

Der Hotzenwald, eine »skandinavische« Landschaft

Das alte, ca. 1790 erbaute Bauernhaus »Murgquelle« liegt auf knapp 1000 Meter Höhe in den Quellwiesen der Hauensteiner Murg. In der offenen Talmulde ist der Boden auf Urgestein äußerst arm – die zehn »Lochhäuser« sind die obere (nördliche) Siedlungsgrenze in diesem Teil des Hotzenwaldes. Die Kartoffeln wurden dort oft bereits im Schnee geerntet, und von hier aus dehnen sich nach Osten und Norden große zusammenhängende Waldgebiete bis Ibach, Dachsberg und St. Blasien; bis zum zwanzig Kilometer entfernten Nordufer des Schluchsees kann man wandern oder reiten, ohne ein einziges Mal aus dem Wäldermeer herauszutreten. Es sind Bergwälder z.T. mit großen Beständen uralter Weißtannen, Naturverjüngungen, reicher Heidelbeer-Farn- und Moosflora und eingestreuten Felsblockhalden; unterbrochen von den tief eingeschnittenen Bach- und Flußtälern (Wehra, Ibach, Schwarzenbach, Murg, Alb, Schwarza), mit ihren wilden Felsformationen, die völlig unbesiedelt geblieben sind.

Die Siedlungsgrenze bei Lochhäuser geht ungefähr der durch Moränen gekennzeichneten riß- und würmeiszeitlichen Eisgrenze parallel – der nördliche Hotzenwald war damals von großen Gletschern bedeckt, und die Bäche und Flüsse sind aus Schmelzwasserrinnen entstanden. Im Schwarzenbächletal findet sich die größte Gletschermühle des Südschwarzwaldes. In flachen Mulden haben sich aus Schmelzwasserseen im Laufe der Jahrtausende Hochmoore gebildet, so daß die Wälder nicht ganz so dunkel und geschlossen erscheinen, sondern von zwar melancholischen, aber doch großen, offenen und lichten Moorflächen durchbrochen sind. An die Hochmoore in ihrer charakteristischen Ausbildung mit niedrigen, knorrigen »Spirken« (Moorkiefern), Bulten, Schlenken und Beersträuchern schließen sich talwärts vielfach Niedermoore und Sumpfwiesen an, die bis vor etwa zwanzig Jahren als Waldweiden und Streu-Mähwiesen genutzt wurden, heute jedoch wegen ihrer Ertragsarmut und vor allem wegen der kilometerweiten Entfernung von den Höfen alle nicht mehr bewirtschaftet werden. Ähnliches gilt für die Wacholder- und blumenreichen Magerwiesen auf den Höhenrücken, die früher als Allmendweiden dienten. Bis weit in dieses Jahrhundert hinein wurde die Landschaft durch eine heute überhaupt nicht mehr vorstellbare, völlig andere bäuerliche Nutzung gestaltet: Der Wald diente als Viehweide und war deshalb viel lichter als heute. Die jetzigen grünen Viehweiden waren früher Heuwiesen und Getreideäcker. Das Stroh aus der Getreideernte wurde für das Dachdecken genommen, und als Einstreu im Stall holte man die Binsen und Sauergräser aus den Niedermoorgebieten.

Die karge Hochfläche des Hotzenwaldes hat mit ihrem Wechsel von Nadelwald, Mooren, Felsen und Wasser nicht nur skandinavischen Charakter; hier

liegt auch ein Rückzugsgebiet vieler borealer und arktischer bzw. alpiner Pflanzen- und Tierarten, die in dem rauhen Klima seit der Eiszeit überdauert haben. Eine ähnliche Fülle solcher Glazialrelikte gibt es nur noch im Harz und im Bayerischen Wald – beides Gebiete, die inzwischen Nationalparkstatus haben, während vergleichbare Flächen im Hotzenwald völlig ungeschützt geblieben und entsprechend gefährdet sind.

Insgesamt ist der Hoch- und Oberrhein ein Gebiet, wo für Mitteleuropa einmalig mediterrane, pontische (Donauraum) und atlantische Faunen- und Florenelemente zusammentreffen.

So reichhaltig wir die von Wildnis und extensiver Bewirtschaftung geprägte Natur dieses Raumes erleben können, so ist sie doch in der Gegenwart auf das äußerste bedroht.

Überall auf den Moor- und Sumpfwiesen sind in den vergangenen zwanzig Jahren großflächige Aufforstungen in Form von monotonen Fichtenkulturen vorgenommen worden. Die Bäume sind jetzt groß genug, um auch noch die wenigen offenen Restflächen zu beschatten, zu überwachsen und auszutrocknen. So ist an vielen Orten das Landschaftsbild des Hotzenwaldes mit seinem Wechsel von Wald, Moor, offenen Wiesen und Talauen durch die Aufforstungen zerstört.

Die von der Forstverwaltung vorgenommenen Aufforstungen der 60er Jahre haben noch einen zusätzlichen, bedrohlichen Grund: Es ist die aus dieser Zeit datierende Planung, das zentrale Gebiet des Lindauer Tales unter Wasser zu setzen und in einen Stausee zu verwandeln – nach dem Schluchsee wäre das der zweitgrößte des Schwarzwaldes. Nun sind die Prognosen über den Stromverbrauch aus den 60er Jahren mittlerweile völlig überholt, so daß es als sicher gelten kann, daß der Lind austausee nicht mehr gebaut werden wird. Solange die Badenwerke jedoch ihre Konzession nicht zurückziehen, werden in dem Gebiet behördlicherseits Naturschutzmaßnahmen nur äußerst spärlich wahrgenommen. Nach zähen Verhandlungen haben wir erreicht, daß uns die (mit der Forstverwaltung konkurrierende) Naturschutzbehörde so weit unterstützt, daß wir in dem Gebiet großflächig Biotopgestaltungen vornehmen dürfen – sogar Finanzmittel sind in Aussicht gestellt worden, deren Höhe jedoch kaum die Kosten für die Organisation der Arbeitseinsätze und für die Werkzeuge decken werden.

Es ist sicher keine kleine Aufgabe, nur mit ehrenamtlichen Helfern in einem so riesigen »nationalparkmäßigen« Gebiet wenigstens eine Basis für die weitere ökologische Entwicklung schaffen zu wollen – aber die Ergebnisse der ersten großen Arbeitseinsätze, die wir mit Schulklassen gestartet haben, machen uns große Hoffnung: Es ist kaum zu beschreiben, was eine 7., 9. oder 11. Klasse in einer oder zwei Wochen schaffen kann.

Naturpädagogik in Form von Arbeit an der Natur

Die Dreigliederung der Lebenszeit im Kindesalter in Lernzeit, Freizeit (Spiel) und Zeit verantwortlicher Tätigkeit (Arbeit) für andere ist heute weit zum Ego-Pol (Lernen für sich und Freizeit) verschoben; die frühere, im großen und ganzen doch schöne Aufgabe der »Hüttekinder« in der bäuerlichen Welt ist heute – nach der Erfindung des Elektrozaunes – auf die Sorge fürs Meerschweinchen, ein bißchen Mithilfe im Haushalt und das Aufpassen auf die kleineren Geschwister im Straßenverkehr reduziert.

In unserem Ansatz bedeutet die Arbeit an der Natur zuvörderst, ein Stück erwachsen zu werden und tätige Verantwortung für einen Partner zu übernehmen. Noch vor dem Handwerk ist die bäuerliche und forstliche Tätigkeit als Naturarbeit die selbstverständliche Basis aller anderen Arbeit. Sie hat jedoch an der heutigen industriellen Arbeitswelt nur noch geringen Anteil, so daß die Kinder völlig entfremdet von ihr aufwachsen und ihre basale Lebensbedeutung ganz neu erfahren und erlernen müssen.

Zum zweiten unterscheidet sich dieser pädagogische Ansatz der »arbeitenden Naturbegegnung« grundlegend vom verbreiteten Ansatz sogenannter »Erlebnispädagogik«. Das bedeutet nicht, daß die Kinder keine schönen Erlebnisse oder nicht reichlich Spaß beim Arbeiten haben sollten – aber dies ist nicht *das* Motiv der Hinwendung zur Natur! Gerade in der Art und Weise, wie heute Naturbegegnung gesucht wird, zeigt sich am deutlichsten die Entfremdung gegenüber ihrer eigenen Wirklichkeit. Am häufigsten wird Natur dabei zum Sportplatz gemacht, wo sie als Gegner mit allerlei technischem Gerät »bezwungen« wird; oder sie dient – ganz ohne Hilfsmittel – als Sparringspartner, durch den man sich selbst etwas beweist, indem man sich besiegt: Das Interesse richtet sich vor allem auf sich selbst – gerade dann, wenn man »reine Naturerlebnisse« als Sinneserfahrung haben will; sie sollen als unvergeßliche Fotos, letztlich als Besitz, die eigene innere Leere ausfüllen. Das kann aber nicht funktionieren, denn auch in der Beziehung zur Natur gilt: Man bekommt nur etwas, wenn man auch zu geben bereit ist. Naturerlebnisse sind im Gegenteil um so reichhaltiger und tiefer, je weniger sie irgendwelchen Zwecken dienen müssen und je weniger sie künstlich herbeigeführt werden. Dazu gehört auch die Erwartungshaltung auf »spontane« und spektakuläre Naturaktionen, wie sie vor allem durch die schönen Naturfilme im Fernsehen geschürt wird. In Wirklichkeit braucht die Natur geduldiges Wartenkönnen, bevor sie zu sprechen beginnt.

Allerdings ergeben sich recht bald bei der Arbeit draußen intensive Sinneserlebnisse durch die vier Elemente – sie müssen hier sicher nicht künstlich herbeigeführt werden. Hagelstürme mitten im Juni und das Feuerwerk des stundenlang tobenden Hotzenblitzes gibt es auf der Hochebene als Gratis-

Erlebnis – und die irdische Schwerkraft wirkt sehr nachdrücklich, wenn ein Baum in eine ganz andere Richtung fällt, als geplant war ...

Der Ansatz, der Natur arbeitend (und dabei geduldig beobachtend) gegenüberzutreten, ist die beste Übung, um sich so weit zurücknehmen zu lernen, daß sich die Natur selbst aussprechen kann.

Immer wieder wird für eine schwierige neunte, zehnte oder elfte Klasse ein Forstpraktikum geplant, damit beim Bäume-Ausreißen ordentlich Dampf abgelassen und danach wieder eine gewisse Disziplin entwickelt werden kann – sicher ein an sich ehrenwerter pädagogischer Zweck, nur kann er sich auch als Fremdkörper zwischen die Jugendlichen und ihre Aufgabe stellen, und es wäre verfehlt, wenn diese Haltung zur ersten intensiven Naturbegegnung einer Schulklasse führen sollte. Wir sind deshalb immer dankbar, wenn der Lehrer die bei der Ankunft stattfindende (an sich altersgemäße und harmlose) fast rituelle Abwehrreaktion, das Verächtlichmachen des – unbekanntes – Gegners Natur und das Herausstellen der eigenen Überlebensfähigkeit nicht noch zusätzlich anfacht, um womöglich zur Leistung anzuspornen, sondern die heroischen Survivalsprüche etwas durch den Kakao zieht.

Die ökologische Frage – Partnerschaft mit der Natur

Der dritte Grund, warum uns das Arbeiten an der Natur als Weg zur Begegnung mit ihr dient, ist die ökologische Fragestellung. Die Ökologie hat als Wissenschaft die Aufgabe, die Beziehungen der Lebewesen untereinander und zu ihrer Umwelt zu beschreiben; dazu gehört nicht zuletzt auch die problematische Mensch-Natur-Beziehung. Der zur Beschreibung dieser Beziehung oft gehörte Spruch: »Der Mensch braucht die Natur, die Natur braucht den Menschen nicht«, ist theoretisch schlecht widerlegbar – wohl aber praktisch durch Arbeit an der Natur.

Die mitteleuropäische bäuerliche Kulturlandschaft mit ihrem Wechsel von Feldern und Weiden, Mager- bzw. Fettwiesen, Hecken, Trockenmauern, Teichen, Bachläufen, Gehölzen und verschiedenen Waldtypen beherbergt durch ihre Menge von Grenzlinien und die Vernetzung verschiedenster Biotope eine weit höhere Artenzahl und damit einen größeren Lebensreichtum als die ursprüngliche eher eintönige Waldwildnis.

Wir können uns heute für Kinder kaum etwas Wichtigeres vorstellen, als tätig zu erleben, daß der Mensch nicht in einem antagonistischen Widerspruch zur Natur steht und daß seine Stellung in der Welt nicht als die eines »Irrläufers« der Evolution angesehen wird, ohne den die Natur alleine besser zurecht käme, sondern daß die Mensch-Natur-Beziehung eine durchaus partnerschaftlich-produktive sein kann. Wie jede Partnerschaft lebt sie einerseits aus dem Aufeinander-Angewiesen-Sein und andererseits aus dem schöpferi-

schen Vermögen gegenseitiger Bereicherung. Die Natur trägt mit ihren Früchten die menschliche Leibesnatur, deren Hüllen der Ernährung, Bekleidung und Wohnung bedürfen. Umgekehrt schafft der Mensch der Natur reichhaltigere Entwicklungsmöglichkeiten, wenn durch die bäuerliche Arbeit rhythmisch gegliederte Landschaften gestaltet werden. Es ist eine Wechselbeziehung von sich gegenseitig beschenkenden Partnern, wobei die Verantwortung für die natürlichen Lebensräume in die Hand des Menschen gelegt ist. Das gilt heute nicht nur für Mitteleuropa, sondern weltweit.

Man wächst durch Natur-Arbeit einerseits in die Aufgabe hinein, Lebenszusammenhänge schöpferisch formen zu können, hat aber andererseits real die Grenze vor Augen, die einen vor der Hybris bewahrt, nun zu meinen, man könnte auch das Leben selbst schaffen und entsprechend beliebig manipulieren. Naturbegegnungen helfen, das richtige, eigentlich menschliche Maß zu finden, zwischen Bescheidenheit und Rücksichtnahme aus der gegebenen Abhängigkeit einerseits und dem kreativen Gestaltungswillen andererseits. Die Partnerschaft mit der Natur steht nicht nur als ein Urbild sozialer Beziehungen vor uns; Natur wurde darüber hinaus seit alters als wichtige Lehrmeisterin betrachtet. Heute stellt uns die Natur vor die schwierige Aufgabe, an ihr beobachten zu lernen, wie nicht der Kampf unser Überleben sichern wird, sondern die partnerschaftliche Fürsorge.

All dies, was früher instinktives, im Blutsverband tradiertes Wissen war, muß heute wieder bewußt und aus der Kraft der Individualität heraus gelernt und erarbeitet werden. In der Realität ist die bäuerliche Kulturlandschaft längst durch Flurbereinigung, Agrotechnik und Chemie ausgeräumt, wie in den Seelen die Empfindung für das Getragenwerden durch die Natur verlorengegangen ist. Wenn man von denjenigen Umweltproblemen absieht, wo der Mensch den Menschen bedroht und vor sich selbst zu schützen ist (Abfall, Energie, Schad- und Giftstoffe), sondern allein auf das schaut, was direkt der Natur angetan wird – also im eigentlichen Sinne Naturschutz fordert –, dann sind nicht die Industrie, der Verkehr oder die Haushalte, sondern die »geordnete« Land- und Forstwirtschaft der größte Naturzerstörer. Deshalb gehen die Bemühungen der Biologischen Station Hotzenwald in die Richtung, die alte Landschaftsform der Streuwiesen, Waldweiden, kleinen Handtorfstiche usw. mit ihrem Artenreichtum wiederherzustellen und zu pflegen.

Für 1995 eröffnet sich z. B. die Möglichkeit, ein Praktikum auf einem Gärtnerhof durchzuführen, der Wildpflanzenanzucht und Saatgutgewinnung betreibt. Außerdem können sich Klassen auch bei der Wiederinbetriebnahme der früheren Wirtschaftsform der Wässerwiesen beteiligen, wo es darum gehen wird, das alte Wasserverteilungssystem wiederherzurichten.

Mit solchen Praktika ist vor allem die Pädagogik der Mittelstufe, genauer: die sechste bis neunte Klasse angesprochen. Die ökologische Frage ist aber

nicht einer Altersstufe allein aufgegeben – oder müßte gar dort »bewältigt« werden –, und so wollen wir weitere altersspezifische Möglichkeiten der Naturpädagogik betrachten.

Altersspezifische Aufgaben der Naturpädagogik

Vergegenwärtigen wir uns die verschiedenen Entwicklungsstufen in der Naturbeziehung des Kindes und Jugendlichen.

In der ersten Phase der Kindheit ist diese Beziehung eine völlig elementar existentiell erfahrene – das sinnlich Erlebte hat gleichzeitig seelisch-moralische Qualität, so daß die Einheit von Mensch (bzw. Geist) und Natur noch gar nicht in Frage steht. Der altersspezifische Ansatz der Waldorfpädagogik dazu – die Vorbildfunktion des Erwachsenen, den das Kind »nachahmt«, das Erzählen von »sinnigen Geschichten« – ist in anderen Aufsätzen bereits ausführlich dargestellt worden und muß hier nicht wiederholt werden.

Ab dem zehnten Lebensjahr bis in die Pubertät hinein tritt dann deutlich die ästhetische Sicht der Natur in den Vordergrund, und aus der in der Pubertät erwachenden Subjektivität erhält in dieser Zeit der Charakter der Naturbeziehung überraschend schnell seine meist dauerhafte Prägung. Der Jugendliche orientiert sich dabei einerseits am Beispiel der Erwachsenen – aber mindestens genauso bedeutsam ist für ihn, ob überhaupt genügend Naturerlebnisse stattfinden, und zwar solche, in denen sich der schöpferische Überfluß und ästhetische Reichtum der Natur offenbart. Die Mensch-Natur-Einheit wird zwar nicht mehr moralisch, aber doch noch ästhetisch erlebt. Das Getragenwerden durch die Fülle der Naturschönheit weist über das Ego hinaus und läßt Bewunderung, Ehrfurcht und Dankbarkeit als Seelenfähigkeiten erwachen. Es kann sich ein ästhetisches Erleben entwickeln, welches die Formen und Farben der Natur als Sprache von Wesen betrachten lernt. Besonders lehrreich ist es für den Schüler, wenn er bei den beschriebenen landschaftsökologischen bzw. Forst-Praktika auch aktiv natürliche Lebensräume gestalten kann – dann wird als Teil des ganzen Tümpelbiotops auch die warzige Kröte »schön«, und Spinnennetz, Regenwurm und Schlange können entsprechend als notwendige Elemente einer ganzen Komposition wahrgenommen werden, statt daß man sich vor ihnen ins subjektive Erleben flüchtet.

Wenn sich die Kinder dagegen passiv mit »Natur im Kopf« begnügen müssen, sei sie auch durch schöne Bücher und Filme vermittelt, so ist es nicht verwunderlich, wenn dann bei realen Naturbegegnungen die subjektive Gefühlswelt, der Filter der eigenen Sympathie- oder Antipathieempfindung erlebt wird (»Es macht mich an oder nicht«). Aus dem Rückzug vor der Weltwirklichkeit in die engen Mauern der eigenen Subjektivität erwächst im weiteren der Nährboden für die Projektion, daß auch die Natur selbst nur den

Gesetzen von egoistischen Nützlichkeits-theorien folge; die Blütenschönheiten seien z.B. »in Wirklichkeit« raffinierte Schauapparate. Diese Vorstellungen entspringen nicht geduldiger Beobachtung, sondern der Projektion des Allzumenschlichen in die Natur hinein.

Im Alter der beginnenden Erdenreife, der erwachenden Rätsel von Sexualität und Tod wird vielfach »Natürlichkeit« als das oberste Ideal genannt, welches die anderen Ideale zusammenfaßt. Damit dies zwischen den Gefährdungen von romantischer Illusion und vorgestellter Brutalität seine rechte Mitte und Verwirklichung finden kann, ist in diesem Alter die Pflege einer reichhaltigen, ästhetisch erlebenden und gestaltenden Beziehung zur realen Natur besonders wichtig – etwas, das der Biologieunterricht nicht alleine leisten kann; besonders auch der Kunstunterricht ist gefordert, sorgfältiges Beobachten und aktives Gestalten mit Natur als »Material« zu üben. Aber nur mit Schulunterricht kann letztlich ein weiterer Rückzug auf die »Rest-Natur« des eigenen Körpers und auf die Blech-, Plastik- und Videoersatzwelten nicht verhindert werden. Man muß sich einmal realistisch und nüchtern vor Augen führen, wie groß die Erfahrungsbasis des Biologieunterrichts heute noch ist – verglichen mit Mathematik, Physik, Chemie oder den Kulturfächern Sprache, Kunst und Geschichte. Selbst die »Umweltpädagogik«, die Abfälle trennen und Energie sparen lehrt, beschäftigt sich vornehmlich mit Technik, nicht mit Natur.

Wie soll eine verantwortliche Beziehung zur Natur als notwendig erkannt werden, wenn die Natur selbst nicht als notwendig erfahren wird? Hier geht die pädagogische Verantwortung als Biologielehrer über die Schule hinaus bis weit in den Freizeitbereich und in die Elternarbeit hinein; er kann aber deren Vorbild auch nur begrenzt ersetzen. Und selbstverständlich ist es keine romantische, sondern eine sehr konfliktrichtige Frage, ob man sich für eine Erweiterung der Naturpädagogik an der Schule einen zweiten Biologielehrer leistet, wenn man dabei z. B. auf Teile des dringend benötigten Neubaus verzichten muß.

So vehement wir bisher für möglichst viele und reiche sinnhafte Naturerlebnisse der Kinder plädiert haben, so können wir für die Oberstufe dabei nicht stehenbleiben. In diesem Alter wird nicht mehr eine moralische oder ästhetische Einheit mit der Natur erlebt, sondern der Jugendliche steht ihr gegenüber, und die einheitliche Beziehung gliedert sich in Erkenntnisfragen (es wird die Wahrheitsfrage gestellt) und das Bedürfnis nach eigenverantwortlichem Tun. Die Antworten der Wissenschaft auf diese Fragen bilden heute wohl den am tiefsten gehenden Einfluß auf den Charakter unserer Beziehung zur Natur. Seelisch kann man sich durchaus noch dagegen wehren, wenn aus praktischen oder ästhetischen Einseitigkeiten die Natur nur egoistisch benutzt und ausgebeutet wird. Was jedoch, wenn nun die wissenschaft-

liche Theorie »beweist«, daß es das egoistische Vorteilsstreben ist, welches in Wahrheit die lebendige Welt im Innersten zusammenhält und daß auch alles soziale Verhalten letztlich diesem Zweck dienlich ist. Sogar das Engagement für die Natur läßt sich so – scheinbar besonders realistisch – als egoistische Überlebensstrategie interpretieren.

Solche Gedankenpraxis trifft auf den Jugendlichen in einem Alter, wo er seine Lebensführung auf Erkenntnisse gründen möchte und wo die Natur zwar die existentiellen Lebensfragen aufwirft, aber ohne Erkenntnisanstrengung keine Antworten, keine Handlungsanleitungen bietet.

Die Inflation des Wortes »Ökologie« als vergebliche Hoffnung auf gedankliche Hilfe zeigt nur um so deutlicher das Dilemma der Ökologie als wertfreier Naturwissenschaft. Zwar sind die feed-back-Mechanismen der als Regelkreise verstandenen Ökosysteme gut vermessen, so daß halbwegs exakt vor Gefahren gewarnt werden kann, aber in den mechanistischen Modellen sind Lebewesen nur austauschbare Teile, die durch Input und Output manipuliert werden bzw. sich gegenseitig manipulieren. Gegenüber Überlebens-, Kampf- und Fortpflanzungsmaschinen ist sicher keine Partnerschaft möglich, und die technische Faszination verlockt sofort dazu, die Maschine vielleicht zu verbessern und noch etwas nützlicher zu konstruieren.

Der Dualismus in der Ökopädagogik

Nun hat man in der Ökopädagogik längst bemerkt, daß Ökologie als Wissensvermittlung von Kausalfaktoren nur sehr begrenzte Handlungsmotive abgibt. Da man den naturwissenschaftlichen Analysenkoffer so schön wertneutral besonders gut für Gift- und Dreckanalysen einsetzen kann, läßt die Begeisterung darüber bald nach, und hochgerechnete Katastrophenszenarien erregen nur noch Antipathie.

So ist »Ganzheitlichkeit« zum Schlagwort der gegenwärtigen Ökopädagogik geworden. Um den Dualismus von ästhetischem Naturempfinden (»Wie schön leuchtet das Rot des Marienkäfers«) und technomorpher Zweckdeutung (»Das ist seine Abwehrwaffe«) besser aushalten zu können, wird die subjektive gefühlsmäßige Seite zur »ganzheitlichen Beziehung« aufgewertet, da man sich in ihr mit dem Naturobjekt identifiziert bzw. sich ihm hingibt, während die objektive Analyse der Natur gegenüber distanziert bleibt. Entsprechend werden in der Ökopädagogik reichlich Sinnes- und Empfindungsübungen, Meditationen u.ä. gemacht, um eine solche ganzheitliche Beziehung aufzubauen. Aber hält das Staunen wirklich noch an, wenn darauf sofort die »Überlebensmaschinentheorie« als Deutung folgt? Oder führt dieser Dualismus nicht in eine tiefe Spaltung, in eine gleichzeitige Infantilisierung und Brutalisierung der Seelen?

Bei der Naturbegegnung mit der Oberstufe (oder mit Studentengruppen) kommt es darauf an, daß diese Begegnung erkenntnismäßig durchdrungen wird und nicht alles im »Erlebnis« stecken bleibt. Gerade bei naturentfremdeten Menschen wird das intensive Naturgenießen bereits für »geistige« Tätigkeit gehalten, und es ist sehr schwer, dem Erlebnis ein paar klare Gedanken abzurufen.

Die Ganzheit der Natur kann jedoch nicht in unserem (noch so hingebungsvollen) Gefühl gefunden werden, sondern nur in der Idee, welche im Erkennen das Wesen repräsentiert. Die goetheanistische Methode der Naturschauung erkennt in der Idee des Typus als realem Wesen der Natur die – wirkende – Ganzheit der Naturerscheinungen. Seine Taten und Leiden im Wechselverhältnis zu seiner Lebensumwelt bilden sich als gesetzmäßige Metamorphosenzusammenhänge ab.* Nur aus einer solchen Betrachtungsweise heraus können Wesen eine partnerschaftliche Beziehung eingehen.

Wie bei einem selbst, so besteht auch beim Partner ein unantastbarer Wesenskern, der nicht wie eine Maschine aus Einzelteilen zusammengesetzt ist.

Wesen pflegen nicht statische, sondern dynamische Beziehungen zueinander – die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, die sich in den Metamorphosen der Naturphänomene darstellen, können als Vorbilder zu Handlungen dienen, in denen Lebenszusammenhänge (z.B. Landschaften oder Artenschutzprojekte) gestaltet werden. Und an solche Erkenntnisse knüpfen sich unmittelbar Empfindungen und Gefühle – sie müssen nicht künstlich erzeugt werden.

Oberstufen- und Elternarbeit

Dies ist jedoch nicht der Ort, um Methode und Bedeutung goetheanistischer Biologie zu erörtern – aber in der Oberstufe sollte sie einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis des Lebens leisten. Der Appell an die Erkenntnisarbeit schließt durchaus ein, daß in der Oberstufe die »Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung« (R. Steiner) bearbeitet werden – z. B. wäre dies in einer freiwilligen Themengruppe möglich – wie erfolgreiche Jahresarbeiten dazu aus der 12. Klasse belegen. Besonders fruchtbar wirkt es, wenn der Goetheanismus nicht als »System« in Kontrast zu anderen Systemen behandelt wird, sondern als zeitgemäßer Entwicklungsimpuls aus der Geschichte der Biologie heraus. Nur wenig gibt mehr Orientierung im Leben als der Überblick über bewußtseinsgeschichtliche Entwicklungslinien und besonders solche der Naturwissenschaften. Alles dies

* Siehe z. B. Rudolf Steiner: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. GA 2, Dornach 1979.

braucht jedoch Zeit, die in der Oberstufe immer knapper wird. Dabei ist nicht zu vergessen, daß goetheanistische Naturkunde von der Phänomenologie lebt und reichlich Erfahrung und Naturanschauung als Basis braucht – diese fehlt jedoch ebenfalls.

Deshalb unsere Anregung, die Begegnung mit dem Leben der Natur und das Engagement für sie von der Schule aus im Freizeitbereich intensiv zu fördern. Dies alles nicht aus Vorliebe für ein an sich schon recht beliebtes Fach, sondern vor allem deshalb, weil die Biologie maßgeblich die Zukunft unserer Kinder bestimmen wird. Bereits heute sind biologische Theorien die Ersatzreligion unserer Zeit und als solche vor allem auch ins Soziale hinein wirksam. Die Zukunft wird nicht nur vom Computer, von der Kernenergie oder von der Entfesselung der Kreativität entschieden, sondern von der Frage, ob es gelingen wird, die Lebenswissenschaft so weiterzuentwickeln, daß sie einen erkenntnismäßigen Zugang zum Wesen des Lebendigen finden kann.

Es geht hierbei nicht darum, mit gentechnischen Katastrophen zu drohen – diese sprechen wiederum nur die Angst des Menschen vor sich selbst an –, sondern begreifen zu lernen, daß mit dem Dualismus von technokratischer Denkhaltung und blinder Emotionalität weder die natürliche Umwelt erhalten werden kann noch die wirtschaftlichen und sozialen Fragen zu lösen sind.

Was die Schule betrifft, so ist eine Erweiterung des ökologischen Engagements bis ins Angebot von beruflicher Grundausbildung (z.B. landespflegerische Berufe) möglich, wie manche Beispiele zeigen. In jedem Fall soll eine Ausweitung oder Intensivierung des lebenskundlichen Unterrichts – sei es in praktischer oder goetheanistisch-erkenntnismäßiger Form – die Elternarbeit tangieren, denn Waldorfschulen ist zwar der »andere« Charakter des künstlerischen Unterrichts gut bekannt (und wird entsprechend geschätzt), kaum jedoch Methodik und Inhalt des Naturkundeunterrichts. Besonders der Goetheanismus bleibt eher geheimnisvoll, unbegreiflich und fremd. Die notwendige (und vor allem rechtzeitige) Informationsarbeit der Lehrer über die Art der goetheanistischen Naturbetrachtung läßt sich hervorragend mit anschaulichen Exkursionen und gemeinsamen Projekten verbinden – als Keim für eine erneuerte, intensive Naturbeziehung. Andererseits darf die Verantwortung für die Zukunft der Erde nicht allein auf den Schultern des Biologielehrers lasten. Naturbegegnung und Naturschutz als Bestandteil des Unterrichts, als Freizeitpädagogik und Elternarbeit müssen von der ganzen Schule (oder mehreren Schulen zusammen) mitgetragen, mitorganisiert und mitfinanziert werden.