

Magazin

notiert

Seltsames schlummerndes Land

Eine Erzählung von Otto A. Böhmer

Grundwortschätze auf Sprechblasenniveau?

Eine kommentierende Klarstellung von Wolfgang Menzel

Bibliographie Epische Kurzformen (Klaus Gerth)

Sind die Grundlagen des kommunikativen Aufsatzes tragfähig?

(Otto Ludwig)

Die gegenwärtige Aufsatzdidaktik und der Versuch, Vorurteile durch Wissen zu ersetzen (Eduard Haueis)

Zu einer Geschichte des deutschen Abituraufsatzes

Otto Ludwig zu einem Buch von Birgit Lahann

Basisartikel

Kaspar H. Spinner

Natur

Von der Erfahrung zum Unterrichtsthema

Modelle

Primarstufe Kaspar H. Spinner

1./2. Schulj.: **Kind und Tier**

3./4. Schulj.: Kurt Franz/Winnie Franz

Was bedeutet uns ein Baum?

Sekundarstufe I Hans Kügler

5./6. Schulj.: **„Es ist etwas Aschiges, von der Farbe der Asche . . .“**

Aztekische Glossen

Sekundarstufe I Ilona Wicke-Bölling

Ein Stück Natur

Gedanken und Phantasien

Sekundarstufe I u. II Peter Bekes

Dialektik der Landschaft

Über die sozialen Funktionen der Naturstellung in Brechts

„Buckower Elegien“

Sekundarstufe II Volker Mueller

„Denn unführend ist die Natur . . .“

Mensch und Natur in Hesses „Unterm Rad“

Material

Unterwegs nach Utopia II, ein Gedichtplakat von Günter Kunert

Zu diesem Heft

4 Beton ist zur Methapher für die Zerstörung der natürlichen Umwelt geworden. In der Tat hat dieser Werkstoff uns massige Bauwerke, Trassen und Brücken beschert, die das Bild einer nur von Pflanzen bestimmten Landschaft empfindlich (zer-)stören.

6 Bei aller Berechtigung der gestiegenen Sensibilität für ökologische Belange darf die Sehnsucht nach heiler Natur nicht zu einer unkritischen Idealisierung, zur falsch verstandenen Idylle führen. Wir Menschen sind so sehr ein Teil der Natur wie die Bauwerke, Produkte und Abfälle, die wir hervorbringen.

9 Und wenn man sich Beton 'mal ganz genau anguckt, so entdeckt man in der Struktur der nackt-grauen Wände die Maserung der Holzverschalung wieder, steingewordene Fasern und Astlöcher.

12 Einem differenzierteren und kritischen Naturverständnis jedenfalls fühlen sich Basisartikel und Modelle verpflichtet: mit Unterrichtsvorschlägen zu Brechts „Buckower Elegien“ und Hesses „Unterm Rad“ in der Sekundarstufe II, dem eigenen Assoziieren in einer Waldlichtung (Sekundarstufe I), der Lektüre aztekischer Glossen, die das Naturverständnis ganz anderer Kulturen dokumentieren (5./6. Schuljahr) und mit den Modellen für die Primarstufe, die behutsam erste Erfahrungen mit Tieren und der Umwelt ansprechen.

14 Breiten Raum nehmen im Magazin dieser Ausgabe Diskussionsbeiträge ein: Wolfgang Menzel kommentiert die öffentliche Debatte der letzten Monate über den Grundwortschatz und versucht die Mißverständnisse oberlehrerhaft polemischerer Publizisten aufzuklären.

15 Otto Ludwig und Eduard Haueis präzisieren ihre Auffassungen zur kommunikativen Aufsatzdidaktik und führen damit die durch die Bibliographie zur Aufsatzdidaktik ausgelöste Kontroverse fort.

17 Neben der Bibliographie – diesmal von Klaus Gerth zu Titeln über epische Kurzformen – enthält das Magazin Notizen, Hinweise auf Neuerscheinungen und eine Erzählung des jungen Autors Otto A. Böhmer.

18

35

37

40

46

51

57

29–32

PRAXIS DEUTSCH, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Horst Sitta, Kaspar H. Spinner, Gerhard Voigt.



PRAXIS DEUTSCH erscheint im Erhard Friedrich Verlag GmbH. & Co. KG., 3016 Seelze 6, Redaktion: Stephan Lohr. Titel: Rolf Müller. Verkaufs- und Anzeigenleitung: Wilfried Seibel. Anschrift des Verlages und der Redaktion: Friedrich Verlag, 3016 Seelze 6, Telefon (05 11) 48 30 51; FS 09 22 923; Vertrieb: vgv Vertriebsgesellschaft für Verlag mbH, Im Brande 15, 3016 Seelze 6, Telefon (05 11) 40 02-132. PRAXIS DEUTSCH erscheint zweimonatlich, zusätzlich erscheint jährlich ein Sonderheft. Einzelheft DM 10,00; Jahresabonnement incl. Sonderheft Inland DM 60,60 (6 Hefte zu DM 7,40 und ein Sonderheft zu DM 16,20; Ausland DM 62,10). ISSN 0341-5279. Alle Preise verstehen sich ohne Versandkosten; PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in der Bundesrepublik direkt ab Verlag. Ausland auf Anfrage; Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages. Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 6 vom 1. 12. 1980. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ. Satz und Druck: Druckerei Wilh. Schröder & Co., 3016 Seelze 1. Einem Teil der Auflage liegen Prospekte des Verlages Kamprath-Helene bei.

Natur

Von der Erfahrung zum Unterrichtsthema

Jugendliche und Natur

Im Brief einer 17jährigen Schülerin, den Ernst Kappeler veröffentlicht hat, sind die folgenden Sätze zu lesen:

Eigentlich sollte ich ja längst schlafen. Es ist schon 23 Uhr. Aber ich kann nicht. Wie so oft in solchen Situationen, wenn mir wirre Gedanken durch den Kopf gehen und der Schlaf einfach nicht kommen will, zünde ich eine Kerze an und staune in ihr Flämmchen.

Meistens sitze ich dann plötzlich am Tisch und schreibe einen Brief.

Eigentlich sollte ich glücklich sein. Seit einiger Zeit kenne ich einen Menschen, der mich braucht und liebt. Aber gerade dieses Glück macht mir wieder Angst. Tue ich recht?

Ich fürchte mich auch vor der Schule. In einer Woche beginnt sie wieder. Ich fürchte mich davor, abends verzweifelt im Bett zu liegen und immer nur zu fragen: Warum? Wozu? Ich fürchte mich vor den Algebra-Proben, wo ich nie etwas zu schreiben weiß und mir Gedanken an das Leben, an das eigentliche Leben, Tränen in die Augen treiben und ich große Mühe habe, mich zu beherrschen.

Ich fürchte mich vor den strengen Augen des Lateinlehrers. Mir scheint immer, er wisse alles, aber er verstehe mich nicht. Das ist die Welt der Schule. Aber es ist nicht meine Welt. Die meine ist es nicht. Meine Welt ist überall dort, wo Stille herrscht, Friede, Verständnis, Eintracht, Glück. Das heißt: ungefähr nirgends. Denn wo herrscht denn Friede? Wo hassen und mißverstehen die Menschen einander nicht? Wo sehen sie noch die Natur und ihn, Gott, der uns aufnehmen will?

Wieso quäle ich mich mit der Schule und diesem Leben — oder dem Leben, das wir so nennen? Wieso lerne ich, wenn doch das Glück ganz woanders liegt? Ich kenne die Antwort, ich kenne sie nur zu gut: ich tue alles, um später existieren zu können, um im „Leben“ zu bestehen. Denn, wer nichts kann, taugt nicht zum Leben.

Aber warum hat man denn nur angefangen mit all dem: mit der Technik, der Automatik, den Computern, dem sogenannten Fortschritt? Warum blieben wir nicht Höhlenbewohner, die sicher glücklicher waren als

wir, trotz allem. Ja, ich weiß es doch: die Menschen streben aufwärts.

Aber was heißt „aufwärts“? Was nützt uns aller Fortschritt, aller Komfort, alles Aufwärtsstreben, wenn wir dabei nicht glücklicher werden?

Das sind alles Fragen, die mich beschäftigen. Weit mehr als alle Probleme der Schule. Es sind zwei Welten. Zwei verschiedene. Und eine stört die andere. Ich aber muß versuchen, in beiden zu leben. (...)

Kürzlich verließ ich nachts heimlich das Haus. Lange war ich draußen. Ich ließ den Wind mit meinen Haaren spielen und spürte die Erde unter meinen Füßen. Ich schaute zum Himmel. Und jetzt begann ich zu vergessen und zu verzeihen. Der Himmel war mächtiger als ich.

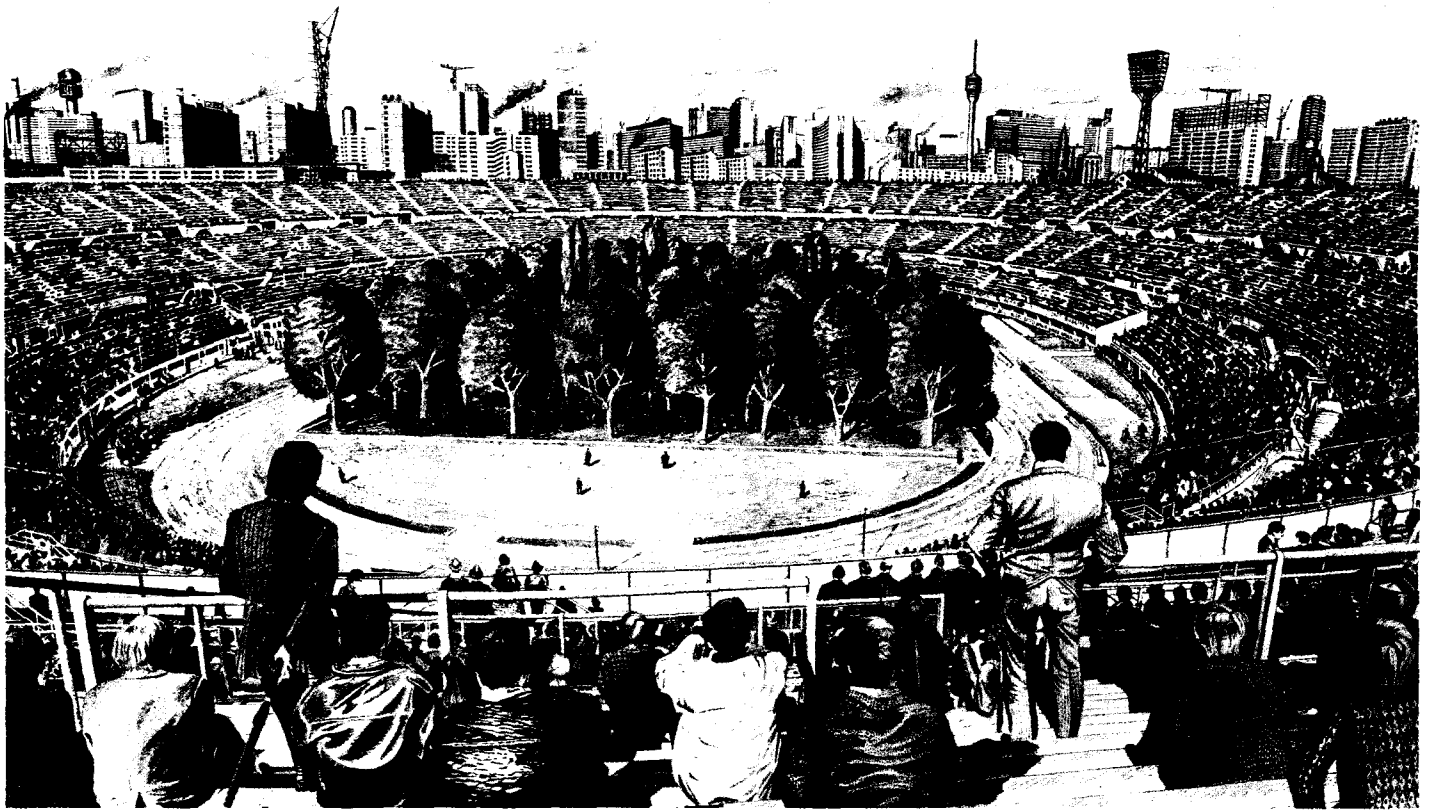
Ich ging wieder in mein Zimmer. Ruhig. Zuversichtlich. Aber die Eltern erwarteten mich und schalten mich aus. Bis fast drei Uhr morgens saß ich dann wieder da und schluchzte.

Warum verstehen uns denn die Großen nicht? Wieso begreifen sie nicht, daß wir das alles brauchen: die Sterne, die Bäume, den Wind . . . Sind sie wirklich zu alt, um ihre reale Welt einmal zu verlassen, aus ihren bürgerlichen Gedanken herauszukommen und uns zu verstehen, die wir Trost suchen? Trost beim Himmel. Trost bei Gott. Denn worin besteht der Unterschied zwischen Gott und dem, was ich suchte in dieser Nacht?¹⁾

Wie in vielen Selbstäußerungen von Jugendlichen ist hier auf kleinstem Raum von Gott und der Welt, vom Sinn des Lebens und von alltäglichen Verzweiflungen, von Gesellschaft und Natur die Rede. Stellenwert und Bedeutung des letztgenannten Aspekts soll im folgenden interessieren. Die Schülerin spricht von zwei Welten, der Welt der Schule und der Welt des Friedens, des Glücks. Diese zweite, andere Welt erfährt sie in der Natur, der Gegenwelt zur Welt des technischen Fortschritts, des Leistungsdenkens, der sie auch die eigenen Eltern mit ihren „bürgerlichen Gedanken“ unterworfen sieht. Sie fühlt sich selbst dem Wind, der Erde, dem Himmel verbunden, durch diese Naturelemente erfährt sie den Frieden, den sie unter den Mitmenschen vermißt. In unserer Erwachsenenterminologie

könnten wir sagen, die Schülerin suche in der Natur eine unentfremdete Beziehung zur Umwelt, eine Beziehung, die frei von materiellen Zwecken ist. Es ist ein Wunsch nach mütterlichem Umfängenwerden, der sich in diesem Naturgefühl ausdrückt, von Regression könnte man in psychologischer Sicht sprechen; die Unsicherheiten des Jugendlichen, der sich den erster werdenden Anforderungen des Lebens ausgesetzt sieht, rufen das Bild eines glücklichen Naturzustands hervor. So entsteht eine rückwärts gewandte Utopie, am deutlichsten faßbar in dem Satz «Warum blieben wir nicht Höhlenbewohner, die sicher glücklicher waren als wir.» Wenn diese Vorstellung des glücklichen, edlen Wilden (ein Topos, der vor allem im 18. Jahrhundert kultiviert wurde) mehr als nur Symbol sein soll, wird sie lächerlich, wenn nicht sogar bedenklich realitätsblind. Wir können heute auch sonst beobachten, daß sich Protest und Verweigerung der Jugendlichen oft in klischeehaften Wünschen nach einer früher vermeintlich dagewesenen heilen Welt ausspricht. Das Aufbegehren gegenüber den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen droht dann zum reaktionären Zurück zu werden. Der Nationalsozialismus wußte sich solche Gesellschafts- und Fortschrittsfeindlichkeit, die das Heil in vermeintlich unverfälschter Natürlichkeit sucht, zunutze zu machen.

Man würde den Äußerungen der Schülerin aber nicht gerecht, wenn man in ihnen nur das verblasene Wunschbild eines fernen Naturzustandes sehen würde. Denn die Schülerin berichtet von einer gelebten Erfahrung, von ihrem Gang in die Nacht, in der sie die Naturelemente am eigenen Leibe erfuhrt: Sie ließ den Wind in ihren Haaren spielen, sie spürte die Erde unter ihren Füßen und empfand den Himmel in seiner Macht. Natur ist hier mehr als nur Projektionsfläche für psychische Probleme, sie wird hier leibhaftig erfahren, die Schülerin fühlt sich physisch als Teil von ihr. In dieser Erfahrung ist etwas von unentfremdeter Beziehung zur Umwelt tatsächlich realisiert — sie übersteigt denn auch jenes beschauliche Beschauen der Natur, dem sich der Sonntagsspaziergänger in den geschützten Landschaftsgebieten am Stadtrand zu widmen pflegt. Jugendliche, die aus der Ge-



Die ungebrochene Anziehungskraft der Natur, Zeichnung von Max Peintner (aus: M. P., „Ewigkeit im Tagebau“; edition neue texte, Linz 1977).

sellschaft aussteigen und ein alternatives Leben in enger Verbindung mit der Natur versuchen, machen mit dem im Brief der Schülerin anklingenden Anspruch, Natur nicht nur als seelische Utopie, sondern als Voraussetzung für die physische Existenz hier und jetzt zu begreifen, ernst. Auch wenn man darin nicht unbedingt die Lösung für die Probleme, die die moderne technische Zivilisation geschaffen hat, zu sehen vermag, so wird man mit dem bloßen Vorwurf des Irrationalismus solche Lebenshaltungen nicht abwehren können.

Zwei Grundformen des Verhältnisses zur Natur

Natur, wie sie im Brief der Schülerin eine Rolle spielt, hat kaum etwas zu tun mit der Art und Weise, wie Schüler Natur in den naturwissenschaftlichen Fächern erfahren. Da lernen sie, Pflanzen zu bestimmen, chemische Versuche durchzuführen, physikalische Formeln anzuwenden, und sie beklagen sich, daß sie gerade diesen Unterricht als besonders entfremdend, als abstrakt, als rein theoretisch erfahren. Sie müssen sich objektivierend mit der Natur beschäftigen und dabei absehen von der je individuellen psychischen und physischen Betroffenheit. Sie lernen, die Fachsprache

zu gebrauchen, die durch „Vollständigkeit, Eindeutigkeit, Genauigkeit und Standardisierung des Ausdrucks“ (Horst Werner in „Biologie in der Curriculumdiskussion“⁽²⁾) gekennzeichnet ist, und sie erfahren, daß es „höchstes terminologisches Ziel jeder Naturwissenschaft“ ist, „das Begriffssystem so weit auszubauen bzw. zu vereinfachen, daß alle Beziehungen durch formelhafte Wendungen (Regeln) ausdrückbar sind, die letztlich auf Zahlenverhältnisse zurückgeführt werden können“ (Wolfgang Memmert in „Grundfragen der Biologie-Didaktik“⁽³⁾). Dieser objektivierende, klassifizierende und entsinnlichende Zugang zur Natur ist aufgrund der geforderten Wissenschaftsorientierung der Schulfächer in den letzten 15 Jahren immer mehr verstärkt worden. Typisch ist die Begründung, mit der ein Ministerium 1975 ein Lehrbuch Physik/Chemie für das 5./6. Schuljahr abgelehnt hat: „Die zentrale Kritik ist die, daß die sprachliche Gestaltung des Werkes an einer gewiß gut gemeinten, doch nicht vertretbaren Popularisierung leidet, die den Schülern den Zugang zur wissenschaftlichen Begrifflichkeit eher zu verstellen droht, als zu eröffnen geeignet sein kann“⁽⁴⁾. In jüngster Zeit mehrt sich die Kritik an solch falsch verstandener Wissenschaftsorientierung, aber schon sind die institutionellen Bedingungen, wie durchgreifendes Fächerprinzip, wissenschaftspropädeutische Ausrich-

tung im Kurssystem oder eben auch die Konzentration der Schulen auf die Städte und Zentren von Großgemeinden, so verfestigt, daß es dem Lehrer kaum mehr möglich ist, z. B. seine Biologie- und Erdkundestunden in der Natur abzuhalten. Der Gegensatz, den Jugendliche zwischen schulischem Naturverständnis und ihren privaten Empfindungen und Vorstellungen erfahren, ist nicht ein bloß schulisches Problem, sondern kennzeichnet grundsätzlich unsere moderne Zivilisation: Sie ist geprägt davon, daß das Verhältnis zur Natur in einen objektivierenden und einen nicht-objektivierenden Zugang auseinanderfällt⁽⁵⁾. Der objektivierende Zugang wird durch die exakten Naturwissenschaften vollzogen, er ist zugleich dem technischen Zugriff dienstbar; Natur wird dadurch handhabbar, der Mensch steht in einem instrumentellen Verhältnis zu ihr. Deshalb interessieren ihn die (Natur-)Gesetze, die Regeln, nach denen die Naturphänomene funktionieren. Im nichtobjektivierenden Zugang schiebt der Mensch die Natur nicht als zu untersuchenden Gegenstand von sich weg, sondern nimmt ihn empfindend in sich auf und versteht sich selbst in ihr, wie es die Schülerin im oben zitierten Brief getan hat. In den Künsten ist dieser Zugang am stärksten ausgeprägt; man kann ihn deshalb auch als den ästhetischen bezeichnen („*aisthesis*“ ist im Griechischen die sinnliche Wahrneh-

ANEMONE

17. Anemone L., Windröschen

1. Bltnhüllblätt. gelb, untersts. schwach behaart; Bltn. zu 1-2; Stgblätt. laubart., fingerf. geteilt; ; III-V; Auwälder, Gebüsch; v, vorwgd. auf Kalk u. Lehm.

Gelbes W., *A. ranunculoïdes* L.

a. Rhizom weitkriechend, v.

ssp. *ranunculoïdes*

b. Rhizom kurz, Pfl. deshalb dichte Rasen bildend; Pfl. zierlicher; s in Br. u. Me.

ssp. *wockeána* (A. & GR.) HEGI

— Bltn. weiß, zuw. rötl. überlaufen 2

2. Stgblätt. sitzend, 3-teilig, ungleich tief gespalten; Grdblätt. handf. 3- bis 5teilig, langzottig behaart; Bltn. in 3- bis 8-bltg. Dolde; Bltnhüllblätt. weiß, außen zuw. rötl. überlaufen; Fr. kahl; 2 ; V-VII. Matten der subalp. u. alp. Reg., von 1500-2500 m, nur auf Kalk; Alp., Hegau, Schw. Alb, Vog., Riesengeb., Hochgesenke; z. **Geschützt!**

Narzissenblütiges W., Berghähnlein, A. narcissiflora L.

— Stgblätt. gestielt (364); Bltn. einzeln 3

3. Bltnhüllblätt. untersts. weißfilzig behaart; grdst. Blätt. ± zahlr. 5

— Bltnhüllblätt. untersts. kahl; Grdblätt. 1 od. fehlend 4

4. Blattfied. ganzrandig od. fast gleichmäßig gesägt (380); Stbbeutel weiß; Rhizom weißl.; 2 ; V-VI. Steinige Wälder, Gebüsch, bis 1800 m. Sb s, S-Alp. v.

Dreiblättriges W., A. trifolia L.

— Blattfied. 2- bis 3-spaltig, mit ungleich eingeschnittenen Zipfeln (381); Bltn. weiß bis rötl.-violett; Stbbeutel gelb; Rhizom gelb bis dkbraun; 2 ; III-IV. Laubwälder, Gebüsch, Wiesen; g.

Busch-W., A. nemorosa L.

5(3). Pfl. 15-30 cm hoch; Bltnhüllblätt. meist 5; Bltn. bis 6 cm im Dm; Grdblätt. hand- bis fußf. 5-teilig, mit 2- bis 3-spaltigen Abschnitten; Fr. dicht weiß wollig; ; IV-VI. Sonnige, buschige Abhänge, lichte Wälder, kalkliebend. Im S z, im N nur in Me, Br, NS, NrWe s; Alp. u. Vorland 2. **Geschützt!**

Großes od. Wald-W., A. sylvestris L.

— Pfl. nur 5-15 cm hoch; Bltnhüllblätt. 8-10; Bltn. bis 4 cm im Dm; Grdblätt. doppelt 3-zählig mit 3- bis 5-teiligen Abschnitten: 2 ; VI-VIII; steinige Alpenmatten oder alp. Stufe; kalkliebend; Sb, Ti s; S-Alp. v.

Tiroler-W., A. baldensis L.

Erschütterer —: Anemone,
die Erde ist kalt, ist nichts;
da murmelt deine Krone
ein Wort des Glaubens, des Lichts.

Der Erde ohne Güte,
der nur die Macht gerät,
ward deine leise Blüte
so schweigend hingesät.

Erschütterer —: Anemone,
du trägst den Glauben, das Licht,
den einst der Sommer als Krone
aus großen Blüten flicht.
G. Benn

Ein Beispiel für **wissenschaftlichen Zugang** zur Natur

Ein Beispiel für den **ästhetischen Umgang** mit dem Naturthema

Klassifizierung	—	Individualisierung und Personifizierung
unterscheidend, ins Detail gehend	—	symbolisch verallgemeinernd
exakt, abgrenzend	—	entgrenzend
denotativ, Tendenz zur künstlichen Zeichensprache	—	Assoziationen auslösend, konnotativ

mung, die Empfindung). Im nicht-objektivierenden, ästhetischen Zugang wird die Empfindung nicht zur Information über die Außenwelt reduziert, sondern als Betroffenheit, als Veränderung der eigenen psychischen und physischen Befindlichkeit ernstgenommen. Wenn die Schülerin „Wissen“ und „Verstehen“ in ihrem Brief einander gegenüberstellt (z. B. „Mir scheint immer, er wisse alles, aber er verstehe mich nicht“), so kann man unter „Wissen“ die Reduktion auf bloße Information, unter „Verstehen“ die identifizierende Teilhabe verstehen und zugleich die Verbindung zum vieldiskutierten Gegensatz zwischen Naturwissenschaft als exakter Wissenschaft und Geisteswissenschaft als verstehender Wissenschaft sehen. Dichterische Sprache bringt im Gegensatz zur begrifflichen, zur Formel tendierenden Sprache der Naturwissenschaft diese identifizierende Teilhabe an der Natur immer wieder zum Ausdruck; in der Naturlyrik ist meist kaum mehr unterscheidbar, was Schilderung von Äußerlichem und was Ausdruck von Gefühlen, Empfindungen ist; dieser Zusammenklang von Natur und empfindendem Ich wird meist, etwas verharmlosend, mit dem Begriff Stimmung charakterisiert — das jubelnde Einssein, von dem z. B. Goethes „Mailied“ spricht, ist allerdings mehr als bloße Stimmung). In der

Prosa wird die Naturschilderung immer wieder als Charakterisierung der inneren Befindlichkeit einer Figur verwendet. In diesem Sinne wirkt auch der zitierte Brief der Schülerin ausgesprochen literarisch: Wenn sie von der Natur redet, redet sie zugleich von sich selbst.

Der Gegensatz zwischen objektivierendem und nicht-objektivierendem Zugang zur Natur erklärt, warum die Naturwissenschaften zum Paradigma einer fortschrittsgläubigen Zivilisation, die Natur andererseits gerade zur Chiffre für fortschritts- und technikfeindliche Einstellungen geworden ist. Auch wenn die hier getroffene Unterscheidung zwischen objektivierendem und nicht-objektivierendem Naturverständnis eine gewisse Vereinfachung darstellt, so zeigt doch die Schärfe, mit der die öffentliche Diskussion um Umwelt und Technik zunehmend geführt wird, daß heute kaum mehr überbrückbare Gegensätze in der Einstellung zur Natur krisenhaft aufgebrochen sind.

Natur und Geschichte

Der aufgezeigte Gegensatz zwischen objektivierendem und nicht-objektivierendem Zugang zur Natur hat sich im Verlauf einer Geschichte von mehreren tausend Jahren

allmählich herausgebildet. Der primitive Mensch erfährt Natur vor allem als bedrohliche Übermacht; deshalb versteht er sie als Wohnort von Dämonen und Göttern, wie viele Mythen und Volkssagen es uns zeigen. Als Jäger und Sammler und als Ackerbauer muß er sich täglich mit der Natur auseinandersetzen, muß ihr seinen Lebensunterhalt abringen. Eine Trennung von objektivierendem und nicht-objektivierendem Zugang ist noch nicht vorhanden, weil der Mensch in seinem Handeln der Natur unmittelbar ausgesetzt ist. Ein distanziertes Verhältnis ist bei solcher Erfahrung von Übermacht nicht möglich, eine ästhetische, von der praktischen losgelöste Beziehung entsteht wegen des alltäglichen Eingebundenseins in die natürliche Umwelt nicht.

Objektivierender und nicht-objektivierender Zugang bilden sich heraus, wenn der Mensch sich von der Übermacht der Natur löst. Ein Schritt dazu ist schon der Übergang zum Ackerbau und das damit verbundene planende Umgehen mit Natur. Der wesentlichere Schritt erfolgt aber erst, wenn der Mensch die Natur soweit domestiziert hat, daß er sich selbst als der Beherrschende erfährt, und die wissenschaftliche Erforschung aufkommt. Mit ihr entsteht die Arbeitsteilung zwischen denen, die sich theoretisch mit

Natur beschäftigen, und denen, die die Natur alltäglich kultivieren und bearbeiten. Zivilisationsgeschichtliche Etappen, in denen sich die objektivierende Einstellung herausbildet bzw. verstärkt, sind fast immer Epochen mit vorherrschend städtischer Zivilisation: Die Polis (Stadtstaat) der griechischen Antike, das spätantike Alexandria als Großstadt und Wissenschaftszentrum, antikes Rom als Metropole, Frühbürgertum in der Renaissance und von da an die rasche weitere Entwicklung vor allem in bürgerlichen Staaten bis zum industriellen Zeitalter. Im Gegenzug zur Objektivierung der Natur im wissenschaftlichen Denken entsteht in denselben Etappen jene Einstellung, nach der die Natur der heile Seinsbereich ist, in dem die Widersprüchlichkeiten und Beschränkungen der zivilisierten Existenz noch nicht vorhanden sind. Auch der nicht-objektivierende Zugang hat also die Distanzierung zu seiner Voraussetzung; nur weil die Schülerin nicht täglich draußen im Wind, unter den Sternen ist, wird ihr die Natur zum Versprechen einer Existenz, die nicht den alltäglichen Beschränkungen unterliegt. Im antiken Rom wird die Villa, das von Dichtern viel besungene Landhaus, zum ersehnten Ruheort für die vermögenden Stadtbewohner; der Aufbruch der Wissenschaften in der Renaissance ist begleitet von der Entdeckung der Landschaft für die Malerei, und Descartes schreibt

seine Lehre, die die moderne mechanische Naturerklärung begründet, in eben jenem bürgerlichen Holland nieder, in dem zur gleichen Zeit die bedeutendste Landschaftsmalerei der abendländischen Geschichte entsteht. Im 18. Jahrhundert führt dann die Säkularisation (Verweltlichung) zur endgültigen Befreiung der Naturwissenschaften von der religiösen Bevormundung, während zugleich ein empfindsamer Naturkult entsteht und Rousseaus „Zurück zur Natur“ zur Losung des Jahrhunderts wird. Die bürgerlichen Revolutionäre in Frankreich und anderswo schreiben den Naturbegriff auf ihre Fahnen (Naturrecht, natürliche Gleichheit der Menschen u. a.), das Höfische gilt als das Unnatürliche. Die spekulative Naturphilosophie, von den religiösen Institutionen immer wieder unterdrückt — Giordano Bruno endete 1600 auf dem Scheiterhaufen, Spinoza wurde aus seiner jüdischen Gemeinde ausgeschlossen — konnte sich endlich frei entfalten. In Deutschland erfuhr um die Wende vom 18. zum 19. Jh. die ästhetische Einstellung zur Natur ihre bedeutendste philosophische Ausformulierung in der idealistischen Philosophie und Kunsttheorie. Vor allem Schiller hat seine ästhetische Theorie auf den Naturbegriff gegründet. Sein wichtiges Werk „Über naive und sentimentalische Dichtung“ enthält den zentralen Satz: „Die Dichter sind überall, schon ihrem Begriffe nach, die *Bewahrer*

der Natur“. Bezogen auf den modernen Dichter sagt Schiller: „Auch jetzt ist die Natur noch die einzige Flamme, an der sich der Dichtergeist nährt; aus ihr allein schöpft er seine ganze Macht, zu ihr allein spricht er auch in dem künstlichen, in der Kultur begriffenen Menschen“. In der idealistischen Vorstellung, daß der Mensch ursprünglich selber Natur gewesen sei, durch die fortschreitende Zivilisation sich der Natürlichkeit entfremdet und der Herrschaft des Verstandes anheimgegeben habe und sich deshalb nach einer neuen Versöhnung mit der Natur sehne, hat die Dynamik und Wechselseitigkeit der beiden Grundformen des objektivierenden und nicht-objektivierenden Zugangs zur Natur ihre exemplarische philosophische Ausprägung erhalten. Eine Geistesströmung wie die Romantik ist ohne diese philosophische Grundlage nicht denkbar. Im 19. und 20. Jahrhundert verliert allerdings die Natursehnsucht manches von ihrer Radikalität, die sie am Ende des 18. Jahrhunderts gehabt hat, — als habe sich der Mensch abgefunden mit einer Welt, in der als Ausgleich zu den Beschädigungen der Zivilisation Natur in der Freizeit, bei Sonntagsspaziergang und -ausflug und auch in Dichtung und Malerei, genossen werden könne. Durch Naturschutz, geregelte Arbeitszeit und Freizeitindustrie ist für die Befried(ig)ung der Bedürfnisse gesorgt worden. Darüber hin-

Biologie

Lehrverfahren

Der Biologieunterricht geht soweit irgend möglich von der lebenden Pflanze und vom lebenden Tier aus. Zur unmittelbaren Naturbeobachtung tritt gleichwertig der Versuch.

Schulgarten, Lehrausflug und Schullandheimaufenthalt geben Gelegenheit zu dieser unmittelbaren Beobachtung im Freien und fördern die Naturverbundenheit.

Kleine, wechselnde Ausstellungen von Pflanzen und Tieren vermitteln einen Eindruck vom Formenreichtum des Lebens. Auch Aquarien, Terrarien, Insektarien dienen der Beobachtung von lebenden Tieren und Pflanzen.

Wo unmittelbare Beobachtung nicht möglich ist, müssen Präparate, Modelle, Tafeln, Lichtbild und Film zur Verdeutlichung herangezogen werden. Die biologische Lehrsammlung muß Arbeits- und Schausammlung sein.

Kennübungen und Bestimmungsübungen sind ein wesentliches Mittel, um die Formenkenntnis zu erweitern.

Die Schüler sind auch in den verschiedenen Formen der Darstellung der Unterrichtsergebnisse (z. B. Niederschrift, Zeichnen und Nachformen) zu unterweisen.

Das Lehrbuch soll im wesentlichen der häuslichen Arbeit dienen, doch müssen die Schüler zu seinem Gebrauch angeleitet werden.

In der Unterstufe ist besonderer Wert auf die Kenntnis des Typus und seine Stellung im Naturganzen zu legen. Neue Formen sind zu schon bekannten durch den Vergleich von Ähnlichkeit und Verschiedenheit in Beziehung zu setzen.

Der Oberstufenunterricht darf nicht im Stofflichen stecken bleiben, sondern muß zur Erkenntnis der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Lebens und ihrer Bedeutung für den Menschen führen.

(...)

Aus den Lehrplänen für die Gymnasien Baden-Württembergs von 1957

Vorläufiger Lehrplan für das Fach Biologie der Klassen 5 bis 8 und 10

Vorbemerkung

Die fachwissenschaftliche und didaktische Situation erfordert einen neuen Lehrplan.

Die Schwerpunkte der Stoffauswahl liegen bei solchen Gebieten, die experimentell erschlossen werden können, bei denen eine kausal-analytische Betrachtung im Vordergrund steht, und die zur Erhellung des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses wesentlich beitragen.

Eingeschränkt wurden diejenigen Stoffbereiche, die vorwiegend deskriptiv dargestellt werden.

Die vorgeschlagenen Stoffgebiete ermöglichen es, die Lebenserscheinungen kritisch und vorurteilsfrei zu erfassen, sie in ein kausales Beziehungsgefüge einzuordnen und daraus praktische Konsequenzen zu ziehen. Für das Selbstverständnis des Menschen ist die so gewonnene Einsicht in die Lebenserscheinungen unerlässlich.

Das lebende Objekt, das Experiment oder die Problemstellung sind Ausgangspunkt des Unterrichts, der insbesondere auch der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Situation der Schüler gerecht werden soll. Die Ausbildung künftiger Biologen steht dabei nicht im Vordergrund. Die Bedeutung des Experimentes und die Notwendigkeit, die praktische Schülerübung verstärkt in den Unterricht aller Stufen einzubauen, erfordert eine entsprechende Ausstattung der Schulen mit Experimentiergeräten und optischen Hilfsmitteln.

(...)

Aus den Vorläufigen Lehrplänen der Schulordnung für die Gymnasien der Normalform (Baden-Württemberg) von 1970

Naturgedichte

um 1200

Walther v. d. Vogelweide
Under der linden
an der heide,
dá unser zweier bette was,
Dá mugt ir vinden
schöne beide
gebrochen bluomen unde gras.
Vor dem walde in einem tal,
tandaradei,
schöne sanc diu nahtegal.

Ich kam gegangen
zuo der ouwe:
dô was mîn friedel komen ê.
Dá wart ich empfangen,
hère frouwe,
daz ich bin sæelic iemer mê.
Kuste er mich? wol tûsentstunt:
tandaradei,
seht wie rôt mir ist der munt.

Dô het er gemachet
alsô rîche
von bluomen eine bettestat.
Des wirt noch gelachtet
inneclîche,
kumt iemen an daz selbe pfat.
Bî den rôsen er wol mac,
tandaradei,
merken wâ mirz houbet lac.

Daz er bî mir laege,
weszez iemen
(nu enwelle got!), sô schamt ich mich.
Wes er mit mir pflaege,
niemer niemen
bevînde daz wan er und ich —
Und ein kleinez vogellîn,
tandaradei,
daz mac wol getriuwe sîn.

Natur als Schauplatz geheimer Liebeslust — ein alter Topos, von Walther besonders virtuos gestaltet, höfisch verspielt und zugleich eine Infragestellung der gesellschaftlichen Konventionen des Rittertums

1771

Goethe

MAILIED

Wie herrlich leuchtet
Mir die Natur!
Wie glänzt die Sonne!
Wie lacht die Flur!

Es dringen Blüten
Aus jedem Zweig
Und tausend Stimmen
Aus dem Gesträuch

Und Freud und Wonne
Aus jeder Brust.
O Erd, o Sonne,
O Glück, o Lust!

O Lieb, o Liebe!
So golden schön,
Wie Morgenwolken
Auf jenen Höhn!

Du segnest herrlich
Das frische Feld,
Im Blütendampfe
Die volle Welt.

O Mädchen, Mädchen,
Wie lieb ich dich!
Wie blickt dein Auge!
Wie liebst du mich!

So liebt die Lerche
Gesang und Luft,
Und Morgenblumen
Den Himmelsduft,

Wie ich dich liebe
Mit warmem Blut,
Die du mir Jugend
Und Freud und Mut

Zu neuen Liedern
Und Tâzen gibst.
Sei ewig glücklich,
Wie du mich liebst!

Durchbruch einer neuen Unmittelbarkeit in Naturempfinden und Liebesgefühl

1828

Mörke

IM FRÜHLING

Hier lieg ich auf dem Frühlingshügel:
Die Wolke wird mein Flügel,
Ein Vogel fliegt mir voraus.
Ach, sag mir, all-einzige Liebe,
Wo du bleibst, daß ich bei dir bliebe!
Doch du und die Lüfte, ihr habt kein Haus.

Der Sonnenblume gleich steht mein Gemüte offen,
Sehnend,
Sich dehnend
In Lieben und Hoffen.
Frühling, was bist du gewillt?
Wann werd ich gestillt?

Die Wolke seh ich wandeln und den Fluß,
Es dringt der Sonne goldner Kuß
Mir tief bis ins Geblüt hinein;
Die Augen, wunderbar berauschet,
Tun, als schliefen sie ein,
Nur noch das Ohr dem Ton der Biene lauschet.

Ich denke dies und denke das,
Ich sehne mich, und weiß nicht recht, nach was:
Halb ist es Lust, halb ist es Klage;
Mein Herz, o sage,
Was webst du für Erinnerung
In golden grüner Zweige Dämmerung?
— Alte unennbare Tage!

Hingabe an die Natur, von erotischer Intensität — aber zugleich Entrückung aus der Gegenwart

um 1976

... entsteht — neben zahlreichen Texten vieler anderer Autoren — auf dem Hintergrund einer gestiegenen Sensibilität für Umweltprobleme und einer wachsenden Ökologiebewegung auch das Gedicht **Unterwegs nach Utopia II** von Günter Kunert. *Naturbetrachtung* wird zum Umschlag in die *Antiutopie*. Der Text des Kunert-Gedichtes ist diesem Heft (S. 29 ff.) beigelegt.

aus läßt uns die Werbemaschinerie ja auch im Zigarettenqualm den Duft der weiten Welt und im Seifenschaum die Frische des Wassers empfinden. Erst in jüngster Zeit hat das ökologische Bewußtsein die säuberliche Einfriedung der ästhetischen Bedürfnisse in einen Freizeitbereich wieder gesprengt, indem die lebensbedrohliche Konsequenz solcher Verharmlosung erkannt worden ist. Im ökologischen Verständnis ist Natur nicht mehr nur Freizeitvergnügen und Seelenutopie, sondern der *oikos*, das Haus, in dem wir wohnen. Mit radikaler Ungeduld wird vor allem von jungen Menschen gefordert, dieses Haus hier und jetzt zu bestellen — „wieso begreifen

sie nicht, daß wir das alles brauchen: die Sterne, die Bäume, den Wind“, sagt auch die Schülerin in ihrem Brief. Was im bürgerlichen Zeitalter als ästhetischer Schein neutralisiert worden ist, soll Wirklichkeit werden, so wie es Jugendliche auch schon in anderen Epochen, etwa im Sturm und Drang oder in der Jugendbewegung am Anfang unseres Jahrhunderts gefordert haben. Vieles bleibt an den Forderungen vage und global — aber es mangelt schon an der Sprache, dem Gesuchten Ausdruck zu verleihen, und es fehlt auch ein genauer Begriff davon, wie ein in einem neuen Naturverhältnis begründetes Leben aussehen sollte. So ist es kein Zufall, daß ein ganz fremder Kulturkreis, der der

Indianer, heute von vielen als Leitbild für eine andere Einstellung zur Natur herangezogen wird.

Äußere Natur und Triebnatur

Die terminologischen Schwierigkeiten beginnen bereits beim Begriff Natur selbst. Er ist von mir hier bis jetzt in erster Linie auf die natürliche Umwelt, auf die nicht vom Menschen geschaffene äußere Welt bezogen worden. Aber schon mit dem Schillerzitat ist dieser Rahmen gesprengt worden, denn Schiller meint mit Natur auch die Natur des

Menschen. Für die folgende Argumentation beziehe ich, wie das heute vor allem unter dem Einfluß der Tiefenpsychologie häufig getan wird, den Begriff „Natur des Menschen“ auf die Triebnatur. Das Verhältnis zu ihr hat sich historisch entsprechend dem zur äußeren Natur entwickelt: Der Zivilisationsprozeß hat ein Verständnis des Menschen von sich selber entstehen lassen, das zwischen bewußtseinsmäßiger Existenz und Triebleben unterscheidet. Der eigene Körper mit seinen sinnlichen Empfindungen und Funktionen wird nun zum Objekt, er wird zum Tierischen am Menschen. Die natürlichen Bedürfnisse werden — ganz unnatürlich — abgedrängt in die Verschwiegenheit: Notdurft wird nur noch in verschließbaren Einpersonenkammern verrichtet, der Liebesakt nur noch im geschlossenen Raum vollzogen, der nackte Körper sogar beim Baden bedeckt (womit er — nach dem oben geschilderten dialektischen Muster — für die Kunst interessant wurde). Die „Herrschaft über die außermenschliche Natur“ ist mit der „Verleugnung der Natur im Menschen“ bezahlt worden (Adorno/Horkheimer⁶⁾), „die Entwicklung, die zu einer sachgerechteren Erkenntnis und zu einer wachsenden Kontrolle von Naturzusammenhängen durch Menschen führte, war also von einer anderen Seite her betrachtet, zugleich auch eine Entwicklung zu größerer Selbstkontrolle der Menschen“ (Norbert Elias⁷⁾). Die Gefühlswelt nimmt dabei eine merkwürdige Zwischenstellung ein: Mal wird sie mehr als körperliche Empfindung der tierischen, naturhaften Seite des Menschen zugeschlagen, mal mehr als seelische Bewegung zum Kennzeichen des Menschen im Gegensatz zum Tier gemacht. Der Protest der Jugendlichen heute richtet sich — wie viele Jugendproteste auch in vergangenen Zeiten — nicht zuletzt gegen die Unterdrückung der triebhaften, sinnlichen Bedürfnisse; die Nacktdemonstration im Juni 1980 in Zürich („Lieber blutt als kaputt“ — blutt = nackt) ist nur ein Beispiel eines Protestes, für den es in der Zivilisationsgeschichte viele Entsprechungen gibt. Der enge Zusammenhang zwischen Beherrschung der äußeren Natur und Kontrolle der Triebnatur hat sein Gegenbild in der Literatur, die die freie Natur und das Ausleben von Triebbedürfnissen immer wieder miteinander verbindet: Die alte Tradition der erotischen Poesie, die die Liebesbegegnungen in eine idyllische Landschaft verlegt, ist das bekannteste Beispiel dafür. Vielleicht kann man sagen, daß die literarische Sprache in der Geschichte der Zivilisation überhaupt den entscheidenden Beitrag zu einer nicht-unterdrückenden Kultivierung der Trieb- und Empfindungswelt, der inneren Natur des Menschen geleistet hat (sie vermag — nebenbei gesagt — uns ja auch zum Weinen zu bringen, macht unser Herz stocken, läßt uns feuchte Hände vor Aufregung bekommen, bringt uns sogar in der stillen Kammer zum Lachen; aber diese sinnhaften Reaktionen bei der Lektüre von Romanen und Gedichten, beim Ansehen von Theaterstücken und Filmen wollen wir



Ein total reguliertes Tal: Macht euch die Erde untertan (Max Peintner)

nicht wahrhaben und versuchen, sie unter die Kontrolle unserer Ratio zu bringen).

Kind und Natur

Das Kind kennt die Trennung in ein objektivierendes und ein nicht-objektivierendes Verhältnis zur Natur noch nicht, es wächst erst in diese Unterscheidung hinein und vollzieht den zivilisatorischen Prozeß sozusagen in seiner Biographie nach. Uns Erwachsenen wird die andere Einstellung der Kinder in zweifacher Weise immer wieder klar: Wo wir einen objektivierenden Zugang erwarten, redet das Kind noch bildhaft anschaulich, zeigt es ein animistisches Weltbild, das auf uns beinahe poetisch wirkt; im ästhetischen Zugang andererseits (wenn das Kind von seinen Naturempfindungen, von seinen subjektiven Eindrücken spricht) fehlt noch das Stimmungselement, das für entsprechende Äußerungen von Jugendlichen und Erwachsenen typisch ist. Für beides sei hier je ein Beispiel vorgestellt. Das bildhaft-anschauliche Reden über Naturphänomene kann man immer wieder im

Sachunterricht beobachten. Martin Wagensein, der unermüdliche Anwalt des kindgemäßen Zugangs zu den Naturphänomenen, bringt in seinen Publikationen viele einschlägige Beispiele, z. B. die folgenden Äußerungen Neunjähriger zum Schall: „Wenn da keine Luft wär, tät's nicht kommen! Weil die Luft den Schall trägt“. — „Der Schall hat keine Augen, deshalb fliegt er hin, er prallt so hin und fliegt so dran. Dem braucht niemand zu helfen. Der fliegt so allein“. — „Der ist halt einfach da. Der geht halt ohne Füße... Anders kann man's nicht sagen“⁸⁾. Das erinnert eher an dichterische denn an wissenschaftliche Sprache. Wenn wir die Ausdrucksweise analysierten, würden wir wohl von einer metaphorischen Redeweise sprechen. Die Kinder haben aber noch gar kein metaphorisches Bewußtsein, für sie ist die Trennung zwischen belebter und unbelebter Materie noch nicht so strikt wie für uns, so daß das Verb „fliegen“ für die Fortbewegung des Schalls noch kaum die semantische Dissonanz auslöst, die es uns zur Metapher macht. Erstaunlich entwickelt

wirkt allerdings die Verwendung der Negation; eine Aussage wie „Der Schall hat keine Augen“ stützt sich zwar auf anschauliche Ausdrücke, wird durch die Negation aber der Abstraktheit des Sachverhalts doch gerecht. Anders als so manche dürre Formulierung im Physikbuch machen solche Äußerungen deutlich, wie Sprache auf dem Weg zu den Phänomenen sein kann und wie im Aufgreifen vertrauter Ausdrucksweisen zugleich das verstehende Subjekt sich einbezogen sieht in den Erkenntnisprozeß.

Die umgekehrte Erscheinung — daß poetische Ausdrucksweisen von Kindern noch nicht unseren Erwartungen an einen ästhetischen Zugang zur Natur entsprechen — sei am Gedicht eines Sechstkläblers gezeigt; es ist im Unterricht entstanden, Hans Gatti, der Lehrer, der das Gedicht mitteilt⁹⁾, hat den Anfang „Das Schönste für mich ist . . .“ vorgegeben:

WASSER

Das Schönste für mich ist WASSER.

Am Teich fange ich Kaulquappen
und nehme die quirligen Tierchen
mit ins Aquarium.

Auf dem Baggersee fahre ich Boot
oder schwimme mit der Luftmatratze zur
Insel
und schaue den Anglern am Ufer zu.

In den Ferien baue ich Sandburgen am Meer,
sammle buntfarbige Muscheln
und schnorchle mit Vater der Felsküste
entlang.

WASSER ist das Schönste für mich!

Die Natur ist hier noch nicht Gegenbild zur Welt der menschlichen Zivilisation. „Aquarium“, „Baggersee“, „Boot“, „Luftmatratze“, „Angler“ sind eher Elemente der zivilisatorischen als der natürlichen Welt, sie sind ganz selbstverständlich mit der Natur in Verbindung gebracht. Im Vordergrund stehen nicht Empfindungen, Gefühle, kontemplative Versenkung, sondern die lustbetonten Aktivitäten, die das Wasser dem Kind ermöglicht. Von Stimmung, von Ausdruck der Seele ist nichts zu spüren.

Die Beispiele können Anhaltspunkte für didaktische Überlegungen abgeben: Nicht zu früh darf man von den Kindern und Jugendlichen Verständnis für Stimmung erwarten. Manches Erwachsenengedicht, manche Naturschilderung in Erzählungen und Romanen bleibt ihnen fremd — sie finden die Texte dann langweilig und verstehen nicht, was der Lehrer darin alles sieht. Im Sachunterricht wird man die Chance ergreifen, die anschauliche, erfahrungsoffene Sprache der Kinder fruchtbar zu machen und nicht vorschnell mit abstrakter Fachsprache zu überdecken. „Animistische Rede ist teilnehmende Rede“, hat Wagenschein einmal gesagt¹⁰⁾. Die Anteilnahme der Schüler am Unterrichtsstoff sollte man nicht unbedacht verspielen. Die Anschaulichkeit der Ausdrucksweise sowohl beim Gespräch über den Schall wie im Gedicht ist darüber hinaus

Indiz dafür, wie wichtig offenbar für Kinder die Anschauung ist — Schule aber vermittelt den Zugang zu den Phänomenen fast nur über Sprache und abbildende Medien, und dies in einer Zivilisation, in der schon der Alltag der meisten Kinder medienbestimmt ist. Wilde Tiere kennen sie vom Fernsehen, Urwälder und Wüsten von den Zigarettenreklamen auf den Plakatwänden, Haustiere als Donald Duck und Schweinchen Dick. Wenn die Pädagogin Nancy Hoenisch in den vor-schulischen Sachunterricht Kalbshirn und Schweineinnereien vom Schlachter mitnimmt und sie den Kindern in die Hände gibt oder die Kinder ihren eigenen Körper zur Erkundung betasten läßt¹¹⁾, so zeigt das Erstaunen, das sie damit in der didaktischen Diskussion auslöst, sehr deutlich, wo die oft noch nicht einmal erkannten Defizite unseres Unterrichts sind. Nancy Hoenisch will mit ihrem Vorgehen etwas tun gegen die Körperfeindlichkeit, in die die Kinder ebenso hineinwachsen wie in das objektivierende Verhalten der äußeren Natur gegenüber.

Mit diesen Überlegungen entferne ich mich allerdings vom Deutschunterricht, denn sie laufen letztlich auf eine Kritik am strikten Fächerprinzip, wie es für unsere heutige Schule kennzeichnend ist, hinaus. Im 45-Minuten-Takt ist für Anschauung und Erleben meist gar kein Raum mehr, und die Trennung in naturwissenschaftliche und sprachlich-historische Fächer erschwert die Verbindung sprachlicher Arbeit mit der Erkundung der Phänomene. Von der Rolle, die Natur speziell in der Deutschdidaktik gespielt hat und heute spielt, handelt der folgende Abschnitt.

Natur in der deutschdidaktischen Diskussion

Im Deutschunterricht der Nachkriegszeit hat das Thema Natur eine große Rolle gespielt, ist dann aber — unter dem Einfluß einer soziologisch orientierten Kritik — in den 70er Jahren deutlich zurückgetreten. Die Entwicklung läßt sich an den Lesebüchern besonders deutlich ablesen: In ihrer bekannt gewordenen Lesebuchkritik von 1964 wies Hildegard Hamm-Brücher¹²⁾ darauf hin, daß der häufigste Themenkreis der (damaligen) bayerischen Lesebücher das Landleben und die bäuerliche Arbeit seien, der zweithäufigste Naturbeobachtungen und Naturbeschreibungen. Lesebuch als Heimgeschulze, als Mittel einer restaurativen Ideologie, die in der natürlichen Lebensweise und Umwelt die Lösung der sozialen Probleme der Gegenwart sehe — so wurde denn auch das Lesebuch in den 60er Jahren kritisiert. In den Lesebüchern der 70er Jahre sind die Konsequenzen gezogen, das Naturthema ist zurückgedrängt. Erst die ökologische Bewegung hat ihm in jüngster Zeit wieder vermehrt Eingang in den Deutschunterricht verschafft. In der didaktischen Theorie ist eine neue Aufmerksamkeit für den ästhetischen Zugang zur Natur zu verzeichnen, und von einigen Deutsch-

didaktikern wird dem Naturbegriff sogar ein zentraler Stellenwert für den Deutschunterricht zugesprochen. Jürgen Kreft¹³⁾ und in seinem Gefolge Joachim Fritzsche¹⁴⁾ und andere haben im Rückgriff auf idealistisches Gedankengut, auf die Kritische Theorie von Adorno und Horkheimer und auf Habermas mit Nachdruck herausgestellt, daß angesichts der Zerstörung der Natur eine neue Einstellung zu ihr, nämlich nicht mehr eine nur instrumentelle, sondern eine kommunikative, notwendig sei: Natur solle nicht nur als Feld der Ausbeutung verstanden werden, vielmehr sei — Kreft scheut sich nicht, den Begriff zu verwenden — ein „geschwisterliches Verhältnis zur Natur“ nötig. Im ästhetischen Zugang zur Natur — in Dichtung und bildender Kunst — sei das Vorbild zu einem solchen Zugang zu sehen. Dasselbe gelte für das Verhältnis des Menschen zu seiner eigenen Triebnatur. Der Literaturunterricht gewinnt in dieser Perspektive eine neue Bedeutung als der Ort, wo die Kommunikation mit der nicht-objektivierten äußeren und der inneren Natur ausgebildet wird. In der Aufsatzdidaktik wird jenen Schreibaktivitäten, die nicht praktischen Zweckzusammenhängen oder der rationalen Argumentation dienen, wieder eine Berechtigung eingeräumt. Dem Ausdruck von Gefühlen, dem Notieren von Eindrücken und Empfindungen, dem Erzählen von Erlebnissen wird ein neuer Stellenwert zuerkannt, weil eine Empfindungs- und Gefühlswelt, die nicht zur Sprache kommt, vom Heranwachsenden als unterdrückt erfahren wird und einer differenzierenden Weiterbildung verschlossen bleibt. Denn, und dies ist mit Nachdruck gegen den Verdacht zu sagen, hier würde nur ein Wühlen in Urgefühlen propagiert, auch das Verhältnis zur eigenen Trieb- und Gefühlswelt und zur nicht-objektivierten äußeren Natur ist einer Bildung fähig, die nicht Unterdrückung sein muß. Obschon das eine Selbstverständlichkeit und wohl auch jedermann bewußt ist — unser durch die Zivilisationsgeschichte geprägtes Denken verführt uns immer wieder dazu, Differenziertheit nur der Rationalität und dem objektivierenden Zugang zu Welt und eigener Innenwelt zuzuerkennen. Dabei ist die Geschichte der Literatur und der Malerei auch die Geschichte einer immer neuen Ausformung des nicht-objektivierenden Verhältnisses des Menschen zu Natur und eigener Triebwelt.

Es sei noch einmal an den eingangs zitierten Brief einer Schülerin erinnert. Sie erfährt die Natur nicht als ein Objekt, sondern setzt sie ineins mit dem Inbegriff des Lebendigen: „Denn worin besteht der Unterschied zwischen Gott und dem, was ich suchte in dieser Nacht“? Sie nimmt mit ihrem ganzen Leib wahr, physische Empfindungen, psychische Befindlichkeit und Gedanken spielen eng zusammen: Durch den Wind in den Haaren, der Erde unter den Füßen erfährt sie den Einklang von innerer und äußerer Welt. Man ist versucht, von Hingabe zu sprechen, weil nicht der Verstand die Empfindungen kontrolliert und kanalisiert. — Literarische Sprache, weil auch sie die Alltagsnormen

1950**DIE FRÖHLICHE SCHAR***(Märkischer Verlag Rudolf Heinke,
Lüdenscheid i. W.)*

Froh am Morgen — froh am Abend
 Der Frühling ist da!
 Frau Sonne uns den Sommer bringt
 Der bunte Herbst geht durch das Land
 Im weißen Pelz der Winter
 Märchen und Geschichten

1967**LESEBUCH 65***(Hermann Schroedel Verlag, Hannover)*

Lustige und ernste Geschichten
 Märchen
 Gedichte und Sprüche
 Spiel und Spaß
 Rätsel
 Gebete
 Spiele

1980**MITEINANDER LESEN***(Georg Westermann Verlag, Braunschweig)*

Erlebnisse mit Tieren
 Mit Sprache spielen
 Bei uns zu Hause
 Weihnachtszeit
 Auf Straßen und Schienen
 Krank sein
 Wir spielen
 Wind und Wetter
 Angst haben
 Verkehrte Welt
 Witzige Geschichten
 Wir gehen raus

Gliederung von Lesebüchern (2. Schuljahr)

überschreitet, ist in besonderer Weise dafür geeignet, solche nichtautomatisierte Wahrnehmung vermittelbar zu machen. Eine Schule, die diesen Erfahrungsbereich nicht zu Wort kommen läßt, reduziert den jungen Menschen zu einer Denkmachine und schafft die Gefahr, daß sich die unterdrückten Bedürfnisse und Erfahrungen in primitiver Radikalität Bahn schaffen.

**Praxis
des Deutschunterrichts**

Was kann dies alles nun für die alltägliche Praxis des Deutschunterrichts heißen? Wissenschaftsmäßige Aneignung und Analyse von Naturphänomenen ist nicht Anliegen des Deutschunterrichts, sein Beitrag bezieht sich auf den nicht-objektivierenden Zugang und — vor allem in oberen Klassen — auf den an der Sprache orientierten Vergleich verschiedener Zugangsweisen. Dafür sind nicht so sehr neue Konzepte nötig, vielmehr soll hier dem Lehrer Mut gemacht werden, sich trotz Lernzielvorgaben und Wissenschaftsanspruch, die immer wieder die kognitiven Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, auf die sprachliche Annäherung an Natur in Gespräch, Aufsatz und Literaturunterricht einzulassen. Und das heißt zunächst: Stehen wir doch dazu, daß es uns im Unterricht nicht nur um abprüfbare Qualifikationen, sondern um den lebendigen Bezug zu den Inhalten geht, zu dem neben der Lust am Nachdenken auch Empfindung und Gefühl gehören. Ich meine, die Lehrer handeln meist danach, nur die didaktische Literatur hat ihnen das auszureden versucht. Es sei ein Beispiel genannt: Der Lehrband des Lesebuchs „Lesestücke 5“ (Klett-Verlag) schlägt zum Gedicht „Land-

regen“ von Britting u. a. vor: „Die exemplarische Erarbeitung dieses Gedichts von seiner rhythmischen Struktur her übt Methoden und Begriffe ein, die in den folgenden Schuljahren immer wieder gebraucht werden“, und zum Gedicht „Wo holt sich die Erde“ von Christine Busta: „... vielmehr ist der Schwerpunkt darauf zu legen, daß die Schüler Bauart und Funktion der Bilder erschließen und damit Einsichten in die Bildlichkeit als Element der Dichtung gewinnen“¹⁵. Sollen wir also nicht davon ausgehen, daß wir die Gedichte in erster Linie deshalb in den Unterricht einbringen, weil die Schüler hier Naturerfahrungen ausformuliert finden, die ihnen einen intensiveren und differenzierteren Bezug zu den Naturphänomenen verschaffen können? Entsprechendes müßte für den Aufsatzunterricht gelten: Wenn Schüler über Naturphänomene schreiben, sollte es uns nicht nur um die technischen Aspekte des Verfassens von Texten gehen, sondern wir sollten im Auge behalten, daß das Bemühen um den sprachlichen Ausdruck einer Annäherung an das Phänomen dient. Vieles, was uns umgibt, wird von uns kaum wahrgenommen und bleibt deshalb ohne Bezug zu uns. Mit Hilfe der Sprache — mit Texten, literarischen und anderen, eigenen Formulierungsversuchen, mündlichem Austausch — kann unsere Aufmerksamkeit geweckt und die Umwelt ein Stück mehr zum erlebten Raum werden.

Im Laufe der Schuljahre wird sich der Anteil des Nachdenkens beim Schreiben, Lesen und Reden vergrößern. Da werden denn auch die historischen und politischen Aspekte des Naturthemas stärker in den Vordergrund rücken. Unerschöpflich sind die Möglichkeiten und Gelegenheiten, das

Naturthema anzusprechen, zumal es in den unterschiedlichsten Zusammenhängen auftaucht. In den folgenden Unterrichtsmodellen kommt denn auch nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Spektrum zur Sprache. Die häufigste Form der Beschäftigung mit dem Naturthema erfolgt im Deutschunterricht anhand literarischer Texte. Die Modelle präsentieren dafür ganz unterschiedliche Beispiele: Verhältnis Kind/Tier anhand eines Kinderbuchtextes (Modell Spinner für das 1./2. Schuljahr), Gedichte über Bäume (Modell Franz/Franz für das 3./4. Schuljahr), Stellenwert der Natur in einem Erzähltext (Modell Mueller für die Sekundarstufe II). Einen besonderen Akzent setzt das Modell von P. Bekes zu Brecht-Gedichten (Sekundarstufe II), da es die Naturthematik als Metapher für politisch-zeitkritische Aussagen interpretiert. Das Modell von H. Kügler (4.–6. Schuljahr) weist über den abendländischen Kulturkreis hinaus, indem es anhand aztekischer Glossen ein für uns ungewohntes Naturverständnis didaktisch fruchtbar macht. In den genannten Modellen von Franz/Franz und von Mueller werden auch Möglichkeiten des Vergleichs mit nicht-literarischen Texten erschlossen. Die eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken beim Aufenthalt in der Natur stehen im Mittelpunkt des Modells von I. Wicke (Sekundarstufe I). Es ist zugleich das Modell, das am stärksten schreibdidaktisch ausgerichtet ist; Anregungen zum Verfassen von Texten werden freilich auch in den anderen Modellen gegeben. Überall steht die äußere Natur — Tiere, Pflanzen, Wasser, Landschaft — im Vordergrund, aber immer wird deutlich gemacht, daß in der Auseinandersetzung mit der äußeren zugleich die innere Natur des Menschen —

seine Gefühle, seine Bedürfnisse — mitbetroffen ist. Angesprochen sind — vor allem in den Modellen von Franz/Franz und Wicke — auch ökologische Fragestellungen. Die ungetrübt naive Freude an der heilen Natur, wie sie im Deutschunterricht lange Zeit gepflegt wurde, ist heute immer weniger möglich: Der Spaziergang im Wald ist begleitet von dem Bewußtsein, daß der saure Regen die Bäume bedroht, das Schwimmen in Flüssen, Seen und Meer begleitet von dem Gedanken an die Gewässerverschmutzung. Dadurch entsteht eine Veränderung unserer Einstellung zur Natur, deren Folgen noch nicht abzusehen sind: Die Natur, die über Jahrhunderte als Gegenbild zu den Einschränkungen, die uns die Zivilisation auferlegt, gedient hat, wird nun selbst zum Symbol für das, was die ausbeuterische menschliche Gesellschaft anrichtet. Dadurch fällt der Genuß an der Natur schon fast unter ein moralisches Verdikt, weil er — um Brecht zu variieren — ein Absehen von so vielen Umweltsünden einschließt. Von der „fast frivolen Lust an der Natur“ hat Sybill Gräfin Schönfeldt kürzlich gesprochen¹⁶⁾. Anders als in früheren Zeitaltern gilt es heute, die Spannung auszuhalten zwischen dem Bewußtsein der erfolgten Zerstörung und der Freude, der Befriedigung, der Beglückung, die Natur auch heute noch zu vermitteln vermag. Wäre diese Beglückung nicht mehr erfahrbar, verschwände bald auch das Bewußtsein der Zerstörung: denn wenn der Wert des Zerstörten sich der Erfahrbarkeit entzogen hat, wie soll er dann überhaupt noch als Wert ins Bewußtsein kommen? Wir werden also auch im Schulunterricht bei aller kritischen Auseinandersetzung mit dem Naturthema etwas für die Entfaltung einer Verbundenheit mit der Natur tun müssen.

Anmerkungen

- ¹⁾ Aus E. Kappeler: Es schreit in mir. München 1980, S. 256 f. Worterklärung zu „Algebraprobe“: „Probe“ ist der schweizerische Ausdruck für „Klassenarbeit“.
- ²⁾ Zitiert nach H. G. Hilfrich / B. Switalla: Natur sprachlich begreifen. München 1977, S. 121.
- ³⁾ Zitiert nach Hilfrich/Switalla (siehe Anm. 2) S. 119.
- ⁴⁾ Zitiert nach H. Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981, S. 126.
- ⁵⁾ Dieser Gegensatz ist vielfach beschrieben worden. Terminologisch lehne ich mich an J. Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977 an, der sich seinerseits auf J. Habermas stützt.
- ⁶⁾ M. Horkheimer / Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1969, S. 61.
- ⁷⁾ N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. 1. Band. Frankfurt a. M. 1980, S. LVIII.
- ⁸⁾ M. Wagenschein: Naturwissenschaftliche Bildung und Sprachverlust. In: K. O. Apel u. a.: Sprache — Brücke und Hindernis. München 1972, S. 81 f.
- ⁹⁾ H. Gatti: Schüler machen Gedichte. Freiburg i. Br. 1979, S. 38.
- ¹⁰⁾ Wagenschein (siehe Anm. 8) S. 83.
- ¹¹⁾ Siehe N. Hoenisch / E. Niggemeyer: Komm liebe Spinne. Ravensburg 1982, S. 116 ff.
- ¹²⁾ H. Hamm-Brücher: Wie es im Schulbuch steht. Z. B. in: H. Helmers (Hrsg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt 1969, S. 73–83.
- ¹³⁾ Siehe Anm. 5.
- ¹⁴⁾ J. Fritzsche: Aufsatzdidaktik. Stuttgart 1980.
- ¹⁵⁾ J. Eckhardt u. a.: Lesestücke 5. Lehrerband. Stuttgart 1977, S. 133 und 138.
- ¹⁶⁾ ZEITmagazin Nr. 21 vom 21. Mai 1982, S. 22.

Kaspar H. Spinner, Dr. phil., Professor für Deutsche Sprache und Literatur sowie ihre Didaktik III an der RWTH Aachen; Mitherausgeber dieser Zeitschrift.