vorgeschlagen hatte, während inzwischen primär *ens* (Mittelteil von *Mensch*) oder *ex* als Pronominaformen verwendet werden. Während *ens* für eine genderfreie Pronominaform steht, wird *ex* verwendet, „wenn ich mich in einer Äußerung konkret auf eine Person beziehen will, die sich klar nicht über Gender versteht und dies explizit benannt werden soll“ (Hornscheidt/Sammla 2021, S. 61).

8 Lann Hornscheidt und Lio Oppenländer schreiben: „In Bezug auf Rassismus wurde vielfach beschrieben und bewiesen, dass es die Kategorie ›Rasse‹ nur gibt, weil es Rassismus gibt – dass also die Kategorie ein gewaltvoller und sich häufig naturalisierender Effekt der Diskriminierungsstruktur Rassismus ist, über die Menschen in Gruppen einsortiert werden“ und sie fragen weiter „wieso wird dies nicht für Genderismus als eine weitere strukturelle Gewaltform, sowie die davon abgeleitete Kategorie Gender, ebenso an- und wahrgenommen?“ (Hornscheidt/Oppenländer 2019, S. 15f.).

Abb. 1: Transkription der verbalen und nonverbalen Interaktion

124	Hens ballt erneut die Fäuste, zieht ens		
125	Fuß zurück und sagt in lautem, weinerli-		
126	chen Ton:		
127		H: Aber dann plumps ich wieder run-	
128	Fens antwortet:	F: Jah	
129	Dens nickt mit dem Kopf und fragt, wäh-		
130	rend ens wieder den rechten Arm hebt		
131	und anschließend fallen lässt:	D: ¹ Und was ist mit der Tia ³ passiert?	
132	Tia wendet ihren Blick kurz Richtung		(00:10:21)
133	Kamera ab.		
134	Fens setzt fort:	F: Hüpfst du runter ins Feuer.	
135	Dens dreht ens Kopf, richtet ens Blick		(00:10:23)
136	auf Tia, die aber geradeaus Richtung	D: ² Tia Tia (Mecada [Unfug]) (.) komm	
137	Hens schaut, und sagt:	des reicht jetzt (.)	
138		er hats einmal ge-	
139	Dens wendet den Blick wieder zu Hens,	macht und jetzt ist Schluss (.) jetzt ist	
140	während ens den Satz zu Ende spricht:	vorbei.	
141			(00:10:27)
142			
143	<i>Tia verlangsamt die Schwingungen; be-</i>		
144	<i>wegt das Seil kaum merklich auf und ab.</i>		
145	<i>Rico² streckt die Arme von sich, senkt</i>		
146	<i>zunächst den Kopf, um auf das Seil zu</i>		
147	<i>blicken und beginnt zu balancieren; den</i>		
148	<i>Kopf wieder aufgerichtet und Fens sowie</i>		
149	<i>Dens anvisierend. Erst tastet er sich vor,</i>		
150	<i>indem er den rechten Fuß nur leicht</i>		
151	<i>nach vorne versetzt und anschließend</i>		
152	<i>einen größeren Schritt mit dem linken</i>		
153	<i>Fuß vollzieht.</i>		

² Rico = Hens

³ Tia = Gens

oder ein geschlechtliches Einlesen von Kindern vornehme, die sich selbst und andere bisher nicht geschlechtlich einlesen. Das geschlechtliche Zuordnungssystem zu verlassen, indem ich direkte und indirekte (Zwei-)Genderungen im Transkript nicht vornehme, stößt darüber hinaus in der dokumentarisch-frühpädagogisch orientierten Forschungswerkstatt aufgrund eines barriereichen Leseflusses und des Vorwurfs eines Absprechens von Geschlecht auf widerständige Praktiken in Form von großem Unmut, obwohl bereits im Jahr 2011 durch den AK Feministische Sprachpraxis im Buch „Feminismus schreiben lernen“ diese neuentwickelten Sprachpraxen veröffentlicht und über die Gender Studies hinaus Anwendung finden. Trägt der Sprachstil zu einem widerständigen Lesen bei, wird diese Praxis mit Legitimationsanforderungen als auch einhergehenden, affektiv spürbaren Abwertungen konfrontiert, anstatt diese im Hinblick auf das Erkenntnispotenzial (an)zu_erkennen.

Die Verwobenheit mit meinem eigenen Datenmaterial, das mich zu experimentieren veranlasste, lies mich meinen Forschungsgegenstand schließlich dahingehend re(kon)figurieren, dass ich meine teilnehmenden Beobachtungen und Transkripte der Videografien mit und ohne geschlechtliche und generationale Kategorisierungen in Forschungswerkstätten der Erziehungswissenschaft, Pädagogik der frühen Kindheit und Gender Studies habe auswerten lassen und dies audiografisch aufgenommen habe. Nicht nur haben die Teilnehmenden geschlechtliche und generationale Zuschreibungen vorgenommen, auch waren diese jenseits dessen, wie sie die Personen anschließend im Video eingelesen haben. Auch wenn ich letztlich dieser Spur nicht nachgegangen bin resp. die

Auswertung des Materials nicht vorgenommen habe, zeigt dies wie tief verankert Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit selbst in der Scientific Community ist und verweist zugleich auf konfligierende Momente beim Verfolgen meines Forschungsvorhabens.

Die Überschreitungen des Selbstverständlichen haben die noch wirksamen gendernden Mechanismen aufgedeckt und damit das Gegenteil meines Erkenntnisinteresses hervorgebracht, indem angesichts des materiellen Irrelevantsetzens die Relevanz deutlich geworden ist. Lineare und dichotome Logiken hinsichtlich Geschlecht im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit zu hinterfragen und zu durchqueren bedeutet, dass in dem Moment, in welchem solch ein Erkenntnisinteresse öffentlich wird, erschwert wird, diesem systematisch zu folgen. Das hat mein Wissen und Denken – „was materielle Praktiken und keine körperlosen Handlungen eines von der Welt distanzierenden und unabhängigen Wissenssubjekts“ (Weibel 2013, S. 113) darstellen – insofern beeinflusst, dass ich meine eigene Forschungspraxis an den Rändern der Irrelevanz von Geschlecht hinterfragt und phasenweise die hegemoniale Relevanz von Geschlecht zentriert habe.

Die Welt als im Werden zu begreifen, in der wir als Forschende uns in unauflösbaren Intraaktionen mit anderen Agentien permanent materiell-diskursiv re(kon)figurieren, erfordert ein Bewusstsein über die real erfahrbaren Ausgrenzungen der ‚Anderen‘, e.g. trans, inter, non-binär, agender oder exit gender handelnde Personen durch (Zwei-)Genderungen. Mit der grundsätzlichen Verschränkung und Verwobenheit vor allem in Barads posthumanistischer, agentiell-realistischer Perspektive ergibt sich für uns Forschende eine gemeinsame Verantwortung bei der Hervorbringung von Phänomenen, die die konstitutiven Ausschlüsse durch ein Entnennen berücksichtigen muss. Phänomene zu erforschen, sollte somit eine methodologische Praxis sein, die kontinuierlich die Effekte unseres Forschungshandelns und unserer Wissensproduktion hinterfragt. Denn auch die Trennung zwischen Natur und Kultur im Denken weithin als (früh)pädagogisch konstitutiv zu erachten, anstatt von einer Verwobenheit auszugehen, „foreclose[s] the understanding of how ‚nature‘ and ‚culture‘ are formed“ (Barad 2003, S. 827f.). Während Barad die Natur/Kultur-Trennung hinterfragt, entfaltet ens das Verständnis von Natur in ihrer ontologischen Un-/Bestimmtheit: „nature is an ongoing questioning of itself—of what constitutes naturalness. Indeed, nature’s indeterminacy entails its ongoing un/doing. In other words, nature itself is an ongoing deconstructing of naturalness“ (Barad 2015b, S. 412, Herv. i. O.). In den eigenen Wissenspraktiken das radikale transgressive Potenzial von Natur anzuerkennen und die ontologische Separierung zwischen Sphären des Natürlichen und des Kulturellen zu überwinden, lässt Geschlecht un/bestimmt, uneindeutig, irrelevant und ‚die Anderen‘ sein = existent sein.

Fazit

Wenn Barad schreibt, dass wir als forschende Agentien „die Bühne nicht als fertig vorgeformte, schon existierende Subjekte betreten, sondern als Subjekte, die durch die materiell-diskursiven Praktiken, an denen sie sich beteiligen, intraaktiv mitkonstituiert werden“ (Barad 2012a, S. 69f.), werde auch ich in meiner materiell-diskursiven Beteiligung als Teil des erkenntnisgenerierenden Apparates während des Forschungsprozesses formiert und transformiert. Aus der Perspektivität zu Beginn der Forschung hat sich in mir in den fortlaufenden und miteinander verschränkten materiell-diskursiven Praktiken mit den anderen Agentien eine Handlungsform und politische Strategie eines exgendernden Wahrnehmens und Agierens entwickelt, mit der auch ich in meiner Selbstpositionierung gewachsen bin und meine Seh- und Denkgewohnheiten auf das Forschungsfeld verändern und ein neues Verständnis generieren konnte. Mit der Einführung eines dritten Geschlechts, d. h. der Eintragung eines ‚divers‘, aber auch mit der Möglichkeit, die Geschlechtseintragung aus der Geburtsurkunde streichen zu lassen und mit letzterem Geschlecht obsolet werden zu lassen, gewinnt aktuell solch ein Ansatz an Brisanz, der die Nicht-Vergeschlechtlichung als aner kennenswert findet und darauf besonders schaut. Im Gegensatz zu Kindheitsforschung, die danach fragt *wie* – und nicht zuvor *ob* – Geschlecht im frühpädagogischen Alltag bedeutsam wird, ermöglicht ein Ansatz, der die dynamische Verwobenheit von Natur und Kultur im barad’schen Sinne einbindet, „[to, A.Z.] trouble binaries at their core“ (Barad 2012b, S. 32), sodass Analysen der Daten öfter vor cis-zweigeschlechtlichen, grenzziehenden Praktiken ansetzen könnten.

Doch der wiederkehrende Unmut, das Unverständnis und Raunen im Raum bei der Erforschung der Ir_relevanz von Geschlecht, hat mich in der Erkenntnismöglichkeit im Forschungsprozess immer wieder begrenzt. Den mir wiederkehrenden Widerstandspraktiken möchte ich mit Barad entgegenkommen: „We flourish as a group by honoring our differences, respectfully disagreeing, and working collaboratively with and through our differences. This is hard work, sometimes fun and sometimes painful. It’s not utopic, but it’s a collaborative alliance with traction“ (Barad 2012a, S. 16). Zugleich frage ich die frühpädagogische Kindheitsforschung an, wie sie mit einer anderen Art der Thematisierung von Geschlecht auskommen kann?

Mit den vorangegangenen Ausführungen möchte ich zum Schluss die Bedeutung des Unterstrichs für meinen Forschungsprozess erneut aufgreifen und eine barad’sche Haltung hinzufügen. Der Unterstrich in dem Begriff Ir_relevanz bringt nicht nur die verschiedenen Bedeutungsebenen zur Darstellung und verdeutlicht die Untrennbarkeit der Begriffe vom jeweils anderen. In Anlehnung an den von Barad eingeführten Slash in Begriffen wie Un/Bestimmtheit ist der Unterstrich auch als aktiv und reiterativ zu sehen. Anstatt die Begriffe der Ir_rele-

vanz getrennt voneinander zu sehen, offeriert Barad diese als ein Akt des „cutting together-apart“ (Barad 2014) zu sehen, d. h. auch für Barad sind es keine separaten oder isolierten Ereignisse, sondern die im Forschungsprozess vollzogenen Schnitte schneiden sie zusammen und trennen sie voneinander, ohne sie ein für alle Mal voneinander zu lösen (vgl. Barad 2012a, S. 89). „Da verschiedene agentielle Schnitte verschiedene Phänomene materialisieren – verschiedene Markierungen auf Körpern –, beeinflussen unsere Intraaktionen nicht nur das, was wir wissen und verlangen daher eine Ethik des Wissens; vielmehr tragen unsere Intraaktionen zur unterschiedlichen Materialisierung und Relevanzbildung der Welt bei“ (ebd., S. 88). Die im Erkenntnisapparat in Verwobenheit mit der kindheitsforschenden Öffentlichkeit vollzogenen agentiellen Schnitte lösen demnach die Ir_relevanz von Geschlecht niemals vollständig auf, sondern re(kon)figurieren sie immer wieder neu.

Literatur

- AK Feministische Sprachpraxis (2011): Feminismus schreiben lernen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In: *Signs* 28, H. 3, S. 801–831.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012a): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2012b): Nature's queer performativity. Kvinder / Køn / Forskning. In: *Women, Gender and Research*, H. 1–2, S. 25–53.
- Barad, Karen (2014): Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. In: *Parallax* 20, H. 3, S. 168–187.
- Barad, Karen (2015a): *Verschrankungen*. Berlin: Merve.
- Barad, Karen (2015b): TransMaterialities Trans* / Matter / Realities and Queer Political Imaginings. In: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 21, H. 2–3, S. 387–422.
- Barad, Karen (2016): Real werden. Technowissenschaftliche Praktiken und die Materialisierung der Realität. In: Peters, Kathrin/ Seier, Andrea (Hrsg.): *Gender & Medien-Reader*. Zürich und Berlin: Diaphanes, S. 515–539.
- Barad, Karen (2021): „On Touching the Stranger Within – The Alterity that therefore I Am“. www.youtube.com/watch?v=l9OQjStWVGg (Abfrage: 02.12.2022).
- de Beauvoir, Simone (1949a): *Le Deuxième Sexe. Tome I: Les Faits et les Mythes*. Paris: Librairie Gallimard.
- de Beauvoir, Simone (1949b): *Le Deuxième Sexe. Tome II: L'expérience vécue*. Paris: Librairie Gallimard.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Davies, Bronwyn (1989): *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.

- Hornscheidt, Lann/Oppenländer, Lio (2019): *exit gender. Gender loslassen und strukturelle Gewalt benennen: eigene Wahrnehmung und soziale Realität verändern*. Berlin: w_orten & meer.
- Hornscheidt, Lann/Sammla, Ja'n (2021): *Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache*. Berlin: w_orten & meer.
- Hultman, Karin/Lenz Taguchi, Hillevi (2010): Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: A relational materialist methodological approach to educational research. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 23, H. 5, S. 525–542.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012): A Diffractive and Deleuzian Approach to Analysing Interview Data. In: *Feminist Theory* 13, H. 3, S. 265–281.
- Lenz Taguchi, Hillevi/Palmer, Anna (2013): A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. In: *Gender and Education* 25, H. 6, S. 671–687.
- Mikats, Jana/Eunicke, Nicoletta/Amann, Sebastian (2021): „Kann kindheitstheoretische Forschung ohne Thematisierung von Gender überhaupt (noch) auskommen?“ soziologie.de/fileadmin/sektionen/soziologie-der-kindheit/cfp/cfP_Workshop_Kindheit-Feminismus_2021_CF.pdf (Abfrage: 02.12.2022).
- Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (2014): „Puppenstuben, Bauecken, Waldtage. (Un)doing Gender in der Kinderkrippe. Final scientific report NRP 60 'Gender Equality'“. www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_nentwich_schlussbericht.pdf (Abfrage: 02.12.2022).
- Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (2021): (Un)doing gender empirisch erforschen. In: Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (Hrsg.): *(Un)doing Gender empirisch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–50.
- Schütz, Anna (2015): *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Weibel, Fleur (2013): Diffraction. Ein Phänomen, eine Praktik und ein Potenzial feministischer Kritik. In: *Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaften* 22, H. 1, S. 108–114.

Trauern als Gegenstand der Pädagogik im Anthropozän

Kristina Vitek

Zur Einführung: Die Geschichte eines toten Maulwurfs

Ich bin auf den Weg zu meinem ersten Einrichtungsbesuch für das Forschungsprojekt RaumQualitäten¹. Es ist der Tag nach dem Hochwasser im Sommer 2021 in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Die Gegend um die Einrichtung ist voll mit gefallenen Bäumen und überschwemmten Teichen. Auf einem der Wege sehe ich plötzlich einen toten Maulwurf. Meine Neugier, oder, wie Donna Haraway Neugier beschreibt, „the beginning of fulfilment of the obligation to know more as a consequence of being called into response“ (Haraway in Interview mit Gane 2006, S. 134), überkommt mich. Ich habe noch nie lebhaftig einen Maulwurf gesehen. Er sieht noch weich aus und dürfte nicht allzu lange tot sein. Ich nähere mich und frage mich, woran er wohl gestorben ist. War sein Zuhause, wie das vieler anderer, in der Flut überschwemmt worden? Und hat der von Menschen verursachte Klimawandel dazu beigetragen? Hier könnte aber noch eine „vorherige Frage“ (Murriss/Kuby 2022, S. 106) gestellt werden: Was ist überhaupt ein Maulwurf und wie sehen menschliche Relationen zu ihm aus? Einerseits bezeichnen Menschen, wie etwa manche Gärtner:innen, Maulwürfe als ‚Pest‘. Ihre Hügel werden in gepflegten Gärten mitunter als unerwünschte Störungen der Landschaft angesehen. Mit Giftmitteln oder anderen Maulwurfabwehrmitteln, wie einem ‚Pest-Stop‘ wird versucht, die Tiere aus Gärten zu verbannen. Andererseits steht der Maulwurf unter Naturschutz, da Maulwürfe zu einem gesunden Boden durch die von ihren Löchern verursachte Auflockerung der Erde beitragen. Maulwürfe sind zudem als Motiv in Kindersendungen und -büchern, wie etwa „der kleine Maulwurf“ von Zdeněk Miler beliebt.

Anhand des Beispiels vom Maulwurf lässt sich erahnen, wie komplex, vielschichtig, dicht und nicht-unschuldig solche alltäglichen Begegnungen mit dem Tod von Mehr-als-Menschen² auch für Kinder sind und wie groß sowohl die pädago-

1 „RaumQualitäten – Eine Topographie des pädagogischen Raums in Kindertageseinrichtungen“ war ein von 2019 bis 2022 vom BMBF gefördertes, phänomenologisch ausgerichtetes Forschungsprojekt mit dem Ziel, eine genauere Bestimmung der Qualitäten des anregenden Raumes in KiTas zu leisten.

2 Der Begriff mehr-als-menschlich bezieht sich auf Dinge, Materialien, andere Tiere, Lebewesen, Organismen, physische Kräfte und spirituelle Entitäten (vgl. Puig de la Bellacasa 2017). Der Begriff nicht-menschlich wird vermieden, außer wenn er in direkten Zitaten vorkommt, da der

gischen als auch empirischen und theoretischen Potenziale sind, die diese kleinen, alltäglichen Momente beinhalten. Darüber hinaus zeigt diese zufällige Begegnung mit dem toten Maulwurf unweit von der Einrichtung und in dem Park, in dem die Kinder der Einrichtung oft Waldtage verbringen, dass Tod, Sterben und Trauern zum Alltag der Orte, die Kinder bewohnen, gehören. Oft können Kinder nicht vor solchen schwierigen Erfahrungen, wie der des Todes, aber auch den Folgen des von ihnen zu erbenden Klimawandels, geschützt bleiben, wie Narda Nelson (2020), aufbauend auf Taylor (2013) in dem folgenden Zitat verdeutlicht: „tendencies to want to shield ‘innocent children from harsh realities,’ such as death, run deep (Taylor 2013, S. 107) [...] in a society that overwhelmingly positions children as cognitively ill-equipped to comprehend the meaning of death and/or in need of protection from increasingly urgent ‘real-world’ problems (Taylor 2013, S. 62)“ (Nelson 2020, S. 651).

Der tote Maulwurf erscheint hier als nur ein kleines Beispiel für den Tod eines einzelnen Tieres. Kinder wachsen im gegenwärtigen Zeitalter des Anthropozäns auf, das durch eine negative und überproportionale Auswirkung des Menschen auf die Umwelt geprägt ist (vgl. Crutzen/Stoermer 2000). In diesem Zeitalter mündet das Sterben eines einzelnen Tieres in das Aussterben von ganzen Tierarten. Damit einher geht der Verlust von anderen Lebewesen wie Pflanzen, aber auch von Orten durch Waldbrände und Überschwemmungen. Nicht nur Teile der Natur sind betroffen, sondern der Klimawandel bedingt das Aussterben vieler kultureller Praktiken, wie indigener Sprachen, dem Halten von Rentierherden oder dem Skifahren. Die Zeit des jetzigen Aufwachsens aber auch des zukünftigen Lebens von Kindern wird somit vom (Aus-)Sterben und von Verlusten verschiedener „Existenzweisen“ (Latour 2018) gekennzeichnet sein.

Im Folgenden greife ich diesen Moment der Begegnung mit dem toten Maulwurf auf und führe ihn weiter, um der Frage nachzugehen, welche Position Tod und Trauer in einer Pädagogik der frühen Kindheit im Anthropozän haben könnte und wie sie auf die Relationen zwischen vor allem Kindern und Mehr-als-Menschlichen wirken könnten. Dabei werden verschiedene Theorien, Praktiken und ein empirisches Beispiel aus dem Projekt RaumQualitäten zusammen zu einem „String Figure“ (Haraway 2016, S. 10) verwoben, mit dem kindliche Erfahrungen des Sterbens und Todes vor dem Hintergrund des Anthropozäns neu gefasst werden können. Im Sinne des „Doing more with less data“ (Lather 1993 in St. Pierre/Jackson 2014, S. 715), wird ein einziger, kleiner, aber besonders bedeutender und reichhaltiger Alltagsmoment in seiner Komplexität dargestellt. Dafür

Begriff einer negativen Ontologie unterliegt, in dem Entitäten durch das, was sie nicht sind, definiert werden. Der Begriff nicht-menschlich basiert auf dem menschlichen Exzeptionalismus, während der Begriff „mehr-als-menschlich“ ihre einzigartige Art zu sein und zu wissen anerkennt, die der Mensch vielleicht nie vollständig verstehen werden können (vgl. Kirksey/Helmreich 2010, S. 555).

wird zuerst die Bedeutung des (Aus-)Sterbens eines posthumanistischen und neumaterialistischen Hintergrundes als ein Entwirren herausgearbeitet. Danach werden der Tod und das Trauern als verbindende und verbundene Phänomene und Praxen zwischen Menschen und Mehr-als-Menschen erläutert. Im Anschluss werden Bildungs- und Lernmöglichkeiten des Todes und Trauerns dargestellt. Diese möglichen Lernprozesse und Bildungsmomente werden mithilfe eines empirischen Beispiels einer Mausbeerdigung in einer Kindertageseinrichtung diskutiert. Zum Schluss werden die ethischen Implikationen des Trauerns im Zeitalter des Anthropozäns erörtert.

Das (Aus-)Sterben als ein Entwirren von Relationalitäten in Natureculture Common Worlds

Das Aussterben, der Verlust an Biodiversität und kultureller Diversität und damit einhergehend das Aussterben ganzer Kulturen des Lebens und des Sterbens, kann nach Thom van Dooren (2014), der das Aussterben verschiedener Vogelarten in seinem Buch *Flight Ways* thematisiert, als eine „slow unraveling of intimately entangled ways of life that begins long before the death of the last individual and continues to ripple forward long afterward, drawing in living beings in a range of different ways“ (van Dooren 2014, S. 12) beschrieben werden. Das Konzept des „Entwirrens“ soll die gegenseitige Abhängigkeit verschiedener Entitäten mit einer aussterbenden Spezies oder einem verschwindenden Ort³ aufzeigen. Wenn ein Mitglied der Welt (aus-)stirbt, wird diese Verwobenheit durch die Folgen des (Aus-)Sterbens nochmal deutlich. Van Dooren betont, dass nicht nur das Aussterben einer ganzen Art ein Entwirren bedeutet, sondern der Verlust jedes Einzelnen verändert viele verschiedene Verbundenheiten von unterschiedlichen Stärken und Qualitäten (vgl. ebd., S. 103 ff.). Zudem beginnt und endet das Aussterben mit dem Sterben eines Individuums.

Die Verwobenheiten, die hier angesprochen werden, beziehen sich auf eine relationale „Ethico-onto-epistemologie“ (Barad 2007, S. 90) aus dem neumaterialistischen Agential Realismus Karen Barads, die die ethischen Implikationen von Sein und Wissen in der Welt anerkennt und ihre Relationalität betont. Ein wichtiges Konzept des Agential Realismus ist das der Intra-Aktion. Dieses Konzept behauptet, dass keine einfachen Kausalitäten möglich sind, weil es keine unabhängigen existierenden Entitäten gibt, sondern Relationen vor Relata bestehen. Barad

3 Obwohl van Dooren auch vom Verlust von Orten und anderen Entitäten spricht, und viele der Überlegungen in diesem Text auch auf das Trauern um Orte, Pflanzen, kulturelle Praktiken usw. übertragen werden können, wird die weitere Diskussion im Text sich auf den Verlust tierischen Mehr-als-Menschen fokussieren, da das herangezogene empirische Beispiel den Tod von und das Trauern um eine Maus beschreibt.

baut auf dem Konzept des situierten Wissens Donna Haraways (1988) auf, das die tiefe Verstrickung und das Eingebettetsein der Forschenden in der beforschten Welt betont und somit die Unfähigkeit anerkennt, außerhalb der Welt auf sie zu schauen. Unser Sein ist mit unserem Wissen verbunden und dies ist wiederum vom Sein und Wissen aller anderen Entitäten abhängig. Verwandt mit dem Konzept der Verwobenheit mit der Welt, die auf einer relationalen Ethico-Onto-Epistemologie und situiertes Wissen basiert, ist das Konzept von „natureculture common worlds“ (Haraway 1999; Latour 2004; Taylor/Giugni 2012), in dem der Trennung von Natur und Kultur und der Teilung in menschliche Welten und nicht-menschliche Welten widersprochen wird. Menschliche Kulturen sind in dieser Lesart keine exzeptionelle Erscheinung, sondern „human cultures are not departures, or outgrowths, from a more fundamental biological nature but are, rather, another expression of nature“ (van Dooren/Kirksey/Münster 2016, S. 14).

Die auf der relationalen Ethico-Onto-Epistemologie basierenden und mit dem Posthumanismus oft verwandten Environmental Humanities und Human-Animals-Studies fragen unter anderem danach, wie Menschen mit Mehr-als-Menschen verbunden sind und welche Praxen sie verbinden, statt zu fragen, was etwa in einer menschenzentrierten Anthropologie aber auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft Menschen irgendwie besonders (oft besser oder überlegen) im Vergleich zu anderen Spezies macht (u. a. Plumwood 2007; Rose et al. 2012). Diese und andere Überlegungen aus den Environmental Humanities and Human-Animal Studies bilden mit dem Posthumanismus und Neuen Materialismus die theoretische Grundlage der weiteren Überlegungen.

Tod und Trauer verbinden

Das Sterben, der Tod und das Trauern sind mit dem Leben verbunden und sie verbinden die Mitglieder unserer „Common Worlds“. Sie erzeugen Verbindungen zwischen ihren Mitgliedern und sind Ausdruck dieser Verbindungen, die einer gemeinsamen Vulnerabilität zugrunde liegen. Menschen und Mehr-als-Menschen teilen die Gemeinsamkeiten, dass sie sterben und von dem Sterben ihrer Weggefährten betroffen sind: Vögel, wie Elstern und Krähen, trauern (vgl. Archer 1999, S. 135; vgl. Bekoff 2007, S. 1; in Kommunikation mit John Marzluff van Dooren 2014, S. 139 f.). Elefanten haben Trauer-Praktiken, die denen von Menschen ähneln, wie das wiederholte Besuchen der Knochen von Verstorbenen (vgl. Poole 1996, S. 153 ff.). Füchse begraben ihre Artgenossen (vgl. Bekoff 2007, S. 63 ff.). Im Gegensatz zu Behauptungen von u. a. Heidegger, der beschrieb, dass, während Tiere „verenden“, nur der Mensch stirbt, weil nur die Menschen „den Tod als Tod vermögen“ (vgl. Heidegger 1954/2000, S. 180), zeigen solche Beispiele, dass nicht nur Menschen den Tod kennen, sondern auch Mehr-als-Menschen. Er ist ihnen bewusst und sie trauern nach dem Tod eines Weggefährten (vgl. van Dooren

2014, S. 131). Obwohl Menschen nie genau wissen werden, welche Gefühle Tiere beim Verlust eines Artgenossen empfinden, und obwohl sie nie ihre Art und Weise des Trauerns völlig nachvollziehen werden, ist hier dennoch der Vorwurf eines Anthropomorphismus nicht ausreichend, um diese Beispiele zu ignorieren oder ihre Bedeutung zu verleugnen. Wenn Menschen behaupten, sie können nie wissen, was Tiere empfinden, welche Schmerzen und Verluste, aber auch Freuden und Verbundenheiten, dann entziehen sie sich laut u. a. posthumanistischer Ansätzen ihrer Verantwortung gegenüber diesen Mitgliedern ihrer gemeinsam geteilten Welten (vgl. Plumwood 2007, 2009; Rautio 2017). Pauliina Rautio (2017), die auf der Arbeit von Kay Milton aufbaut, betont, dass der Vorwurf des Anthropomorphismus auf der Annahme von streng getrennten Spezies gründet. „Spezies“ fasst Rautio als eine menschliche Konzeptualisierung der Welt, die aus einem menschlichen Bedürfnis, die Welt zu kontrollieren, erwächst. Darüber hinaus basiert der Anthropomorphismusvorwurf auf einem menschlichen Exzeptionalismus, der scharfe Trennungen und Definitionen, von dem, was Menschen auszeichnet, welche Fähigkeiten, Praktiken oder Emotionen sie allein haben und was sie nicht mit anderen Spezies teilen, anstrebt. Rautio arbeitet stattdessen mit dem Begriff des „egomorphism“ (Milton 2005), innerhalb dessen menschliche Individuen ihre persönlichen, geteilten und nicht-geteilten Erfahrungen von einem Lebewesen-Sein in der Welt nutzen, um andere Individuen zu verstehen (vgl. Rautio 2017, S. 100). Es geht nicht darum zu sagen, dass z. B. Elstern, oder Elefanten oder Füchse genauso wie Menschen sind, sondern bestimmte Elstern, die ich direkt oder indirekt beobachte, scheinen etwas zu erfahren, dass meiner Lebenserfahrung als Mensch persönlich ähnelt. Es geht darum, diese „arts of attentiveness“ (van Dooren et al. 2016) zu kultivieren, um aufmerksam zu werden für das, was anderen wichtig ist, für ihre „ways of life“ (van Dooren, 2014, S. 7).

Das Leben von Tieren, wie auch das Leben von Menschen, ist häufig auch ein Leben mit den Toten, mit den Erinnerungen an sie und mit ihrem Erbe. Der Tod ist, wie Jean-Luc Nancy beschreibt, verwoben mit dem Leben: „Den Tod vom Leben abtrennen, Leben und Tod nicht als eng verwoben ansehen, als etwas, das mitten in das Herz [cœur] des anderen eindringt – genau das darf man nie tun“ (Nancy 1999/2000, S. 25). Menschliches Leben und das Leben anderer Spezies fangen nicht bei Null an, sondern bauen auf vorherigen Generationen auf, fangen in der Mitte an. So leben manche Tiere weiter in Nestern oder an den Plätzen, die von ihren Vorfahren entdeckt und bebaut worden sind – in „generational places“ (ebd., S. 80). Tiere, wie Menschen, lernen Kommunikationsweisen und das Nutzen von Werkzeugen von älteren Generationen. Sie geben dieses Wissen an die nachkommende Generation weiter, auch wenn die, von denen sie gelernt haben, nicht mehr da sind (vgl. van Dooren 2014, S. 37). Die ursprünglich Lehrenden werden zu Geistern, die weiter mit den Lebenden leben:

„The dead continue to live among us and act on us as spirits or ghosts of ‘simply’ in terms of the meanings, values, memories, and ideas that we individually and collectively inherit (not to mention the languages and other modes of expression that we inherit them through). In this context, all human life takes place among the living *and the dead*: a person ‘lives in society not merely with his ‘contemporaries’ but also —and perhaps more so —with those who have gone before’ (Dastur 1996, S. 8)” (van Dooren 2014, S. 132 Herv. i. O.).

Es entstehen „knots of embodied time“ (Rose 2012, S. 128) aus den Fäden der Lebenden und der Geister, Praktiken und Bedeutungen, Werte, Ideen und Erinnerungen. Gelernte Praktiken ändern z. B. leibliche Bewegungen und geerbte Werte und Erinnerungen beeinflussen zukünftige Entscheidungen und schreiben sich im Laufe der Zeit in Körper und Psyche ein.

Trauern verbindet nicht nur Menschen und Mehr-als-Menschen, sondern Trauern ist ein Moment, in dem Verbundenheiten zwischen Lebenden und Verstorbenen gespürt werden können und ein Prozess, bei dem sie verbunden werden können. Das Sterben und das folgende Trauern, kann mit Barad (2014) als ein „cutting together-apart“ (Barad 2014, S. 168) gedacht werden. Tod und Leben sind zutiefst miteinander verwoben, aber in dem Moment des Sterbens sind kurz die Welten des Lebenden und des Gestorbenen getrennt: ein konzeptueller „agential cut“ (ebd.). Im nächsten Moment des Trauerns werden Leben und Tod wieder vereint, in dem die Lebenden weiter an den Gestorbenen denken und ihr vergangenes Leben als Grundlage für das gegenwärtige Leben nutzen. Laut Rautio (2017) ist das Sterben, wie das Leben, nicht etwas Individuelles (vgl. Rautio 2017, S. 99). Stattdessen schlägt sie ein „reconceptualising ‘life’ beyond an individual’s corporeal, linear existence“ vor (ebd.). Weil alle Leben geteilte Leben sind, wird in Common Worlds zusammengelebt und zusammen gestorben. Und die Verstorbenen leben in den Praktiken und Ideen, die von ihnen an Andere gegeben wurden, weiter. Darüber hinaus – wenn um einen Verstorbenen getrauert wird, wird auch um das körperliche Ende eines geteilten Lebens getrauert. Trauern bringt den Tod in das Leben.

Die Binarität des Lebens und des Todes kann auch aufgebrochen werden, indem vergegenwärtigt und anerkannt wird, dass der verstorbene Leib lebendig bleibt, in dem er lebensspendend für andere wirkt, wie van Dooren erklärt, „[...] death must be thought about not as a simple ending, but as completely central to the ongoing life of multispecies communities, in which we are all ultimately food for one another“ (van Dooren 2014, S. 48). Margaret Somerville spricht von einem „becoming-with both living and dying/dead animals“ was zu einem „becom[ing] intercorporeal“ führt (Somerville 2020, S. 124).

Trauern ist eine Praxis, die menschliche Verbundenheit mit der Welt ausdrückt und jede Vorstellung vom menschlichen Exzeptionalismus widerlegt. Indem Menschen trauern und traurig sind über den Verlust eines Mitglieds ihrer

geteilten Welt, wird ihre emotionale, psychische und körperliche Verbundenheit und Abhängigkeit erfahrbar und sichtbar. In den Worten von van Dooren: „Mourning offers us a way into an alternative space, one of acknowledgment of and respect for the dead [...] mourning undoes any pretence toward exceptionalism, instead drawing us into an awareness of the multispecies continuities and connectivities that make life possible for everyone“ (van Dooren 2014, S. 126). Trauer verdeutlicht „die Kosten für unser Engagement“ mit der Welt (Archer 1999, S. 60), „the cost of this evolved ability to relate and *be* meaningfully with others“ (van Dooren 2014, S. 134). Weil wir in Beziehung mit anderen sind und weil sie für uns und wir für sie von Bedeutung sind, löst der Tod der Anderen Trauer aus, er zeigt und erzeugt unsere Verbundenheit gleichermaßen.

Trauern in frühpädagogischer Bildung, Lernen und Erziehung

Laut Somerville (2020) ist der Tod ein zentrales Thema in posthumanistischen (Bildungs-)Theorien und pädagogischen Konzepten der (frühen) Bildung, Erziehung und Care, die darauf zielen, Verbundenheiten zwischen Kindern und ihrer Umwelt und gegenseitige Verantwortungsübernahme wahrzunehmen und zu verstärken (vgl. Somerville 2020, S. 104). Bezogen auf die Frühpädagogik im Anthropozän betont Nelson die Wichtigkeit des lebendigen Verständnisses von Leben und Tod außerhalb einer Binarität, um andere, ethischere Verbindungen zu fördern: „Understanding the liveliness of postmortem relations outside of the widely accepted life/death binary often used to discuss mortality with young children seems equally important to developing pedagogies aimed at ‘doing different’ in response to living these challenging times“ (Nelson 2020, S. 650). Besonders in diesen, aber auch in anderen Theorien und Konzepten kann mit dem Trauern der Tod als Anlass zu einem „Lernen mit der Welt“ (Silova et al. 2020, S. 2) genommen werden.

In dem ein Verstorbene:r gesehen und beerdigt wird, kann etwas über die Gefährdung des Lebens (vgl. van Dooren 2014, S. 138) und über die eigene begrenzte Zeit auf der Welt erfahren und gelernt werden. Es kann zudem über das Selbst, darüber was jemand noch in seinem Leben tun möchte, was ihm wichtig ist, nachgedacht werden. Trauern ist ein Anlass zum Reflektieren über Leben und die Welt. Zu Trauern heißt, die Vulnerabilität, die in allen Verbindungen inhärent ist, zu spüren. Dabei werden Grenzen – die Grenzen zwischen Selbst und Anderen und die Grenzen des Selbst – erfahren und erweitert. Trauern bildet so einen Prozess des „learn[ing] to be affected (Despret 2004, S. 131)“, in dem „the borders between self, world, and other are profoundly problematized“ (Despret 2004, S. 209). Diese Art, Trauern zu lernen, die durch eine „being affected“ und eine Verantwortungsübernahme gekennzeichnet ist, heißt, durch anerkannte, problematisierte, überwundene und auch teilweise aufgelöste Grenzen, vom Tod Anderer betroffen zu

werden und dadurch eine tiefe Verbundenheit mit Menschen und mehr-als-Menschen aufzubauen und zu spüren.

Mit Attig (1996) kann das Trauern als „relearning the world“ (Attig 1996, S. 108) bezeichnet werden, da wir beim Trauern lernen, in einer geänderten Welt ohne direkten leiblichen Zugang zum Verstorbenen weiter zu leben. Im Lichte des Verlustes werden wir durch unsere neue Orientierung in der Welt zu Anderen. Wir verändern und hinterfragen vielleicht Gewohnheiten, Motivationen und Verhaltensweisen. Manches, was wir in uns selbst oder in unseren Lebensmustern für selbstverständlich hielten, ist nicht mehr tragfähig oder nachhaltig. Trauer ist somit ein mehr oder weniger bewusster Prozess des Lernens und der Veränderung, um sich an eine verwandelte Realität anzupassen:

„In short, mourning is a process of learning and transformation to accommodate a changed reality. Mourning is about dwelling with a loss and so coming to appreciate what it means, how the world has changed, and how we must *ourselves* change and renew our relationships if we are to move forward from here. In this context, genuine mourning should open us into an awareness of our dependence on and relationships with those countless others [...]“ (van Dooren/Rose 2013, o.S.; Herv. i. O.)

In der Zeit des Anthropozäns kann Trauern dazu beitragen zu lernen, in einer vom Klimawandel und Verlust veränderten Welt zu sein: „From an ecological justice point of view, if one of the goals of education is to learn how to become better creatures to live with, we need to reckon with the fact that this necessitates becoming better creatures to die with too“ (Nelson 2020, S. 640). Der menschliche Exzeptionalismus kann zu einer Unfähigkeit, betroffen zu werden, führen, da das Glauben am menschlichen Exzeptionalismus die Abhängigkeit des Menschen von anderen Spezies verschweigt und somit eine solche Betroffenheit nicht zulässt:

„[...] human exceptionalism grounds a dangerous illusion in which the loss of non-human others is understood to never quite touch human lives and possibilities. No meaningfully shared world can emerge inside this conceptual space, and so the potential impacts of the loss of Earth's diversity on our own prospects for sustainable and meaningful lives are never quite grasped. As a result, we seem to have missed the real need for change – the need to relearn the world and our place in it- that death and grieving so often announce“ (van Dooren 2014, S. 141).

Laut van Dooren kann der Verlust der “ability to be affected by others“ (ebd.) bei gewissen Menschen ein Stück weit verloren gegangen sein, etwa in westlichen Gesellschaften bei der Massentierhaltung oder beim Aussterben einer ungeliebten Tierart in einem anderen Teil der Welt, sodass sie nun unfähig sind, die Bedeutung und Folgen des Verschwindens von diesen Lebewesen wirklich zu verstehen: „[O]ur inability to really *get* - to comprehend at any meaningful level – the multiple connections and dependencies between ourselves and these

disappearing others: a failure to appreciate all the ways in which we are stake in one another, all the ways in which we share a world" (ebd., S. 140; Herv. wie im Original). Diese Unfähigkeit, vor allem in westlichen Kulturen, selbst vom Aussterben ganzer Arten oder Orte nicht betroffen zu werden, führte unter anderem zu der gegenwärtigen Krise des Klimawandels. Ein Auftrag der (Früh-)Pädagogik in Zeiten des Klimawandels und Biodiversitätsverlustes ist somit ein Wieder-Erlernen der menschlichen Rolle in der Welt und der Fähigkeit, vom Tod aller Lebewesen betroffen zu sein. Durch die verstärkte Betroffenheit aufgrund tieferer gespürter Verbundenheiten und geteilter Verletzbarkeit kann ein besseres Verständnis für unsere verwobenen Welten aufgebaut werden, für die Auswirkung dieses Verlusts auf das Leben von Menschen und von anderen Lebewesen: „Grief is a path to understanding entangled shared living and dying; human beings must grieve *with*, because we are in and of this fabric of undoing“ (Haraway 2016, S. 39; Herv. i. O.).

„Storyed Mourning“ mit dem Tod eines „unloved other“ am Beispiel einer Mausbeerdigung

Geschichten vom Tod können dabei unterstützen, dass Menschen wieder lernen, betroffen zu werden und ihren Platz in der Welt neu zu reflektieren. Geschichten erzählen nicht nur etwas über die Welt, sie geben nicht nur wieder, was schon vergangen ist, sondern sie schaffen auch Welten. In diesem Kontext können Geschichten andere Deutungen menschlicher Existenz an geschädigten Orten anbieten und so andere Umgangsweisen mit Sterben und Leben in Räumen wie denen der Frühpädagogik ermöglichen. Es bleibt dann die Frage, „[w]hat stories might help us matter differently in the worlds we inhabit?“ (Nelson 2020, S. 640). Welche Geschichten erzählt werden, ist von großer Bedeutung, wie Donna Haraway betont: „It matters what matters we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with; it matters what knots knot knots, what thoughts think thoughts, what descriptions describe descriptions, what ties tie ties. It matters what stories make worlds, what worlds make stories“ (Haraway 2016, S. 12). Es ist somit ebenso von Bedeutung, welche Geschichten Forschende mit ihrer Theoriebildung erzählen, welche Geschichten von Forschenden über oder aus der Praxis wiedergegeben werden, und wie diese in akademischen sowie praktischen Kontexten erzählt werden.

Ein Beispiel bildet der Tod eines „unloved others“, der Geschichte einer toten Maus und des Umgangs mit ihr in einer der Kindertageseinrichtungen des Projekts RaumQualitäten. Ihr möchte ich im Folgenden genauer nachgehen. Die Kindertageseinrichtung, aus der dieses Beispiel kommt, liegt in einer Großstadt und ist dennoch durch ihre Lage im angrenzenden Wald eng im Kontakt mit der Natur.

Das folgende Beispiel stammt aus einer transkribierten, videografierten Szene, die während eines ethnografischen Forschungsaufenthalts entstanden ist, und wird hier zum besseren Verständnis teilweise gekürzt, aber auch mit Beschreibungen der Historie der Einrichtung und ausführlicheren Beschreibungen von Bewegungen und Handlungen ergänzt.

Eines Tages während des Forschungsprojekts wird eine tote Maus auf dem Gelände der Einrichtung Lotus gefunden. Es wird entschieden, die Maus gemeinsam zu beerdigen, eine Praxis, die nicht unüblich für die Einrichtung ist. Es wurden schon diverse andere Tiere, wie andere Mäuse, Hummeln und Kaninchen, in einer Art Waldfriedhof, nahe des Kindergartengeländes, beerdigt.

Die Kinder versammeln sich mit zwei Pädagoginnen am Tor des Kindergartens. Eine der Pädagoginnen erinnert die Kinder daran, möglichst ruhig zu sein, damit die Maus eine würdevolle Beerdigung bekommt, – sie habe diese verdient.

Nachdem die Kinder sich beruhigt haben, gehen sie durch das Tor. In der Nähe eines Baums wird ein Loch von Kindern und Pädagoginnen gegraben. Es kommen Erinnerungen an andere Tiere, die schon begraben wurden, hoch. Es werden Vermutungen angestellt, woran diese Maus gestorben sei. Ein Kind schlägt vor, dass der Maus ein Fuchs begegnet und diese dann vor Schreck gestorben ist, ein anderes, dass sie Krebs hatte, ein weiteres, dass sie in einen Elektrozaun gelaufen ist. Die Kinder und Pädagoginnen stehen im Kreis. Eine der Pädagoginnen sagt: „Sie ist jetzt einfach tot, wir haben jetzt ganz viel Respekt davor. Wir wissen nicht was passiert ist, wir können nur überlegen und vermuten“. Die Maus, die jetzt in dem Loch liegt, wird zugedeckt. Dabei erinnert eine der Pädagoginnen die Kinder daran, vorsichtig zu sein, da die Maus noch gut behandelt werden möchte. Plötzlich fängt ein Kind an, über seine verstorbene Oma zu sprechen und was nach ihrem Tod passiert ist. Es wird ein Kreuz abgelegt. Eine Pädagogin fragt, ob jemand ein Lied singen oder Wünsche für die Maus aussprechen möchte. Ein Kind wünscht sich, dass die Maus „schön gelebt hat“, ein anderes, dass die Maus einfach nur schläft und noch ein weiteres, dass sie noch lebt. Am Ende wünscht eine Pädagogin, „viel Frieden, liebe Maus“. Die Beerdigung kommt zu Ende, die Sachen werden gepackt und die Kinder gehen wieder durch das Tor, in das Kindergartengelände hinein.

Das Beispiel der toten Maus erinnert, dass Beerdigungen naturkulturell sind, da ein natürlicher Prozess, das Sterben, in einer Kulturalität geäußert wird und Elemente der natürlichen Welt, wie etwa Erden und Blumen, mit menschlichen Praktiken verbunden werden – der Körper des Verstorbenen wird in die Erde gegeben, Blumen auf das Grab gelegt: Beerdigungspraktiken unterscheiden sich von Religion zu Religion, von Kultur zu Kultur, von Spezies zu Spezies, und sie sind materiell-diskursiv, eine Kerze z. B. wird angezündet, man zieht etwas Bestimmtes an, eine Rede wird gehalten und vielleicht wird ein bestimmtes Gebet wiederholt.

Aber was passiert in der Szene noch? Mit der Entdeckung der toten Maus sind die Kinder und Pädagog:innen der Einrichtung laut einer posthumanistischen Interpretation in eine „death zone“ eingetreten, „a place where the living and the

dying encounter each other in the presence of that which cannot be averted” (Rose 2013, S. 4). Ersichtlich werden die Komplexitäten von Kind-Tier-Relationen, an dem Ort und zu der Zeit: „togetherness is difficult, [...] vulnerability is in the making, and death is at hand“ (Ginn et al. 2014, S. 114). Dieses schwierige Zusammensein fragt, was bedeutet der Verlust dieses Mitglieds für die Multispezies-Gemeinschaft der Einrichtung?

Mäuse können, ähnlich wie Maulwürfe aus der Einführungsgeschichte, in vielen Kulturen inklusive westeuropäischer Kulturen zu den sogenannten „unloved others“ (Rose/van Dooren 2011) gezählt werden. Im Gegensatz zu süßen Haustieren, wie Hunden oder Katzen, werden solche Anderen von bestimmten Menschen, z. B. von Beauftragten des Gesundheitsamtes, eher als Pest bezeichnet. Mäuse, obwohl sie manchmal als Haustiere gehalten werden, werden oft als unhygienisch angesehen, zu Millionen mit Fallen oder in naturwissenschaftlichen und medizinischen Untersuchungen getötet. Sie werden selten in Studien über Kind-Tier-Relationen berücksichtigt, obwohl Kinder im Alltag oft mit solchen Tieren – ihrem Leben und ihrem Tod – in Berührung kommen. Diese Tiere sind Begleiter:innen von Menschen im Leben und Tod, obwohl sie oft fremd bleiben: „Many nonhumans we consider unpleasant or disgusting are companions...We are more familiar with them than we like, but at the same time they remain alien to us, [...] it moves beyond an understanding of ‘togetherness’ as simply life coming together” (Ginn et. al. 2014, S. 115 f.). Das Konzept der „unloved others“ fordert ein Beantworten der Fragen: Was konstruiert hier ein „grievable life“ (van Dooren 2014, S. 163)? Welche Menschen und Mehr-als-Menschen werden in Gemeinschaften aufgenommen, kennengelernt und anschließend betrauert und welche werden ausgeschlossen und geraten in Vergessenheit, deren Tod uns gar nicht erst auffällt? Warum bekommt diese Maus eine würdevolle Beerdigung und andere nicht? Und sind pädagogisches Denken und Praxis inklusiv genug: „[A]re [we] able and willing to create pedagogies that extend moral frameworks to the ‘unsettling’ and ‘unloved,’ as well as the ‘cute and cuddly’ or ‘majestic’ of the world“ (Nelson 2020, S. 641)? Das Trauern für einen „unloved other“ in dieser Szene fordert eine Antwort auf die Frage heraus, warum dennoch ein Nicht-Trauern, z. B. in der Massentierhaltung so weit verbreitet ist. Dieses Nicht-Trauern gehört zu den neoliberalen Postulaten von Vergessen und rapidem Weitermachen, von einer künstlichen und gezwungenen Unabhängigkeit. Das Nicht-Trauern begleitet den Glauben an eine endlose Macht des Menschen, alles durch Technologie retten zu können, wie etwa ausgestorbene Tiere mithilfe von Gentechnik wieder lebendig zu machen. Solche Postulate gehen daraus hervor und beharren darauf, dass das Sterben und Aussterben anderer Mitglieder:innen unserer Common Worlds Menschen nie wirklich betrifft, weil sie die Verwobenheit und Abhängigkeit in geteilten Welten ignorieren. Das Trauern um diese einzelne Maus widerspricht diesen Postulaten und nimmt die Zeit in Anspruch, welche das Trauern erfordert. Es erkennt an, dass ein Teil dieser Welt nun vergangen ist, der nie zurückkom-

men wird. Das Trauern zu erlernen und zu praktizieren, bewirkt und benötigt das Erwerben eines tiefen Verständnisses dafür, dass alle miteinander verwoben sind, dass der Tod jedes Einzelnen, und das Aussterben jeder Art, von Bedeutung sind.

Die Begegnung mit dem Tod ist eine Möglichkeit, sich als Teil der Welt zu begreifen (vgl. Rooney 2019, S. 44), Beziehungen einzugehen, die Abhängigkeit und Verletzbarkeit aber auch die Lebendigkeit der Welt zu spüren. Indem die Kinder Wünsche für die Maus äußern und indem sie sie begraben, riskieren sie eine Bindung mit der Maus zu erfahren oder aufzubauen: „reaching out and risking attachment with all manners of unlike others” (Instone 2015, S. 36). Das Trauern „tie[s] and retie[s] our knotted multispecies worlds“ (van Dooren 2014, S. 61). Verknottete Bindungen helfen über das Selbst zu lernen, indem sich mit Anderen identifiziert wird. Zudem lehren Bindungen, dass Menschen von anderen Spezies und andere Spezies von Menschen abhängig sind. Sie lernen mit der Welt zu werden, lernen Teil der Welt zu werden, was auch ein Lernen mit dem Tod und den Toten zu werden, beinhaltet. In Bindungen kann ein „effective awareness of the mutual vulnerabilities in multispecies relations” (Rooney 2019, S. 48) entwickelt werden.

In dieser Szene erzählen die Kinder davon, wie die Maus vielleicht gestorben ist, und sie nehmen ihren Tod zum Anlass, vom Tod anderer zu sprechen. Solche Geschichten über Verstorbene bei Beerdigungen, aber auch in anderen Situationen, zu erzählen, ist eine verbreitete Praxis des Trauerns. Wie ließe sich dieses Erzählen von Geschichten über Verstorbene deuten?

Indem ein Raum für komplexe Diskussionen und für ein Imaginieren und Erzählen über die verstorbene Maus durch die Pädagog:innen eröffnet wird, bekommen die Kinder die Chance, über diese Maus und ihr Leben, die Bedeutung ihres Todes für sie und die Bedeutung des Todes in ihrem Leben, über ihre Verbindung zu und ihre Verantwortung für diese Maus und auch über ihre Verantwortung – ihre ethische „Response-ability” (Haraway 2016, S. 2) – für die Welt nachzudenken, wie Nelson beschreibt:

„In a world of increasingly polarized debates that invoke simplified ‘Truths’ (or, ‘un-truths’) to incite hatred, increase profit margins, and wield power, perhaps opening up space for complicated discussions and uneasy debate about ethical response-abilities, as well as delighting in the complexities of the worlds we coinhabit, is one of the most important things we can make room for with young children in pedagogies and practice” (Nelson 2020, S. 648).

Geschichten zu erzählen und zu hören, hilft zudem die Bedeutung anderer für sich bewusst zu machen und sie können bewirken, dass Sorge und Verantwortung übernommen werden: „As William Cronon (1992) simply puts it: ‘Good stories make us care’ (S. 1374). Consequently, at the same time as they may offer an ac-

count of existing relationships, stories can also connect us to others in new ways” (van Dooren 2014, S. 10). Das Erzählen dieser Geschichten, die in dieser Lesart auch Teil des Werdens der Welt sind, hat zur Folge, dass neue Verbindungen mit neuen Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen gemacht werden: „Stories are a part of the world, and so they participate in its becoming. As a result, telling stories has consequences: one of which is that we will inevitably be drawn into new connections, and with them new accountabilities and obligations” (ebd.).

Darüber hinaus haben Geschichten über Verstorbene eine kommunikative Wirkung. Wenn über Gestorbene erzählt wird, erfahren Andere, wer gestorben ist und warum sie/er wichtig war:

„In addition, stories play an important role in communicating this loss more widely, while helping to tease out the various ways in which loss matters [...] A key part of this process is the ‘fleshing out’ of the dead that stories enable, the chance to capture and communicate a fuller notion of who has died and why they mattered “(ebd., S. 142).

So kann das Leben Verstorbener an Bedeutung über die Grenze des Todes hinaus gewinnen und diese Bedeutung kann vielfältiger, komplexer und tiefer sein, als mit reinen Zahlen kommuniziert werden kann. Die Anzahl der ausgestorbenen Arten kann zwar das Ausmaß des Biodiversitätsverlusts statistisch fassen, aber Geschichten können die Bedeutung dieses Verlusts durch den Affekt, der zur Sorge und Handlung führen kann, transportieren.

Mit dem Erzählen und Zuhören von Geschichten werden die Erzähler:innen und Zuhörer:innen Zeugen des Lebens der Toten und des Verlustes. In ihrem Artikel „Stories for living on a damaged planet“ beschreibt Nxumalo (2018) kindliche Modi oder Weisen des Zeuge-Werdens im Angesicht des Todes von Bienen. Kinder lernen etwas über das Leben und Sterben von Bienen, sie sammeln tote Bienen, fassen sie an und diskutieren ihren Tod und die Gründe dafür (vgl. ebd., S. 8). Dabei werden ihr kognitives Wissen über Bienen und ihr (Aus-)Sterben mit leiblichen Erfahrungen des Anfassens und diskursiven Praktiken des Erzählens verstrickt. Im Beispiel der Maus wird auch über die Gründe ihres Todes gesprochen. Sie weisen darauf hin, dass das Leben zwischen Tieren (hier zwischen Maus und Fuchs) nicht immer harmonisch ist, aber auch, dass Menschen durch den Elektrozaun für den Tod der Maus verantwortlich sein könnten. Womöglich überträgt das Kind, das vermutet, die Maus sei an Krebs verstorben, eine persönliche Erfahrung mit dem Krebs auf die Maus, statt darauf zu bestehen, dass Krebs nur etwas wäre, das Menschen erfahren können. Die Kinder werden von der Pädagogin zwar davon abgehalten, die tote Maus anzufassen, sie machen aber die leibliche Erfahrung, das Grab auszuheben. Statt eines nicht sinnlich erfassten Todes, wie in der Massentierhaltung, werden die Kinder und Pädagog:innen durch ihren körperlichen Einsatz zu Zeug:innen. Modi dieses Zeugnisses, die in diesem Moment sichtbar werden, sind die leiblichen Praktiken des Grab-Aushebens und des

gemeinsamen Im-Kreis-Stehens um den Toten, aber auch die diskursiven Praktiken des Geschichtenerzählens und des Erinnerns an schon Verstorbene.

Ein weiteres Modi des Zeuge-Werdens ist das Erzählen von Geister-Geschichten. Wenn wir Geschichten erzählen und trauern, leben Verstorbene und unsere Verbindung zu ihnen weiter. Sie werden zu Geistern, die uns heimsuchen:

„But as they travel, stories also breathe new life into the dead, keeping them moving and enabling them to ‚haunt‘ our lives and future possibilities [...] offers us the possibility of mourning as a deliberate act of sustained remembrance that requires us to interrogate how it is that we might ‚live with ghosts‘ (Brault/Naas 2001; Derrida 1994, S. 18; Ricciardi 2003) [...] This is the kind of mourning that asks us – that perhaps demands of us, individually and collectively – to face up to the dead and to our role in the coming into being of a world of escalating suffering, loss, and extinction” (van Dooren 2014, S. 142 f.).

Die Geister sind aus dieser Perspektive Resultate des Erinnerns durch Erzählen, Praxis und Lehre. Durch Erinnerung an Verstorbene kann für Haraway gelernt werden, mit Geistern zu leben und so mit ihnen zu denken: „Without sustained remembrance, we cannot learn to live with ghosts and so cannot think“ (Haraway 2016, S. 39). Diese Geister bereichern Denkprozesse und Wissensproduktion. Diese Verwobenheiten mit ihnen wirken durch Erinnerungen weiter, auch wenn der verbindende Faden durch den Tod durchschnitten zu sein scheint: „this spooky action in a way might work even beyond the grave, with its effects felt after the link between objects is broken . . . memories of entanglements can survive its destruction” (Choi 2009, S. 24).

In die Todeszone eingetreten, haben sich die Kinder und Pädagog:innen die Zeit genommen, dieser Maus eine Beerdigung zu schenken und über ihr Leben und ihren Tod nachzudenken, statt den Tod eines unbeliebten Anderen zu ignorieren. Sie, ließe sich deuten, riskierten eine Bindung mit ihr einzugehen und sich selbst als verletzlicher Teil der Welt zu erfahren. Sie wurden durch das Begraben und Erzählen von Geschichten zu Zeug:innen ihres eigenen Lebens und Todes. Diese und andere Todeserzählungen und Geistergeschichten rufen dazu auf, dem Beitrag der Verstorbenen, sowohl zu unseren kognitiven und kulturellen Denkprozessen, zu unserem Wissen, Verständnis und zu unseren Praktiken, als auch unserer körperlichen Weiterexistenz, zu gedenken und sich bei ihr zu bedanken. Die Maus hat den Kindern, Pädagog:innen und der Welt etwas geschenkt, nämlich einen Moment der Reflektion und des Lernens mit Geistern, die sie heimsuchen. Weiter entsteht durch ihren Tod neues Leben, indem ihr Leib den Boden im Wald düngt. Die beerdigte Maus, die wieder Teil der Erde wird, wird zum nahrhaften Boden für das weitere Leben an dem Ort, wo die Kinder dieser Einrichtung spielen.

Trauern in einer „troubled“ Welt

Das Trauern spielt in einer Pädagogik des Anthropozäns eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, dass Menschen sich ihre Vulnerabilität vergegenwärtigen, ihre Verbundenheit mit den Mehr-als-Menschen spüren und stärken, sich für die Sorgen für Lebewesen, geliebt und ungeliebt, zu sensibilisieren und sich die Verantwortung für das Leid, den Tod und das Aussterben durch den vom Menschen verursachten Klimawandel bewusst zu machen. Das Trauern bekommt eine überlebenswichtige Stellung, indem es Menschen die Fähigkeit eröffnet, betroffen zu sein, ihre neuen Verbindungen und Erfahrungen der Verletzlichkeit spürbar werden zu lassen, und sie so dazu bewegen kann, anders zu handeln:

„The work to be done here is, first and foremost, the task of ‘getting it’ that these deaths, of individuals and of species, *matter*; that the world as we know it is changing; and that new approaches are necessary if life in its diversity is to go on. In this context, learning to mourn extinctions may also be essential to our and many other species’ long-term survival [...] And so learning to mourn might offers us a way into a fuller understanding of our living planet, of what it means and why it matters” (van Dooren 2014, S. 143)

So ist es genau „hier“, in dieser Kindertageseinrichtung, an diesem Ort,

„[...] where to be alive is to be implicated in the lives and deaths of others; exactly here we are called into an ethics of proximity and responsibility [...] In one sense, simply to be alive is to bear witness, by virtue of one’s own embodied life, to the others who came before, but the actual ethical burden entails embracing those relationships” (Rose 2013, S. 3 f.).

Genau hier und jetzt, in diesem Moment der Begegnung und des Zeugnisses vom Tod des Anderen, werden neue „ethics of conviviality“ (Van Dooren/ Rose 2012, S. 2) formuliert und bearbeitet, die ein Wieder-Erlernen unseres Platzes in unseren multispezies, geteilten Welten, „what [...] it means to really share a place“ (ebd.) beinhalten. Ethisch betrachtet gilt es, mit Geschichten und konkreten Momenten herauszuarbeiten, was genau es bedeutet, Orte, wie Institutionen der Frühpädagogik, zu teilen und eine Response-Ability für diese Orte und ihre lebendigen und schon verstorbenen Mitbewohner:innen zu übernehmen.

Mit der Trauer kann gelernt werden, “(...) to stay with the trouble of living and dying in response-ability on a damaged earth” (Haraway 2016, S. 2).

Literatur

Archer, J. (1999): The nature of grief: The evolution and psychology of reactions to loss. Florence, KY, US: Taylor & Frances/ Routledge.

- Attig, Thomas (1996): *How we grieve: relearning the world*. New York: Oxford University Press.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barad, Karen (2014): *Diffractioning Diffraction: Cutting Together-Apart*. In: *Parallax* 20, S. 168–187.
- Bekoff, Marc (2007): *The Emotional Lives of Animals: A Leading Scientist Explores Animal Joy, Sorrow, and Empathy – and Why They Matter*. First Trade Paper edition. Novato, Calif: New World Library.
- Brault, Pascale-Anne / Naas, Michael (2001): *Editors' Introduction: To Reckon with the Dead: Jacques Derrida's Politics of Mourning*. In: Naas, Michael / Brault, Pascale-Anne (Hrsg.): *The Work of Mourning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Choi, Charles Q. (2009): *Quantum Afterlife*. In: *Scientific American* 300, S. 24–25.
- Cronon, William (1992): *A Place for Stories: Nature, History, and Narrative*. In: *Journal of American History*, März, S. 1347–1376.
- Crutzen, Paul J. / Stoermer, Eugene F. (2000): *The Anthropocene*. In: *Global Challenge Newsletter* 41, S. 17–18.
- Derrida, Jacques (1994): *Specters of Marx: the state of the debt, the work of mourning, and the New international*. New York: Routledge.
- Despret, Vinciane (2004): *The Body We Care For: Figures of Anthro-zoo-genesis*. In: *Body & Society – BODY SOC* 10, S. 111–134.
- Gane, Nicholas (2006): *When We Have Never Been Human, What Is to Be Done? Interview with Donna Haraway*. In: *Theory, Culture & Society* 23, S. 135–158.
- Ginn, Franklin / Beisel, Uli / Barua, Maan (2014): *Flourishing with Awkward Creatures: Togetherness, Vulnerability, Killing*. In: *Environmental Humanities* 4, S. 113–123.
- Haraway, Donna J. (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, S. 575–599.
- Haraway, Donna J. (1999): *How Like a Leaf: An Interview with Thyrza Nichols Goodeve*. Psychology Press.
- Haraway, Donna J. (2016): *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Heidegger, Martin (1954/2000). *Das Ding*. In *Das Ding: Vorträge und Aufsätze (1936–1953)*. Gesamtausgabe, Bd. 7. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 165–187.
- Instone, Lesley (2015): *Risking Attachment in the Anthropocene*. In: Gibson, Katherine / Rose, Deborah Bird / Fincher, Ruth (Hrsg.): *Manifesto for Living in the Anthropocene*. New York: Punctum Books, S. 29–36.
- Kirksey, Eben / Helmreich, Stefan (2010): *The Emergence of Multispecies Ethnography*. In: *Cultural Anthropology* 25, S. 545–576.
- Latour, Bruno (2004): *The Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2018): *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. First Harvard University Press paperback edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Milton, Kay (2005): *Anthropomorphism or Egomorphism? The Perception of Non-human Persons by Human Ones*. In: Knight, John (Hrsg.): *Animals in Person*. London: Routledge.
- Murris, Karin / Kuby, Candace R. (2022): *Question*. In: Murris, Karin (Hrsg.): *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 106–107 (= Postqualitative, new materialist and critical posthumanist research).
- Nancy, Jean-Luc (1999): *Der Eindringling [fr.: L'intrus]*. Berlin: Merve-Verlag. (= Internationaler Merve-Diskurs 226).
- Nelson, Narda (2020): *Rats, Death, and Anthropocene Relations in Urban Canadian Childhoods*. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy / Malone, Karen / Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): *Re-*

- search Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research. Cham: Springer International Publishing (= Springer International Handbooks of Education), S. 637–659.
- Plumwood, Val (2007): Human Exceptionalism and the Limitations of Animals: a review of Raimond Gaita's 'The Philosopher's Dog' – AHR. In: Australian Humanities Review 42, o.S.
- Plumwood, Val (2009): Nature in the Active Voice. In: Australian Humanities Review, S. 113–129.
- Poole, Joyce (1996): *Coming of Age with Elephants: A Memoir*. 1st ed. New York: Hyperion.
- Puig de la Bellacasa, María (2017): *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press (= Posthumanities 41).
- Rautio, Pauliina (2017): Thinking about life and species lines with Pietari and Otto (and garlic breath). In: TRACE Journal for Human-Animal Studies 3, S. 94–102.
- Ricciardi, Alessia (2003): *The Ends of Mourning: Psychoanalysis, Literature, Film*. Stanford: Stanford University Press.
- Rooney, Tonya (2019): Sticking: Children and the Lively Matter of Sticks. In: Hodgins, B. Denise (Hrsg.): *Feminist Research for 21st-century childhoods*. London: Bloomsbury Academic, S. 43–52.
- Rose, Deborah Bird (2012): Multispecies Knots of Ethical Time. In: *Environmental Philosophy* 9, S. 127–140.
- Rose, Deborah Bird (2013): In the shadow of all this death. In: Johnston, Jay/Probyn-Rapsey, Fiona (Hrsg.): *Animal Death*. Sydney University Press, S. 1–20.
- Rose, Deborah Bird/van Dooren, Thom (Hrsg.) (2011): Unloved Others: Death of the Disregarded in the Time of Extinction. In: Australian Humanities Review Special Issue 50, S. 1–4.
- Rose, Deborah Bird/van Dooren, Thom/Chrulew, Matthew/Cooke, Stuart/Kearnes, Matthew/O'Gorman, Emily (2012): Thinking Through the Environment, Unsettling the Humanities. In: *Environmental Humanities* 1, S. 1–5.
- Silova, Iveta/Taylor, A./Blaise, Mindy/Pacini-Kechabow, Veronica (2020): Learning to become with the world: Education for future survival. In: UNESCO: *Futures of Education*.
- Somerville, Margaret (2020): Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer International Publishing, S. 103–127 (= Springer International Handbooks of Education).
- St. Pierre, Elizabeth A./Jackson, Alecia Y. (2014): Qualitative Data Analysis After Coding. In: *Qualitative Inquiry* 20, S. 715–719.
- Taylor, Affrica (2013): *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London: Routledge.
- Taylor, Affrica/Giugni, Miriam (2012): Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, S. 108–119.
- van Dooren, Thom (2014): *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*. New York: Columbia University Press.
- van Dooren, Thom/Kirksey, Eben/Münster, Ursula (2016): Multispecies Studies: Cultivating Arts of Attentiveness. In: *Environmental Humanities* 8, S. 1–23.
- van Dooren, Thom/Rose, Deborah Bird (2012): Storied-places in a multispecies city. In: *Humanimalia* 3, S. 1–27.
- van Dooren, Thom/Rose, Deborah Bird (2013): Keeping Faith with Death: Mourning and De-extinction. www.thomvandooren.org/2013/11/02/keeping-faith-with-death-mourning-and-de-extinction/ (Abfrage: 08.08.2022).

Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse

Ortsgeschichten der Kind-Huhn-Begegnung in der Kita

Oktaý Bilgi

Einleitung. Oder über eine kritische Phänomenologie der Naturverhältnisse in der frühen Kindheit

In Zeiten des Klimawandels, des Artensterbens, der Pandemien, von Kriegen und Flucht bestimmen sozial-ökologische Fragen eines guten und friedvollen Zusammenlebens die Gegenwart. Entsprechend der Mehrdimensionalität der Krisensituation drängt sich zunehmend ins Bewusstsein, dass die Frage, wie eine Gesellschaft nachhaltig fortbestehen kann, ohne eine grundlegende Veränderung unserer ökonomischen, kulturellen und sozialen Beziehungen zur Natur, nicht zu beantworten ist. Vor diesem Hintergrund wird auch die Pädagogik der frühen Kindheit in vielfacher Weise für die Realisierung und Umsetzung einer nachhaltigen Transformation adressiert. Trotz unterschiedlicher Annahmen im Detail besteht Einigkeit darüber, dass angesichts der komplexen Verflechtung sozialer und ökologischer Fragestellungen ein Mehr von der gleichen Art von Bildung, in der es ausschließlich um den Menschen und sein Wissen geht, für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Krisen nicht mehr richtungsweisend ist (vgl. Moss 2018; Sippl et al. 2020). Welche pädagogischen, ökologischen und ethischen Aufgaben stellen sich für das Aufwachsen von jungen Kindern angesichts der existenziellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts? Welches Wissen vom Menschen und seiner Beziehung zur Natur werden zur Bewältigung dieser Herausforderungen gebraucht?

Eine (inter-)disziplinäre Verständigung über die sich aus diesen Fragen ergebenden theoretischen und ethischen Herausforderungen für eine Pädagogik der frühen Kindheit steht noch am Anfang. Erste Anhaltspunkte für eine Neuorientierung in der Forschung und Theoriebildung lassen sich in jüngeren internationalen Forschungsbemühungen im Kontext der Theoriediskurse des Posthumanismus bzw. Neomaterialismus unter dem programmatischen Namen der „Childhoodnature Studies“ (Cutter-Mackenzie-Knowles et al. 2020) finden. Es handelt sich hierbei um ein heterogenes Forschungsfeld, das sich im Zuge einer posthumanistischen Wende um den Einbezug von mehr als menschlichen Konstellationen (Tiere, Pflanzen, Materialität Elemente, Ortschaften, Wetter,

Kräfte) in Fragen, Problemen und Gegenständen von Bildung und Erziehung bemüht. Eine wichtige Schlüsselrolle kommt dabei dem Neologismus des „NatureCulture“ zu, wie er etwa durch die Arbeiten von Bruno Latour (2008) oder Donna Haraway (2008) Eingang in den Diskurs der Kindheitsforschung gefunden hat. Als exemplarisches Beispiel können hier die Arbeiten des Forschungsnetzwerks „Common Worlds Research Collective“ (<https://commonworlds.net>) genannt werden (Übersicht vgl. u. a. Bilgi 2022). Anstatt die Vorstellung einer unüberwindbaren Kluft zwischen Kultur und Natur zu wiederholen, wird ausgehend von „flachen Ontologien“ auf relationale Konzepte wie „entanglements“, „intra-action“ oder „worlding practice“ (u. a. Moss 2019) zurückgegriffen, um frühkindliches Lernen in seinen mehr als menschlichen Verschränkungen zwischen Kindern, Kängurus, Fröschen, Ameisen, Gewässern und anderen Ortschaften zu erforschen (vgl. u. a. Cutter-Mackenzie-Knowles et al. 2020).

Posthumanistische Perspektiven erscheinen dadurch nicht nur naheliegend, sondern auch vielversprechend, bieten sie doch im Unterschied zu einem instrumentellen Zugang zur Natur konstruktive Perspektiven für die Mensch-Natur-Beziehung. Bei einer genauen Betrachtung des Konzepts fallen jedoch auch Schwachstellen ins Auge. Posthumanistische Perspektiven legen die Vorstellung einer flachen Ontologie zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen, Materialitäten und Dingen zugrunde, sodass allem, was ist, eine unmittelbare – wenn auch relationale – Handlungsmacht (agency) zugeschrieben wird. Folgt man der kritischen Einschätzung von Susanne Lettow (2014), dann artikuliert sich in posthumanistischen Ansätzen eine „Sehnsucht nach Unmittelbarkeit, nach einem unmittelbaren und daher privilegierten Zugriff“ auf den Anderen (ebd., S. 98). So stellt sich die Frage, ob die Sehnsucht nach Unmittelbarkeit der Weltbeziehungen nicht gleichsam in eine ontologische Anthropologisierung des Anderen umschlägt. Paradoxerweise werden in dem Moment, wo der Posthumanismus das Ende des Menschen verkündet, menschliche Kategorien, wie etwa der Handlungsmacht, auf nicht-menschliche Welten ausgeweitet. Dieter Mersch (2022) zufolge hängt die Frage, was die natürliche „Welt ist, [...] gewiss nicht von uns ab, sodass inmitten des Seins ein blinder Fleck oder eine dunkle Region aufklafft, die jede anthropomorphe Beschreibung verbietet“ (ebd., S. 60).

Bezugnehmend auf die Ausgangsfrage, welche Herausforderungen sich für die Forschung und Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit angesichts sozial-ökologischer Krisensituationen stellen, verfolgt dieser Beitrag einen um phänomenologische Perspektiven erweiterten Weg. Statt einer Wiederbelebung ontologischer Argumentationsfiguren, wird der Fokus auf die gesellschaftstheoretischen Hintergründe der Mensch-Natur-Beziehung in der frühen Kindheit am phänomenologischen Beispiel der Konstitution kindheitsspezifischer Orte gelenkt. Das Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse (vgl. u. a. Görg 1999) bietet, im Gegensatz zu dualistischen Modellen von Natur und Kultur sowie ontologischen Entgrenzungsmodellen eine anti-essentialistische Heuristik,

um Mensch-Natur-Verhältnisse als historisch vermittelte, miteinander verstrickte, Differenzverhältnisse zu untersuchen. Die „Idee und das Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse“ fassen Becker et al. (2011) wie folgt:

„Als gesellschaftliche Naturverhältnisse bezeichnen wir die dynamischen Beziehungsmuster zwischen Mensch, Gesellschaft und Natur. Sie gehen aus den kulturell spezifischen und historisch variablen Formen und Praktiken hervor, in und mit denen Individuen, Gruppen und Kulturen ihre Verhältnisse zur Natur gestalten und re-gulieren. Das Spektrum derartiger Formen und Praktiken ist breit. Es reicht von der Ausbeutung natürlicher Ressourcen bis zur ästhetischen Naturbetrachtung, von physikalischen Messungen bis zu umweltpädagogischen Freizeitaktivitäten. Dementsprechend existiert auch ein breites Spektrum an Perspektiven, theoretischen Zugängen, Themen und Problemen – von der Analyse globaler Stoff- und Energieströme bis zur Untersuchung von Naturmythen und Gesellschaftsbildern“ (ebd., S. 77).

Für den Kontext der frühen Kindheit sind vor allem Fragen nach Vermittlung und Aneignung kulturell-symbolischer Weltzugänge in ihrer Beziehung zur Leiblichkeit wie auch natürlich-stofflichen Welten (Tieren, Pflanzen, Wasser, Luft und Boden) von Bedeutung. Das Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse bietet für die Theoriebildung und Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit einen gesellschaftskritischen Denkraum, um Prozesse und Bedingungen des Aufwachsens junger Kinder als ein historisch variables und gesellschaftlich vermitteltes Geflecht von Gesellschaft und ihren natürlichen Umwelten zu untersuchen. So ist etwa die Frage, welche Sinne, Gefühle und Fähigkeiten in der frühen Kindheit ausgebildet werden können, nicht getrennt von historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen zu beantworten. Eine Historizität, die, wie Max Horkheimer betont, „in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert [ist]: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs“ (Horkheimer 1937/2020, S. 21). Gesellschaftliche Naturverhältnisse beschreiben nicht ein Abstraktum, sondern betreffen die jeweils konkrete Art und Weise alltäglicher Welterfahrungen, in die wir sowohl im Lokalen als auch im Globalen verstrickt sind: Beziehungen, Bezogenheiten, Orte, die nicht nur von Menschen bewohnt werden, die Konstitution der Sinnlichkeit, der Wahrnehmung, der Gefühle und des Begehrens.

Es war vor allem Herbert Marcuse (1973), der die Frage einer emanzipatorischen Transformation der Mensch-Natur-Beziehung eng an die Befreiung unserer Sinnlichkeit und Erfahrungsfähigkeit (innere Natur) knüpfte. Marcuse sieht in der „vorbewu[ss]ten Konstitution“ (ebd., S. 77) des Alltags durch das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken eine entscheidende politische Kraft zur Erneuerung gesellschaftlicher Naturverhältnisse. Erst durch eine transformierte Sinnlichkeit, die die Wahrnehmung und Erfahrung „lebenssteigernde[r], sinnliche[r] und ästhetische[r] Qualitäten“ (ebd., S. 81) in Mensch-Natur-Beziehungen

ermögliche, könne sich überhaupt eine „menschliche Aneignung“ (ebd.) der Natur auf der Grundlage unserer sinnlichen Vernunft verwirklichen, die im Gegensatz zur bloßen Nützlichkeit, dem gemeinsamen Drang nach Leben und Schönheit (Eros) von Mensch und Natur zur Welt ver helfe.

Diese Überlegungen von Marcuse sollen im Folgenden im Kontext einer kritischen Phänomenologie (*critical phenomenology*) weiterverfolgt werden. Die kritische Phänomenologie ist der Titel für eine Forschungsperspektive, wie sie etwa in den Arbeiten von Alia Al-Saji (2009), Lisa Guenther (2019) oder Corine Pelluchon (2021) praktiziert wird. Das geteilte Anliegen besteht in einer kritischen Fortführung der Phänomenologie, indem gesellschaftskritische Motive mit Analysen zur Konstitution der jeweiligen Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen verbunden werden. Dabei bieten die Arbeiten von Pelluchon (2021) zur Phänomenologie des „Lebens auf der Erde“ (ebd., S. 291) für diesen Beitrag eine wichtige Klammer, um eine kritische Theorie der Naturverhältnisse mit (leib-)phänomenologischen Analysen (vgl. Merleau-Ponty 1994; Lévinas 1987/2014) im Kontext der Kindheit in ein Verhältnis zu bringen, das „unsere Körperlichkeit und unsere Abhängigkeit von den Ökosystemen und den anderen, menschlichen wie nicht-menschlichen, Lebewesen ins Licht“ rückt (Pelluchon 2021, S. 291). Eine in diesem Sinne verstandene kritische Phänomenologie der Mensch-Natur-Beziehung kultiviert den Zweifel als eine „zivilisatorische Epoché“ (ebd., S. 99), nicht nur um herrschaftsförmige Verhältnisse gesellschaftlichen Zusammenlebens aufzudecken, sondern um gleichzeitig nach transformativen Horizonten für ein sozial-ökologisches Zusammenleben unter den Bedingungen von Wertschätzung und Sorge zu fragen. Welche Alternative zum Schema der Herrschaft ist denkbar, „die auf dem Erleben unserer Zugehörigkeit zur gemeinsamen Welt und auf der Wahrnehmung dessen basiert, was uns mit anderen Lebewesen verbindet“ (ebd., S. 294)? Wie kann kindliches Aufwachsen pädagogisch begleitet und unterstützt werden, damit Kindern ermöglicht wird, „sich zu entfalten“ und in ihnen den Wunsch zu wecken, „die gemeinsame Welt zu bewahren“ (ebd., S. 297)?

Diesen Fragen möchte ich im Folgenden am Beispiel von Geschichten über Kind-Huhn-Begegnungen nachgehen, die im Rahmen einer ethnografischen Untersuchung in einer Kita erhoben wurden. Die ausgewählten Geschichten der Kind-Huhn-Begegnung bilden Episoden ab, die über gesellschaftliche Naturverhältnisse im Umgang mit Hühnern erzählen. In einem ersten Schritt wird das Geschichtenerzählen als eine Möglichkeit des methodischen Zugangs zu den vielfältigen Phänomenen der Kind-Huhn-Begegnungen vorgestellt. In einem zweiten Schritt werden diese problematischen Verstrickungen gesellschaftlicher Naturverhältnisse am Beispiel der industriellen Nutztierhaltung kritisch diskutiert, da diese mit dem Einzug der Hühner in die Kita, besonders sicht- und erfahrbar wurden. In einem dritten Schritt werden ausgewählte Ergebnisse aus den ethnografischen Untersuchungen vorgestellt. Im Fokus steht dabei die Frage, wie durch vielfältige Weisen der Wahrnehmung und Erfahrung in der Begegnung

zwischen Fachkräften, Kindern und Hühnern andere Arten von Beziehungen und Orten der (Für-)Sorge entstehen, die durch gegenseitige Vertrautheit, Freude und Neugierde, aber auch durch geteilte Verletzbarkeit und Trauer gekennzeichnet sind. Welche möglichen Horizonte für ein sozial-ökologisches Miteinanderleben werden durch die Geschichten der Kind-Huhn-Begegnungen eröffnet? Dieser Frage widmet sich der letzte Teil des Beitrags.

Phänomenologie des Geschichtenerzählens

Warum Geschichten erzählen? Alles, was uns in der Welt begegnet, existiert nicht als nackte, unmittelbare Präsenz. In-der-Welt-sein, heißt in „Geschichten-verstrickt-sein“ (Schapp 1976). Folgt man Wilhelm Schapp, dann ist Geschichtenerzählen eine existenzielle Form des Weltzugangs. „Ebenso wie wir den Zugang zum Menschen nur über seine Geschichten suchen können“, können wir auch „zum Baum oder zur Pflanze oder zum Tier (...) einen Zugang erhalten, indem sie als in Geschichten verstrickt vor uns auftauchen“ (ebd., S. 134). Geschichten über die Begegnung mit Tieren und Pflanzen wollen weder über isolierte Sachverhalte informieren – sie sind nicht objektiv im engeren Sinne – noch sind sie das Resultat von Fantasiegebilden. „Geschichten werden zunächst gelebt, bevor sie erzählt werden“ (MacIntyre 2006, S. 283). Geschichten haben einen Geschmack, einen Duft, eine Rhythmik, die uns mit der Welt verbinden, indem sie Sinn stiften, berühren und widerfahren. Geschichten sind komplexe Gefüge, in denen ein lebendiges Netz von Beziehungen, Bindungen, Emotionen, Erinnerungen, Orten, Räumen und Zeiten miteinander geknüpft wird.

Zugleich sind Geschichten das (sinnliche) Medium, um diese heterogenen Verstrickungen in narrative Kontexte zu übersetzen, sie in der Erzählung für uns selbst und für andere zugänglich zu machen. Es werden Geschichten der Kind-Huhn-Begegnung erzählt, die von Fachkräften im Rahmen von Interviews oder Feldgesprächen selbst erzählt, in Newslettern oder Portfolios verschriftlicht, in Fotos und Zeichnungen der Kinder festgehalten oder durch teilnehmende Beobachtungen gewonnen wurden. Zwar sind Erleben, Erinnern und Erzählen von Geschichten unterscheidbar, stehen aber in einem dialektischen Zusammenhang (vgl. u. a. Rosenthal 2010). Geschichten mit Geschichten zu erzählen, trägt der Tatsache Rechnung, dass das Erinnern und Erzählen des Erlebten nicht nur historisch situiert sind, sondern dem Erzählen selbst eine Zeitlichkeit innewohnt.

In seiner zeitlichen Struktur ist das Erzählen von Geschichten nicht nur Zeugnis des Vergangenen in der Gegenwart. Geschichten sind ebenso verstrickt in noch kommende Geschichten. Sie geben Auskunft über Fragen, wie ausbeuterische Naturverhältnisse (Hühner) mit dem alltäglichen Leben junger Kinder verstrickt sind. Hühner sind das Signum einer langen Geschichte der gewaltförmigen Naturbeherrschung (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/2020). Trotzdem

verbleiben Geschichten nicht in der Negativität, sie sind produktiv. Geschichten erzählen über Orte, die neue Verbindungen schaffen und Verbindungen, die andere Geschichten schaffen (vgl. Haraway 2018), in denen Ungleichheit und geteilte Verletzbarkeit, aber auch Vertrautheit und Nähe trotz bestehender Andersartigkeit erlebt, erzählt und erinnert werden können.

Dem Anderen als Anderen zu begegnen, erfordert eine bestimmte Art von entschlossener Wachheit, Empfänglichkeit, Ausdauer und Bereitschaft. Wie die berühmte Schriftstellerin Hilde Domin (1992) formuliert, sollen wir „nicht müde werden, sondern dem [Unbekannten] leise wie einem Vogel die Hand hinhalten“. Eine Geste der Einladung, mit Vinciane Despret (2015) gesprochen, um sich dem Anderen als Anderer zu nähern, nicht um die Welt mit den Augen des Anderen zu sehen, sondern um die vielschichtigen und brüchigen Geschichten aufzuspüren, die in der Kind-Huhn-Begegnung von Gewicht sind.

Kind-Huhn-Geschichten in der Kita

Vorgeschichte

Die folgenden Geschichten ereigneten sich in einer Kita, in der Fachkräfte und Kinder ihren Alltag gemeinsam mit Stabschrecken, unendlich vielen Ameisen, einer Hündin und Hühnern gestalten. In Geschichten-verstrickt-Sein gehört zum Alltag der Kita: eine Lösung für entlaufene Ameisen muss gefunden werden, Parcours aus Wabenbausteinen für Stabschrecken zum Verstecken und Laufen werden errichtet, ein Hund mit einer Bissverletzung muss versorgt werden und mit dem Einbruch eines sehr kalten Winters wird kurzerhand ein Raum in der Kita zur Rettungsstation für Hühner umfunktioniert. Wie die Pädagogin Mira erzählt, ist das Zusammenleben mit Tieren im Kita-Alltag nicht immer einfach. Interessenkonflikte müssen ausgetragen und schwierige ethische Entscheidungen getroffen werden; das Zusammenleben ist mit mehr Arbeit verbunden, Tiere werden krank, müssen versorgt werden und manchmal sind Tod und Abschiednehmen unvermeidbar.

Wie die Pädagogin Mira rückblickend erzählt, war die Entscheidung, ob Hühner in die Einrichtung einziehen sollen oder nicht, ein langwieriger Prozess. Der Tierschutzverein „Rettet das Huhn e.V.“ wurde kontaktiert und es wurde über wichtige Details für einen möglichen Einzug von ehemaligen Legehennen aus der Eierindustrie beraten. Dem Wunsch, durch die Aufnahme von Legehennen Tierschutz in der Kita praktisch werden zu lassen, stand die Befürchtung entgegen, die Haltung und Pflege von Tieren mit solch einer vorbelasteten Geschichte könne zu zeitintensiv werden. Um die Entscheidung zu erleichtern, wurde beschlossen einen Probedurchlauf mit sogenannten „Leihhühnern“ von einem bekannten An-

bieter zu machen. Schließlich wurden im Sommer fünf Hühner mit Stall, Zaun, sowie Futter- und Wassertrog in die Kita gebracht. Das Projekt war ein Erfolg. Am Ende des Probedurchlaufs durften nicht nur die ausgeliehenen Hühner in der Kita bleiben, es wurden noch zusätzlich zwei weitere Hühner über den Verein „Rettet das Huhn e.V.“ aufgenommen. Schnell wurde aber klar, dass Hühner aus der industriellen Tiernutzung besonders viel Schutz brauchen und am Ehesten sterben. Mit dem Einzug der Hühner in die Kita werden Verstrickungen gesellschaftlicher Naturverhältnisse für Fachkräfte und Kinder sicht- und erfahrbar: kaum erzählte Geschichten der Ausbeutung, des Leidens und Sterbens. Auf die Vorgeschichte der Hühner als ehemalige Legehennen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Rettung der Legehennen

Auf den Fotos sind zwei der geretteten Hühner (Rettet das Huhn e.V.) kurz vor ihrem Einzug in die Kita zu sehen. Als die Kinder die Hühner zum ersten Mal sehen möchten sie wissen, wieso die Hühner so gleich aussehen, warum ihre Federn gerupft sind, wo sie her herkommen? Die Pädagog:innen zeigen den Kindern Bilder eines Legebetriebs, um anschaulich zu machen, wie die Hühner früher gelebt haben.

Abb.1 Einzug der Hühner



Ein Leben einer Maschine gleich, die keinen anderen Zweck hatte, als viele Eier so günstig wie möglich zu produzieren. Bereits im Ei nach Geschlecht selektiert, durch Brutmaschinen ausgebrütet und aufgezogen in speziellen Zuchtbetrieben,

kommen Legehennen ca. mit sechszehn Wochen in Legebetriebe. Dort verbringen sie auf engstem Raum ihr gesamtes Leben ohne Tageslicht und frische Luft. Bereits nach zwölf bis fünfzehn Monaten sind ihre Körper so ausgezehrt, dass sie für die weitere Eierproduktion kaum rentabel sind und zur Schlachtung freigegeben werden.

Ein ähnliches Schicksal wird auch den Hühnern vom Hühnerverleih zuteil, wie die Pädagogin Mira berichtet:

„... aber auch das sind eigentlich totale Hühner, die ausgebeutet werden, bzw. ... klar, die sind nicht eingesperrt und ziehen immer wo anders hin, aber die haben auch eine enorme Legeleistung, wenn die Legeleistung wegfällt, dann sind sie halt nicht mehr, eh, wertvoll für den, also für dieses Unternehmen dann auch, und das hat man auch deutlich gemerkt, sobald es Probleme gab, haben die wirklich angefangen zu schwächeln, und hatten halt keine gute Grundgesundheit, sage ich mal so, sobald die etwas älter werden, älter meine ich so wirklich zwei Jahre leider nur, da merkt man wirklich so, sechszehn Monate und dann fängt das leider an“. (Interview Mira)

Bereits Max Horkheimer (1967/2007) kritisierte die industrielle Tierhaltung als den Inbegriff einer „pragmatischen Vernunft“ (ebd., S. 122), die vor Augen führe, wie die moderne Vorstellung einer fortschrittlichen Zivilisation auf der grenzenlosen Unterjochung und Ausbeutung menschlichen und nicht-menschlichen Lebens fuße. Das Leiden und Sterben findet in abgelegenen Orten der Unsichtbarkeit statt, in hochtechnisierten Anlagen, damit wir sie nicht zu Augen bekommen. Demzufolge führen wir nicht nur einen Krieg gegen die Vorstellung einer Leidensfähigkeit von Tieren, sondern ebenso „um/gegen das Sujet/Subjekt des Mitleids [sic!]“ (Derrida 2016, S. 54). Mit der Umformung des Lebens zur Produktionsmaschine besteht auch immer die Gefahr, dass wir selbst maschinenähnlich werden. „Unser Verhältnis zu den Tieren“, so Pelluchon (2020), „ist ein Spiegel unseres selbst, der uns zeigt, wozu wir in den letzten Jahrhunderten geworden sind“ (ebd., S. 11). Was bewirkt wird, ist nicht nur die zerstörerische Ausbeutung der Tiere, sondern auf dem Spiel steht eine Verarmung unserer Sinnlichkeit, Vernunft und Moralität im Umgang mit menschlichem und nicht-menschlichem Leben.

Die besondere Verletzlichkeit der Hühner als ehemalige Legehennen, ist ein konstitutiver Moment für das gemeinsame Zusammenleben in der Kita. Trotz, oder vielleicht gerade wegen der ständigen Präsenz von Verletzbarkeit, Tod und Trauer, entstehen auch lebensbejahende Geschichten, die die Orte und ihre Bewohner:innen mit Geschmack, Freude, Schönheit und mit Sinn für ein gerechtes Zusammenleben ausstatten. Auf diese Geschichten möchte ich im Folgenden näher eingehen.

Der Hühner-Ort entsteht

Das hintere Außengelände der Kita wurde schon seit langer Zeit als Ruhezone genutzt. Auf einer ca. 500 qm großen Grasfläche stand lange Zeit ein Lesesofa unter einem Baum, der bei Hitze als guter Sonnenschutz diente. Die Idee mit dem Lesesofa wurde von den Kindern nicht so richtig angenommen. Auch ein Trampolin, das einige Zeit auf der Wiese stand, war kein großer Erfolg. Als die Entscheidung fiel, dass Hühner in die Einrichtung einziehen sollten, war für alle Beteiligten (Fachkräfte und Kinder) klar, dass der Hühnerort hier entstehen sollte.

Abb.2 Der vorläufige Hühnerort



Auf dem Foto ist zu sehen, wie der Hühnerort zunächst mithilfe eines Geflügelnetztes und einem kleinen Hühnerhaus provisorisch errichtet wurde. Mit dieser Situation waren alle nicht ganz glücklich. Gemeinsam wurde mit den Kindern überlegt, wie man das Gehege schöner für die Hühner gestalten könnte. Dazu müssen Erwachsene und Kinder verstehen, was ein Huhn ist und welche Bedürfnisse es hat.

„Was braucht eigentlich ein Huhn, damit es glücklich ist? Möchte es einen dunklen Stall? Möchte es einen hellen Stall?“ „Brauchen Hühner ein Bett, (...) brauchen Hühner ein Haus“, brauchen sie Schattenplätze, eine Stange zum Sitzen, wollen Hühner scharren? Um diese und weitere Fragen zu beantworten, arbeiten sich Erwachsene und Kinder in Tierschutzrichtlinien ein, lesen Bücher und Zeitungen, durchstöbern Kataloge und schneiden Bilder aus. Nach und nach nimmt die Idee des Hühnerortes Gestalt an. Ein Konzept wird entwickelt und

ein Antrag an den Träger zur Förderung des Projektes gestellt. Nach positiver Zusage wird ein Schreiner beauftrag einen Holzzaun für das Gehege zu bauen und im Harz wird extra ein Hühnerhaus angefertigt, das einige Wochen später mit der Spedition in die Kita gebracht wird. Die Kinder können miterleben, wie das Fundament für das Hühnerhaus gegossen und das Haus Schritt für Schritt zusammengebaut wird.

Abb.3 Fertigstellung Hühnergehege



Als das Haus endlich fertig ist, dürfen sich als erstes die Kinder reinsetzen und ausprobieren, wie es sich anfühlt im Hühnerhaus zu wohnen. Begeisterung und Verwunderung nehmen Raum ein. Ist „das ein Gefängnis oder warum sind da Gitter?“ (vor dem Fenster), fragen die Kinder. Hühner sind besonders gefährdete Lebewesen. Wie die Pädagogin Mira rückblickend berichtet, wird den Kindern schnell klar, dass es nicht darum geht, Hühner einzusperren, sondern mögliche Gefahren draußen zu lassen. Sie zu schützen – etwa vor dem Fuchs, dem Mader oder der Nachbarskatze – materialisiert sich auf diese Weise von Anfang an im Entstehen des Hühnerortes.

Kinder bringen weitere Ideen zum Hühnerort ein und setzen sie mithilfe der Pädagog:innen in die Praxis um. Es werden Schaukeln für die Hühner gebaut und Namensschilder erstellt. Auch Eltern beteiligen sich durch Spenden von Lavendelpflanzen, Beerenbüschen, Apfelbäumen, Rindenmulch etc. an dem Entstehen des Hühnerortes.

So entsteht nach und nach ein Ort, an dem die Hühner eine bedeutungsvolle Metamorphose erfahren. Anfänglich zu Objekten für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse herabgewürdigt, werden sie nunmehr zu Lebewesen mit eigenen Bedürfnissen und ihren Besonderheiten, denen ein Recht auf ein „gutes“ Leben zugestanden wird. Ein Ort der Gastfreundschaft, die auch Tiere und Pflanzen

Abb.4 Gestaltung des Hühnerortes



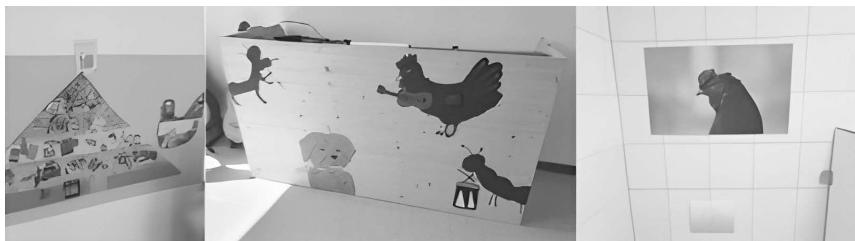
willkommen heißt, Bedingungen schafft, damit sie heimisch werden können (vgl. Dufourmantelle 2007, S. 141). Die Anderen willkommen zu heißen, setzt zugleich voraus, Verantwortung für diese „Bleibe“, für das entstandene „Zuhause“ zu übernehmen (vgl. Derrida 2007, S. 106). Wer versorgt die Hühner mit sauberem Wasser und Futter? Wer reinigt die Ställe? Wer übernimmt die Tierarztbesuche? Die Sorge um das Wohl der Hühner bewegt und versammelt Dinge, Pflanzen, Tiere und Menschen und verwandelt den Ort in ein „Zuhause“, das spüren und verstehen lässt, worauf es ankommt, um „im Hier und Jetzt gemeinsam mit anderen“ gut zu leben (Coccia 2022, S. 23). Das heißt keineswegs, dass dieser Ort frei von Ideologien, Macht und Ungleichheit wäre. Domestizierte Hühner bleiben ein Teil gesellschaftlicher Naturverhältnisse, und doch zeigt dieses Beispiel, dass andere Formen des Zusammenlebens möglich sind.

Weitere Orte entstehen

Neben dem Hühner-Ort im Außengehege entstehen auch in den Innenräumen der Kita weitere Orte, die die Mensch-Huhn-Beziehung thematisch aufgreifen. Im Essraum entsteht neben der Ernährungspyramide für Menschen auch eine für die Hühner. Was ist eigentlich gesunde Ernährung für ein Huhn? Dürfen Hühner ab und zu auch Süßigkeiten naschen? Diese Fragen werden gemeinsam mit den Kindern erarbeitet. Auch im Musikraum bekommen alle Tiere der Kita einen Platz und sogar auf der Toilette dürfen Bilder von Hühnern nicht fehlen.

Dass die Hühner ein Teil des gemeinsamen Lebens geworden sind, spiegelt sich in den Räumlichkeiten der Kita wider. Neben dem Wissen über Hühner und ihrer angemessenen Haltung, zeigen sich in diesen bildhaften Darstellungen, wie etwa am Beispiel eines Gitarre spielenden Huhnes, menschliche Bedürfnisse, Imaginationen und Projektionen. Diese sind aber nicht bloß eine anthropozentrische Vereinnahmung des Anderen, sondern kulturell codierte Regungen gegenüber dem Lebendigen, ein Versuch, sich die Welt der Hühner sinnlich und ästhetisch anzueignen.

Abb.5 Beispiele aus den Innenräumen der Kita



Umgestaltung der Rollenwerkstatt

Welche Möglichkeiten bietet das kindliche Spiel, sich mit der Welt des Anderen vertraut zu machen? Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Umgestaltung der Rollenwerkstatt zu einem Bauernhof zu. Es werden Stofftiere, Plastikeier, Hundekorb, Spielzeugpflanzen, Kissen und weitere Utensilien besorgt, um diesen Ort mit anregenden Materialien auszustatten. Kinder üben im Spiel den Umgang mit den Hühnern und verarbeiten dabei ihre Erfahrungen. Folgt man Eugen Fink, dann beschreibt das Spiel ein existenzielles Grundphänomen (Fink 1957). Das Spiel ist ein lustvolles, freies und gegenwärtig erlebtes Geschehen, zunächst abgesetzt von den Erfordernissen des Alltags. Im gemeinsamen Spiel entwickeln die Kinder fragil und sich mit gegebenen Bedingungen auseinandersetzend, eine imaginäre Spielwelt, eine „Sinnvergegenwärtigung von Welt und Leben“ (ebd., S. 28).

Abb.6 Bauernhof in der Rollenwerkstatt



Wie die Pädagog:innen berichten, ist die Bauernhofecke, nach wie vor „total die Lieblingsecke (...), mit all den Kuscheltieren, die wir quasi, ja, in echt, also als echte Tiere auch hier haben, ehm, man sieht da wirklich, wie Kinder das erlebte da nochmal spielerisch verarbeiten (...)“. (Interview Mira)

Der entstehende Spielsinn eröffnet einen materiell-imaginären Raum des Wirklichen und Möglichen, der durch seine Bindung an Rituale und Regeln charakterisiert ist (vgl. Bilgi/Stenger 2021, S. 79). Dieses spielerische Eintauchen in die Mensch-Huhn-Begegnung ist gerade für Kinder, die unsicher im Umgang mit den Hühnern sind, eine Hilfe, sich dem Anderen anzunähern. Wie fasst man besten ein Huhn an? Wie sieht der Schnabel von einem Huhn aus? Wie sehen Hühnerfüße aus? Diese und weitere Fragen der Kinder können in den Rollenspielen aufgearbeitet und wichtige alltägliche Tätigkeiten in der Pflege, wie etwa Hühner hochheben oder Eiersammeln, spielerisch eingeübt werden.

„Ja, so haben sich dann auch die [vorsichtigen] Kinder irgendwann getraut, die Hühner dann mal hochzuheben, mit meiner Hilfe z. B., also, wenn die [Hühner] das dann zugelassen haben, und waren total stolz, wenn sie ganz ruhig da saßen und die Hühner freiwillig zu ihnen kamen“. (Interview Mira)

Krankenhaus für Hühner

Wenige Monate nach Einzug der Hühner gab es einen ungewöhnlich kalten Wintereinbruch, der eine ernsthafte Gefahr für die Gesundheit der Hühner darstellte. Lange Zeit wurden die Hühner in der Massentierhaltung mit Antibiotika versetztem Futter versorgt, sodass bereits der kleinste Stress ihr Immunsystem überforderte. Nachdem nun auch der zuständige Tierarzt dringend davon abgeraten hatte, die geschwächten Hühner draußen in der Kälte zu lassen, musste eine schnelle Lösung her. So wurde aus der Not heraus kurzerhand beschlossen, die Hühner mit in die Innenräume der Kita zu holen. Dazu wurde ein kaum genutztes Badezimmer im U3-Bereich in ein „Hühnerkrankenhaus“ umfunktioniert. Zu diesem Zeitpunkt wusste noch keiner der Beteiligten, dass eine nicht angekündigte Begehung in den Räumlichkeiten der Kita durch die Hausverwaltung in der nächsten Zeit stattfinden sollte. Als bei der „Kontrolle“ die Hühner in den Innenräumen der Kita entdeckt wurden, hatten „wir fast die Kündigung auf den Tisch“, erzählt die Pädagogin Suria. Dem Anderen zu helfen, setzt mitunter voraus, Risiken auf sich zunehmen, institutionelle Regeln und Vorschriften zeitweise einzuklamern, um die aus dem Risiko entsprungene Freiheit zu nutzen.

„Die Hühner waren in diesem Raum, aber der Raum war ja nicht freigegeben für Tiernutzung und, das Haus gehört uns nicht, und dann waren die da und haben zufällig

gesehen, dass diese Tiere im Haus sind [lacht] (...) und, da haben die gesagt, ‚das geht gar nicht‘, und das hätte man mit denen absprechen müssen, aber wenn wir erst angefragt hätten, hätten sie eh abgelehnt [lacht], ja und dass wir das so schnell wie möglich räumen sollen und dann haben wir es auch nach und nach geräumt, (...) ja, da haben wir bisschen Ärger bekommen. (...) Hat natürlich, nachdem die ausgezogen sind noch länger nach Stroh und Huhn gerochen, aber jetzt riecht es wieder ganz normal und zurzeit wird der Raum auch nicht (...) verwendet, falls die Hühner im Winter wieder reinmüssen [lacht], hätten wir Platz [lacht]“. (Interview Suria)

Abb.7 Hühnerkrankenhaus



Für Mensch und Huhn entsteht durch das Hühnerkrankenhaus eine besondere Situation. Ein „Highlight“ für die Kinder, wie die Pädagog:innen berichten. Sie haben den Boden mit Stroh ausgelegt, eine kleine Hütte als Ruheplatz eingerichtet und Futter- und Wassertrog der Hühner dazu gestellt. Es werden Bilder zu den Hühnern gemalt und Geschichten über sie erzählt. Die Kinder können jederzeit durch das Glasfenster der Tür die Hühner im Raum beobachten, sehen, ob es ihnen gut, was sie dort treiben. Die Hühner sind teilweise so schwach, dass sie „aufgepöppelt“ werden müssen, berichten die Pädagog:innen. Vor allem wird die weiße „Oberhenne“ „Schneewittchen“, wie sie die Kinder liebevoll nennen, so krank, dass sie extra zugefüttert werden muss.

Es wird gemeinsam mit den Kindern Mais gekocht und als pürierter Futterbrei mit der Spritze in den Schnabel von Schneewittchen gegeben.

„Das fanden die [Kinder] alle total spannend und dann hat sie es tatsächlich geschafft und wurde wieder zur Oberhenne, und das war für alle ein totaler Erfolg und konnte dann ... ich glaube, das war fast eineinhalb Jahre oder ein Jahr hat sie danach noch gelebt“. (Interview Mira)

Die Sorge als achtsames Kümmern, Pflegen, Füttern der Hühner ist eine praktische Antwort auf ethische Fragen der Verletzbarkeit und eine Quelle für das Lernen von Verantwortung in der frühen Kindheit. Die Sorge um den Anderen stiftet nicht nur eine emotionale Nähe, die so wertvoll für ein gedeihliches Zusammenleben ist, sie fordert ebenso auf, sich mit Fragen zu befassen, die das Sterben mit einbeziehen.

Tod, Trauer und Abschiednehmen

Wer sich mit den Hühnern vertraut gemacht hat, nimmt auch das Abschiednehmen in Kauf.

Die Kinder wissen nach einiger Zeit, dass Hühner die Tiere in der Kita sind, die am ehesten sterben. Als das erste Huhn in der Einrichtung starb, war es eine „völlige Katastrophe“, die Kinder haben geweint und getrauert“, erinnert sich die Pädagogin Mira. Wie kann man Kinder dazu befähigen, sich auf den Schmerz der Trauer einzulassen und so jene transformative Kraft des Todes zuzulassen, die spürbar macht, dass nur die sterben können, die auch gelebt haben? Statt einer Verleugnung des Todes, die aus dem Leben eine Maschine macht, erlaubt die Trauer über den Tod, dem Leben seinen Geschmack zurückzugeben. In diesem Sinne entspricht die Trauer der Kinder der gelebten Nähe und Verbundenheit mit dem Anderen. Sie ist die Bestätigung einer Metamorphose, in der ehemals maschinenähnlich behandelte Wesen zu einem „Du“ geworden sind. So wird der Tod in der Kita auch nicht verschwiegen, sondern es werden Rituale geschaffen, um in einem feierlichen Abschied der Trauer Ausdruck zu verleihen.

Als schließlich die Lieblingshenne (Schneewittchen) an einer Legedarmentzündung verstirbt, ist das für viele Kinder besonders schlimm. Sogar die Eltern werden wenige Tage später über den Online-Newsletter über den Tod von Schneewittchen informiert. In der Angebotszeit am Vormittag soll eine Trauerfeier stattfinden, zu der alle Kinder eingeladen sind. Kinder versammeln sich um einen Tisch. Es werden Lieder für Schneewittchen gesungen und die Abschiedskerze angezündet.

Abb.8 Lieblingshenne 'Schneewittchen'



Abb.9 Abschiedswand für Schneewittchen

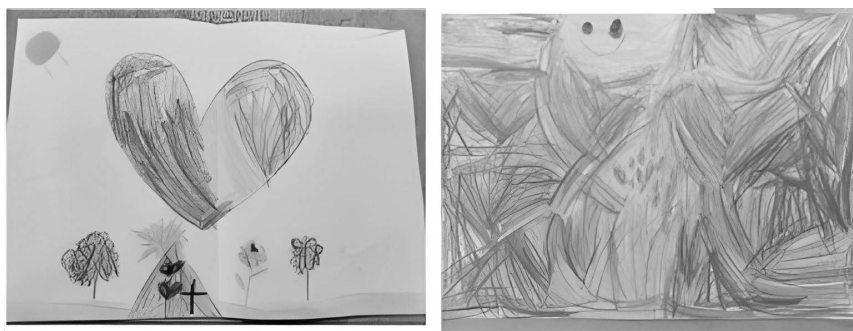


Kinder malen Bilder und dürfen zum Abschied Schneewittchen etwas wünschen:

- „Ich wünsche Schneewittchen ein schönes Herz.“
- „Ich wünsche dir ein gutes Leben.“
- „Ich wünsche dir ein neues Küken.“
- „Ich wünsche dir viel Glück.“

Gemeinsam mit den Kindern wird eine Abschiedswand mit Fotos von Schneewittchen und von der Abschiedsfeier, den Wünschen der Kinder und gebastelten Sachen für Schneewittchen dekoriert.

Abb.10 Bilder für Schneewittchen



Byung-Chul Han (2019) zufolge sind Rituale, wie etwa das Versammeln um den Tisch, dem Anzünden einer Kerze oder das gemeinsame Singen eines Abschiedsliedes „symbolische Handlungen“, die „jene Werte und Ordnungen“ repräsentieren, „die eine Gemeinschaft tragen“ (ebd., S. 9). Die Begegnung mit dem Sterben des Anderen lässt uns unsere eigene Sterblichkeit erahnen. Die Kinder setzen den Tod der Hühner mit ihren Erfahrungen in Beziehung und berichten zum Beispiel von verstorbenen Großeltern. Das mit dem Tod einhergehende Ungewisse kann Neugier wecken, Unsicherheit hervorrufen oder angsteinflößend sein. Die Kinder stellen viele Fragen: „Was ist der Tod?“, „Wo ist man, wenn man tot ist?“ oder „Was kommt eigentlich nach dem Tod?“ (Interview Suria). Die Hühner lehren uns, dass alles, was geboren wurde, irgendwann auch sterben muss. Sterblichkeit ist eine Form der irdischen Transzendenz, die alles, was lebt, miteinander verbindet. Rituale des Abschiednehmens sind kulturelle Versuche, dieser Transzendenz des Lebens eine Form zu geben, eine „symbolische Technik der Einhausung“, (Han 2019, S. 10). „Sie verwandeln das In-der-Welt-Sein in ein „Zuhause-Sein. Sie machen aus der Welt einen verlässlichen Ort“ (ebd.).

Freude, Schönheit und Gerechtigkeitssinn

Was hat sich in der Kita durch das Zusammenleben mit Hühnern verändert? Welche Formen von Beziehungen sind entstanden? Welche Horizonte für ein gemeinsames Leben in der Gegenwart und für die Zukunft sind eröffnet worden? Mittlerweile sind bis auf zwei alle Hühner verstorben. Trotz der ganzen Arbeit, der Pflege und des Trauerns sind alle in der Kita dankbar, für die entstandenen Orte und ihre Geschichten. Der Hinterhof ist zu einer „Oase der Ruhe“ geworden, berichten die Pädagog:innen. Kinder ziehen sich gerne an diesen Ort zurück und verbringen Zeit mit den Hühnern. Kinder verweilen an diesem Ort, schauen Hühnern zu, wie sie scharren oder ein Sandbad nehmen. „[Also] da lernt man von den Kindern wirklich den Moment einfach so zu genießen, sich einfach ins Gras zu setzen und zu beobachten, was passiert denn da eigentlich?“, [Interview Mira]

Wie Emmanuel Lévinas es beschreibt, wird mir der andere nicht vordergründig zur Nahrung, weil ich ihn zur bloßen Ressource mache. Sich gegenseitig sinnlich zu nähren heißt, den freudigen Anblick des Anderen zu genießen, seine Freuden mitzuempfinden, es ist das, wovon wir leben (vgl. Lévinas 1987/2014, S. 152). Aber nicht nur die Kinder suchen die Nähe zu den Hühnern. Sobald die Kinder sich eine längere Zeit nicht um die Hühner kümmern, suchen diese die Nähe der Kinder, setzen sich mit in den Sandkasten, schauen, was die Kinder machen. Es entsteht eine Vertrautheit, die dazu auffordert, die Nähe des Anderen zu suchen oder für den Anderen zu sorgen, ohne, dass Erwachsene etwas vorgeben müssen.

„Allein gestern zum Beispiel hat, also die Trudi sich einen Wildplatz gesucht, um ihr Ei abzulegen, also quasi, das ist ja auch super Vertrauensbeweis für uns, dass sie sich quasi in die Ecke von den Wagen gehockt hat, da ihr Ei hingelegt hat und die Kinder, ich musste gar nichts sagen, die Kinder haben gesagt: ‚Trudi legt ein Ei, kommt alle mal gucken‘ und haben Abstand gehalten, also so ‚nen Halbkreis geformt und haben sie beobachtet und dann Körner genommen, haben ihr noch Körner hingeworfen, damit sie in Ruhe ihr Ei brüten kann [lacht], ja das, das sind halt so Momente, (...) das ist schön zu sehen“. (Interview Mira)

Die Sensibilität gegenüber dem Anderen, die sinnliche, ästhetische und soziale Aspekte umfasst, ist eine Voraussetzung für die Veränderung herrschaftsförmiger Naturverhältnisse. Zu lernen, Hühner mit anderen Augen zu sehen, beinhaltet auch die Chance, „die Art von Subjekten, die wir geworden sind“ grundlegend zu verändern (Braidotti 2018, S. 20). Die geteilte Erfahrung von Beziehungen der Fürsorge, der Freude, Schönheit und Vertrautheit mit Hühnern, fördert bereits bei jungen Kindern ein Gespür für das Richtige und Falsche, einen „Gerechtigkeitssinn“, wie die Pädagogin es nennt, der für die Wahrnehmung und Schaffung gemeinschaftlichen Wohlergehens – über den Alltag der Kita hinaus – unerlässlich ist.

Auf die Interviewfrage, welche möglichen Horizonte für eine Veränderung der Mensch-Tier-Beziehungen durch das Zusammenleben mit Hühnern in der Kita entstanden sind, gibt die Pädagogin Mira abschließend folgende Antwort:

„Ich glaube, dass auf jeden Fall sehen wir, dass die Kinder anfangen ein Bewusstsein dafür zu bekommen, jedenfalls auch eine Haltung entwickelt haben, was es heißt mit Tieren zusammenzuleben, das heißt, auch Verantwortung zu übernehmen, und ich glaube, das sieht man halt auch in der Art, wie sie generell mit Tieren umgehen, auch mit kleinen Tieren und mit großen Tieren,(...) die sehen: ok, das ist kein Ding, das ist auch etwas, das ist ein Du, ein Lebewesen, was mir da entgegen blickt, und was auch ein Recht auf Leben hat und ich glaube, wie so ein Art von Gerechtigkeitssinn, ermöglichen wir oder jedenfalls die Erfahrung zu machen mit der Art von Gerechtigkeitssinn (...) und das sind ja so Sachen, die, ja, wenn sie so aufwachsen, ja, das bedingt ja ihr weiteres Leben und ich hoffe mir einfach, dass sie da einfach vorsichtig oder ja, bedachter umgehen mit Tieren, gerade mit Nutztieren und gerade auch mit Konsum, das erhoffe ich mir (...). (Interview Mira)

Fazit

Welche entscheidenden Schlussfolgerungen lassen sich aus den vorgestellten Geschichten für eine Pädagogik der frühen Kindheit ziehen? Anliegen der kritisch-phänomenologischen Untersuchung war es, am Beispiel von Geschichten der Kind-Huhn-Begegnung der Frage nachzugehen, welche veränderte Wahrnehmung und Erfahrung, welche Beziehungen und Orte mit den Hühnern entstehen, die wiederum mögliche Horizonte für ein gutes Zusammenleben eröffnen. Es sind Geschichten der Verwandlung von Menschen und Hühnern, Geschichten der Erweiterung der Sinnlichkeit, der Imagination und Repräsentation des Anderen.

Die Unvermeidbarkeit der Verletzlichkeit, die durch die Begegnung mit den Hühnern erfahren wird, wird zum Motor für das Entstehen von neuen Orten, ihren Beziehungen und Ritualen. Sorge geben und Sorge empfangen instituiert sich auf diese Weise im Kontext der Kita, wird zu einem Gewebe von Wahrnehmungen, Wissen, Gefühlen, Körpern und Beziehungen, das, wenn es weit genug „gesponnen“ ist, „als Lebensgeschichten erzählbar“ wird (vgl. Arendt 1967/2011, S. 184). Die Sorge um den Anderen bewirkt ihm gegenüber Wertschätzung und Respekt, lässt die Beteiligten spüren, dass unser Wohl nicht vom Wohl des Anderen zu trennen ist. In der Kita entstehen neue Regeln, Dienstpläne, Rituale, es werden Bilder von den Hühnern gemalt, Geschichten über sie erzählt, eine Spielecke eingerichtet – auch das sind Weisen einer auf Sorge basierenden Anverwandlung von Welt (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 17).

Orte zu verändern heißt auch, Subjekte und ihre Beziehungen zu verändern. Dabei geht es nicht allein um eine Veränderung der Wahrnehmung und Erfah-

rung, sondern auch um die Entwicklung einer anderen Einstellung und einer Urteilsfähigkeit. Es werden wichtige Grundlagen einer „Versöhnung der Vernunft mit ihren Anderen, (...) der Natur“ (Pelluchon 2021, S. 40) geschaffen, die, ausgehend von der Körperlichkeit und Verletzlichkeit des Anderen, die ethische Frage ins Zentrum stellen, wie „eine umsichtige Art, unsere Erde zu bewohnen“ (ebd., S. 50) möglich werden kann.

Wenn also Pelluchon (2021) vom Schema der Herrschaft als die dominante Organisationsweise unseres gesellschaftlichen Verhältnisses zu uns selbst und zur natürlichen Mitwelt spricht (vgl. ebd., S. 99f.), dann zeigen die Geschichten der Kind-Huhn-Begegnung Möglichkeiten einer anderen Haltung, eines kritischen Bewusstseins und Lebensweise auf, die nunmehr von Wertschätzung gegenüber und der Sorge um den Anderen getragen werden. Neue Wege zu beschreiten, setzt aber auch voraus, das Risiko des Unbekannten auf sich zu nehmen. Vieles, was in der Kita als Geschichte entsteht, war weder geplant noch vorausszusehen. Nach angemessenen Antworten muss in einem offenen Prozess gesucht, jeweils erprobt und pädagogisch gestaltet werden – wie etwa im Fall des Hühnerkrankenhauses –, denn nur so kann man sich von dem berühren lassen, was noch im Kommen ist. Eine Haltung der Offenheit und die Bereitschaft, das Selbstverständliche einzuklammern (Epoché) sind Voraussetzung dafür, dass solche transformativen Prozesse – auf der Ebene geteilter Wahrnehmung, der Einstellungen, der gelebten Praxis, der Gestaltung von Orten und der Institution – möglich werden können.

Der Aufruf zur sozial-ökologischen Transformation unserer Naturverhältnisse bleibt so lange unbeantwortet, solange er nicht mit alltäglichen Wahrnehmungen und Erfahrungen in Einklang gebracht werden kann. Geschichten, wie die zwischen Kindern und Hühnern, können für jene Wahrnehmungen und Erfahrungen sensibilisieren, die wichtig für das Entstehen solcher Verbindungen sind. In diesem Sinne machen die vorgestellten Geschichten auf wichtige Aspekte eines um Sorge erweiterten Bildungsverständnisses am Beispiel von Kind-Huhn-Begegnungen aufmerksam. Bildung lässt sich verstehen als eine (Trans-)Formierung von vielfältigen Bezügen des Ortes, der Gegenstände, der menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen, von institutionellen und kulturellen Zusammenhängen. In diesem Sinne ermöglicht sie andere Formen gesellschaftlicher Naturverhältnisse, die nicht auf Ausbeutung beruhen, sondern die Sorge um heterogene Welten ins Zentrum stellen. Geschichten, wie die zwischen Kindern und Hühnern, können für jene Wahrnehmung und Erfahrung sensibilisieren, die wichtig für das Entstehen solcher Welten sind.

Geschichtenerzählen als wissenschaftliche Praxis ähnelt daher der Leidenschaft des Sammelns von Bruchstücken, gleich dem Perlentaucher, „der sich auf den Grund des Meeres begibt, nicht um den Meeresboden auszuschachten und ans Tageslicht zu fördern, sondern um in der Tiefe das Reiche und Fremdartige, Perlen und Korallen, herauszubrechen und als Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten“ (Arendt 1968, o. S.), wie es bei Hannah Arendt heißt. Alltägliche,

unscheinbare kleine Geschichten zwischen Kindern und Hühnern sind wie diese wertvollen Perlen und Korallen – Bruchstücke, die gesammelt werden müssen, um mögliche Horizonte für eine lebbare Zukunft zu erkunden.

Literatur

- Al-Saji, Alia (2009): A phenomenology of critical-ethical vision: Merleau-Ponty, Bergson, and the question of seeing differently. *Chiasmi International* 11, S. 375–398. <https://philpapers.org/archive/ALSAPO.pdf> (Abruf: 13.09.2022).
- Arendt, Hannah (1968): Walter Benjamin – III. Der Perlentaucher. In: *Merkur* 240, o. S. <https://www.merkur-zeitschrift.de/hannah-arendt-walter-benjamin-iii/> (Abruf: 13.09.2022).
- Becker, Egon/Hummel, Diana/Jahn, Thomas (2011): Gesellschaftliche Naturverhältnisse als Rahmenkonzept. In: Groß, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Umweltsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–96.
- Bilgi, Oktay (2022): Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän. In: Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–130.
- Bilgi, Oktay/Stenger Ursula (2021): Phenomena: Play and Learning. In: Bianca Bloch, Melanie Kuhn, Marc Schulz, Wilfried Smidt und Ursula Stenger (Hrsg.): *Germany Early Childhood Education in Germany – Issues in History, Theory, and Research*. London: Routledge, S. 73–89.
- Braidotti, Rosi (2018): *Politik der Affirmation*. Berlin: Merve.
- Bruno, Latour (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchanan, Brett/Chrulaw, Matthew/Bussolini, Jeffrey (2015): On asking the right questions. An interview with Vinciane Despret. In: *Angelaki*, 20, H. 2, S. 165–178. <http://lectoraataok.nl/wp-content/uploads/2021/10/Buchanan-et-al-2015-On-asking-the-right-questions.pdf> (Abruf: 13.09.2022).
- Coccia, Emanuelle (2022): *Das Zuhause. Philosophie eines scheinbar vertrauten Ortes*. München: Hanser.
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.) (2020): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Derrida, Jacques (2007): *Von der Gastfreundschaft. Mit einer „Einladung“ von Anne Dufourmantelle*. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (2016): *Das Tier, das ich bin. 2. durchgesehene Auflage*. Wien: Passagen.
- Dufourmantelle, Anne (2007): *Einladung*. In: Derrida, Jacques (2007): *Von der Gastfreundschaft. Mit einer „Einladung“ von Anne Dufourmantelle*. Wien: Passagen Verlag, S. 111–143.
- Fink, Eugen (2010): *Gesamtausgabe: Spiel als Weltsymbol*. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Görg, Christoph (1999): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Guenther, Lisa (2019): Critical Phenomenology. In: Weiss, Gail/Murphy, Ann V./Salamon, Gayle (Hrsg.): *50 Concepts for a critical Phenomenology*. Evanston/Illinois: Northwestern University Press, S. 11–16.
- Han, Byung-Chul (2019): *Vom Verschwinden der Rituale. Eine Topologie der Gegenwart*. Berlin: Ullstein.
- Haraway, Donna J. (2008): *When Species Meet*. London, Minneapolis.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main: Campus.

- Horkheimer, Max (1937/2020): Traditionelle und kritische Theorie. Herausgegeben von Frieder Vogelmann. Frankfurt a. M.: Reclam.
- Horkheimer, Max (1967/2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969/2020): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 25. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 9–49.
- Köhler, Bettina/Wissen, Markus (2010): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Ein kritischer theoretischer Zugang zur ökologischen Krise. In: Lösch, Bettina (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 217–227.
- Lettow, Susanne (2014): Sehnsucht nach Unmittelbarkeit. Zur Konjunktur des politischen Vitalismus. In: *Femina Politica* 2, S. 97–106.
- Lévinas, Emmanuel (1987/2014): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. 5. Auflage. Freiburg und München: Karl Alber.
- MacIntyre, Alasdair (2006): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Marcuse, Herbert (1973): Natur und Revolution. In: Ders.: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Wilhelm Fink.
- Mersch, Dieter (2022): Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: Transcript, S. 37–66.
- Moss, Peter (2019): *Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction for Students and Practitioners*. London und New York: Routledge.
- Pelluchon, Corina (2020): Das Manifest der Tiere. München: C H Beck.
- Pelluchon, Corine (2021): Das Zeitalter des Lebendigen. Eine neue Philosophie der Aufklärung. Darmstadt: wbg Academic.
- Rosa, Hartmut/Enders, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosenthal, Gabriele (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Griesse, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biografieforschung. Wiesbaden: VS, S. 197 – 218.
- Schapp, Wilhelm (1976): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden: B. Heymann.
- Sippl, Caremen/Rauscher, Erwin/Scheuch, Martin (2020) (Hrsg.): Das Anthropozän lehren und lernen. Kulturelle und wirtschaftliche Ressourcen. (Reihe: Pädagogik für Niederösterreich). Innsbruck: Studienverlag.