

Gesellschaftswälder
Eine Ethnografie über die pädagogische Nutzung
von Wäldern

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie
im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von
Catharina Karn
aus: Lauterbach

Einreichungsjahr 2019

Erscheinungsjahr 2020

-
1. Gutachterin Prof. Dr. Gisela Welz
 2. Gutachterin Prof. Dr. Ulrike Pröbstl-Haider
 3. Gutachter Prof. Dr. Harald Zeiss

Tag der mündlichen Prüfung: 06.12.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Historische Entwicklung der pädagogischen Waldnutzung	8
2.1 Entwicklungen Anfang des 20. Jahrhunderts	8
2.2 Entwicklungen seit den 1970er Jahren	12
2.3 Entwicklungen seit den 1990er Jahren	15
3. Forschungsstände	21
3.1 Stand der Forschung zur pädagogischen Nutzung von Wäldern	21
3.2 Forschungsstand zur Waldpädagogik	22
3.3 Forschungsstand zur Wildnisbildung	29
4. Forschungsansätze aus unterschiedlichen Forschungsbereichen	35
4.1 Soziale Funktionen des Waldes	36
4.2 Produktion von Landschaftsbildern	39
4.3 Science and Technology Studies	44
4.4 Praxisbegriff und Materialität	46
4.5 Politische Aufwertungsstrategien ländlicher Räume	53
4.6 Nutzungskonflikte und Politische Ökologie	55
5. Forschungsdesign	63
5.1 Reflexionen zur Feldforschung	63
5.2 Feldkonstruktion und Forschungsaktivitäten	69
5.2.1 Teilnehmende Beobachtung	71
5.2.2 Interviews	73
5.2.3 Diskursanalyse	75
5.3 Auswertungsschritte	78

6. Forschungsergebnisse	80
TEIL 1: Der Wald als Bildungsraum	81
6.1 Wie der Wald zum Bildungsraum gemacht wird	81
6.1.1 „Diese Liebe zum Wald“	81
6.1.2 Zuschreibungen durch pädagogische Akteure	82
6.1.2.1 „Da passiert was“	82
6.1.2.2 „Sie gehen anders miteinander um“	84
6.1.2.3 „Persönlichkeitsentwicklung“	86
6.1.2.4 Schulischer Unterricht im Wald	87
6.1.2.5 „Ein besonderer Lernort der Bildung für nachhaltige Entwicklung“	88
6.1.3 Aufgreifen gesellschaftlicher Diskurse	90
6.1.3.1 Kritik an der Schule	90
6.1.3.2 Natur-Defizit-Diskurs	94
6.1.4 Pädagogische Praktiken im Wald	103
6.1.4.1 Den Wald als Lernort nutzen I	103
6.1.4.2 Bäume	104
6.1.4.3 Äste und Stöcke	106
6.1.4.4 Blätter und Zweige	107
6.1.4.5 Waldboden	109
6.1.4.6 Gräser, Steine, Waldfrüchte	110
6.1.4.7 Waldtiere	112
6.1.4.8 Infrastruktur	115
6.1.4.9 Den Wald als Lernort nutzen II	116
6.2 Verbreitungs- und Stabilisierungsprozesse	118
6.2.1 Bildungspolitik	118
6.2.2 Wirtschaftspolitik	122
6.2.3 Wissenschaft	125
6.3 Zwischenergebnis	131

Teil 2. Nutzungskonflikte und Bildungspraktiken	139
6.4 Politik und Nutzungskonflikte	139
6.5 Waldbildproduktionen von Forst- und Naturschutzakteuren	145
6.5.1 Diskursive Praktiken	146
6.5.1.1 Rolle der Wissenschaft	156
6.5.2 Pädagogische Praktiken im Wald	161
6.5.2.1 Nationalpark Kellerwald-Edersee	161
6.5.2.2 Landesbetrieb HessenForst	177
6.6 Verbreitungs- und Stabilisierungsprozess	188
6.6.1 Wildnisbildung versus Waldpädagogik	188
6.6.2 Flächendeckung versus Exklusivität	193
6.7 Zwischenergebnis	198
7. Produktive Spannungen als Effekte der Bildungspraktiken im Wald	205
7.1 Auseinandersetzungen	206
7.1.1 Widersprüchliche Aussagen zur Rolle der Bildung	206
7.1.2 Spannungen innerhalb der Nationalpark-Verwaltung	210
7.1.3 Meinungsverschiedenheiten bei Forstverwaltungen	212
7.2 Gesellschaftliche Neukonfiguration von Wäldern	214
7.2.1 Lockerung der Nationalparkregeln	215
7.2.2 Aufweichung der Konventionen von Forstverwaltungen	216
8. Wald und Gesellschaft: Zur Entstehung eines neuen Verhältnisses	217
9. Literaturverzeichnis	225
10. Abkürzungsverzeichnis	254

1. Einleitung

Was ist nur in deutschen Wäldern los?

Im März 2017 eröffnete auf der Insel Usedom der „erste Kur- und Heilwald Europas“ (vgl. Kur- und Heilwald Online 2019), auch das sogenannte Waldbaden – ein Gesundheitstrend aus Japan – findet hierzulande immer mehr Freunde (vgl. Hasselhorst 2019). Spitzenköche entdecken die „Waldküche“ mit gebratenen Zapfen und frittierten Flechten (vgl. Arnu 2018) und Brennholzhacken wird für Männer mittleren Alters zur hippen Freizeitbeschäftigung (vgl. Peters/Schraml 2016). Darüber hinaus ist der Wald Deutschlands größte „Freiluft-Arena“ (Deutscher Forstwirtschaftsrat 2019), die von Mountainbikern, Nordic-Walkern, Reitern und Skilangläufern genutzt wird. Selbst Fitnesstrainer lassen ihre Kunden neuerdings kickboxend durch das Dickicht rennen (vgl. Schmitt 2015), ganz abgesehen von Anhängern spiritueller Praktiken, die im Wald einen „Glücksort“ sehen (Sparmann 2017, 16). Auch als letzte Ruhestätte steht der Wald seit einigen Jahren in Konkurrenz zu klassischen Friedhöfen. Und auch als pädagogisches „Wundermittel“ macht der Wald heutzutage Furore (Cadeggianini 2014). Mit seiner Hilfe, so heißt es, würden Motorik, Sprachentwicklung, Kreativität und soziale Fähigkeiten gefördert.

Mit dieser schlaglichtartigen Übersicht zu Beginn dieser Arbeit soll darauf aufmerksam gemacht werden, wie groß und breitgefächert momentan das Interesse am Wald ist. Der Wald scheint unterschiedliche Gesellschaftsgruppen mit ihren jeweils eigenen Bedürfnissen gleichsam zu faszinieren. Dabei ist die Faszination für den Wald kein neues Phänomen. Der Wald ist ein Ort, der wie kaum ein zweiter Landschaftsraum seit Jahrhunderten beschrieben, besungen, gemalt und fotografiert wird, der Schauplatz von Märchen, Mythen und kollektiven Erinnerungen ist und

der von politischen Ideologien vereinnahmt und instrumentalisiert wird.¹ Neu an der heutigen Begeisterung für den Wald ist jedoch die Zunahme von gesellschaftlichen Interessen und Wünschen an diesem Naturraum: Aktivitäten aus den Bereichen Freizeit, Sport, Gesundheit oder Bildung finden heute im Wald statt und verändern den gesellschaftlichen Stellenwert dieses Naturraums. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesen aktuellen Entwicklungen und widmet sich exemplarisch der pädagogischen Nutzung von Wäldern als Forschungsfeld.

Pädagogen und Kinderärzte, Neurobiologen, Entwicklungspsychologen und sogar Philosophen² schwärmen seit einigen Jahren vom Wald als „angestammtem Entwicklungsraum“ für Kinder, der für sie „so essenziell wie gute Ernährung“ sei (Renz-Polster/Hüther 2013, 9). Etliche Bücher wurden zu dieser Thematik veröffentlicht, deren Inhalte für lebhafte Diskussionen über den Stellenwert von Natur und Wald für die kindliche Entwicklung sorgen. Zu diesen Publikationen zählen das Buch „Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur“ des Biologen und Philosophen Andreas Weber (Weber 2012), das Buch „Schön wild. Warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen“ des Biologiedidaktikers Gerhard Trommer (Trommer 2012) oder auch die Veröffentlichung des Kinderarztes Herbert Renz-Polster gemeinsam mit dem Hirnforscher Gerald Hüther „Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum“ (Renz-Polster/Hüther 2013). Besonders einflussreich ist in diesem Zusammenhang das Buch des amerikanischen Journalisten Richard Louv mit dem melancholischen Titel „Das letzte Kind im Wald“. Das im Jahr 2005 in Amerika veröffentlichte Buch erschien sechs Jahre später auch in deutscher Sprache, erhielt

¹ Eine ausführliche Darstellung der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedeutungen, die der Wald seit Anfang des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum zugeschrieben bekam, findet sich in der Dissertation des Historikers Johannes Zechner (Zechner 2016).

² Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit nur ein Genus stellvertretend für alle Geschlechter verwendet.

überaus euphorische Rezensionen und avancierte hierzulande zum Bestseller. Besondere Aufmerksamkeit zieht der Text auch deswegen auf sich, weil Louv darin die These vertritt, dass die in den letzten Jahren bei Kindern so häufig diagnostizierte Aufmerksamkeitsstörung ADHS auf den Verlust von Naturerfahrungen zurückzuführen sei. Diese Kinder litten nicht an einem Aufmerksamkeitsdefizit, sondern unter einer „Naturdefizit-Störung“, wie er es nennt (vgl. Louv 2011, 130).

Nicht nur solche Bücher lassen ein bestimmtes Bild vom Wald entstehen. Auch Zeitungen, Tagungen, wissenschaftliche Studien sowie Aussagen von Pädagogen sorgen dafür, dass sich der Blick auf den Wald verändert und Bäume und Sträucher zunehmend als wertvolle pädagogische Elemente betrachtet werden. Genau an dieser Stelle setzt die vorliegende kulturanthropologische Studie an und fragt danach, wie dieser Prozess, der dem Wald eine bislang so nicht dagewesene pädagogische Bedeutung zuspricht, im Alltag konkret abläuft. Sie fragt danach, wie der Wald zum Bildungsraum gemacht wird und wie sich dadurch der Umgang mit Wald und seine gesellschaftliche Bedeutung verändert. Es geht um die Frage, wie der Wald als Bildungsraum „neu“ in Wert gesetzt wird. Mit „Inwertsetzung“ wird hier im Rückgriff auf den Soziologen Klaus Kraemer die symbolische Aufwertung eines Naturraums verstanden, die durch soziale Praktiken hergestellt wird (vgl. Kraemer 2008, 155).

Gelegentlich werden für Aufwertungsprozesse von Landschaften auch Begriffe wie Vermarktung, Ökonomisierung oder Kommodifizierung verwendet. Diese Bezeichnungen implizieren jedoch, dass es allein um die ökonomische Nutzbarmachung von Landschaften geht. Der Begriff Inwertsetzung bezieht sich hingegen auf einen weitaus komplexeren Vorgang. Hierbei handelt es sich um einen grundlegenden Transformationsprozess, der eine (bislang unbeachtete) Eigenschaft in eine gesellschaftlich anerkannte und geschätzte Eigenschaft verwandelt. Das heißt jedoch nicht, dass die ökonomischen Effekte dabei keine Rolle spielen. Allerdings ist mit dem Begriff Inwertsetzung in der vorliegenden

Arbeit vor allem der der Ökonomisierung vor- und mitgeschaltete Prozess der Bedeutungszuschreibung gemeint.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich also mit dem Transformationsprozess von Wäldern zu Bildungsräumen. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie sich das gesellschaftliche Bild und die Nutzung von Wäldern durch diesen Transformationsprozess verändert. Anliegen der Arbeit ist es vor allem zu zeigen, wie dieser Inwertsetzungsprozess im Detail funktioniert und wer an ihm als Akteur beteiligt ist.

In dieser Studie wird aber auch das komplexe Gefüge aus Nutzungs- und Funktionsansprüchen anderer gesellschaftlicher Gruppen betrachtet.

Denn der Wald ist längst nicht nur ein Ort, an dem die eingangs aufgezeigten und an sozialen Wünschen ausgerichteten Nutzungsformen ausgeübt werden. Der Wald ist darüber hinaus Jagdrevier, potenzielles Bauland oder Standort für Windkraftanlagen. Vor allem aber ist der Wald auch heute noch das, was die meisten Menschen seit Jahrhunderten mit ihm assoziieren – nämlich Holzlieferant und Lebensraum für Pflanzen und Tiere. Dabei nehmen gerade in letzter Zeit die Ansprüche der beiden letztgenannten Funktionen deutlich zu: So gewinnt Holz als Rohstoff seit einigen Jahren enorm an Bedeutung (vgl. Schraml et al. 2008, 25). Die Nachfrage nach Holz als Roh-, Bau-, Werk- und Brennstoff steigt aufgrund der internationalen Debatten um den Klimawandel und der Energiewende (ebd., 28). Auf politischer Ebene wird Holz als „Deutschlands bedeutendster nachwachsender Rohstoff“ bezeichnet (BMEL 2018a, 10), der in Regierungspapieren, wie der „Nationalen Nachhaltigkeitsstrategie“ der Bundesregierung (BReg 2016) oder dem „Biomasseaktionsplan“ (BMU/ BMELV 2009) eine wichtige Rolle spielt. Der globale Holzhandel lässt den wirtschaftlichen Druck auf die Waldbewirtschaftung in Deutschland ebenfalls steigen. Darüber hinaus ist der Wald für Deutschland ein wichtiger Wirtschaftsfaktor, der – je nach Berechnung – bis zu 1,1 Millionen Arbeitsplätze schafft (vgl. BMEL 2018b, 9), und das vor allem im strukturschwachen ländlichen Raum. Alle diese

Aspekte bestimmen und prägen den Umgang mit Wald in Deutschland genauso wie die Anliegen des Naturschutzes, wo insbesondere der globale Diskurs zum Verlust der Artenvielfalt eine zentrale Rolle spielt, der Wälder zu „Hotspots der Biodiversität“ erklärt (Walentowski et al. 2010, 7). Wälder gelten als wichtige Lebensräume für Tiere und Pflanzen; entsprechend gehören etwa zwei Drittel der deutschen Waldflächen mindestens einer Naturschutzkategorie nach Bundesnaturschutzgesetz, den Landeswaldgesetzen, der europäischen Flora-Fauna-Habitat-Richtlinie (FFH) und der Vogelschutz-Richtlinie an. Zudem hat die Bundesregierung im Jahr 2007 die „Nationale Strategie zur biologischen Vielfalt“ (BMUB 2007) beschlossen und darin eine Reihe von Maßnahmen zur Erhaltung und zum Schutz von Wäldern festgeschrieben.

Bereits diese kurze Darstellung macht deutlich, dass die Nutzungsansprüche an Wälder sehr unterschiedlich gelagert sind: Während der Wald auf der einen Seite vor allem als Wirtschaftsgut betrachtet wird und dabei der Rohstoff Holz im Fokus steht, wird er auf der anderen Seite als wertvolles Ökosystem angesehen, das vor menschlichen Eingriffen und einer wirtschaftlichen Verwertung weitestgehend geschützt werden muss. Diese in zahlreichen wissenschaftlichen, politischen und journalistischen Texten als Nutzungskonflikt beschriebene Konstellation zwischen Forstwirtschaft und Naturschutz wird in dieser Arbeit ebenfalls aufgegriffen. Allerdings geht es nicht darum, die Publikationen zu diesem konfliktbelasteten Verhältnis um eine weitere Studie zu ergänzen. Vielmehr soll die vorliegende Arbeit zeigen, wie sich dieser Streit um den Wald in den pädagogischen Praktiken widerspiegelt und welche Rolle die Bildung mit Blick auf diesen Nutzungskonflikt spielt.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich also mit zwei Entwicklungen: Einerseits wird die Zunahme gesellschaftlicher Nutzungsformen im Wald anhand der Bildung betrachtet. Andererseits wird die Zuspitzung des Nutzungskonflikts zwischen Forst- und Naturschutzakteuren mit seiner Auswirkung auf die pädagogischen Praktiken im Wald in den Blick

genommen. Durch die Darstellung und Analyse dieser beiden Bewegungen ergeben sich schließlich weitere Fragestellungen. So wird es auch darum gehen, die Auswirkungen und Folgen herauszuarbeiten, die durch das Aufeinanderstoßen von neueren und etablierten Waldnutzungen entstehen.

Die genannten Fragestellungen wurden für die vorliegende Arbeit mithilfe einer empirisch-ethnografischen Forschung bearbeitet. So führt diese Arbeit zu Pädagogen in hessischen Wäldern, die in ihrer täglichen Praxis den Wald als Bildungsraum nutzen: Sie begleitet Ranger des nordhessischen Nationalparks Kellerwald-Edersee bei ihren Wildnis-Exkursionen und Förster des Jugendwaldheims im mittelhessischen Weilburg.

Zum Aufbau der Arbeit

Im nachfolgenden Kapitel wird die historische Entwicklung der pädagogischen Nutzung des Waldes seit Beginn des 20. Jahrhunderts nachgezeichnet. Im Fokus stehen dabei drei Phasen: Die deutsche Reformpädagogik-Bewegung um 1900, die Umweltschutzbewegung in den 1970er und 1980er Jahren sowie die Entwicklungen, die seit den 1990er Jahren zu beobachten sind.

Im dritten Kapitel wird der Stand der Forschung zum Thema Wald und Bildung in den Blick genommen.

Das theoretische Fundament der Arbeit wird im vierten Kapitel präsentiert. Dort werden Forschungsansätze vorgestellt, die zur Bearbeitung und Analyse des empirisch-ethnografischen Datenmaterials genutzt wurden. Dieses theoretische Rüstzeug besteht überwiegend aus sozial- und politikwissenschaftlichen sowie kulturanthropologischen Texten.

Im fünften Kapitel wird das Forschungsdesign vorgestellt. Reflexionen zur Feldforschung und Erläuterungen zum Zustandekommen des Forschungssettings werden hier ebenso erläutert wie das konkrete methodische Vorgehen.

Die Darstellung der Forschungsergebnisse folgt im sechsten Kapitel. Dieses ist zweiteilig angelegt: Im ersten Teil steht der Inwertsetzungsprozess im Fokus, der aus dem Wald einen Bildungsraum macht. Es werden unterschiedliche Produktionspraktiken und Akteure vorgestellt, die diesen Prozess gestalten. Darüber hinaus wird dargestellt, wie dieses neue Waldbild gesellschaftlich verbreitet und stabilisiert wird. Im zweiten Teil des Kapitels steht der Nutzungskonflikt zwischen Naturschutz und Forstwirtschaft im Fokus und die Frage, wie sich diese Konkurrenzkonstellation auf den Alltag pädagogischer Akteure auswirkt.

Im siebten Kapitel werden schließlich die Folgen betrachtet, die das Zusammenstoßen der im sechsten Kapitel beschriebenen Bewegungen verursacht. Auseinandersetzungen, Spannungen und Widersprüche, die sich im ethnografischen Material der Feldforschung finden, werden hier analysiert und als Teil einer kulturellen Neu-Konstruktion von Wäldern interpretiert.

Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und deren Relevanz für Praxis, Wissenschaft und Politik bewertet.

2. Historische Entwicklung der pädagogischen Waldnutzung

Im Folgenden wird die Entwicklung der pädagogischen Nutzung des Waldes nachgezeichnet. Bei der Darstellung werden drei historische Phasen aufgegriffen: Die deutsche Reformpädagogik-Bewegung um 1900, die Umweltschutzbewegung in den 1970er und 1980er Jahren sowie die Phase, die seit den 1990er Jahren zu beobachten ist.³

2.1 Entwicklungen Anfang des 20. Jahrhunderts

Als Heinrich Corray im Jahr 1912 die Direktoren-Stelle an einer Züricher Privatschule übernahm und im selben Jahr sein Buch „Neulandfahrten“ veröffentlichte (vgl. Corray 1913), konnte er kaum ahnen, dass er damit etwa 100 Jahre später als Pionier der Waldpädagogik gefeiert wird. Es ist das zehnte Kapitel seines Buches „Neulandfahrten“, es sind die insgesamt 14 Seiten, auf denen er seine Erfahrungen mit dem sogenannten Waldschulunterricht schildert, die ihm diese Bedeutung einbringen. Als Grundschullehrer unternahm er mittwochnachmittags mit seiner Klasse Ausflüge in den nahegelegenen Wald und verlegte somit Teile seines Unterrichts in die Natur. Dieses Buch und der darin

³ Die Phase der nationalsozialistischen Herrschaft von 1933 bis 1945 wird in diesem Kontext nicht berücksichtigt, auch wenn der Wald in dieser Zeit zweifelsohne einen besonderen Stellenwert hatte und auch für pädagogische Zwecke vereinnahmt wurde. Der „deutsche Wald“ wurde von den Nationalsozialisten instrumentalisiert und zur Metapher politischer Weltanschauung. Analogien zwischen „Volk und Wald“ wurden hergeleitet und auch zur Rechtfertigung erzieherischer Ansätze und Überzeugungen genutzt (vgl. Breuer 2014, 114). Aufgrund der ideologischen Durchdrängtheit und der einseitigen politischen Vereinnahmung des Waldes sind weitere Ausführungen dazu im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiterführend.

beschriebene Waldschulunterricht gilt heute als erster Beleg für die Nutzung des Waldes zu pädagogischen Zwecken (vgl. Bolay/Reichle 2015, 32). Coray entwirft in diesem Buch ein Bild vom Wald als besonders geeigneter Lernort. Die Lernerfolge und positiven Entwicklungen, die er an den Kindern beobachtete, führte er unmittelbar auf die Wirkung des Waldes zurück und beschreibt den Unterricht im Freien als „ein fröhliches, ein stimmungsvolles Arbeiten, getragen vom lebendigen Interesse, von Forscherlust und Entdeckerfreuden“ (Corray 1913, 111). Mit diesen und weiteren Zuschreibungen⁴ entwirft Coray das Bild eines in seinen Augen idealen Lernortes. Doch Corays Augen sind die Augen eines Reformpädagogen. Er ist Anhänger einer Bewegung, die im ausgehenden 19. Jahrhundert ihre Wurzeln hat und sich - allgemein formuliert - für neue Ansätze in der Pädagogik einsetzte.⁵ Sein Buch sieht Coray explizit als „kleinen Stein“ im Fundament eines neuen Schulsystems (ebd. Vorwort, XIV), wobei er den Waldschulunterricht als eine von etwa zehn neuen Lehrmethoden und Unterrichtsformen vorstellt. Der Text verwebt die lebendige, teils sehr poetische Beschreibung der neuen Unterrichtsmethoden mit einer herben, offenen Kritik am damaligen autoritären Schulsystem. Es ist diese Kritik, vor deren Hintergrund Coray sein Bild vom Wald als Lernort entwirft. Dabei arrangiert er einen Gegensatz zwischen dem Arbeiten „in der freien weiten Natur“ und dem „in der Schulbank“ (ebd., 113). Der Wald dient in seiner Argumentation als Gegenentwurf zum damaligen Schulsystem.

⁴ Neben der Lust am Lernen fördere der Waldschulunterricht, so Coray, die Entwicklung des „freundschaftlichen Verhältnisses“ zwischen Kindern und Lehrern (Coray 1913, 113), das er zur Grundlage erzieherischer Erfolge erklärt. Außerdem trage der Unterricht im Wald dazu bei, der in „unserer Zeit immer mehr verloren gehende Freude an der Natur“ entgegenzuwirken (ebd.). Zudem entwickelten die Schüler durch den Unterricht im Wald ihre sozialen Kompetenzen. Im Sprachstil des beginnenden 20. Jahrhunderts klingt das folgendermaßen: Der Waldschulunterricht „bringt auf den freien Wanderungen die Schüler unter sich in engere und kameradschaftlichere Beziehungen“ (ebd.).

⁵ Vertiefende Einblicke in die Zeit der Reformpädagogik liefern folgende Publikationen: Böhm 2012; Bolscho 2010; Scheibe 1994.

Corays war nicht der einzige, der die Natur für pädagogische Ziele zur damaligen Zeit in Wert setzt.⁶ Der konsequenteste reformpädagogische Versuch in dieser Hinsicht sei die Landerziehungsheim-Bewegung, so der Erziehungswissenschaftler Dietmar Bolscho (2010, 208). Auch sie spreche der Natur explizit pädagogische Qualitäten zu. So schreibt der Begründer der Landerziehungsheime in Deutschland, Hermann Lietz (1868-1919)⁷: „Schauplatz der Erziehung ist nicht Stadt und Dorf, sondern die gesunde, schöne, in unmittelbarer Nähe großartiger Gebirgslandschaften (Thüringer Wald, Rhön, Harz, märkische Seen, Bodensee) gelegene Schullandsitze mit weiten Wiesen, Gärten, Wäldern, Feldern; mit Fluß und Bach“ (Lietz zitiert in Bolscho 2010, 208).

Diese pädagogische Inwertsetzung von Natur und Wald ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Natur im reformpädagogischen Diskurs insgesamt eine zentrale Rolle spielte (vgl. Bolscho 2010, 207; Gräsel 2018, 1095; Kyburz-Graber et al. 2001, 63). Die Natur wurde zum Sehnsuchtsort des städtischen Alltags in Zeiten der Industrialisierung. Darüber hinaus formierte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Jugendbewegung „Wandervogel“. Die Initiatoren verfolgten damit unter anderem das Ziel, der – wie sie es wahrnahmen – voranschreitenden Entfremdung junger Menschen von der Natur entgegenzuwirken. In dieser Zeit gründeten sich Natur- und Heimatschutzvereine, die sich für den Naturschutz und den Erhalt der Kulturlandschaften einsetzten (vgl. Bolscho 2010, 207; Kyburz-Graber 2001, 63). Damit wird deutlich, in welchen gesellschaftlichen Kontext Corays Text eingebettet ist. Der

⁶ Der Schweizer Reformpädagoge Robert Flatt veröffentlichte 1908 eine Schrift mit dem Titel „Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe“ und in Deutschland gaben seit 1908 die Pädagogen Bernhard Landsberg, Otto Schmeil und Bastian Schmid die Zeitschrift „Natur und Schule“ heraus (vgl. Kyburz-Graber et al. 2001, 63).

⁷ Lietz wird als einer der fünf einflussreichsten Reformer jener Zeit beschrieben, weil er Erziehungs- und Schulkonzepte entwickelt habe, die auch heute noch existieren und international diskutiert würden (vgl. Böhm 2012, 88). Detaillierte Ausführungen zum pädagogischen Ansatz von Lietz siehe Rittner 2012, 336-367.

Wunsch nach einer Neuausrichtung der Pädagogik, die Kritik an der Industrialisierung und die Sorge vor der Naturentfremdung bilden den gesellschaftlichen Nährboden für die Konstruktion von Natur und Wald zum idealen Lernort.

Die Zuschreibung pädagogischer Qualitäten ist aber auch im Kontext eines allgemeinen Bedeutungswandels des Waldes in jener Zeit zu sehen. Den Wald zu Erholungszwecken zu nutzen, war seit dem 16. Jahrhundert vor allem Privileg und Praxis der aristokratischen Gesellschaft (vgl. Mantel 1990, 139). Anfang des 20. Jahrhunderts erstarkte der Wunsch, den Wald als Ort der Erholung für alle Bürger zu öffnen. „Das Ergebnis ist eine wahre Volksbewegung zum Massen-Wandern und Spaziergehen im Naherholungswald [...]. Die soziale Veränderung der Gesellschaft hat eine Inanspruchnahme des Waldes durch alle Bevölkerungskreise bewirkt“, so der Forstwissenschaftler Kurt Mantel (ebd., 141). Die pädagogische Erschließung des Waldes muss also auch im Kontext dieser allgemeinen, gesellschaftlichen Aneignung des Waldes betrachtet werden. Hinzu kam, dass dem Wald - als Reaktion auf die damalige Zunahme von Krankheiten in städtischen Räumen - auch gesundheitsfördernde Wirkung zugesprochen wurden. Daraus entwickelten sich die „Waldschulen“. Die erste wurde 1904 in Charlottenburg gegründet. „Es ging um die Eindämmung der größten Volksseuche, der Tuberkulose, die im Zuge der Industrialisierung und der Zusammenballung von Menschen in Elendsquartieren in Europa grassierte. Aus der Beobachtung, dass Kinder mit einem stabilen Gesundheitszustand deutlich seltener an Tuberkulose erkrankten, sollten in der Waldschule die Abwehrkräfte der Kinder durch eine gute Ernährung und Bewegung im Freien gestärkt werden“, so die Erziehungswissenschaftlerin Inge Hansen-Schaberg (Hansen-Schaberg 2008, 6).

2.2 Entwicklungen seit den 1970er Jahren

Im Jahr 1970 rief der Europarat das erste Europäische Naturschutzjahr aus und beschleunigte damit die Entwicklung der europäischen Natur- und Umweltschutzbewegung, was zugleich der „Beginn der Umwelterziehung nach neuerem Verständnis“ war, so die Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Regula Kyburz-Graber und ihre Kollegen (Kyburz-Graber et al. 2001, 37). Ansatzpunkt für die Bildungsaktivitäten waren sichtbar gewordene Umweltschäden und ein breiter gesellschaftlicher Diskurs mit dazugehörigen Initiativen und politischen Bewegungen, die auf die globalen ökologischen Veränderungen und die „Notwendigkeit eines veränderten Denkens und Handelns“ aufmerksam machten (Gräsel 2018, 1096).⁸ Die Bildungsangebote betrafen den Zusammenhang zwischen menschlichem Handeln und (negativen) Auswirkungen auf die Natur und hatten zum Ziel, das Umweltbewusstsein der Bevölkerung zu fördern. Die Erziehungswissenschaftlerin Cornelia Gräsel führt dazu aus, dass internationale und nationale politische Akteure Bildungsprogramme auf den Weg brachten, die auf dieselben Ziele ausgerichtet waren: „Umweltbildung soll Werte, Einstellungen und Kenntnisse vermitteln, die eine Grundlage für den Umweltschutz darstellen und die Entwicklung neuer Verhaltensmuster für Einzelne, Gruppen und die Gesellschaft unterstützen.“, so Gräsel (ebd.)⁹ Bedingt durch den politischen Druck entwickelten sich die umweltorientierten Bildungsprogramme sehr dynamisch und es entstanden unterschiedliche pädagogische Strömungen mit eigenen Schwerpunkten und Bezeichnungen (etwa Umwelterziehung, Umweltlernen, Ökologisches Lernen, Ökopädagogik,

⁸ Als bedeutsamer Anstoß für die Diskussionen zu globalen Umweltveränderungen wird der im Jahr 1972 vom Club of Rome veröffentlichte Bericht „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) bezeichnet.

⁹ Ausführliche Darstellungen der historischen Entwicklung und der einzelnen Programme und politischen Beschlüsse finden sich in folgenden Texten: Bolscho 2010, 212ff.; Bahr 2013, 73ff.; Hottenroth et al. 2017, 63f.

Naturpädagogik etc.).¹⁰ In den 1980er Jahren begannen sich Umwelt- und Naturschutzthemen in den Lehrplänen pädagogischer Institutionen zu verankern (ebd.) Auch außerhalb der Schule entwickelte sich eine breite, lebendige Szene aus Akteuren von Umweltschutzverbänden, Bürgerinitiativen, Naturschutzzentren, Stiftungen, Volkshochschulen, Museen, Parteien und Kirchen, die Veranstaltungen zu Natur- und Umweltschutzaspekten anboten (vgl. Detten/Metzger/Brüggemeier 2012, 126).

Der Wald wurde im Kontext dieser Bildungsaktivitäten als komplexes und sensibles Ökosystem wahrgenommen und stand spätestens seit der Debatte um das Waldsterben in den 1980er Jahren¹¹ im Fokus von Umweltbildungsmaßnahmen. „Ausgehend vom Engagement der Umwelt- und Forstverbände sowie einer Vielzahl von Bürgerinitiativen entwickelte sich nicht nur eine regelrechte 'Waldsterbenskultur', sondern darüber hinaus eine Ökologisierung der westdeutschen Gesellschaft“, schreiben der Forstwissenschaftler Roderich von Detten, die Kulturwissenschaftlerin Birgit Metzger und der Historiker Franz-Josef Brüggemeier (Detten/Metzger/ Brüggemeier 2012,128). Sie führen aus, dass – insbesondere durch die ständige mediale Aufbereitung und Präsenz des Themas – das Waldsterben zur existentiellen Gefahr für die Menschheit stilisiert wurde (vgl. ebd., 124f.). Mit Blick auf die Bildungsaktivitäten erläutern sie, dass die Waldsterbens-Thematik Einzug in Sach- und Schulbücher sowie in Lehrpläne erhielt und auch von Wissenschaftssendungen

¹⁰ Ausführungen zu den einzelnen Strömungen und Entwicklungen gibt ein Artikel der Geografiedidaktikerin Daniela Hottenroth (Hottenroth et al. 2017, 63ff.).

¹¹ Ausgangspunkt der Debatte um das Waldsterben war die im Jahr 1979 veröffentlichte Publikation des Forstwissenschaftlers Bernhard Ulrich (1926 – 2015), die unter dem Titel “Deposition von Luftverunreinigungen und ihre Auswirkungen in Waldökosystemen im Solling”, einen Zusammenhang zwischen (Schwefel)Abgasen und einem drohenden Zusammenbruch des Waldökosystems herstellte. Zur Geschichte der Waldsterbensdebatte siehe auch die Publikation der Kulturwissenschaftlerin Birgit Metzger (vgl. Metzger 2015).

im Fernsehen aufgegriffen wurde. Die Forstämter seien dem Bedarf an Waldführungen kaum mehr nachgekommen (vgl. ebd., 128f.).

Die pädagogischen Aktivitäten im Wald zu dieser Zeit müssen also im Zusammenhang mit der Waldsterbensdebatte und der ökologischen Sorge um den Wald betrachtet werden. Sie waren getragen von der internationalen Naturschutz- und Umweltbildungsdebatte. Es ging also nicht – wie noch in der Zeit der Reformpädagogik – darum, den Wald als pädagogischen Raum im Sinne alternativer Lern- und Unterrichtsmethoden für den Menschen zu nutzen. Eher war der Wald nun selbst Objekt und Inhalt von pädagogischen Aktivitäten geworden. Die Aneignung ökologischen Wissens zum Wald wurde populär und etablierte sich auf breiter gesellschaftlicher Ebene. Anlass und Motivation der Bildungsaktivitäten war also kein explizit pädagogischer Grund, sondern die Sorge um den Erhalt der Wälder.

Für die Forstverwaltungen wird der Ausgangspunkt erster pädagogischer Aktivitäten in der Waldsterbensdebatte gesehen (vgl. Slotosch 2013, 4f.; Detten/Metzger/Brüggemeier 2012, 128, Schmechel 2017, 2). Die Aktivitäten begannen sich in der Folge zu professionalisieren und wurden im Jahr 1986 auf einer Tagung der Stiftung „Wald in Not“ und dem Naturschutzverband „Schutzgemeinschaft Deutscher Wald“ thematisiert. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff „Waldpädagogik“ zur Bezeichnung dieser neuen Praktiken der Forstämter eingeführt (vgl. Slotosch 2013, 4f.). In den 1990er Jahren wurde der Stellenwert und die Rolle der Waldpädagogik für die Forstverwaltungen weiter diskutiert. In der Folge wurde die Waldpädagogik zu einer eigenständigen Aufgabe der Forstverwaltungen erklärt und als solche in den Waldgesetzen einzelner Bundesländer verankert (vgl. ebd.).¹²

¹² Seit Anfang des Jahres 2001 ist die Waldpädagogik im Waldgesetz des Landes Hessen als Dienstaufgabe des Landesbetriebs HessenForst fixiert. Auch in neun weiteren Bundesländern sind entsprechende gesetzliche Verankerungen in den Landeswaldgesetzen vorgenommen worden (vgl. Mayer 2010, 108).

Die Gründung der ersten Nationalparks in Deutschland ist ebenfalls eng mit der Naturschutzbewegung verbunden. Nationalparke sind in Deutschland nach dem Bundesnaturschutzgesetz großflächige Gebiete, in denen sich die Natur weitestgehend ohne menschliche Eingriffe entwickeln soll (vgl. BNatSchG § 24).¹³ In Deutschland wurde 1970 der erste Nationalpark im Bayerischen Wald gegründet; 1976 folgte die Ausweisung des Nationalparks Berchtesgaden. Heute gibt es in Deutschland 18 Nationalparks, darunter der für diese Arbeit beforschte Nationalpark Kellerwald-Edersee. Gleich nach Gründung des Nationalparks Bayerischer Wald wurde der Bau eines Informationszentrums und eines Jugendwaldheims beschlossen. Programmatisches Ziel dieser Einrichtungen war das „Wecken des Verständnisses für die Natur, insbesondere für das Ökosystem“ (Nationalpark Bayerischer Wald 2010, 35).

Festzuhalten ist also, dass die Sorge um den Wald die Bildungspraktiken in dieser Zeit maßgeblich vorangetrieben hat.

2.3 Entwicklungen seit den 1990er Jahren

Die Konferenz der Vereinten Nationen zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahr 1992 brachte der sogenannten Umweltbildung einen

¹³ Der Begriff Nationalpark ist eine international verwendete Bezeichnung von Schutzgebieten. Im Jahr 1978 führte die International Union for Conservation of Nature (IUCN) ein System zur Kategorisierung von Schutzgebieten ein. Nach diesem System werden Nationalparks als Kategorie II geführt und folgendermaßen definiert: „Category II protected areas are large natural or near natural areas set aside to protect large-scale ecological processes, along with the complement of species and ecosystems characteristic of the area, which also provide a foundation for environmentally and culturally compatible spiritual, scientific, educational, recreational and visitor opportunities.“ (Dudley 2008, 16)

grundlegenden Richtungswechsel. Denn sie wird „seither nicht mehr allein von ökologischen Fragestellungen ausgehend konzipiert“, schreibt die Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2004, 4). Auf dieser, auch als Erdgipfel bezeichneten Konferenz nahmen rund 10.000 Delegierte aus 178 Staaten teil. Im Schlussdokument, der „Agenda 21“, wurde das Konzept der Nachhaltigkeit, das ökologische Themen im Verbund mit ökonomischen und sozialen Aspekten betrachtet, als internationales Leitbild anerkannt. Dieser Ansatz wurde auch zur Grundlage für eine Neuausrichtung der Bildung erhoben. In der Folge entwickelte sich eine internationale Bildungskampagne, die als „Education for Sustainable Development“ bekannt wurde und sich im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) etablierte.¹⁴ Bei diesem neuen Ansatz gehe es nicht darum, eine - wie es klassischen Umweltbildungsansätzen vorgeworfen wird - „Katastrophenpädagogik“ zu betreiben, die „eher geeignet sei, Angst zu schüren und moralisch Druck zu erzeugen.“ (Gräsel 2018, 1098) Vielmehr stehe die Entwicklung von Verständnis für die komplexen Zusammenhänge zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Themen im Zentrum sowie das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung der Zukunft, schreibt die bereits erwähnte Erziehungswissenschaftlerin Gräsel (vgl. ebd.). Auf internationaler Ebene erlebte der Bildungsansatz einen ersten Aufschwung durch das Ausrufen der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die Vereinten Nationen der Jahre 2005 bis 2014. Auf der UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Jahr 2014 in Japan wurde als Anschlussmaßnahme das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gestartet. In Deutschland beteiligen sich unterschiedliche politische Akteure an der Umsetzung dieser Initiativen auf nationaler Ebene. Dazu zählen die

¹⁴ Für weitere Ausführungen zur Entwicklung der Bildung für nachhaltigen Entwicklung sowie zum dazugehörigen pädagogischen Ansatz sei auf folgende Texte verwiesen: Gräsel 2018; Bolscho 2010; DGfE 2004, Stoltenberg 2009, 135ff.

Deutsche UNESCO-Kommission, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Dieses letztgenannte Gremium prägte außerdem die Bezeichnung „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie die pädagogischen Inhalte. Dazu gehörte die Ausrichtung des neuen Bildungsansatzes auf den Erwerb von Gestaltungskompetenzen: „Mit 'Gestaltungskompetenz' wird, in Abgrenzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ heißt es in einem frühen Papier der BLK (BLK 1999, 63).¹⁵

Der Fokus auf Gestaltungskompetenzen veränderte in Deutschland die klassische Umweltbildung. Die umweltorientierten Bildungsangebote wurden an diesen neuen Bildungsansatz angepasst.¹⁶ Auch die Bildungsangebote der für diese Arbeit beforschten Forst- und Nationalparkverwaltung sind davon geprägt.

Der Wald gewinnt im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung seit einigen Jahren an Aufmerksamkeit. Die Sozialwissenschaftlerin Ute Stoltenberg arbeitet in einer Monografie aus dem Jahr 2009 heraus, dass gerade der Wald sich eigne, das Thema Nachhaltigkeit im Rahmen von Bildungsprozessen zu vermitteln. Das Thema Wald werde, so Stoltenberg

¹⁵ Der Begriff „Gestaltungskompetenz“ wurde 1999 von den Erziehungswissenschaftlern Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg als zentrales Bildungsziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung eingeführt. In diesem Kontext wird mit Gestaltungskompetenz „die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (de Haan 2008, 31)

¹⁶ Wissenschaftler merken gelegentlich kritisch an, dass es sich bei dieser Neuausrichtung der Pädagogik lediglich um die Durchsetzung einer neuen Begrifflichkeit handele, da im pädagogischen Alltag nach wie vor klassische Inhalte der Umweltbildung zum Tragen kämen (vgl. Katz/Mayer 2010, 191; Bolscho 2010, 217).

„derzeit neu für Bildung entdeckt“ (2009, 11). Sie führt dazu aus: „Wenn man das Verhältnis von Mensch und Natur in seiner Komplexität für unsere Gegenwart begreifen und Anhaltspunkte für ein Handeln finden will, das verantwortlich auch die Zukunft mit bedenkt, ist 'der Wald' ein hervorragend geeignetes Thema für Bildungsprozesse, die befähigen sollen, sich an einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.“ (Stoltenberg 2009, 12) Ähnliche Studien¹⁷ schreiben dem Wald ebenfalls eine pädagogische Qualität in dem Sinne zu, dass er sich als Objekt eigne, das Prinzip der Nachhaltigkeit zu veranschaulichen, weil im Wald die Verflechtungen von ökologischen, sozialen und ökonomischen Ansprüchen besonders deutlich werden.

Parallel zu den Entwicklungen um das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung zeichnete sich seit den 1990er Jahren ein weiterer internationale Trend ab. In Deutschland, England, den Niederlanden, in Österreich und der Schweiz, in Südtirol, Spanien, Tschechien, ebenso in Korea und Japan entstanden Kindergärten und Schulformen, die den pädagogischen Teil ihrer Arbeit überwiegend im Wald stattfinden lassen. Auch in Deutschland gründeten sich sogenannte Waldkindergärten, deren Anzahl laut Angaben des Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland (BVNW) aktuell auf etwa 1.500 Einrichtungen angestiegen sei (vgl. BVNW Online 2019). Impulsgeber für diese neue Art des Kindergartens war ein dänisches Kindergartenmodell, das bereits in den 1950er Jahren gegründet und seit den 1970er Jahren von weiteren skandinavischen Ländern aufgegriffen wurde (vgl. Schaffert 2004).

Der Wald, so die verheißungsvolle und an reformpädagogische Inwertsetzungen erinnernde Annahme der Waldkindergarten-Akteure, sei ein

¹⁷ Hingewiesen sei beispielsweise auf folgende Studien: Kohler/Vogl 2007; Kohler 2007; Dobler/Vogl 2008; Kohler/Lude 2010; Kohler/Lude 2012; Vogl et al. 2015; Molitor 2012; Katz/Mayer 2010.

idealer Raum zur motorischen, sozialen, kognitiven, mentalen sowie gesundheitlichen Entwicklung von Kindern. Grundlage für diese Annahme sind wissenschaftliche Studien, die seit Ende der 1990er Jahre entstanden und den Zusammenhang zwischen dem Aufenthalt in der Natur und der kindlichen Entwicklung herstellen.¹⁸ Die Waldkindergarten-Bewegung rückte durch das 2005 in Amerika und 2011 in Deutschland veröffentlichte Buch des amerikanischen Journalisten Richard Louv in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses. Louv geht davon aus, dass Kinder heute unter einem Natur-Defizit-Syndrom litten, womit er meint, dass etwa Konzentrationsschwierigkeiten und gesundheitliche Probleme vor allem durch einen Mangel an Naturerfahrung zustande kämen (vgl. Louv 2011). In seinem Buch führt er anschaulich aus, dass sich durch den Aufenthalt in der Natur die als negativ bewerteten Auffälligkeiten von Kindern abmildern ließen. Dieses Buch, das international zu einem Bestseller avancierte, wird zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit noch einmal vertieft betrachtet, weil es nicht nur die Waldkindergarten-Bewegung beeinflusste, sondern auch die in dieser Arbeit beforschten Akteure.

Der historische Rückblick zeigt, dass die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum kein aktuelles Phänomen ist, sondern bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurückreicht. In der reformpädagogischen Phase sowie in der Zeit der aufkommenden Naturschutzbewegung ist ein deutlicher Bezug zwischen den pädagogischen Zuschreibungen und den gesellschaftlichen Bedingtheiten zu erkennen. Gesellschaftliche Entwicklungen, Sehnsüchte und Ängste wurden aufgegriffen und drückten sich darin aus,

¹⁸ Die Forschungsaktivitäten begannen Ende der 1990er Jahre in Schweden mit einer Studie eines interdisziplinären Wissenschaftlerteams (Grahn et al. 1997). Es folgten weitere Studien, etwa der norwegischen Erziehungswissenschaftlerin Ingunn Fjørtoft (Fjørtoft 2001; ebd. 2004), der Schweizer Psychologin Sarah Kiener (Kiener 2003) oder auch des deutschen Verhaltenswissenschaftlers Peter Häfner (Häfner 2002). In der Folge dieser ersten Studien wurden ab etwa 2004 eine Vielzahl an weiteren Untersuchungen vorgenommen. Eine Übersicht dazu liefert der Band der Biologiedidaktiker Armin Lude und Andreas Raith (Raith/Lude 2014).

wie der Wald pädagogisch genutzt wurde. Insofern ist die Art der pädagogischen Inwertsetzung durchaus ein Spiegelbild gesellschaftlicher Zustände. Der Wald war in diesen Zeiten insgesamt Gegenstand gesellschaftlicher Aufwertung. Die vorliegende Arbeit wird zeigen, dass dies auch auf die heutige Zeit zutrifft.

3. Forschungsstände

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit bisherigen Forschungen im Bereich der pädagogischen Nutzung von Wäldern. Es werden überwiegend deutschsprachige Arbeiten vorgestellt und deren Forschungsschwerpunkte und -perspektiven herausgearbeitet.

3.1 Stand der Forschung zur pädagogischen Nutzung von Wäldern

Zunächst sei auf das begriffliche Sammelsurium hingewiesen, das zutage tritt, wenn man nach Forschungsarbeiten im Kontext von Bildung und Wald – oder im weiteren Sinne von Bildung und Natur – sucht. Allein in Deutschland stößt man auf eine Vielzahl von Begriffen, die für die Vermittlungspraktiken von Naturthemen verwendet werden: Umweltbildung, Naturerlebnispädagogik, Wildnisbildung, waldbezogene Umweltbildung, Waldpädagogik, Earth-Education, Ökopädagogik – die Liste könnte um etliche Begriffe erweitert werden.¹⁹ Gelegentlich wird darauf hingewiesen, dass sich der Begriff Umweltbildung als Oberbegriff für diese verschiedenen Strömungen durchgesetzt habe (vgl. Lude 2014, 7; Schreiber 2010, 9; Loewenfeld zitiert in Wohlers 2015, 706). Doch der Begriff Umweltbildung ist nicht unumstritten: Er sei weder eindeutig definiert, noch herrsche Klarheit über deren inhaltlichen Kern, so einige Erziehungswissenschaftler (vgl. Giesel/Haan/Rode 2002, 4; Kyburz-Graber et al. 2001, 236; Trommer 1999, 119). Außerdem wird seit Einführung des Konzeptes „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die UNESCO im

¹⁹ Kurzdarstellungen zu einigen der hier erwähnten pädagogischen Ansätze liefern folgende Texte: Hottenroth et al. 2017, 63ff.; Schreiber 2010, 7ff.

Jahr 2005 (vgl. Kapitel 2.3) darüber diskutiert, ob Umweltbildung nicht ersetzt werden müsse durch den Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie deren Inhalte (vgl. Schreiber 2010, 22ff.; Kyburz-Graber 2004, 89f.; Gräsel 2018). In den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Umweltbildung geht es also seit Jahren immer auch um den Begriff selbst.

Eine Metastudie der Erziehungswissenschaftlerin Cornelia Gräsel zeigt, dass sich bisherigen Studien zur Umweltbildung vor allem mit Fragen zur konkreten Umsetzung oder zur konzeptionellen (Weiter)entwicklung von natur- und waldorientierten Bildungsansätzen auseinandersetzen.

Fragestellungen, wie sie für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, wurden von diesen Forschungsarbeiten soweit ersichtlich nicht verhandelt (vgl. Gräsel et al. 2013). Entsprechend bringt dieser allgemeine, weitgefaste Fokus auf Forschungsarbeiten zum Thema Bildung und Natur bzw. Wald für die vorliegende Arbeit wenig Weiterführendes. Geschärft wird daher im Folgenden der Blick auf Studien, die sich mit den spezifischen pädagogischen Konzepten jener Akteursgruppen auseinandersetzen, die im Rahmen der Feldforschung beforscht wurden.

3.2 Forschungsstand zur Waldpädagogik

Die Bezeichnung Waldpädagogik kennzeichnet in Deutschland vorwiegend die Bildungsangebote der staatlichen Forstverwaltungen (vgl. Katz/Mayer 2007, 8).²⁰ Seit Ende der 1980er Jahre bereiteten die Forstwissenschaftler Franz Schmithüsen und Michael Duhr den Begriff wissen-

²⁰ Neben der Bezeichnung Waldpädagogik finden in forstlichen Publikationen und Fachdiskursen auch die Begriffe „forstliche Waldpädagogik“, „forstliche Bildungsarbeit“ oder „waldbezogene Umweltbildung“ Verwendung. Gelegentlich wird auch darauf verwiesen, dass der Begriff Waldpädagogik als Sammelbegriff für waldbezogene Bildungsaktivitäten insgesamt zu verstehen sei (vgl. Kohler/Bittner/Bögeholz 2005, 52).

schaftlich auf. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1993 definieren sie die Waldpädagogik als Pädagogik, die „mit dem Wald und über ihn“ arbeitet (Schmithüsen/Duhr 1993, 168). Sie regen außerdem an, den Begriff Waldpädagogik in einem doppelten Sinne zu verwenden: Einerseits als Begriff zur Benennung der praktischen pädagogischen Aktivitäten im Wald und andererseits als Fachbegriff, der die wissenschaftlichen Aktivitäten zu dieser Thematik fasst (vgl. ebd. 168). Sie formulieren in ihrem Aufsatz eine Reihe konkreter Fragestellungen²¹, die – so die Autoren – jedoch nur „in Verbindung mit anderen Fachgebieten wie zum Beispiel der Soziologie, der Pädagogik, der Psychologie und der Ethnologie ernsthaft betrieben“ werden könnten (ebd., 173). Trotz dieses Verweises von Schmithüsen und Duhr auf die Gesellschaftswissenschaften bleibt die Waldpädagogik in der wissenschaftlichen Bearbeitung bis heute dominiert von Forst-, Natur- und Umweltwissenschaftlern bzw. Biologiedidaktikern.

Ab den 1990er Jahren wurden mehrere Forschungsarbeiten von Forst- bzw. Naturwissenschaftlern veröffentlicht, die sich mit der Evaluation und der Wirksamkeit waldpädagogischer Aktivitäten beschäftigen.

Insbesondere die Frage, ob und inwiefern die Teilnahme an waldpädagogischen Angeboten die Einstellung und das Bewusstsein für Natur und Umwelt beeinflussen, standen bei diesen Arbeiten im Fokus.²² Einen neuen wissenschaftlichen Fokus bekamen die Forschungen mit der

²¹ Schmithüsen und Duhr halten es beispielsweise für lohnenswert, sich mit unterschiedlichen Waldvorstellungen und den Erwartungen hinsichtlich der pädagogischen Inhalte von denjenigen zu beschäftigen, die sich für die Waldpädagogik interessieren. Auch die Frage, wer die im Bereich der Waldpädagogik aktiven Akteure sind, welche Motive und pädagogischen Interessen sie verfolgten, halten sie für wissenschaftlich relevant (Schmithüsen/Duhr 1993, 172).

²² Zu erwähnen sind beispielsweise die Studien der Biologiedidaktikerin Susanne Bögeholz (Bögeholz 1999), der Forstwissenschaftlerin Beate Kohler (Kohler 2001), dem Forstwissenschaftler Gerald Slotosch (Slotosch 2001), dem Biologiedidaktiker Alexander Bittner (Bittner 2003) oder dem Forstwissenschaftler Rudolf Nützel (Nützel 2007). Einen inhaltlichen Überblick zu diesen Studien liefern der Forst- und Verhaltenswissenschaftler Günter Dobler (vgl. 2012, 36ff.) oder auch Slotosch (vgl. 2013, 2).

Einführung des Konzepts „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die Vereinten Nationen und dem Start der sogenannten UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung im Jahr 2005. Es entstanden Forschungsarbeiten, die beispielsweise nach der Umsetzbarkeit und Integration dieses neuen Bildungsansatzes in die Waldpädagogik fragten (vgl. Kohler/Vogl 2007; Kohler 2007) oder praktische Anleitungen entwickelten und evaluierten (vgl. Dobler/Vogl 2008; Kohler/Lude 2010; Vogl et al. 2015).

Eine andere Fragestellung greift die Dissertation des Forst- und Verhaltenswissenschaftlers Günter Dobler auf, der sich mit dem Selbst- und Bildungsverständnis von Waldpädagogen beschäftigt (vgl. Dobler 2012). Er untersucht, wie Förster mit den zunehmenden pädagogischen Anforderungen umgehen, die an sie gestellt werden, und interessiert sich für deren neues Rollen- und Selbstverständnis. Hingegen lotet der Forstwissenschaftler Robert Vogl in einer Studie das Potenzial von Kooperationen zwischen schulischen Lehrkräften und Förstern aus (vgl. Vogl 2018) und evaluiert gemeinsam mit den Forstwissenschaftlerinnen Beate Kohler und Sandra Liebal die Stärken und Schwächen einer Weiterbildungsmaßnahme im Bereich der Waldpädagogik (vgl. Kohler/Vogl/Liebal 2018).

Jenseits der Forstwissenschaften wurde das wissenschaftliche Interesse am Wald im Kontext von Bildungsaktivitäten zunächst im Zusammenhang mit dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung geweckt. Die bereits erwähnte Sozialwissenschaftlerin Stoltenberg arbeitet heraus, dass sich im Rahmen von Bildungsprozessen gerade der Wald eigne, das Thema Nachhaltigkeit zu vermitteln (vgl. Stoltenberg 2005, ebd. 2009, ebd. 2010; vgl. zudem Kapitel 2.3). Die kulturwissenschaftliche Umweltbildungsforscherin Heike Molitor beschäftigt sich ebenfalls mit dem Wald als Ort und Gegenstand von Bildungsprozessen, insbesondere mit Blick auf den Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung, und erläutert, wie der Wald für den Geografie-Unterricht aufbereitet werden könne (vgl.

Molitor 2012). Auch das Autoren-Team bestehend aus der Biologin und Nachhaltigkeitsforscherin Christine Katz und der Sozialpädagogin Marion Mayer zeigt, wie sich das BNE-Konzept in waldbezogene Bildungsangebote integrieren lässt und entwickelt ein „waldpädagogisches Modul“ als Umsetzungshilfe für Bildungsakteure (vgl. Katz/Mayer 2010). Eben diese beiden Autorinnen haben schließlich im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojektes²³ den vorherrschenden anwendungsorientierten Fokus aufgebrochen und zur wissenschaftlichen, kritischen Aufbereitung der Waldpädagogik beigetragen. Zu ihren Ergebnissen steht die vorliegende Arbeit in Bezug, denn sie greift dort formulierte Frage- und Problemstellungen auf, vertieft und erweitert sie. Aus diesem Grund werden die Forschungsergebnisse von Katz und Mayer im Folgenden ausführlich dargestellt.

In ihrem Forschungsbericht von 2007 analysieren die beiden Autorinnen den Status Quo der Waldpädagogik in den Forstverwaltungen aller Bundesländer.²⁴ Für die vorliegende Arbeit sind die erhobenen Daten

²³ Das Verbundprojekt mit dem Titel „Waldwissen und Naturerfahrungen auf dem Prüfstand. Gender-Analyse in der Waldbildungs-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit sowie Entwicklung von Gestaltungsansätzen“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Nachhaltige Waldwirtschaft“ gefördert. Der Fachbereich Umweltwissenschaften der Universität Lüneburg sowie das Institut für Forstbenutzung und Forstliche Arbeitswissenschaft der Universität Freiburg führten die Forschung von Mai 2005 bis Oktober 2008 durch. Die Forschung umfasste drei Teilprojekte: Das erste Teilprojekt beschäftigte sich mit „Konstruktionen von Natur und Geschlecht in der waldbezogenen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit von Forstverwaltungen und deren Einfluss auf waldwirtschaftliche Leitbilder“. Das zweite Teilprojekt griff die Themen Bildung, Profession und Geschlecht auf und untersuchte „Berufskonzeptionen und Aufgabenverständnisse von Forstakteuren/innen in der Bildungs-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit“ und den entsprechenden „Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung.“ Das dritte Teilprojekt war auf die „historische Rekonstruktion der Organisationskultur von Forstverwaltungen“ ausgerichtet sowie auf die „Organisationssoziologische Wirkungsanalyse von Forstverwaltungen“ (vgl. Universität Lüneburg o.D., 1).

²⁴ Die Daten wurden vor allem mithilfe einer Fragebogenerhebung erhoben. Befragt wurden sowohl die Forstverwaltungen der Bundesländer als auch weitere für die Waldpädagogik zuständigen staatlichen Institutionen, etwa Ministerien, Landesbetriebe, Walderlebniszentren, Forstämter, Waldschulen etc. Abgefragt wurde ein ganzes Bündel organisatorischer, personeller sowie konzeptioneller Themen. Beispielsweise wurde ermittelt, inwiefern Waldpädagogik in den Waldgesetzen der Bundesländer verankert ist, ob es Konzepte und Leitlinien zur waldpädagogischen

eine hilfreiche Quelle. Insbesondere sind die dort formulierten sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen hier von Interesse. So beschäftigt sich Katz mit den „Naturvorstellungen von forstlichen Akteuren in der waldbezogenen Umweltbildung“ (Katz 2010, 61) und machte sich zur Aufgabe, die Geschlechter- und Naturkonstruktionen herauszuarbeiten, die in die Praxis der Waldpädagogik eingeschrieben sind (vgl. ebd., 63). Während die Gender-Problematik keine Anknüpfungspunkte zur vorliegenden Arbeit bietet, betrifft die Frage nach den Konstruktionen von Natur das Kernthema der vorliegenden Arbeit. In der Publikation aus dem Jahr 2010 beschreibt Katz eingangs, was unter Konstruktionen zu verstehen sei und formuliert: „Naturverständnisse wie auch die Vorstellungen über einen geeigneten Umgang mit ihr [der Natur; Anm. d. Verf.] sind also nie gesellschaftsfrei, sondern werden kulturell und individuell gedeutet.“ (ebd., 62) Entsprechend stellten Naturvorstellungen „immer das Produkt eines gesellschaftlichen Konstruktions- und Aushandlungsprozesses“ dar (ebd., 66). Diese Einordnung entspricht dem in dieser Arbeit verfolgten Zugang zum Thema. Mit Blick auf die Konstruktion von Naturvorstellungen im Rahmen von Bildungspraktiken unterscheidet Katz zunächst zwei Perspektiven: Die der Adressaten und die der Vermittler (vgl. ebd., 71). In den folgenden Ausführungen wird lediglich die Seite der Vermittler aufgegriffen, da diese auch in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Um das Waldbild der Vermittler zu analysieren, fragt Katz einerseits nach deren individuellen Naturvorstellungen und andererseits nach Zielen und Motiven, die die Vermittler mit Blick auf ihre Bildungsaktivitäten verfolgten. Sie untersucht dies anhand von Experten-Interviews und teilnehmender Beobachtung (vgl. ebd., 80). In den Ergebnissen ihrer Forschung weist sie auf wider-

Praxis gibt, wie die finanzielle und personelle Ausstattung ist, welche Arbeitsverhältnisse und Qualifikationen der für die Waldpädagogik zuständigen Mitarbeiter vorliegen. Außerdem wurden Daten zur pädagogischen Weiterbildungsmöglichkeiten, zur Evaluation und Qualitätskontrolle, zu Zielgruppen und Kooperationspartnern sowie zu den Zielen der Waldpädagogik erhoben und ausgewertet (vgl. Katz/Mayer 2007, 4f.).

sprüchliche Aussagen ihrer Interviewpartner hin. Einerseits betonten die Befragten, dass nicht die Vermittlung konkreter Inhalte im Fokus stehe, sondern das Ermöglichen von Natur-, Selbst- und Körpererfahrungen (vgl. ebd., 83). Dann aber hoben die Befragten heraus, dass sie bestrebt seien, Sachwissen über die Natur weiterzugeben und auf die „umweltschutzrelevante Bedeutung forstlicher Arbeit“ hinzuweisen (ebd., 84). Aus diesen Antworten schließt die Autorin, dass dem Wald zwei unterschiedliche Rollen zugesprochen würden. Wenn es darum gehe, die Natur als Ort „sensorischer Erlebnisse“ zu verstehen oder auch als Raum, der „therapeutische Wirkung“ besitze, werde dem Wald ein „Subjektstatus“ zugewiesen, so Katz (ebd., 84). Neben diesem Subjektstatus habe der Wald aber auch Objektstatus, wenn es darum gehe, Sach- und Fachwissen über ihn zu vermitteln (vgl. ebd.). Als Ursache für die widersprüchlichen Aussagen ihrer Gesprächspartner und damit der Gleichzeitigkeit von Objekt- und Subjektstatus sieht Katz die nicht reflektierten Ziele der Waldpädagogik. Insbesondere sei nicht geklärt, ob es sich dabei um eine Form der „Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege für die Forstwirtschaft“ handle oder ob die Waldpädagogik tatsächlich pädagogischen Anspruch erheben könne (Katz, Mayer 2007, 2). Genau dieser Punkt wird als sehr problematisch betrachtet und zur Grundlage kritischer Anmerkungen gemacht. So wird herausgestellt, dass der aktuell formulierte Bildungsanspruch der Waldpädagogik aufgrund dieser nicht eindeutigen Zuordnung nicht legitimiert sei (vgl. ebd., 45). Im Schlusskapitel der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 8) wird Bezug genommen zu den durch Katz herausgestellten Widersprüchen in den Aussagen ihrer Gesprächspartner, zur konstatierten Doppelrolle des Waldes und zu den Unklarheiten bezüglich der Ziele der Waldpädagogik. Darüber hinaus wird auch Stellung bezogen zu der von Katz und Mayer formulierten Kritik.

Während Katz im Rahmen des Forschungsprojekts die Gender- und Naturkonstruktionen beleuchtete, beschäftigte sich die Sozialpädagogin Marion Mayer mit Professionalisierungstendenzen innerhalb der Wald-

pädagogik (vgl. Mayer 2010). Sie weist auf etliche Veränderungsprozesse hin, welche die Rolle der Waldpädagogik innerhalb der Landesforstverwaltungen neu definieren. So schreibt sie etwa, dass durch die gesteigerte Nachfrage nach waldpädagogischen Angeboten neue Anforderungen an die Forstakteure herangetragen würden und die Forstakteure gefordert seien, pädagogische Kompetenzen auszubilden (vgl. ebd., 101). Sie weist zudem auf Umstrukturierungsprozesse der Forstorganisationen hin, die dazu führten, dass die Zahl der Stellen im Bereich der Waldpädagogik steige (vgl. ebd., 106). Dies gehe einher mit verstärkten Aus- und Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der forstlichen Bildungsarbeit sowie mit einer intensiveren Kommunikation und Vernetzung mit Akteuren aus Bereichen anderer naturorientierter Pädagogikströmungen oder dem Schulsystem (vgl. ebd., 110). Sie stellt fest, dass „die forstliche Umweltbildung dabei ist, sich [...] als weitgehend eigenes Arbeitsfeld innerhalb der Forstprofession auszudifferenzieren und weiter zu etablieren.“ (ebd.) Damit sei ein Wandel eingeläutet, der der Waldpädagogik mehr Eigenständigkeit verleihe und sie zunehmend „von anderen Tätigkeiten und Funktionen abkoppelt“ (ebd., 102). Allerdings seien diese Professionalisierungstendenzen begleitet von einer Art Gegenbewegung, sodass ein „nicht unriskante[s] Spannungsgefüge“ entstehe (ebd.) Sie arbeitet drei Spannungsverhältnisse heraus: Einerseits sei eine Öffnung der forstlichen Umweltbildung hin zu anderen Bildungsinstitutionen und -akteuren zu beobachten. Andererseits würden waldpädagogische Fortbildungskurse unter der Ägide der Forstverwaltungen durchgeführt mit dem Ziel, „die Kontrolle und Definitionsmacht für Bildung in ihrem territorialen Zuständigkeitsbereich zu sichern“ (ebd.). Das zweite Spannungsverhältnis sieht sie auf struktureller Ebene: Auf der einen Seite würde in den Ausbau der waldpädagogischen Einrichtungen und in die pädagogische Qualifizierung des Personals investiert sowie der Anspruch erhoben, Waldpädagogik flächendeckend anzubieten. Auf der anderen Seite konterkarieren anhaltende Forstreformen und Mittelkürzungen diese Entwicklung und schaffen ein Klima der Unsicherheit, das sich negativ auf

das Engagement des Personals auswirke. Mayer ergänzt in diesem Kontext, dass es ein Spannungsverhältnis zwischen der hohen gesellschaftlichen Akzeptanz der Waldpädagogik und der tendenziell geringeren Anerkennung in den Forstverwaltungen gebe. Als drittes Spannungsverhältnis arbeitet sie, ähnlich wie Katz, die nicht geklärte Zielsetzung der Waldpädagogik heraus. Denn einerseits sehe die Forstverwaltung die Waldpädagogik als Form der Öffentlichkeitsarbeit, andererseits nehme sie für sich in Anspruch, einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Mayer kommt mit Blick auf diese Spannungsverhältnisse zu dem Schluss, dass sich die Waldpädagogik „in einem Balanceakt zwischen Integration und Marginalisierung“ (ebd., 117) befinde und sie vermutet, dass dieser Zustand solange erhalten bleibe, bis „die Bildungsziele, der Auftrag, aber auch das Selbstverständnis der forstlichen BildungsakteurInnen“ (ebd.) klar definiert seien. Die vorliegende Arbeit wird das von Mayer beobachtete Spannungsgefüge aufgreifen und vor allem den Blick auf die Ursachen dieser spannungsgeladenen Entwicklungen lenken.

3.3 Forschungsstand zur Wildnisbildung

Wildnisbildung ist einer der vielen oben aufgeführten Begriffe, der gemeinhin unter dem Oberbegriff Umweltbildung in Erscheinung tritt, in Fachkreisen jedoch als nationalparkspezifisches Bildungskonzept verstanden wird (vgl. Hottenroth et al. 2017, 70; Lindau/Hottenroth/Lindner 2016, 138). Der Biologiedidaktiker Gerhard Trommer entwickelte Anfang der 1990er Jahre die konzeptionellen Grundlagen für die Wildnisbildung, die er zunächst mit dem Begriff Wildnispädagogik²⁵ fasste und in

²⁵ Auf Anregung des Naturschutzverbandes Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) wurde der durch Trommer eingeführte Begriff der Wildnispädagogik Anfang der 2000er Jahre ersetzt durch den Begriff Wildnisbildung. Mit

zahlreichen Publikationen ausführte. Laut Trommer sei es das Ziel der Wildnispädagogik, mithilfe von Exkursionen in großflächige, weitgehend ungenutzte „wilde“ Natur intensive Kontrasterfahrungen zum zivilisationsgeprägten Alltag zu ermöglichen, die Denkanstöße zum Verhältnis von Mensch und Natur geben sollen (vgl. Trommer 1999, 129f.). Trommer brachte diese Gedanken in den wissenschaftlichen Diskurs zum Biologie-Unterricht in Schulen ein. Er kritisierte die Umweltbildung an Schulen in den 1990er Jahren als zu technisch, da sie zunehmend Themen wie Müll-entsorgung, Energie oder Verkehr behandelten (vgl. Trommer 1999, 121). Dadurch würde die Naturentfremdung von Kindern und Jugendlichen weiterwachsen, weswegen er für die (Wieder-)Einführung direkter Naturerlebnisse in den Biologieunterricht plädierte (vgl. ebd. 127). Bedeutsam für die wissenschaftliche Aufbereitung der Wildnisbildung respektive Wildnispädagogik wurden vier Exkursionen, die Trommer mit Biologie-Studierenden zwischen den Jahren 1996 und 2004 in sogenannte Wildnisgebiete durchführte. Trommer analysierte die anonymen Tagebucheinträge, die die Studenten während der Exkursionen niederschrieben. Anhand dieser Beschreibungen zog er Rückschlüsse auf die Wirkungen des Naturerlebens auf das Individuum. Die vielen dort formulierten „Beispiele innerer Berührung durch wilde Natur“ (Trommer 2014, 45), die positiven Wirkungen auf das Sozialverhalten (vgl. ebd. 44) und die Natur-Wahrnehmung (vgl. ebd. 46) sowie die erkennbare Reflexion von „Zivilisationsgewohnheiten“ (ebd.) haben zur Legitimierung der Wildnisbildung als pädagogischer Ansatz beigetragen.

Im Rahmen eines fünfjährigen Förderprojektes der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) wurde ein Wildnisbildungs-Angebot im

dem Begriff „Pädagogik“ sei ein stärker „schulisch-erzieherischer Charakter“ (BUND 2002, 9) verbunden, so die Verbandsakteure, während der Begriff „Bildung“ stärker selbstgestaltete Bildungsprozesse impliziere. Es war ebenfalls der BUND, der die Diskussion initiierte, diesen nun als Wildnisbildung bezeichneten Ansatz als national-parkspezifisches Bildungskonzept zu deklarieren.

Nationalpark Kellerwald-Edersee entwickelt und erprobt²⁶ und durch den Biologiedidaktiker Armin Lude und die Ökologin Christina von Haaren wissenschaftlich begleitet. Während von Haaren und ihre Mitarbeiter Auswirkungen der Expedition auf Flora und Fauna und damit auf mögliche Gefährdungen der Nationalpark-Natur durch die Bildungspraktiken untersuchten (vgl. Garthe 2014), ging Lude zusammen mit dem Biologiedidaktiker Berthold Langenhorst der Frage nach, inwiefern das Angebot die Teilnehmer zur Reflexion über das Mensch-Natur-Verhältnis und den eigenen Lebensstil inspiriert (vgl. Langenhorst/Lude 2014). Die geringe Beeinträchtigung des Naturraumes sowie die positiven Auswirkungen auf die Einstellungen der Teilnehmer brachten diesem Projekt – und damit der Wildnisbildung insgesamt – viel Aufmerksamkeit bei Nationalpark-Akteuren, aber auch Pädagogen ein. Die wissenschaftliche Reaktion blieb jedoch verhalten: Langenhorst arbeitet die Bezüge zwischen der Wildnisbildung und dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung heraus und formuliert schließlich Kriterien für eine am Nachhaltigkeitsansatz orientierte Wildnisbildung (vgl. Langenhorst 2014, ebd. 2016).²⁷ Der Geograf Christopher Garthe arbeitet mit Verweis auf gesellschaftswissenschaftliche Forschungen und eigenen Befragungen ein gesteigertes Bedürfnis nach unberührter Natur heraus und sieht insbesondere die Kernzonen von Nationalparks zunehmend unter Druck geraten. Auf Grundlage einer naturschutzfachlichen Untersuchung entwickelt er Lenkungsmechanismen, die sowohl dem Naturschutz als auch den Wünschen der Nationalparkbesucher gerecht

²⁶ Das Projekt mit dem Titel „Waldscout & Waldranger – Umweltbildung für Kinder und Jugendliche auf ‚Wildnis-Erlebnisinself in deutschen Nationalparks“ wurde im Nationalpark Kellerwald-Edersee im Zeitraum von Oktober 2008 bis September 2014 durchgeführt. Kooperationspartner waren die Jugendorganisation des Naturschutzbundes Deutschland (NABU), die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg sowie das Institut für Umweltplanung der Universität Hannover.

²⁷ Zu den sieben Kennzeichen zählen die Themen: „Harmonisch-chaotische Natur erleben, achtsame Bewilderung erspüren, ökologische Wechselwirkungen erkunden, Lebensstil und Lebenssinn reflektieren, Wilde biologische Vielfalt entdecken, mit Wildnis auseinandersetzen, Freiheit in der Wildnis erfahren“ (Langenhorst 2014, 80ff.).

werden (vgl. Garthe 2015).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem Projekt im Nationalpark Kellerwald wurden ergänzt und vertieft durch die Evaluation eines weiteren Wildnisbildungs-Projekts. Unter dem Titel „Wildnis macht stark“²⁸ wurde das pädagogische Konzept der Wildnisbildung für pädagogische Fachkräfte aufbereitet. Es ging darum, ein Qualifizierungs-Modul zu entwickeln und zu erproben, das Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter oder Jugendleiter zur eigenständigen Durchführung von Wildnisbildung befähigen soll. Der Pädagoge Peter-Ulrich Wendt und der Biologie-Didaktiker Martin Lindner übernahmen die Evaluation des Projekts. Zu ihren zentralen Ergebnissen zählt, dass das beforschte Wildnisbildungsangebot die Akzeptanz der Teilnehmer gegenüber Wildnisgebieten wie dem Nationalpark fördere (vgl. Lindau/Hottenroth/Lindner 2016, 149) und positive Auswirkungen auf gruppendedynamische Prozesse zu beobachten seien (vgl. Wendt 2015, 164).

Aktuell erarbeitet aus der Gruppe der mitwirkenden studentischen Mitarbeiter die Geographiedidaktikerin Daniela Hottenroth ihre Dissertation. Sie untersucht, über welche Kompetenzen zukünftigen Lehrkräften im Fach Geographie verfügen müssen, um Wildnisbildung eigenständig durchführen zu können (vgl. Lindau/ Hottenroth/Lindner 2016, 143). Außerdem wird derzeit ein Anschlussprojekt durchgeführt, das zum Ziel hat, den Ansatz der Wildnisbildung für Naturräume außerhalb von Nationalparks aufzubereiten.²⁹

Mit Blick auf den Forschungsstand sei zum Schluss noch eine Dissertation aus dem Jahr 2001 aufgeführt, die sich zwar nicht explizit mit Wildnisbildung auseinandersetzt – der Begriff war zur damaligen Zeit noch nicht ausreichend eingeführt – jedoch die Bildungsarbeit in Nationalparks aus

²⁸ Das Projekt mit dem vollständigen Titel „Wildnis macht stark - Neue Ansätze der Wildnisbildung in deutschen Nationalparks am Beispiel des Nationalparks Harz“ lief von 2012 bis 2014.

²⁹ Das Projekt „Wilde Nachbarschaft“ läuft von 2015 bis 2019. Weitere Informationen dazu finden sich im Kapitel 6.2.3.

der Perspektive der angewandten Kulturwissenschaften analysiert. Lars Wohlers betrachtet die Bildungsangebote in Nationalparks im Kontext pädagogischer Freizeitforschung und ordnet sie der informellen Umweltbildung zu (vgl. Wohlers 2001, ebd. 2015). Als charakteristisches Merkmal informeller Umweltbildung hebt er hervor, dass die Absicht, Lernprozesse in Gang zu setzen, lediglich von Anbieterseite bewusst geplant und gewollt sei. Für die Teilnehmer stehe das Lernen nicht im Vordergrund (vgl. Wohlers 2001, 37; ebd. 2015, 700). Er führt aus, dass insbesondere leitbildorientierte Einrichtungen, wie Nationalparks, zu den Akteuren informeller Bildung zählten, da sie versuchten, ihren Gästen gewissermaßen „unter der Hand“ relevante Inhalte zu vermitteln (vgl. ebd.). Er nutzt diese Beobachtung dazu, didaktische Anregungen für die Bildungsarbeit in Nationalparks abzuleiten (vgl. Wohlers 2001, 83-137).

Die Darstellung der Forschungsstände zur Waldpädagogik und zur Wildnisbildung hat gezeigt, dass die Arbeiten überwiegend aus Evaluationen pädagogischer Praktiken bestehen, in denen vor allem die Wirksamkeit sowie die Weiterentwicklungen pädagogischer Konzepte im Fokus des Interesses stehen. Abgesehen von der Studie von Katz und Mayer konnten keine Studien ausfindig gemacht werden, die sich mit vergleichbaren Fragestellungen der vorliegenden Arbeit auseinandersetzen.

Kulturanthropologische Arbeiten zu waldbezogenen Bildungspraktiken, speziell zur Waldpädagogik oder Wildnisbildung konnten ebenfalls nicht ermittelt werden. Mit der vorliegenden Arbeit wird nicht nur eine disziplinäre Lücke gefüllt, sondern vor allem die pädagogische Praxis im Wald in den Kontext von nationalen wie internationalen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen gestellt, so wie es für Arbeiten der Kulturanthropologie charakteristisch ist.

Zum Abschluss dieses Kapitels sei noch auf die künftige Verwendung einiger Begriffe eingegangen: Der Begriff Umweltbildung wird aufgrund

der kontroversen Positionen, die mit ihm verbunden sind, im Folgenden vermieden. Die Begriffe Waldpädagogik und Wildnisbildung werden genutzt, um die spezifischen Angebote von Forst- und Nationalparkverwaltungen zu bezeichnen. Als übergeordneter Begriff, der beide Bildungsansätze einschließt, wird in dieser Arbeit die Bezeichnung „Pädagogikangebote im Wald“ verwendet. Es sei außerdem darauf verwiesen, dass – wie allgemein üblich – die Begriffe Pädagogik und Bildung synonym verwendet werden, auch wenn von den Erziehungswissenschaften gelegentlich Unterscheidungskriterien angeboten werden (vgl. Grunert 2011, 138).

4. Forschungsansätze aus unterschiedlichen Forschungsbereichen

In diesem Kapitel werden theoretische Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsbereichen vorgestellt. Dazu zählen Forschungsansätze aus der forstwissenschaftlichen bzw. waldorientierten Landschaftsforschung, aus der soziologischen Raum- und Tourismusforschung, der Human- und Sozialgeografie, der Science and Technology-Studies, der Politischen Ökologie³⁰ sowie Ansätze aus der kulturalanthropologischen Europäisierungs- und Praxisforschung.

Diese Ansätze stellen Perspektiven und Zugänge zum Forschungsfeld dar und helfen, die Forschungsfrage zu operationalisieren - sie bilden aber nicht den aktuellen Forschungsstand zu einzelnen Forschungsthemen ab. Der vorliegenden Arbeit liegt damit die flexible Kombination von theoretischen Zugängen, Ansätzen und Perspektiven als Kennzeichen kulturalanthropologischer Arbeiten zugrunde. Verschiedenartige Forschungsperspektiven und -theorien werden hier miteinander in Verbindung gebracht, um neue Zusammenhänge und Interpretationsräume im Sinne der Forschungsfrage zu erzeugen. Damit entzieht sich das Theoriegerüst einer theoretisch-fachlichen Zuordnung.³¹

³⁰ In dieser Arbeit wird „Politische Ökologie“ mit einem Großbuchstaben geschrieben, um das spezifische Forschungsfeld zu kennzeichnen.

³¹ Die Auswahl der theoretischen Texte erfolgt in dem Bewusstsein, dass damit andere Ansätze und Zugänge außenvorgelassen werden. Entscheidend bei der Wahl war deren Anwendbarkeit auf das Forschungsfeld. Aufgrund dieser Fokussierung werden hier weder die kritischen Diskussionen zu den einzelnen Ansätzen vorgestellt noch die begleitenden Debatten um diese Ansätze herum.

4.1 Soziale Funktionen des Waldes

Wie in der Einleitung skizzenhaft dargestellt, nehmen Waldnutzungen, die gesellschaftliche Wünschen in Form von Freizeitgestaltung, Gesundheit, Kunst, Lifestyle oder Bildung nachkommen, in den letzten Jahren zu. Diese Entwicklungen werden etwa seit Beginn des neuen Jahrtausends wissenschaftlich begleitet. So schreibt die britische Umweltsoziologin Liz O'Brien bereits im Jahr 2001 in Anlehnung an den britischen Geografen Alexander S. Mather, dass die Bedeutung der Holzproduktion in der Waldnutzung nachließe und multifunktionale Aspekte „in which numerous social, environmental and economic benefits are provided“ zunehmen (O'Brien/Edwards 2001, 1). Sie bezeichnet diesen Wandel als einen Wechsel von der „productivist era of forestry“ hin zu einer „post-productivist era“ (edb.). Mit der zunehmenden Bedeutung von sozialen Funktionen der Wälder beschäftigt sich auch eine Studie der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2005. Sie kommt zu dem Schluss, dass insbesondere in Europa die Nachfrage nach Wäldern als Freizeit-, Erlebnis- und Erholungsräume erstaunlich hoch sei (vgl. UNECE 2005, 105ff.). Darüber hinaus macht ein interdisziplinäres, europäisches Forschungsprojekt zur Waldentwicklung³² deutlich, dass in den letzten 20 Jahren die Bedeutung von nicht-holzgebundenen, sozialen Funktionen des Waldes deutlich gestiegen sei. In diesem Kontext wird formuliert, dass „the social function of forests has to be dealt with much more explicitly than in the past. This increased attention and awareness is required at different levels, from policy-making, spatial planning, and designing to the management of a specific area.“ (vgl. Pröbstl et al. 2010, 3) Auch der Internationale Verband Forstlicher Forschungsanstalten (IUFRO), ein internationales, non-

³² Eine Arbeitsgruppe der europäischen Forschungskoooperation COST (European Cooperation in Science and Technology) beschäftigte sich im Zeitraum von 2004 bis 2008 unter dem Titel „Forests for Recreation and Nature Tourism“ mit Fragen, wie Wälder für Erholung und Tourismus nutzbar und ökonomisch ertragreich gemacht werden können. An dem Forschungsprojekt waren 26 europäische Länder und 40 Wissenschaftler beteiligt (vgl. Pröbstl et al. 2010, Acknowledgements, vii).

profit Netzwerk aus etwa 15.000 Forstwissenschaftlern, bearbeitet im Rahmen eines Forschungsschwerpunktes unter dem Titel „Forest for people“ ebenfalls diese Thematik. Im Abschlussreport einer Konferenz, die im Jahr 2012 zu diesem Forschungsschwerpunkt stattfand, heißt es: „In developed countries, the function of forests have changed over time. The great importance of the various social functions is becoming increasingly recognized as being very important and include recreation as well as health, well-being and quality of life.“ (Pröbstl-Haider 2012, 4)

Der abnehmende Einfluss der Forstwirtschaft bedeutet aber nicht die Abkehr von ökonomischen Absichten. Vielmehr geht es darum, neue Einkommensmöglichkeiten abseits der klassischen Holzproduktion zu entwickeln. Ein zentrales Themenfeld stellt dabei der Tourismus dar. Sowohl die Wissenschaftler der IUFRO als auch der deutsche Forstwissenschaftler Ulrich Schraml sehen im Zusammenhang mit der Zunahme sozialer Funktionen des Waldes die Bedeutung des Tourismus mit seinen ökonomischen Effekten wachsen und verweisen auf die positiven Entwicklungen, die der Wald-Tourismus gerade auf strukturschwache Regionen haben könne (vgl. Schraml 2009, 18; Pröbstl-Haider 2012, 4).

Dieser Überblick zeigt, dass die aktuellen Veränderungen hinsichtlich der Nutzung von Wäldern nicht nur in Deutschland zu beobachten sind, vielmehr stellt dieser Wandel ein internationales Phänomen dar. Hierzulande beschäftigen sich Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen mit dieser Thematik. So schreibt beispielsweise Schraml, dass die gesellschaftliche[n] Bedürfnisse jenseits des Holzbedarfs“ in den letzten Jahren zugenommen hätten und künftig weiter an Bedeutung gewinnen würden (Schraml 2009, 17). Auch der Hamburger Kulturanthropologe Albrecht Lehmann spricht davon, dass sich der Wald zunehmend zu einem gesellschaftlichen „Verfügungsraum“ entwickelt habe, in dem modernen Trendsportarten nachgegangen und eine wachsende Wildnissehnsucht der Bevölkerung befriedigt werde (vgl. Lehmann 2013, 8). Der Soziologe

Marcus Termeer führt für diese neuen Tendenzen die Bezeichnung „Freizeitraum Wald“ ein (Termeer 2014, 147).

Im Folgenden wird eine Forschungsarbeit vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist. Sie liefert hilfreiche Impulse zur Präzisierung und Operationalisierung der Forschungsfrage.

Das Forschungsprojekt „Waldzukünfte“³³ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von einem Forschungsteam der Disziplinen Forst-, Holz- und Wirtschaftswissenschaften, Zukunftsforschung, Umweltethik und Soziologie bearbeitet. Der Ergebnisbericht präsentiert drei Waldszenarien, die mögliche zukünftige Formen der Waldnutzung beschreiben (vgl. Schraml et al. 2008, 13ff.). Für die vorliegende Arbeit von Interesse sind weniger diese Szenarien selbst, als vielmehr die von den Wissenschaftlern als „zentrale Einflussfaktoren“ herausgestellten Entwicklungen, die den Wald heute und künftig prägen (vgl. ebd., 7). In diesem Zusammenhang wird zuvörderst der Aspekt „Neue Nutzungskonflikte“ genannt (ebd., 25).³⁴ Die Autoren gehen davon aus, dass sich die Waldnutzung in Deutschland in den folgenden Jahrzehnten stark verändern wird: Sie prognostizieren einerseits eine zunehmende Bedeutung des Rohstoffes Holz, andererseits würden „sowohl die gesellschaftlichen Ansprüche an einen Schutz der Ökosysteme wie auch die Erholung und Naturerfahrung der Menschen eher zunehmen“ (ebd., 26). Entsprechend gehen sie von einer „Zuspitzung von Nutzungskonflikten“ aus und resümieren, dass der Wald zu einem „Ort des Konflikts um ökologische, wirtschaftliche und soziale Ziele“ werde (ebd.). Die Zunahme sozialer Wald-Nutzungsformen wird hier nicht als isoliertes, gesellschaftliches

³³ Der vollständige Titel des Forschungsprojekts lautet „Zukünfte und Visionen Wald 2100: Langfristige Perspektiven von Wald- und Landnutzung – Entwicklungsdynamiken, normative Grundhaltungen und Governance“.

³⁴ Daneben zählen die Autoren beispielsweise die Themen „Rohstoffversorgung und Wettbewerbsfähigkeit“, „Ökosystemschutz und Klimawandel“ oder die „Nationale Waldpolitik im internationalen Rahmen“ zu den zentralen Einflussfaktoren (vgl. Schraml et al. 2008).

Phänomen betrachtet, sondern in Bezug gesetzt zu steigenden Ansprüchen aus den Bereichen Forstwirtschaft und Naturschutz. Damit werden die sozialen Bedürfnisse an den Wald vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Debatten zur künftigen Nutzung von Wäldern thematisiert. Diesen Ansatz greift die vorliegende Arbeit auf: Sie beschäftigt sich mit der pädagogischen Nutzung von Wäldern, betrachtet diese neuere Nutzungsform des Waldes aber aus zwei Perspektiven: Einerseits geht es um die Frage, wie der Wald als Bildungsraum konkret genutzt und in Wert gesetzt wird. Andererseits wird diese Art der Waldnutzung in den Kontext klassischer Nutzungsformen aus den Bereichen Forst- und Naturschutz gesetzt.

4.2 Produktion von Landschaftsbildern

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie der Wald zum Bildungsraum gemacht wird. Konkret heißt das, dass sowohl die physische Umwandlung und Umnutzung der Materialität des Waldes in den Blick genommen wird, als auch der Prozess der diskursiven, gesellschaftlichen Inwertsetzung. Es geht also darum, wie das Bild vom Wald als pädagogisch wertvoller Raum entsteht. Auf theoretischer Ebene beschäftigt sich diese Arbeit daher mit Inwertsetzungsprozessen und mit der Produktion von Landschaftsbildern.³⁵ Das wissenschaftliche Interesse am Herstellen, am Machen von Landschaften und Landschaftsbildern ist

³⁵ Mit den Begriffen „Bild“ und „Landschaftsbild“ sind in der vorliegenden Arbeit Vorstellungen, Werte und Konzepte gemeint, die in den Köpfen von Menschen entstehen. Der Soziologe Kraemer merkt zudem an, dass der Begriff „Natur“ ersetzt werden müsse gegen den Begriff des „Naturbildes“ (vgl. Kraemer 2008, 42). Denn der Begriff „Natur“ suggeriere eine einheitliche Vorstellung von Natur, die sich aber aus sozialkonstruktivistischer Perspektive zugunsten einer pluralistischen Sichtweise auflöse (ebd.). Wenn in der hier vorliegenden Arbeit der Begriff Wald- oder Landschaftsbild verwendet wird, dann in diesem sozialkonstruktivistischen Sinne.

seit dem späten 20. Jahrhundert zu beobachten (vgl. Fischer/Müller-Wusterwitz/Schmidt-Lauber 2007, 9). Dass Landschaftsräume und -bilder nicht aus sich heraus existieren, sondern durch soziale Praktiken erzeugt werden, ist aus sozialkonstruktivistischer Perspektive unumstritten (vgl. Kraemer 2008, 12; Kühne 2018, 22f.; May/Reif/Thimm 2018, 1; Robbins 2012, 123; Termeer 2014, 144; Wöhler/Pott/Denzer 2010, 11ff.; Woods 2011, 9).³⁶ Dabei wird, so formuliert es der Soziologe Klaus Kraemer, die „naive Vorstellung von Natur als das Eigentliche, Unberührte oder immer schon Gegebene [...] zugunsten einer Perspektive aufgegeben, die unterschiedliche, kulturrelative Naturvorstellungen und -mythen sichtbar macht.“ (Kraemer 2008, 45) Ein konstruktivistischer Ansatz ermögliche es, so Kraemer, „gesellschaftliche Konstruktionsprozesse von Naturdeutungen transparent“ zu machen (ebd.) und „die soziale Bedingtheit von Naturbegriffen und Naturbildern sowie mögliche gesellschaftliche Konsequenzen und institutionelle Folgen“ (ebd.) bearbeiten zu können.

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Perspektive stellt sich die Frage, wie die gesellschaftlichen Produktionsprozesse, die aus dem Wald einen Bildungsraum machen, transparent gemacht werden können. Studien, die sich mit dem Herstellen von Landschaftsbildern beschäftigen, liefert beispielsweise die gesellschaftswissenschaftliche Tourismusforschung (vgl. u.a. Aschenbrand 2017; Hasse 2007; May 2012; Saretzki 2010; Thurner 2017; Welz 2010). Für die vorliegende Arbeit wird vor allem auf eine Studie des Humangeographen Philip Macnaghten und des Soziologen John Urry zurückgegriffen, die sich mit der südenglischen Landschaft beschäftigen (vgl. Macnaghten/Urry 1998). Diese Studie stellt die tragende Säule der vorliegenden Arbeit dar, denn dort wird nicht nur die Inwertsetzung und die Produktion eines bestimmten Landschaftsbildes in den Blick

³⁶ Der sozialkonstruktivistische Ansatz bei der Betrachtung von Räumen und Landschaften ist insbesondere in den Kulturwissenschaften präsent, auch Soziologen, Humangeographen, Ethnologen und verwandte Disziplinen arbeiten mit diesem Ansatz. In anderen Disziplinen erfährt dieser Blick auf Raum jedoch zum Teil wenig Anerkennung (vgl. Weichhart 2010, 21).

genommen, sondern diese Prozesse werden in den Kontext von Nutzungskonflikten gesetzt.

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Perspektive machen Macnaghten und Urry zunächst darauf aufmerksam, dass sich der als romantisch empfundene Eindruck der südenglischen Landschaft nicht etwa automatisch, quasi von Natur aus einstellt, sondern bewusst produziert und durch verschiedene soziale Praktiken hergestellt wird (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 172). Bemerkenswert ist der Blick der beiden Wissenschaftler auf die unterschiedlichen Akteure und Arten von Praktiken, die bei der Produktion dieses Landschaftsbildes beteiligt sind.³⁷ Macnaghten und Urry beschreiben mehrere Praktiken, von denen an dieser Stelle zwei Beispiele kurz vorgestellt werden. Zum einen zeigen sie, wie die auf den ersten Blick so natürlich wirkende Landschaft mithilfe eines ganzen Bündels physischer Eingriffe bewusst gestaltet wird, etwa durch Entbuschungs- und Mäharbeiten. Diese Praktiken hätten zum Ziel, den Landschaftsraum im Sinne der gesellschaftlichen Vorstellung einer romantischen Landschaft bewusst zu gestalten (vgl. ebd., 180). Zum anderen machen Macnaghten und Urry deutlich, dass - historisch betrachtet - erst durch die Praxis des Wanderns die südenglische Landschaft als ästhetisch reizvoller Raum entdeckt und gesellschaftlich in Wert gesetzt wurde (vgl. ebd., 203f). Sie fassen daher zusammen, dass Landschaften und Landschaftsbilder immer auch in Abhängigkeit von bestimmten sozialen Praktiken im Raum entstehen (vgl. ebd., 200). Neben diesen sozialen Praktiken im Raum lenken Macnaghten und Urry den Blick auf weitere Praktiken, die an der Produktion von Landschaftsbildern beteiligt sind. Sie analysieren offizielle

³⁷ Macnaghten und Urry unterscheiden im Rückgriff auf das Raumkonzept des französischen Soziologen Henri Lefebvre zwischen Praktiken auf drei unterschiedlichen Ebenen. Sie beschäftigen sich mit 1.) sozialen Praktiken im Raum, 2.) Repräsentationen von Raum und 3.) Raumvorstellungen (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 172). Die beiden Autoren orientieren sich bei ihrer Analyse an dieser Dreiteilung. Ich werde dieses Konzept für meine Forschung nicht übernehmen, um meinen Blick nicht durch ein solches Schema einzuengen. Allerdings schärft diese Einteilung den Blick für Praktiken und Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen.

Regierungsdokumente und zeigen, wie dort durch Rhetorik und Bildsprache ein bestimmter Blick auf die südenglische Landschaft entworfen wird (vgl. ebd., 185ff.). Sie arbeiten heraus, dass in diesen Texten in auffälliger Häufigkeit die Schönheit und Unversehrtheit der Landschaft betont werde und die dort abgebildeten Fotos eine intakte, üblicherweise menschenleere und beeindruckende Landschaftskulisse zeigten. Durch die stetige Betonung und Darstellung der landschaftlichen Schönheit werde eine bestimmte Facette der Landschaft betont – andere Facetten würden hingegen bewusst ausgeblendet. Durch Betonung einerseits und Ausblendung andererseits verdichte sich das, was als typische südenglische Landschaft wahrgenommen werde. Der Blick des Betrachters werde also bewusst gelenkt auf das, was die Produzenten dieses Landschaftsbildes, in diesem Fall die politischen Akteure, für relevant erachteten. Es seien konstruierte Blicke und bestimmte Arten des Sehens, „gazes“ und „ways of seeing“ (ebd., 187), wie es die Autoren nennen, die zum Einsatz gebracht würden, um das gewünschte Landschaftsbild herzustellen.

Die vorliegende Arbeit hat sich die Perspektive der britischen Studie zunutze gemacht und nimmt einerseits soziale Praktiken im Raum in den Blick, um aufzuzeigen, wie mithilfe der pädagogischen Praktiken Waldbilder produziert werden. Andererseits wird dargestellt, wie mithilfe von Rhetorik und Bildsprache, gesellschaftliche Vorstellungen vom Wald geprägt werden.

Bevor im nächsten Abschnitt auf den Begriff und das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Praxis eingegangen wird, werden die Überlegungen der beiden britischen Wissenschaftler für die vorliegende Arbeit durch einen theoretischen Ansatz des Soziologen Klaus Kraemer erweitert. Macnaghten und Urry führen aus, dass die südenglische Landschaft inzwischen zum Inbegriff britischer Lebensart und zum Symbol nationaler Identität avanciert sei. Diesen gesellschaftlichen Stellenwert habe die südenglische Landschaft jedoch nur deswegen einnehmen

können, weil unterschiedliche Akteursgruppen und Praktiken zusammenwirken und dieses Zusammenwirken ein überaus konsistentes Landschaftsbild produziere (vgl. ebd. 180ff.). Kraemer spricht in solchen Fällen von einer symbolischen Inwertsetzung von Natur. Er arbeitet in seiner umfangreichen Arbeit zur sozialen Konstitution der Umwelt heraus, dass die Umwelt – neben klassischen Funktionen³⁸ – auch eine Symbolfunktion habe und er führt aus: „Gemeint sind damit in erster Linie soziale Praktiken und Deutungsmuster, die die natur- und kulturräumliche Umwelt im weitesten Sinne symbolisch 'benutzen' bzw. codieren, um spezifische 'Naturbilder' [...] konstruieren und kommunizieren zu können“ (Kraemer 2008, 155). Diese Funktion sei, so Kraemer, ein „sozialer Zuschreibungsmodus“, der „aktuelle, vergangene oder hypothetische Umweltzustände normativ bewertet“ (ebd.). Der Begriff beziehungsweise der theoretische Ansatz der Symbolfunktion helfe daher, Naturbilder als Zuschreibungspraxis zu verstehen und damit Akteure und soziale Praktiken in den Blick zu bekommen, die die Natur mit Bewertungen versehen und diese kommunizieren, so Kraemer (vgl. ebd., 156). Die vorliegende Arbeit greift die von Kraemer beschriebene Zuschreibungspraxis auf und wird einerseits darstellen, welche spezifischen Qualitäten dem Wald zugesprochen werden. Andererseits wird es darum gehen, konkrete Praktiken zu identifizieren, in denen diese Zuschreibungen vorgenommen werden, und auch Akteure zu benennen, die diese Zuschreibungen formulieren. Damit soll erkennbar werden, wie der Wald „codiert“ wird und so das Bild vom Wald als Bildungsraum produziert bzw. klassische Waldbilder von Forst- und Naturschutzakteuren reproduziert werden. Kraemer schreibt, dass solche Codierungen einen „kulturellen WahrnehmungsfILTER“ produzieren, der dann zur Grundlage von Naturbildern werde (vgl. ebd., 227). Darüber

³⁸ Kraemer erläutert im Rückgriff auf die Umweltsoziologie, dass zu diesen klassischen Funktionen die „Nutzung der Umwelt als Quelle (*Produktions- bzw. Konsumfunktion*), als Senke (*Deponiefunktion*) und als Fläche (*Standort-, Mobilitäts- bzw. Siedlungsfunktion*)“ gezählt würden (Kraemer 2008, 152; Hervorhebungen im Original). Weitere Ausführungen dazu ebenda.

hinaus lenkt Kraemer den Blick auf die Effekte eines solchen „kulturellen Wahrnehmungsfilters“. Dieser Filter werde nicht nur im Alltag wirksam, indem es etwa Nutzungen anleite oder reguliere, sondern beeinflusse auch den politischen und wissenschaftlichen Diskurs zur Natur (vgl. Kraemer 2008, 227). Kraemer macht damit deutlich, über welche gesellschaftliche Macht symbolisch aufgeladene Naturbilder verfügen.

4.3 Science and Technology Studies

Vertreter der Gesellschaftswissenschaften machen darauf aufmerksam, dass gesellschaftliche Vorstellungen von Landschaften heute insbesondere mithilfe legitimierter Wissensformen produziert würden und sie verweisen auf den Zusammenhang zwischen Landschaftsbildern, Diskursen und Expertenwissen (vgl. Goldman/Turner 2011, 2f.; Hannigan 2006, 78; Ingold 2014, 234f.; Turner 2011, 25; Woods 2011, 33). Die Science and Technology Studies, die sich als interdisziplinäres Forschungsprogramm verstehen, das an der Schnittstelle zwischen Soziologie, Anthropologie, Geografie, Philosophie, Geschichts- und Politikwissenschaften arbeitet, beschäftigen sich mit Fragen der Herstellung und Anwendung von Wissen und setzen dies ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Praktiken (vgl. Bauer/ Heinemann/Lemke 2017, 7). Dabei werden die Funktion von Wissenschaft und Technologien kritisch hinterfragt sowie die historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen der Wissensproduktion in den Blick genommen (vgl. Beck/Niewöhner/Sörensen 2012, 11; Eggmann 2013, 56). Innerhalb der letzten 40 Jahre haben sich die Science and Technology Studies hinsichtlich ihres Forschungsprogramms enorm erweitert, sodass sich inzwischen zahlreiche Differenzierungen hinsichtlich ihrer Fragestellungen und Forschungs-

schwerpunkte herausgebildet haben.³⁹ Für die vorliegende Studie werden die Science and Technology Studies genutzt, um - ganz allgemein gesprochen - die Rolle von Wissen bei der Produktion von Waldbildern in den Blick zu bekommen. Auch wenn mit dem Begriff Wissen im Zusammenhang mit den Science and Technology Studies nicht nur wissenschaftlich erzeugtes Expertenwissen gemeint ist, sondern beispielsweise auch das Spezialwissen von Berufsgruppen oder das Erfahrungswissen von Laien, so richtet sich der Fokus der vorliegenden Forschung doch auf der Verwendung wissenschaftlichen Wissens.

Verwendet wird zudem eine neuere Forschungsperspektive, wie sie beispielsweise von der amerikanischen Geografin Mara Goldman und ihrem Kollegen Matthew D. Turner vertreten wird. Goldman und Turner stellen heraus, dass mithilfe wissenschaftlicher Begründungen die Gültigkeit von Landschaftsbildern gesellschaftlich durchgesetzt würden (vgl. Goldman/Turner 2011, 14). Bei Landnutzungskonflikten stünden sich daher unterschiedliche wissenschaftlich legitimierte Landschaftsbilder gegenüber. Ihrer Meinung nach ist es deswegen hilfreich, einen Landnutzungskonflikt als Kontroverse zwischen „different knowledge claims“ (ebd) zu begreifen und als Auseinandersetzung um die Gültigkeit unterschiedlicher Wissensbestände und Expertenmeinungen zu analysieren. Weitere Ausführungen zu diesem Ansatz folgen in Kapitel 4.6.

³⁹ Zur historischen Entwicklung seit den 1980er Jahren und zu aktuellen Debatten innerhalb der STS sei auf die Publikation von Susanne Bauer, Torsten Heinemann und Thomas Lemke verwiesen (Bauer/Heinemann/Lemke 2017) sowie auf den Band von Stefan Beck, Jörg Niewöhner und Estrid Sörensen (Beck/Niewöhner/Sörensen 2012).

4.4 Praxisbegriff und Materialität

Mit der praxistheoretischen Ausrichtung der Anthropologie Anfang der 1980er Jahre wurde der Praxisbegriff immer wieder problematisiert und unterschiedlich gefasst.⁴⁰ In den vergangenen Jahren gewinnt dabei – wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt – der Aspekt der Materialität an Bedeutung.⁴¹ Der inzwischen weit gefasste Materialitätsbegriff umfasst Artefakte, Dinge, Objekte sowie auch Natur (vgl. Kalthoff/Cress/Röhl, 2016, 11f.). Diese werden seit einigen Jahren verstärkt bearbeitet und neu konzeptualisiert (vgl. Lemke 2017, 551; Reckwitz 2014, 18). Obwohl Materialität in der Kulturanthropologie immer schon eine wichtige Rolle gespielt hat (vgl. König 2012, 16f.; Niewöhner/Sörensen/Beck 2012, 27ff.), änderte sich unter anderem durch die im vorherigen Kapitel dargestellten Science and Technology Studies der Blick auf Materialität, denn in diesem Kontext wird „Materialität gänzlich neu als Akteur im Alltagshandeln konzipiert.“ (Niewöhner/Sörensen/Beck 2012, 28) Wegbereiter dieser neuen Perspektive war der französische Soziologe und Philosoph Bruno Latour mit seiner Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), der dem Materiellen einen den menschlichen Akteuren gleichwertigen Status im Hinblick auf Praxis zusprach (vgl. Bauer/Heinemann/Lemke 2017, 20; König 2012, 17; Kraemer 171f.; Lemke 2017, 558; Niewöhner/Sörensen/Beck 2012, 30; Reckwitz 2003, 298). Dieser neue Blick auf Materialität und

⁴⁰ Überblickartige Darstellungen der Praxiskonzepte der Anthropologie finden sich etwa in der Publikation des Europäischen Ethnologen Stefan Beck (Beck 1997, 315-339), in Aufsätzen des Soziologen Andreas Reckwitz (Reckwitz 2003, ebd. 2014) oder der Soziologin Jessica Stock (Stock 2011).

⁴¹ Diese Hinwendung zum Materiellen wird in den Sozial- und Kulturwissenschaften auch als „material turn“ bezeichnet. Einen historischen Abriss dieser Entwicklung sowie Ausführungen zu den wichtigsten Vertretern liefert der Soziologe Thomas Lemke (Lemke 2017). Er weist zudem darauf hin, dass es sich bei diesem Trend nicht um einen „homogenen Denkstil“ handle, vielmehr gebe es unter dieser neuen Konzeptualisierung „unterschiedliche[r] theoretische[r] Orientierungen und disziplinäre[r] Perspektiven.“ (Lemke 2017, 551) Eine kompakte Zusammenfassung der disziplinübergreifenden Hinwendung zur Materialität findet sich auch im Aufsatz der empirischen Kulturwissenschaftlerin Gudrun M. König (König 2012).

damit die Gleichsetzung von Mensch und Ding ist insofern bahnbrechend, als dass damit das gängige Verständnis der Trennung zwischen Mensch und Technik, zwischen Kultur und Natur⁴² aufgehoben wurde (vgl. König 2012, 27; Reckwitz 2014, 18). Neue Begriffe und Konzepte wie naturecultures, Hybridität, Cyborg, Multispecies oder auch Ko-Produktion wurden entwickelt, um dieses Miteinander sprachlich zu fassen.

Gerade beim gewählten Forschungsfeld rückt der physisch-materielle Raum besonders deutlich in den Fokus: Die Durchführung bestimmter Lern- und Lehrpraktiken ist überhaupt erst durch den Wald mit seinen vielen materiellen Elementen möglich. Das Materielle des Waldes ist also ein konstituierender Teil der pädagogischen Praxis. Doch nicht nur die konkrete Durchführung von Bildungspraktiken wäre ohne den Wald nicht möglich, auch darauf ausgerichtete Praktiken innerhalb der Forst- und Nationalparkverwaltungen oder auch der übergeordneten Institutionen wie etwa der Ministerien würde es nicht geben.

Auch bei der Konstruktion von Landschaftsbildern wird auf die Bedeutsamkeit von Materialität hingewiesen. So bezeichnet der britische Humangeograf Michael Wood die südenglische Landschaft als „hybrid space“ (Wood 2011, 41), die sich als eine kreativ gemixte Kombination aus gleichwertigen sozialen und natürlichen Komponenten darstellt. Auch der österreichische Humangeograf Peter Weichhart spricht sich dafür aus, die „Verschränkung von kognitiven Operationen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen *und* [Hervorhebung im Original] Elementen der physisch-materiellen Welt“ (Weichhart 2010, 25), die seiner Meinung nach gerade bei Raumkonstruktionen zum Ausdruck kommen, stärker zu analysieren

⁴² Wie es dazu kam, dass der Dualismus zwischen Kultur und Natur infrage gestellt und letztlich aufgelöst wurde, erläutern beispielweise der amerikanische (Sozial-)Philosoph Theodore Schatzki (vgl. Schatzki 2016, 67f.), der kanadische Soziologe John Hannigan (vgl. Hannigan 2006, 33ff.) oder auch der britische Anthropologe Michael Herzfeld (Herzfeld 2001, 171).

(vgl. ebd.). Landschaftsbilder werden also nicht nur sozial konstruiert: Greift man die Diskussionen zur Materialität auf, wird klar, dass sie durch die Ko-Produktion von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren entstehen. Für die vorliegende Forschung gilt es daher einen Praxisbegriff und ein Praxiskonzept zu wählen, die die materielle Dimension mitberücksichtigen. Bei der Suche nach einem solchen Praxiskonzept fällt auf, dass sich die Theorien unter anderem darin unterscheiden, welchen Status sie den Dingen, den Artefakten, sprich dem Materiellen, zusprechen (vgl. Reckwitz 2003, 298). Latour etwa spricht sich in seiner Actor Network Theory, wie bereits erwähnt, für einen gleichberechtigten Status von Artefakten und menschlichen Akteuren aus. Die Dinge seien dabei als eigenständige „Aktanten“ zu betrachten. Wird diese Perspektive – durchaus im Wissen um die theoretische Verknappung der ANT für diesen Zweck – auf das hier zu bearbeitende Forschungsfeld übertragen, wird deutlich, dass dieser theoretische Ansatz wenig weiterführt. Aus Sicht der ANT sind die zu beforschenden menschlichen Akteure eingespannt in ein dichtes Netzwerk aus nicht-menschlichen Aktanten, in diesem Falle den natürlichen Elementen des Waldes sowie den verwendeten technischen Artefakten wie Lupen, Sägen, Ferngläser oder Rucksäcke, die bei der pädagogischen Praxis zum Einsatz kommen. Die Pädagogen sind nicht die alleinigen Protagonisten; sie setzen lediglich mit ihren Praktiken dieses Netzwerk in Gang, indem sie die Teilnehmer zum Beispiel die Rinde der Bäume spüren oder sie auf Baumstämmen balancieren lassen, sie dazu auffordern Baumstämme durchzusägen oder Ameisen mit Lupen zu beobachten. Nach der ANT sind es also nicht allein die menschlichen Akteure, die Bildungspraktiken gestalten, sondern die physischen Elemente im Wald und technischen Artefakte sind gleichberechtigt daran beteiligt. Diese Perspektive ist sicherlich spannend, für die hier zu bearbeitende Fragestellung aber nicht zielführend. In der vorliegenden Studie geht es darum, wie Menschen Waldbilder produzieren und wie sie dafür die natürlichen Elemente des Waldes konkret nutzen, verfügbar machen und ihnen Bedeutung zusprechen. Entsprechend stehen Fragen

im Fokus, die nach dem „Warum“ und „Wie“ fragen und damit gezielt die Praktiken der pädagogischen Akteure in den Blick nehmen: Warum etwa lassen die pädagogischen Akteure die Teilnehmer auf Baustämmen balancieren oder die Rinde von Bäumen spüren, wie sind diese Übungen genau gestaltet und wie tragen diese Praktiken zur Produktion von Waldbildern bei. Von Interesse ist auch, warum gerade Lupen oder Sägen zum Einsatz kommen und zu welchem Zweck sie eingesetzt werden. Es geht in dieser Arbeit darum, nach Beweggründen zu fragen und danach, wie durch die bewusste Auswahl von Waldelementen, wie durch ein bewusstes Arrangieren von Übungen ein Waldbild produziert wird. Dieses ausgeprägte Interesse am „wie“ und „warum“ spricht für eine Konzeption, die zwar die „konstitutive Bedeutung von Artefakten für die Form einer Praxis“ (Reckwitz 2003, 298) berücksichtigt, aber die Praktiken der menschlichen Akteure ins Zentrum der Betrachtungen rückt – und weniger die nicht-menschlichen Aktanten.

In diesem Zusammenhang ist die Theorie des amerikanischen (Sozial-)Philosophen Theodore Schatzki⁴³ zu nennen, der sich mit dem engen Zusammenspiel von Materialität und Praxis auseinandersetzt (vgl. Schatzki 2010, ebd. 2016). Schatzki konzeptualisiert das Materielle als wesentliche Dimension des Sozialen und als zentraler Bestandteil von Gesellschaft (vgl. ebd. 2010, 123). Er vertritt dabei einen sehr weiten Materialitätsbegriff, der nicht nur physische Objekte umfasst, sondern auch menschliche Körper, Natur, Tiere, physische Phänomene wie das Wetter, selbst Organismen und Viren (vgl. ebd., 2016, 65f.; ebd., 69). Sämtliche soziale Praktiken sind nach Schatzki als eingebettet in diese materielle Umwelt zu betrachten, sodass das Materielle und menschliches Handeln untrennbar miteinander

⁴³ Schatzki gilt als Hauptvertreter des sogenannten practice turn in den Sozialwissenschaften (vgl. Stock 2011, 3). Gemeint ist mit dieser Wende die Aufforderung, die Praxis als Ort des Sozialen zu begreifen. Gemeinsam mit der Soziologin und Wissenschaftstheoretikerin Karin Knorr-Cetina und dem Philosophen Eike von Savigny hat Schatzki diese Wende im Jahr 2001 ausgerufen (vgl. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001).

verschränkt und verschmolzen sind. Zur Beschreibung dieses verflochtenen Miteinanders wählt Schatzki den Begriff des „Nexus“ (ebd. 2010, 123), der in der deutschen Version seines Textes als „Verflechtung“ übersetzt wird (ebd. 2016, 63). Das soziale Leben, so Schatzki, ergebe sich „als Teil von Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements“ (ebd., 69). Praktiken⁴⁴ und materielle Arrangements sind für ihn die konstitutiven Säulen gesellschaftlichen Lebens (vgl. ebd., 70): Ohne Praktiken gebe es kein soziales Leben – und weil menschliche Praktiken an das Materielle gebunden seien, gebe es in diesem Sinne ohne das Materielle kein soziales Leben.

Unter „materiellen Arrangements“ versteht er dabei „wechselseitig miteinander verbundene[r] materielle[r] Entitäten“ (ebd.), die er in vier Typen unterteilt: Menschen, Artefakte, Organismen und natürliche Dinge (vgl. ebd.). In den Arrangements seien diese Entitäten in unterschiedlicher Art und Weise miteinander verknüpft. Als Beispiel führt er etwa ein Gestüt seiner Heimatregion in Kentucky an und erläutert, dass ein Gestüt sowohl aus den materiellen Arrangements von Koppeln, Ställen, Pferden, Wegen, Zäunen und Pferdetransportern bestehe wie auch aus den Praktiken der Pferdepflege, des Reitens oder der Pferdezucht. Nur als Einheit ergebe sich daraus das, was das Leben eines Gestüts ausmache (vgl. ebd., 71ff.). Das soziale Phänomen „Gestüt“ sei damit grundlegend nicht nur an bestimmte Praktiken gebunden, sondern eben auch an spezifische materielle Arrangements. Entsprechend fasst Schatzki zusammen, dass Praktiken ausgeübt werden „inmitten von und bestimmend für, zugleich aber auch in Abhängigkeit von und beeinflusst durch materielle Arrangements“ (ebd., 70). Er bezeichnet dieses „Praktiken-Arrangements-Geflechte“ als den eigentlichen „Ort des

⁴⁴ Den Begriff der „Praktiken“ definiert Schatzki als „geordnete, raum-zeitliche Vielfalt menschlicher Aktivität“ (Schatzki 2016, 69). Praktiken setzen sich für ihn zusammen aus unterschiedlichen Aktivitäten, er nennt in diesem Zusammenhang etwa Koch- oder Fußballpraktiken, deren einzelne Aktivitäten durch „bestimmte Verständnisse, Regeln und normative Teleologien organisiert und geordnet“ (ebd.) würden.

Sozialen“ (ebd.). Gegenstand der Analyse im Sinne Schatzkis muss also dieses Geflecht von Praktiken und Arrangements sein.

Schatzki macht jedoch darauf aufmerksam, dass es bei der Analyse dieses Geflechts nicht darum gehe, die Interaktionen zwischen Menschen und dem Materiellem zu untersuchen, auch sei die Analyse der Entstehung solcher menschlich-materiellen Verbindungen nicht von Interesse (vgl. ebd., 73). Solche Art von Betrachtungen würden nach wie vor eine Trennung zwischen sozialen und natürlichen Bereichen voraussetzen (ebd.). Entscheidend für Schatzkis theoretischen Ansatz ist aber gerade die Auflösung der Trennung zwischen sozialem und natürlichem Leben. Denn er spricht den materiellen Einheiten innerhalb des Geflechts von Praktiken und Arrangement einen sozialen Status zu. Dieser Status leitet sich daraus ab, dass Arrangements konstitutiv für das soziale Leben sind und mit dieser Setzung die einzelnen Elemente des Arrangements als soziale Einheiten begriffen werden müssen (vgl. ebd., 73f.).

Wie aber lassen sich solche Geflechte aus Praktiken und materiellen Arrangements analysieren? Hilfreich erscheint dafür der Aspekt der physischen Beschaffenheit der Arrangements. Die physischen Eigenschaften sind für Schatzki von besonderer Bedeutung, denn von ihnen hänge ab, „welche Handlungen wann, wo, wie und zu welchem Zweck ausgeführt werden können.“ (ebd., 77) So seien es erst die physischen Eigenschaften, die Menschen dazu brächten, bestimmte Handlungen auszuüben (vgl. ebd., 79). Für die vorliegende Arbeit eröffnet dieser Punkt einen konkreten Analysezugang, der auf die Frage ausgerichtet ist, wie die physische Beschaffenheit des Waldes bestimmte Handlungen und Aktivitäten hervorbringt. Oder anders formuliert: Herauszuarbeiten ist, wie die physischen Beschaffenheiten der Waldelemente zu einer bestimmten Art der pädagogischen Nutzung inspirieren und sie ermöglichen. Damit ergibt sich auch die Chance zu untersuchen, wie die pädagogischen

Akteure im Wald durch ihre Praktiken materielle Arrangements schaffen, verändern und neu zusammensetzen.

Die Soziologen Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl betonen die Vorzüge von Schatzkis theoretischem Ansatz, denn dieser gebe „die Möglichkeit, die je konkreten Formen solcher Verflechtungen systematisch in den Blick zu nehmen.“ (Kalthoff/Cress/Röhl 2016, 21) Sie formulieren daraus ein ganzes Bündel an Fragen, mit deren Hilfe diese Arrangements analysiert werden können. Sie fragen etwa danach, „wie das Materielle menschliches Handeln ermöglicht und beschränkt, anregt, in bestimmte Bahnen lenkt, stabilisiert, wie es sich auch qualitativ darauf auswirkt; wie menschliches Handeln umgekehrt aber auch das Materielle gezielt einbezieht, nutzbar und verfügbar macht, es transformiert und seine Spuren in oder auf ihm hinterlässt.“ (ebd.)

Auch beim Blick auf die Forschungsfrage, wie gesellschaftliche Waldbilder produziert werden, ergeben sich durch Schatzkis Ansatz interessante Perspektiven. Er führt aus, dass neue Praktiken-Arrangement-Geflechte sich sowohl verändernd auf physische Landschaften auswirkten als auch neue gesellschaftliche Landschaftsbilder in den Köpfen der Menschen generierten (vgl. Schatzki 2016, 83f.). Sein Ansatz ist damit ein konkretes Werkzeug, um darzustellen, wie Waldbilder nicht nur diskursiv, sondern auch durch entsprechende Praktiken-Arrangement-Geflechte hergestellt werden. Der oben dargestellte Ansatz von Macnaghten und Urry, der sich mit dem Zusammenhang von Landschaftsbildern und sozialen Praktiken im Raum beschäftigt, wird durch dieses an Materialität ausgerichtete Praxiskonzept vertieft.

4.5 Politische Aufwertungsstrategien ländlicher Räume

Sozialkonstruktivistische Ansätze legen nahe, dass mit der Produktion von Landschaftsbildern immer auch politische und wirtschaftliche Motive verbunden sind. So verweisen der soziologische Tourismusforscher Karlheinz Wöhler, der Sozialgeograf Andreas Pott sowie die Geografin Vera Denzer darauf, dass bei der Produktion von Landschaftsbildern politische Akteure und deren Motive zu berücksichtigen seien (vgl. Wöhler/Pott/Denzer 2010, 16). Ausführlich gehen auch Macnaghten und Urry auf diesen Punkt ein und beschreiben, wie die britische Regierung, insbesondere das Arbeitsministerium sowie die staatliche touristische Vermarktungsgesellschaft mit dem Aufbau eines spezifischen Landschaftsbildes die Absicht verfolgten, den Tourismus in der Region zu stärken (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 190). Dabei wird die südenglische Landschaft als „set of highly marketable qualities“ (ebd.) betrachtet, das sich zur wirtschaftlichen Verwertung eigne. Die Autoren verweisen darauf, dass das von den politischen Akteuren installierte, auf Schönheit ausgelegte Landschaftsbild eine neue Art der touristischen Vermarktung ermöglicht habe, in dessen Folge neue Produkte, Dienstleistungen und Infrastrukturen entstanden seien, die einhergingen mit weitreichenden sozialen wie ökonomischen Effekten (vgl. ebd., 191).

Insbesondere ländliche Regionen unterliegen aktuell politisch induzierten Aufwertungsprozessen – nicht nur in Deutschland. Vor allem in den Ländern der Europäischen Union sind solche Entwicklungen zu beobachten. Mit dieser Thematik beschäftigt sich etwa die Kulturanthropologin Gisela Welz im Rahmen ihrer Forschungen auf der griechisch-türkischen Insel Zypern. Sie untersucht den Einfluss der Europäischen Union auf stadtferne, ländliche Regionen der Insel (vgl. Welz 2009a, ebd. 2010, ebd. 2015). Sie erläutert, dass - im Vergleich zu früheren Fördermaßnahmen der EU - heutige Programme zur Stärkung ländlicher Räume nicht mehr darauf abzielten, die landwirtschaftliche Urproduktion zu stärken und wettbewerbsfähig zu machen. Vielmehr

habe sich die EU, beginnend mit der europäischen Agrarreform im Jahr 2003, von der Vorstellung verabschiedet, die wirtschaftliche Entwicklung ländlicher Räume rein an die landwirtschaftliche Produktion zu binden. Stattdessen sollen neue Nutzungsformen helfen, diese wirtschaftlich meist schwachen Räume ökonomisch neu zu beleben (vgl. ebd. 2015, 60). Damit sei ein grundlegender Wandel ländlicher Regionen verbunden. Denn während die Förderpolitiken der EU zunächst den Export landwirtschaftlicher Produkte aus ländlichen Regionen in städtische Gebiete förderte, ließe sich heute eine umgekehrte Bewegung feststellen: Gefördert würden Dienstleistungen und Produkte, die potenzielle Konsumenten in die ländlichen Regionen importierten, damit diese als Touristen oder erholungssuchende Städter die dortigen Angebote in Anspruch nähmen (vgl. ebd., 64). Bei diesem Prozess gehe es, so Welz, nicht um die Vermarktung einzelner touristischer Angebote wie Touristen-Appartements, Wanderwege oder lokale Spezialitäten, sondern hier würde eine Landschaft als Ganzes zur vermarktungsfähigen Ware transformiert (vgl. ebd.). Kritiker, so schreibt Welz weiter, sähen in dieser Entwicklung die Umwandlung ländlicher Regionen zu „consumption spaces for urban middle classes“ (ebd., 60).⁴⁵ Die Förderpolitiken der EU forcieren demnach die Herstellung attraktiver, konsistenter Landschaftsbilder mit dem Ziel, den Tourismus – und damit die wirtschaftliche Entwicklung – in ländlichen Regionen zu ermöglichen.

Dass sich nicht nur landwirtschaftlich genutzte Landschaften zu solchen „consumption spaces“ entwickeln, sondern diese Prozesse auch in Wäldern zu beobachten sind, wurde bereits in Kapitel 4.1 erwähnt. Begriffe wie „Verfügungsraum“ (Lehmann 2013, 8), „Konsumlandschaft“ (Termeer 2014, 153) und „kommodifizierten Erlebnisraum“ (ebd., 154), die

⁴⁵ So schreiben etwa die Politikwissenschaftlerin Julia Poerting und der Sozialanthropologe Daniel Münster, dass in ökonomisch ausgerichteten Gesellschaften „Landschaften selber zu Waren“ würden und bezeichnen diesen Prozess als Kommodifizierung von Landschaften (vgl. Münster/Poerting 2016, 252).

im Zusammenhang mit Wäldern benutzt werden, deuten dies an. Der Soziologe Marcus Termeer sieht ebenfalls die EU-Politik als Treiber hinter dieser Entwicklung. Er weist darauf hin, dass in Europa „seit einigen Jahren auf höchster Ebene [...] daran gearbeitet [wird], die Freizeit- und Erholungsnutzung des Waldes marktfähig zu machen“ (ebd., 157) und er erwähnt in diesem Zusammenhang das im Jahr 2000 von der Europäischen Kommission beauftragte Projekt RES (Niche Markets for Recreational and Environmental Goods and Services from multiple Forest Production Systems), das zum Ziel hatte, Strategien und Ansätze zur Vermarktung von Wäldern abseits klassischer holzwirtschaftlicher Felder zu entwickeln (vgl. Mantau et al. 2001). Auch die interdisziplinär arbeitende Landschafts- und Tourismusforscherin Ulrike Pröbstl-Haider schreibt gemeinsam mit Veronika Wirth, Birgit Elands und Simon Bell, dass Wälder heute stärker unter dem Aspekt der touristischen Verwertbarkeit wahrgenommen würden und sie erläutert: „The natural character of forests means that they are seen as providing important benefits to operators of nature tourism, a growing market at the present time.“ (Pröbstl et al. 2010, 2)

Die vorliegende ethnografische Studie greift diese Aspekte auf und berücksichtigt im Hinblick auf die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum die touristischen Aufwertungsstrategien politischer Akteure in ländlichen Räumen.

4.6 Nutzungskonflikte und Politische Ökologie

Konflikte im Wald haben eine lange Tradition. Der Historiker Bernd-Stefan Grewe schreibt, dass der Wald bereits in der vorindustriellen Zeit, ab circa 1500, „ein zentraler Konfliktherd“ (Grewe 2011, 11) gewesen sei und es insbesondere Auseinandersetzungen um die Ressource Holz gegeben habe (vgl. Grewe 2012). Auch Konflikte, bei denen unterschiedliche

Formen der Nutzung im Fokus standen, begannen sich bereits in dieser Zeit zu entwickeln. Grewe sowie der bereits erwähnte Forstwissenschaftler Mantel weisen auf den Streit zwischen landwirtschaftlicher⁴⁶ und forstwirtschaftlicher Nutzung des Waldes hin, der in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts schließlich zugunsten der Forstverwaltungen entschieden wurde (vgl. Grewe 2012, 10; ebd. 2011, 11; Mantel 1990, 89ff.). Eine vergleichsweise kurze Geschichte hat der Streit zwischen Naturschutz und Forstwirtschaft, der in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Erst in den 1970er Jahren gewann die Sorge um die Umwelt an gesellschaftlicher Relevanz (vgl. Kapitel 2.2) und bereitete den Boden für den Konflikt zwischen wirtschaftlich ausgerichteten Nutzungsformen und naturschützenden Belangen. Dieser Konflikt gewinnt seit einigen Jahren aufgrund nationaler und globaler Entwicklungen an Brisanz und Schärfe (vgl. Kapitel 6.4).

Forschungsaktivitäten zu Konflikten um Natur haben sich in den Gesellschaftswissenschaften seit den 1990er Jahren entwickelt und sind inzwischen breit aufgestellt (vgl. Dietz/Engels 2014, 76f.). Dabei nehme die Beschäftigung mit Konflikten um Natur seit Jahren zu, insbesondere solche, bei denen die Art der Nutzung von Naturräumen oder deren ausdrückliche Nicht-Nutzung im Fokus stehe, so der bereits erwähnte Humangeograf Woods (vgl. Woods 2011, 2). Dieses steigende wissenschaftliche Interesse führt er zurück auf die Zunahme von Nutzungskonflikten in ländlichen Regionen (vgl. ebd.).

Zu Beginn der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung würden Nutzungskonflikte oftmals dadurch erklärt, dass die gesellschaftliche Nachfrage nach Fläche und Raum ansteige, die verfügbare Ressource Land hingegen abnehme und dadurch Spannungen entstünden (vgl.

⁴⁶ Bauern nutzen den Wald insbesondere als Weideflächen für Rinder, Schafe und Ziegen. Schweine wurden mit Eichel und Bucheckern gemästet. Darüber hinaus wurden beispielsweise Blätter als Futterlaub verwendet und die Zweige von Nadelbäumen dienten als Einstreu für die Ställe (vgl. Mantel 1990, 89ff.)

Dietz/Engels 2014, 76). Neuere Forschungsansätze wie die Politische Ökologie finden für Nutzungskonflikte andere Erklärungsansätze und bringen sie mit politischen und ökonomischen Machtverhältnissen in Verbindung. Die Politische Ökologie kann als interdisziplinärer Analyseansatz bezeichnet werden, der sich aufgrund seiner vielschichtigen und rasanten Entwicklung seit den 1980er Jahren, seinen dynamischen Verzweigungen, der Vielzahl prägender theoretischer Ansätze sowie der unzähligen Forschungsthemen weder definieren noch in seinem Wesen konkret greifen lässt (vgl. Engels/Dietz 2011, 406; Herrera 2018, 19; Robbins 2012, 84). Auch einer der wichtigsten Vertreter der Politischen Ökologie, der amerikanische Geograf Paul Robbins schreibt, dass es unmöglich sei, das Feld der Politischen Ökologie in seiner Ganzheit adäquat zu erfassen (vgl. Robbins 2012, 4). Auch die Regionalwissenschaftlerin Roció Juliana Herrera schreibt in ihrer Dissertation im Rückgriff auf einen der Pioniere der Politischen Ökologie, den britischen Geografen Pier Blaikie, dass dieser Analyseansatz aufgrund seiner Vielfalt eher als „kritische Austausch-Arena für Akteure verschiedener Fachdisziplinen“ (Herrera 2018, 19) zu verstehen sei, „in der mehrere Disziplinen, unterschiedliche thematische Schwerpunkte und methodologische Richtungen zusammenfließen.“ (ebd.)⁴⁷ Trotz der Komplexität sind einige Kennzeichen und Leitlinien erkennbar, die charakteristisch für diese Forschungsrichtung sind und in die vorliegende Arbeit eingeflossen sind.

Zunächst lässt sich festhalten, dass im Fokus der Politischen Ökologie Beziehungen zwischen Ökonomie, Politik und Natur stehen (vgl. Münster/Poerting 2016, 246; Robbins 2012, 13). Politisch-ökologische Forschungsfragen nehmen die Motive politischer und wirtschaftlicher Akteure in den Blick und hinterfragen, wer die Profiteure politischer Entscheidungen sind,

⁴⁷ Zur Geschichte und Entwicklung der Politischen Ökologie sowie zum komplexen Charakter dieses Forschungsfeldes siehe folgende Texte: Bauriedl 2016; Engels/Dietz 2011, 406f.; Herrera 2018, 18ff.; Münster/Poerting 2016; Robbins 2012. Paul Robbins gibt außerdem eine Auswahl der aus seiner Sicht nützlichen Definitionen zur Politischen Ökologie wider (vgl. Robbins 2012, 15f.).

die Veränderungen in der Kontrolle über Ressourcen zur Folge haben (vgl. Robbins 2012, 50f.). Die Enteignung ländlicher Bevölkerung, die Einhegung von Allmenden, die Kommodifizierung und Privatisierung von Land und Verteilungskonflikte natürlicher Ressourcen sind klassische Forschungsthemen der Politischen Ökologie. Es wird Fragen nach Ungleichheitsverhältnissen, nach Gewinnern und Verlierern sowie nach Verteilungsstrukturen nachgegangen (vgl. Bauriedl 2016, 342; Engels/Dietz 2011, 399f.; Münster/Poerting 2016, 246ff.; Robbins 2012, 87). Mit dieser Perspektive rücken vor allem die vielfältigen Machtverhältnisse und -strukturen von der lokalen bis zur globalen Ebene ins Blickfeld, bei denen es um den Zugang zu und der Kontrolle über natürliche Ressourcen geht (vgl. Bauriedl 2016, 342; Dietz/Engels 2014, 78). Die Geografin Sybille Bauriedl spricht daher von einem „explizit herrschaftsanalytischen Zugang“ der Politischen Ökologie (Bauriedl 2016, 342). Bauriedl beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Nutzungskonflikten und Politischer Ökologie und schreibt, dass Ressourcenkonflikte nicht als Folge sich verknappender Ressourcen durch natürliche Prozesse konzeptualisiert werden sollten, denn damit würde man das Phänomen naturalisieren und entpolitisieren (vgl. ebd., 344). Vielmehr sei es Aufgabe politisch-ökologischer Arbeiten darzustellen, dass „der Wert, die Nachfrage und die Verfügungsgewalt über eine Ressource gesellschaftlich verhandelt und institutionell festgelegt“ würden (ebd.) und somit Ressourcenkonflikte durch gesellschaftliche Machtverhältnisse generiert würden. Nutzungskonflikte entstünden also nicht, weil sich eine Ressource verknappe, sondern weil die Machtkämpfe ökonomisch und politisch motivierter Akteure diese Verknappung auf ideeller Ebene provozierten. Oder wie es die Politikwissenschaftlerin Bettina Engels und die Soziologin Kristina Dietz schreiben: „Weniger der biophysische Zustand von Ressourcen und ihre Menge *per se* [Hervorhebung im Original] sind ausschlaggebend in Konflikten um Natur, sondern die Prozesse ihrer gesellschaftlichen Aneignung.“ (Dietz/Engels 2014, 79) Konflikte um Natur seien nicht unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern

müssten als sozial produziert und durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert betrachtet werden (vgl. ebd.). Übertragen auf den Wald heißt das, dass die Zielkonflikte im Wald nicht – wie oft behauptet – auf steigende Ansprüche und einen entsprechend erhöhten Nutzungsdruck zurückzuführen sind, sondern auf Machtbestrebungen politischer und ökonomischer Akteure, die darauf aus sind, sich die Kontrolle über den Wald gegenüber anderen Nutzern zu sichern. Im Rahmen dieser Machtkämpfe versuchen die beteiligten Akteure, ihre Vorstellung über die Art der Waldnutzung gesellschaftlich durchzusetzen und Deutungshoheit über den Wald zu erlangen.

Landschaftsbilder spielen bei solchen Konflikten eine wichtige Rolle, darauf wurde oben bereits eingegangen. Auch Engels und Dietz machen deutlich, dass Konflikte um Natur nicht nur mit politisch-ökonomischen Verhältnissen und Machtstrukturen verbunden seien, sondern mit spezifischen Landschaftsbildern (vgl. ebd. 2011, 404). Denn Konflikte bezögen sich auf „Formen und Praktiken der Naturaneignung, die rückgebunden sind an konkurrierende Naturdeutungen, -repräsentationen und Diskurse.“ (ebd. 2014, 75) Sie schreiben im Rückgriff auf den kolumbianisch-amerikanischen Anthropologen Arturo Escobar, dass im Rahmen von Nutzungskonflikten „dominante Naturdeutungen und Konzepte, konkurrierende Deutungsmuster und Repräsentationen“ (ebd. 2011, 406) zu analysieren seien. In ihrem Aufsatz aus dem Jahr 2014 verdichten sie diese Aussage und halten fest, dass „sich Konflikte um Natur als Ausdruck sozialer Herrschafts- und Machtverhältnisse sowie – hiermit verbunden – als Ausdruck konkurrierender Weltansichten und Wertvorstellungen verstehen.“ (ebd. 2014, 75) Konflikte um Natur können also als Ursachen und Treiber bei der Produktion von Landschaftsbildern angesehen werden.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird sich die vorliegende Arbeit mit der Frage beschäftigen, welche Rolle Landschaftsbilder im Konflikt um den Wald spielen und welche Akteure aus machtpolitischer Motivation

die Produktion von Landschaftsbildern vorantreiben. Dabei wird auch zu untersuchen sein, wie Landschaftsbilder im Rahmen von Nutzungskonflikten eingesetzt werden und welche Botschaften in sie eingeschrieben sind. Interessante Aspekte zu diesem Punkt liefern wiederum Macnaghten und Urry. Landschaftsbilder, so die beiden Forscher, würden von politischen Akteuren strategisch eingesetzt und übernehmen konkrete Aufgaben. Die beiden Wissenschaftler zeigen, dass in Texten der Regierung, die im Zusammenhang mit Nachhaltigkeits- und Naturschutzdebatten veröffentlicht wurden, immer wieder ein von Unversehrtheit geprägtes Landschaftsbild entworfen wird. Der politisch relevante Aspekt dabei sei, so Urry und Macnaghten, dass die Produzenten dieses Landschaftsbildes damit das Verhalten der Nutzer zu beeinflussen versuchten, um die Landschaft vor einer übermäßigen Vernutzung zu schützen (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 186f.). Denn die stetige Betonung der landschaftlichen Schönheit und Unversehrtheit erziehe zu einer eher passiven Nutzung der Landschaft und missbillige Nutzungen, die diesen Landschaftseindruck gefährdeten. Urry und Macnaghten arbeiten schließlich heraus, dass das Landschaftsbild „disziplinierende“ Wirkung habe (vgl. ebd., 187), denn es vermittele bestimmte Verhaltensregeln.

Dieser Ansatz wurde ebenfalls für die vorliegende Arbeit genutzt. Bei der Analyse der Waldbilder wird untersucht, inwiefern in Waldbilder bestimmte Verhaltensregeln eingeschrieben sind, die mit machtpolitischen Zielen korrespondieren. Ergänzen lässt sich diese Perspektive durch die Forderung der bereits erwähnten Geografin Mara Goldman, die gemeinsam mit ihrem Kollegen Matthew D. Turner dafür plädiert, den Ansatz der Politischen Ökologie mit den Science and Technology Studies (Kapitel 4.3) zusammenzubringen (vgl. Goldman/Turner 2011, 14). Bei Nutzungskonflikten, so die beiden Wissenschaftler, stehe nicht nur die materielle Ebene und damit beispielsweise Fragen um Zugang und Nutzungsrechte im Fokus, verhandelt würden dabei auch Landschaftsbilder - verstanden als Interpretationen über die künftige

Nutzung von Landschaften. Die unterschiedlichen Akteursgruppen versuchten dabei, ihre jeweilige Landschaftsinterpretation gesellschaftlich durchzusetzen. In diesem Zusammenhang spielten wissenschaftliche Begründungen und „truth claims“ (ebd.) eine wichtige Rolle. Entsprechend seien Nutzungskonflikte auch als Konflikte von „competing knowledge claims about the environment“ zu verstehen (ebd., 3). Fragen danach, wie diese claims gemacht würden und wie Wissen dabei zum Einsatz komme, müssten daher bei der Analyse von Nutzungskonflikten berücksichtigt werden. Die vorgestellte Forschungsarbeit greift auch diese Aspekte auf.

Zum Schluss dieses Kapitels sei auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis zum Begriff „Nutzungskonflikt“ hingewiesen. Das Verständnis beruht auf den Grundannahmen der Politischen Ökologie, insbesondere auf dem Konfliktbegriff von Dietz und Engels, und damit auf einem konstruktivistischen Verständnis von Natur. Die beiden Wissenschaftlerinnen begreifen Natur als gesellschaftlich konstruiert und dennoch gebunden an eine physische Materialität (vgl. Dietz/Engels 2014, 75). Konflikte verstehen sie als „soziales Handeln, das durch Macht und Interessen strukturiert wird.“ (ebd., 82). Mit diesem Verständnis binden sie über die Kategorien Macht und Interesse die gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen an ihren Konflikt-Begriff (vgl. ebd., 83). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf Formen von Konflikten, bei denen die Art der Nutzung beziehungsweise Nicht-Nutzung von Natur Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen ist. Dementsprechend wird im Folgenden der Begriff „Nutzungskonflikt“ verwendet, um diesen hier diskutierten Konflikt begrifflich abzugrenzen gegenüber anderen im Kontext von Konflikten um Natur gebrauchten Begriffen wie „Verteilungskonflikte“, „Zielkonflikte“ oder „sozial-ökologischer Konflikte“. Gleichzeitig soll der Begriff hier implizit um das Adjektiv „symbolisch“ ergänzt und somit von „symbolischen Nutzungs-

konflikten“ gesprochen werden. Damit wird hervorgehoben, dass es bei dieser Art des Konflikts um keine handfeste Auseinandersetzung einander gegenüberstehender Akteursgruppen geht. Vielmehr sei darauf hingewiesen, dass Nutzungskonflikte in der vorliegenden Arbeit anhand von Waldbildern einander gegenüberstehender Akteursgruppen untersucht werden. Im Fokus der Analyse stehen also Landschaftsbilder als symbolische Manifestationen von Nutzungskonflikten.

5. Forschungsdesign

5.1 Reflexionen zur Feldforschung

Es ist Ende August 2014. Ich habe mich für die „Wildnisnacht“ im Nationalpark Kellerwald-Edersee angemeldet und stehe nun voller Erwartungen vor der sogenannten WildnisSchule.⁴⁸ Dort, im großen hellen Gruppenraum des modernen Holzbaus, treffe ich die anderen zehn Teilnehmer sowie die beiden Nationalpark-Ranger. In diesem Raum werden wir die Rucksäcke für unsere 24-stündige Exkursion in den Nationalpark packen. Neben Isomatte, Schlafsack und Camping-Geschirr, Gaskocher und dem Pappklo werden Proviant, Wasser und Expeditionsgeräte wie Becherlupen, Insekten-sauger, Makroskope und Fledermausortler auf die Rucksäcke verteilt. Mit den vielen Geräten werden wir später die biologische Vielfalt im Nationalpark erkunden, versprechen uns die Ranger. Bepackt starten wir schließlich unsere „Expedition in die Wildnis“, wie es auf dem Ankündigungsflyer heißt. Vor dem Betreten des Nationalparks regen die Ranger an, Handys und Uhren abzugeben und erklären uns die Unterschiede zwischen dem Wald im Nationalpark und den umliegenden Wäldern. Sie erwähnen, dass der Nationalpark weltweit der höchsten Kategorie von Naturschutzgebieten angehöre und dort die Regel „Natur Natur sein lassen“ gelte. Das bedeute, so die Ranger, dass der Wald im Vergleich zu umliegenden Wirtschaftswäldern nicht forstlich genutzt werde, sondern seinen natürlichen Prozessen folgen dürfe. Entsprechend sei der Mensch nur Gast in diesem Gebiet und müsse darauf achten, keine Spuren zu hinterlassen. Mit diesem Hinweis im Ohr betreten wir den Nationalpark. (...)

(Beobachtungsprotokoll NLP4; 27./28.08.2014)⁴⁹

⁴⁸ Mit dem zusammengesetzten Begriff „WildnisSchule“ und dem verwendeten Großbuchstaben innerhalb des Wortes wird die Schreibweise übernommen, die die Akteure selbst verwenden.

⁴⁹ Die Darstellung dieser – wie auch folgender – Feldforschungssituationen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich angepasst, sie entsprechen aber inhaltlich den angegebenen Beobachtungsprotokollen.

Diese Sequenz aus meinem Feldtagebuch stellt den Wendepunkt im sprachlichen Duktus dieser Arbeit dar. Es folgt ein Übergang in der Erzählperspektive: Die Autorin – ich, Catharina Karn - wird von nun an im Text präsent. Das geschieht nicht aus sprachgestalterischen Gründen, sondern entspricht, wie im weiteren Verlauf dieses Kapitels erkennbar wird, meiner Vorstellung kulturanthropologischer Forschung.

Die Sequenz dient auch dazu, auf die methodischen Vorüberlegungen zu meiner Feldforschung einzugehen. Denn das, was auf den ersten Blick wie eine Feldforschung klassischen Stils wirkt, ist durchdrungen von aktuellen methodischen Diskussionen innerhalb der Kulturanthropologie und Europäischen Ethnologie. Die für diese Disziplin so charakteristische ethnografische Methode steht auch in meiner Arbeit im Fokus. Doch seit der Zeit, als der Kulturwissenschaftler Hermann Bausinger im Jahr 1980 unter dem Titel „Zur Spezifik volkskundlichen Arbeitens“ die empirisch-qualitative Vorgehensweise in Abgrenzung zu den Methoden der Sozialwissenschaften hervorhob (vgl. Bausinger 1980), hat sich mit Blick auf die kritische Reflexion dieser Methode viel getan. Auch wenn „das 'im-Feld-Sein' sowie das Sehen, Beobachten und Befragen als zentrale erkenntnisgenerierende Praktiken“ (Hess/Schwertl 2013, 15) nach wie vor im Zentrum stehen, so sind seit Ende des letzten Jahrtausends doch neue methodische Fragen innerhalb des Faches aufgetaucht und haben intensive Debatten ausgelöst.⁵⁰ Nachfolgend gehe ich vor allem auf die kulturanthropologischen Debatten zum Begriff „Feld“ ein, denn das, was in der Kulturanthropologie klassischerweise als Feld bezeichnet wird, hat sich seit den 1990er Jahren nicht nur stark erweitert, sondern wurde zunehmend in Frage gestellt.

Wie erwähnt, suggerieren die Schilderungen aus meinem Feldtagebuch

⁵⁰ Auf die vielschichtigen Diskussionen zur ethnografischen Methode werde ich hier nicht ausführlich eingehen. Einblicke in diese Fachdebatte liefern etwa die Kulturanthropologinnen Sabine Hess und Maria Schwertl (vgl. Hess/Schwertl 2013), die Kulturanthropologin Gisela Welz (vgl. Welz 2009b) oder auch der US-amerikanischen Kulturanthropologe George Marcus (vgl. Marcus 1995).

zunächst eine konventionelle Forschungssituation, die stationär in Waldgebieten verankert ist und sich unmittelbar auf das konzentriert, was vor Ort beobachtet werden kann. Konfrontiert mit Globalisierungsprozessen erklärten Kulturanthropologen wie Georg Marcus oder Gisela Welz diese Art der ethnografischen Forschung schon in den 1990er Jahren für obsolet (vgl. Marcus 1995; Welz 1998). Zunehmend wurde erkannt, dass einzelne, konkrete Orte auf komplexe und dynamische Weise mit anderen Orten – nahen und fernen, realen und virtuellen – verwoben sind. „Viele Kulturanthropologen sahen eine unüberbrückbare Lücke zwischen 'local sites' und 'global dynamics' klaffen“, erläutert Gisela Welz (2009b, 197). George Marcus hat schließlich damit begonnen, ethnografische Forschungsfelder nicht mehr an einen konkreten Ort zu binden, sondern sie an und zwischen verschiedenen Orten anzusiedeln (vgl. Marcus 1995, 97). Sein Ansatz der „multi-sited research“ fordert entsprechend zum „tracing and tracking“ auf (vgl. ebd. 105ff.), womit er meint, den Verbindungen auf die Spur zu kommen, die einen konkreten Ort einbinden in ein globales Netzwerk von Orten und Bezugspunkten, die Einfluss auf ihn nehmen. Zur Erforschung solcher Gebilde rücken die Verbindungslinien, Beziehungen und Bezüge in den Fokus, etwa in Form von Kommunikations- und Informationskanälen, politischen Programmen, Handels- und Migrationswegen (ebd.). Solche Überlegungen veränderten die Form der Feldforschung grundlegend und so gehört seither die Frage, wie die komplexen Gefüge von Alltagsphänomenen analysiert und dokumentiert werden können, zu den zentralen Problemstellungen innerhalb der Kulturanthropologie und der Europäischen Ethnologie (vgl. Adam/Vonderau 2014, 20). Neue Begriffe und Konzepte wurden eingeführt und erprobt, „die alle auf netzwerkförmige Gebilde sowie auf erweiterte und entgrenzte Feldkonstruktionen verweisen.“ (Hess/Schwertl 2013, 30). Dazu zählt auch das Konzept der Assemblage, das in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kam.

Der Begriff „Assemblage“ ist dem Bereich der bildenden Künste entnommen und bezeichnet dort die Montage verschiedener plastischer Elemente auf einer Unterlage. Der Gehalt einer solchen künstlerischen Assemblage entsteht durch die Art der Zusammenstellung der Elemente - nicht durch die isolierte Bedeutung der Einzelteile. Vielmehr geht es darum, durch das Arrangieren der Elemente Bezüge unter ihnen zu erzeugen, die neue Interpretationsräume eröffnen. Dieser Ansatz wurde von den französischen Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (vgl. Deleuze/Guattari 1987) aus dem Kontext der bildenden Kunst erstmals gelöst und in die Sozialwissenschaften überführt. Für die Kulturanthropologie wurde dieser Ansatz vor allem von der US-amerikanischen Anthropologin Aihwa Ong und ihrem Kollegen Stephen Collier aufbereitet. Sie bezeichnen Assemblagen zunächst als „ensembles of heterogeneous elements“ (Collier/Ong 2005, 4f.). Es sei das Zusammenspiel aus ortsungebundenen, bruchstückartigen, unbeständigen und eher zufälligen Elementen, das die Assemblage formt. Diese sei damit ein „product of multiple determinations that are not reducible to a single logic. The temporality of an assemblage is emergent. It does not always involve new forms, but forms that are shifting, in formation, or at stake.“ (ebd., 12) In einer Assemblage gibt es also nie nur einen Erzählstrang, nie nur einen Erklärungsansatz, vielmehr ist sie gekennzeichnet von unterschiedlichen Logiken, die in der Assemblage an einer Stelle zusammentreffen. Wie der Assemblage-Ansatz als Forschungsansatz konkret zur Anwendung gebracht werden kann, erläutert beispielsweise die deutsche Ethnologin Alexa Färber (vgl. Färber 2014). Sie empfiehlt zur Ausschöpfung der Potenziale der Assemblage die „freie Assoziation in Richtung aller identifizierbaren Aktanten“ (ebd., 100). Dabei gehe es darum, so Färber, nach der Entstehung der Form des Sozialen zu fragen und nicht darum, die Form als bereits vorhanden vorauszusetzen. Der Fokus auf den Prozess des Entstehens helfe auch, das „Transformationspotenzial“ (ebd., 98) fassbar zu machen. Die unterschiedlichen Elemente würden nicht hierarchisiert oder im Vorfeld unterschiedlichen Ebenen

zugeordnet, vielmehr gehe es um die Suche nach „Übersetzungsketten, die globale, nationale und regionale Dimensionen im Lokalen artikulierbar“ (ebd.) machten. Auch die Kulturanthropologin Asta Vonderau und der europäische Ethnologe Jens Adam beschäftigen sich mit dem Assemblage-Konzept und haben es für die Politikforschung aufbereitet (vgl. Adam/Vonderau 2014). Sie verstehen die Assemblage als theoretisches Modell, um der „Komplexität temporärer politischer Konstellationen analytisch und empirisch gerecht“ zu werden (ebd., 17). Ihnen geht es auch darum, mithilfe der Assemblagen Machtstrukturen aufzudecken. „Unser Vorschlag lautet daher, im Zuge eines Forschungsprozesses von den empirisch greifbaren Handlungen, materiellen Objekten, Beziehungen und Produkten her sukzessive die unsichtbaren politischen Rationalitäten, Regierungslogiken und Machtrelationen zu erschließen.“ (ebd., 21) Eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Assemblage-Ansatz liefert die Kulturanthropologin Annina Lottermann (vgl. Lottermann 2017). Sie hat das Konzept konsequent als Hilfsmittel zur Erforschung europäischer Städtepartnerschaften angewendet und es damit hinsichtlich seiner empirisch ethnografischen Anwendbarkeit überprüft.

Auch wenn das Potenzial des Assemblage-Konzepts regelmäßig betont wird, so heben doch die deutschsprachigen Vertreter von Kulturanthropologie und Europäischer Ethnologie hervor, dass die Rolle der Assemblage innerhalb des Faches nach wie vor nicht geklärt sei: Es gebe keine Verständigung darüber, ob die Assemblage als empirischer Forschungsansatz, als deskriptiv ausgerichtete Form der Beschreibung, als theoretisches Analysemodell oder gar als Sozialtheorie verstanden werden solle (vgl. Adam/Vonderau 2014, 20; Färber 2014, 99; Lottermann 2017, 7).⁵¹

⁵¹ An dieser Stelle sei auf diese Debatte hingewiesen, eine vertiefte Darstellung ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht vorgesehen.

Die vorliegende Forschung begreift die Assemblage in ihrem allgemeinen Sinne und nutzt sie als methodischen Ansatz. Denn mit Blick auf das Forschungsthema sind hier komplexe Konstellationen aus unterschiedlichen Akteuren, Institutionen, Praktiken, Wissensbeständen, gesellschaftlichen Diskursen und der natürlichen Umwelt zu untersuchen. Dabei sind deren Bezüge und Verflechtungen untereinander freizulegen. Für meine Forschung habe ich unterschiedliche Elemente wie Interviews, Beobachtungsprotokolle, Medienberichte, politische Dokumente sowie die Theorie-Texte zusammengestellt und dieses Gefüge, diese Assemblage, zur Grundlage meiner Analyse gemacht.

Die methodische Nutzung des Assemblage-Konzepts trug den fachinternen Diskussionen zur Feldforschung Rechnung. Denn, so betonen die Kulturanthropologin Hess und ihre Kollegin Maria Schwertl, die Frage nach dem „Feld“ sei „nicht mehr alleine eine Frage nach der räumlichen Lokalisierbarkeit, sondern nach dem doing von Feldforschung“, (Hess/Schwertl 2013, 32). Mit der Frage nach dem „doing“ lenken die beiden die Aufmerksamkeit auf den Prozess des Feldforschens durch den Forscher. Deutlich wird dadurch, dass die Art der Feldforschung in hohem Maße abhängig vom Forscher ist und davon, was er als „Feld“ definiert, sprich seine Auswahl an Forschungssituationen und der Zusammenstellung an Forschungsmaterialien. Genau diesen Punkt betont die Verwendung des Assemblage-Ansatzes als Methode. Analog zum künstlerischen Verständnis der Assemblage wird der Forscher beim Arrangieren seines Feldes zu einem kreativ Schaffenden und damit die Feldforschung zum Ergebnis eines Konstruktionsprozesses.⁵²

⁵² An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass ich das Assemblage-Konzept für meine Forschung auch als Analyse-Instrument hätte nutzen können. Mit einer analytischen Anwendung hätte das Phänomen der pädagogischen Waldnutzung selbst als Assemblage – und damit als neuartiges Gefüge unterschiedlicher Akteure, Praktiken, Institutionen und Diskurse – untersucht werden können. Für meine Forschung habe ich mich jedoch für eine ausschließlich methodische Nutzung des Assemblage-Konzepts entschieden.

Auch Welz bekräftigt, dass das Feld als „Produkt eines Herstellungsprozesses“ zu betrachten sei (Welz 2009, 202) und Marcus führt den Begriff „Design“ ein, um die Konstruiertheit von Forschungen, ihre Abhängigkeiten und Unabgeschlossenheit zu betonen (vgl. Marcus 2009, 26). Auch die erwähnte Kulturanthropologin Sabine Hess und der Soziologe Vassilis Tsianos betonen, dass die Definition des Feldes ein „radikal konstruktivistisches Unterfangen [ist], eine erkenntnistheoretisch angeleitete Praxis der Konstruktion von Elementen und Akteuren“ (Hess/Tsianos 2010, 253). Zu hinterfragen und transparent zu machen, wie das Feld zustande kommt, welche persönlichen und disziplinären Einflussfaktoren das Feld und den Forschungsprozess mit-definieren, sind seither wesentliche Merkmale kulturanthropologischer Studien im Unterschied zu Arbeiten anderer Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Hess/Schwertl 2013, 14f.).

5.2 Feldkonstruktion und Forschungsaktivitäten

Im Sinne einer selbstkritischen Reflexion ist anzumerken, dass die Wahl des Forschungsgegenstandes Wald überwiegend biografisch begründet ist und von meinem persönlichen Interesse, meiner emotionalen Nähe zum Thema sowie meiner beruflichen Situation geprägt ist.

Das zentrale Thema dieser Arbeit ist die Produktion von Waldbildern. Ursprünglich startete ich meine Forschungsarbeit mit einem anderen Fokus. Ich interessierte mich für das Phänomen der Waldkindergärten, wollte herausarbeiten, wieso diese Form der frühkindlichen Betreuung in den letzten Jahren einen so großen Zuspruch erfährt. Im Laufe der Vorarbeiten zu dieser Arbeit habe ich mich dann aber Akteuren der Forstwirtschaft und des Naturschutzes zugewandt, weil deutlich wurde, dass sie zu den größten und einflussreichsten Anbietern von Bildungs-

angeboten im Wald zählen. Ich nahm an, dass die beiden Akteursgruppen mit ihren Bildungsaktivitäten die Vermittlung bestimmter Waldbilder kombinieren und so entstand die Forschungsfrage, wie im Rahmen von waldorientierten Bildungsaktivitäten Waldbilder produziert werden.

Schnell war klar, dass ich meine Feldforschung für den Bereich Naturschutz im nordhessischen Nationalpark Kellerwald-Edersee durchführen würde. Der Nationalpark wurde im Januar 2004 gegründet; er ist Hessens einziger Nationalpark und dem Hessischen Umweltministerium als Sonderbehörde unterstellt. Die Wahl war dadurch begründet, dass Nationalparke als weltweit strengste Form von Naturschutzgebieten gelten und Anbieter umfangreicher Bildungsprogramme sind.⁵³ Zudem bestanden bereits berufliche Kontakte dorthin. Durch eine Anfrage bei der Geschäftsführung von HessenForst⁵⁴, einem Betrieb des Landes Hessen zur Bewirtschaftung der staatlichen Wälder, ergab sich, dass ich meine Feldforschung außerdem im Jugendwaldheim im mittelhessischen Weilburg durchführen konnte.⁵⁵ Die Orte und Akteure meiner Feld-

⁵³ In Deutschland gibt es neben den Nationalparks weitere großflächige Schutzgebiete wie Biosphärenreservate und Naturparks. Auch diese beiden Institutionen bieten Bildungsprogramme an, sie schließen im Vergleich zu Nationalparks im Rahmen ihres Schutzansatzes die forst- und landwirtschaftliche Nutzung nicht aus.

⁵⁴ Mit dem zusammengesetzten Begriff „HessenForst“ und dem verwendeten Großbuchstaben innerhalb des Wortes wird die Schreibweise übernommen, die die Akteure selbst verwenden.

⁵⁵ Der Naturschutzverband Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW) gründete bereits 1948 das erste Jugendwaldheim – damals noch mit dem Ziel, die Schüler einzubinden bei Neupflanzungen der im Krieg zerstörten Waldflächen (vgl. SDW Online 2019a). Heute werden die Jugendwaldheime als „moderne Umweltbildungseinrichtungen“ (ebd.) beschrieben, die in beinahe allen Bundesländern präsent sind. In Hessen gibt es vier solcher Einrichtungen. Betrieben werden sie sowohl von dem hessischen Landesverband der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald als auch dem Landesbetrieb HessenForst. Finanzielle Unterstützung erhalten sie von der hessischen Landesregierung (vgl. HessenForst Online 2019a).

forschung haben sich also vor allem über meine bereits vorhandenen beruflichen Kontakte ergeben.

5.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Meine Feldforschung führte ich überwiegend im zweiten Halbjahr des Jahres 2014 durch. Die Teilnehmende Beobachtung, das genaue Beobachten und das intensive Miterleben der pädagogischen Alltagspraktiken im Wald, spielte für den Erkenntnisprozess eine zentrale Rolle. Als teilnehmende Beobachterin nahm ich an acht pädagogischen Veranstaltungen im Nationalpark Kellerwald-Edersee und im Jugendwaldheim in Weilburg teil (siehe Übersicht). Die einzelnen Veranstaltungen dauerten mehrere Stunden und waren überwiegend an Kinder und Jugendliche gerichtet. Ich hielt sämtliche Beobachtungen so genau wie möglich in meinem Feldtagebuch fest und konnte später bei der Auswertung auf umfangreiche und detaillierte Beobachtungsprotokolle zurückgreifen. Ich durfte außerdem Fotos von den pädagogischen Aktivitäten machen und konnte diese Dokumente später ebenfalls als Quellen nutzen.

Außerdem habe ich vier Fach-Tagungen zum Themenfeld wald- und naturorientierte Bildung besucht sowie an einem Fortbildungskurs zur Waldpädagogik teilgenommen. Auch dazu gibt es umfangreiche Beobachtungsprotokolle.

Übersicht der beforschten Veranstaltungen:

Institution	Veranstaltungstitel/ Teilnehmer	Materialien	Datum/ Protokollkürzel
Nationalpark Kellerwald-Edersee			
	Grundschulprojekt: Forschertag 4. Grundschulklasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	11.9.2014; NLP1
	Grundschulprojekt: Erlebnistag 4. Grundschulklasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	12.9.2014; NLP2
	Kindergarten-Projekt Kindergartengruppe	Beobachtungsprotokoll, Fotos	21.10.2014; NLP3
	Wildnisnacht 2 Familien, 5 Erwachsene	Beobachtungsprotokoll, Fotos	27./28.8.2014 NLP4
Landesbetrieb HessenForst, Jugendwaldheim Weilburg			
	Wald-Rallye 4. Grundschulklasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	24.09.2014; LFO1
	Wald-AG 1. Grundschulklasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	06.10.2014; LFO2
	Wald-AG 9. Klasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	07.10.2014; LFO3
	Wald-Rallye 5. Klasse	Beobachtungsprotokoll, Fotos	08.10.2014; LFO4
Tagungen/Fortbildung			
Landesbetrieb Hessen-Forst			
	Fortbildung Waldpädagogik-Zertifikat Jugendwaldheim Weilburg	Beobachtungsprotokoll, Unterrichtsmaterialien	22.10.2014; LFO5
Nationalpark Harz			
	Wildnisforum Kloster Drübeck, Drübeck	Beobachtungsprotokoll	1./2.12.2014; NLP5
Schutzgemeinschaft Deutscher Wald			
	Waldpädagogik-Tagung Wälderhaus, Hamburg	Beobachtungsprotokoll, Tagungsmaterialien	01./02.04.2014; LFO6, LFO6-2
Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten			
	17. Fachtagung des Bundesverbandes, Jugendherberge Lüneburg	Beobachtungsprotokoll, Tagungsmaterialien	16./17.06.2012; Wakiga2012
Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde			
	5. Eberswalder Symposium für Umweltbildung	Beobachtungsprotokoll, Tagungsmaterialien	31.05.2013; T1

5.2.2 Interviews

Im Vorfeld oder im Nachgang der pädagogischen Veranstaltungen habe ich offene, leitfadengestützte Interviews mit den durchführenden pädagogischen Akteuren geführt. Diese Interviews habe ich teils aufgezeichnet und später transkribiert, teils während des Gesprächs in meinem Feldtagebuch protokolliert. Zudem habe ich lange, teilweise wiederholt Gespräche mit den für die pädagogischen Aktivitäten verantwortlichen Akteure im Nationalpark Kellerwald-Edersee sowie bei HessenForst geführt. Diese habe ich ebenfalls aufgezeichnet und verschriftlicht. Im Rahmen der besuchten Tagungen und der Waldpädagogik-Fortbildung ergaben sich auch viele informelle Gespräche mit Referenten und Teilnehmern, die ich ebenfalls – meist im Nachhinein aus dem Gedächtnis – protokollierte.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die 16 geführten Interviews. Kürzere Gespräche, die im Rahmen von Tagungen zustande kamen, sind hier nicht separat aufgeführt, sie sind in die entsprechenden Beobachtungsprotokolle integriert. Die Namen meiner Gesprächspartner sind nicht genannt; sie werden mit der Bezeichnung ihrer Funktion zum Zeitpunkt der Feldforschung beschrieben.⁵⁶ Zur Darstellung und Unterscheidung der drei interviewten Waldpädagogen und drei Nationalpark-Ranger sind diese mit Nummern gekennzeichnet.

⁵⁶ Um die Anonymität meiner Gesprächspartner zusätzlich zu wahren, hatte ich in Erwägung gezogen, Institutionen und Ortsnamen ebenfalls nicht zu nennen. Aufgrund der überschaubaren Anzahl an Nationalparks und staatlichen Forstverwaltungen in Deutschland und einiger in dieser Arbeit erwähnter Spezifika hätten sich jedoch Zuordnungen auch ohne diese Informationen vornehmen lassen können. Im Sinne einer stärkeren Anschaulichkeit habe ich Orte und Institutionen letztlich doch erwähnt.

Liste der geführten Interviews:

Institution	Interviewpartner/Funktion	Datum/Interviewkürzel
Nationalpark Kellerwald-Edersee		
	Telefon-Interview Leiter WildnisSchule	20.08.2014; NLP-I-1
	Persönliches Interview Nationalpark-Ranger 2	21.10.2014; NLP-I-5
	Telefon-Interview Nationalpark-Ranger 3	08.09.2014; NLP-I-2
	Persönliches Interview Nationalpark-Ranger 3	27.09.2014; NLP-I-3
	Persönliches Interview Leiter WildnisSchule + Nationalpark-Ranger 1	11.09.2014; NLP-I-4 11.09.2014; NLP-I-6
	Persönliches Interview ehemaliger Mitarbeiter	27.08.2014; NLP_P1
Landesbetrieb HessenForst/ Jugendwaldheim Weilburg/ Forstliches Bildungszentrum Weilburg		
	Telefon-Interview Leiter Jugendwaldheim	08.09.2014; LFO-I-1
	Persönliches Interview Leiter Jugendwaldheim	24.09.2014; LFO-I-2
	Persönliches Interview Waldpädagoge 2	24.09.2014; LFO-I-3
	Telefon-Interview Leiter Jugendwaldheim	26.09.2014; LFO-I-4
	Persönliches Interview Leiter Jugendwaldheim	06.10.2014; LFO-I-5
	Persönliches Interview Leiter Jugendwaldheim	07.10.2014; LFO-I-6
	Persönliches Interview Waldpädagoge 1	08.10.2014; LFO-I-7
	Telefon-Interview Leiter Jugendwaldheim	09.10.2014; LFO-I-8
	Persönliches Interview Waldpädagoge 3	22.10.2014; LFO-I-9
Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz		
	Informelles Gespräch Abteilungsleiter Wald und nachhaltige Forstwirtschaft	26.03.2013; LFO-G1

5.2.3 Diskursanalyse

Mit Blick auf die kulturanthropologischen Debatten zur Feldforschung (vgl. Kapitel 5.1) basieren meine Forschungsergebnisse nicht nur auf der Analyse von Beobachtungsprotokollen und Interviews, sondern auch auf der Auswertung zahlreicher Dokumente. Dazu zählen hessische, nationale und internationale Veröffentlichungen politischer Akteure aus den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Forstwirtschaft und Naturschutz. Dazu gehören auch Informationsbroschüren, pädagogische Konzepte, Veranstaltungsprogramme und Internetseiten vom Nationalpark Kellerwald-Edersee und vom Landesbetrieb HessenForst; ebenso Bücher und Publikationen nationaler und internationaler Autoren, auf die mich meine Interviewpartner aufmerksam gemacht haben.⁵⁷

Zur Bearbeitung dieser Texte habe ich mich der Methode der Diskursanalyse bedient. Ich nutzte die Diskursanalyse im Sinne einer zeitgemäßen Feldforschung, um den Fokus von dem einen, lokalisierbaren Forschungsort auf eine Vielzahl von Akteuren, Institutionen und Orte zu erweitern. Mithilfe der Diskursanalyse versuchte ich, die Verbindungslinien und Bezüge zwischen den Alltagspraktiken im Wald und den diese Praktiken beeinflussenden Orten und Institutionen transparent zu machen. Entsprechend betrachtete ich die Diskursanalyse auch nicht als eigenständigen, parallel zur Alltagsanalyse laufenden Teil meiner Arbeit, sondern mich interessierte insbesondere das Zusammenspiel von Diskursen, beobachtbaren Praktiken und den Aussagen meiner Interviewpartner.

⁵⁷ Veröffentlichungen von Verbänden, die im Aushandlungsprozess um den Wald eine wichtige Rolle spielen, werden in der vorliegenden Arbeit nur angeschnitten. Eine intensivere Auseinandersetzung erschien mir zwar lohnend, gerade weil Studien darauf verweisen, dass insbesondere im Bereich des Naturschutzes nichtstaatliche Organisationen, wie etwa der WWF oder die IUCN, an gesellschaftlichem Einfluss gewinnen und die staatliche Souveränität in diesem Feld in Frage stellen (vgl. Peluso/Vandergaest 2011, 165). Eine Analyse dieser Dokumente hätte aber letztlich den Rahmen meiner Forschung gesprengt. Gleiches gilt für die umfangreiche Medienberichterstattung zu den zentralen Themenfeldern meiner Arbeit.

Die Methode der Diskursanalyse, die seit einigen Jahren eine disziplinübergreifende Renaissance erfährt (vgl. Feustel/Schochow 2010, 7f.), ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften eng verbunden mit dem französischen Philosophen Michel Foucault. Grob zusammengefasst meint Foucault mit Diskurs die Verkettung einer Vielzahl von Aussagen zu einem bestimmten Sachverhalt, die durch ihr Zusammenwirken das produzieren, was gesellschaftlich als Wirklichkeit oder Wahrheit gilt. Es geht also um die Frage, wie sich jene Wahrheiten herausbilden, die als solche gesellschaftlich akzeptiert und angenommen werden. Foucault macht darauf aufmerksam, dass sich in Diskursen eine gesellschaftliche Ordnung widerspiegelt, die darüber bestimmt, was als wahr oder unwahr, normal oder anormal, bedeutungsvoll oder bedeutungslos anerkannt wird. Insofern besitzt ein Diskurs Deutungsmacht, denn er ordnet und reguliert das Denken einer Gesellschaft (vgl. Eggmann 2013, 56f.; Keller 2013, 21f.; Rainer 2003, 52ff.). Nach Aussage des Sprachwissenschaftlers Siegfried Jäger habe die Diskursanalyse die Aufgabe „und hoffentlich auch die Fähigkeit [...], offenzulegen, worin die *jeweiligen* [Hervorhebung im Original] Wahrheiten der Diskurse und damit ihre Macht bestehen“ (Jäger 2013, 202).

Foucault hat im Zusammenhang mit seinem Diskurskonzept allerdings kein festgelegtes methodisches Vorgehen entwickelt (vgl. Eggmann 2013, 57; Keller 2013, 44; Jäger 2013, 204). Die methodische Umsetzung der Diskursanalyse ist damit nicht fixiert, sondern kann und muss an dem jeweiligen Forschungs- und Erkenntnisinteresse ausgerichtet werden (vgl. Eggmann 2013, 58; Jäger 2013, 204). Die Operationalisierung diskursanalytischer Ansätze hat also experimentellen Charakter.

Angeleitet hat mich bei der Analyse die deutsche Kulturwissenschaftlerin Sabine Eggmann, die in einem Aufsatz aus dem Jahr 2013 das methodische Vorgehen ihrer diskursanalytischen Forschungsarbeit rekapituliert. Eggmann schreibt, dass sie die von ihr analysierten Quellen auf sich wiederholende Themen, Problematisierungen und Begrifflich-

keiten untersucht habe. Außerdem habe sie die in den Texten auftretenden Institutionen, die gewählten Medien sowie die Orte der Veröffentlichung in Augenschein genommen, um Regelmäßigkeiten herausarbeiten zu können (vgl. Eggmann 2013, 66). Dies aufgreifend, habe ich die Diskursanalyse nicht in der umfassenden Dimension durchgeführt, wie es der Foucault'sche Diskursbegriff nahelegt, sondern ebenfalls zunächst wiederkehrende Themen, Begriffe, Argumentationen und Institutionen herausgearbeitet. Außerdem hat der bereits erwähnte Soziologe John Hannigan meine Art der Diskursanalyse geprägt. Er beschäftigt sich mit Diskursen zu Umweltthemen und beschreibt die Diskursanalyse zunächst als Methode, um die Produktion, Rezeption und Verteilung von Texten, Bildern und Ideen zu Umweltthematiken zu analysieren (vgl. Hannigan 2006, 36).⁵⁸ Er weist darauf hin, dass es nicht vom Zufall abhängt, welche Umweltthemen öffentlich präsent werden, sondern von der Art, wie der Diskurs zu diesen Themen gestaltet sei. Es gelte daher, die innere Mechanik der Diskurse transparent zu machen. Er lenkt den Blick auf die sprachliche Produktion und die angewandte Rhetorik und regt dazu an, die visuelle Präsentation etwa in Form von Fotos mit zu berücksichtigen. Im Sinne Foucaults interessiert sich Hannigan dafür, wie die Wahrheit von Aussagen hergestellt beziehungsweise wie Aussagen zu nicht hinterfragten Setzungen werden. Er bezeichnet den Prozess, der aus Behauptungen Überzeugungen macht, als „claims-making“ (ebd., 63). Hannigan fordert dazu auf, die wissenschaftliche, technische, moralische und rechtliche Legitimierung der claims zu betrachten sowie die Bezüge zu gesellschaftlichen Sorgen und Wünschen in Augenschein zu nehmen (vgl. ebd., 67ff.). Schließlich weist er auf die gesellschaftlichen Arenen hin, in denen claims platziert, legitimiert und ständig behauptet werden müssen, wozu er vor allem Medien,

⁵⁸ Auch wenn Hannigan sich in diesem Zusammenhang mit der sozialen Konstruktion von Umweltproblemen beschäftigt, lässt sich sein Analyse-Set durchaus auch für die vorliegende Forschung produktiv machen.

Regierung, Wissenschaft und Öffentlichkeit zählt (vgl. ebd., 71). Auf dieses umfangreiche Analyse-Set von Hannigan habe ich in meiner Diskursanalyse zurückgegriffen.

5.3 Auswertungsschritte

Im Rahmen der Auswertung analysierte ich zunächst die Beobachtungsprotokolle und Interviewaufzeichnungen auf regelmäßig wiederkehrende Praktiken und Aussagen. Daraus entwickelten sich Schwerpunkte, die ich dann in unterschiedliche Themen differenzierte. Das Forschungsmaterial wurde also nicht bestimmten Themen und Kategorien zugeordnet, sondern diese haben sich aus dem Feld heraus entwickelt. In einem weiteren Schritt verglich ich die Auswertungsergebnisse der beiden beforschten Akteursgruppen und arbeitete Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Die sich hieraus ergebende Struktur bildet das Grundgerüst meiner Ergebnisdarstellung.

In einem weiteren Schritt habe ich die für die Diskursanalyse zusammengetragenen Veröffentlichungen im oben beschriebenen Modus analysiert. Die Begriffe, Themen und Argumentationen, die sich hieraus ergaben, habe ich schließlich in Beziehung gesetzt zu meinen ethnografischen Ergebnissen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundlage meiner Forschung ein ethnografisch dominierter Methodenmix ist. Ich bin mir bewusst, dass mit diesem gewählten Ansatz auch „blinde Flecken“ einhergehen. So schreiben etwa die Sozialanthropologin Estrid Sörensen sowie die europäischen Ethnologen Jörg Niewöhner und Stefan Beck, dass „bei allem sozialanthropologischem Enthusiasmus für ethnographische Methoden [...] die Anwendung eines engen Methodenspektrums immer blinde Flecken mit sich bringt. Im Falle des

ethnographischen Arbeitens liegen diese blinden Flecken vor allem darin, dass qualitativ-intensive Methoden nur die Analyse relativ kleiner, exemplarisch ausgewählter Untersuchungseinheiten erlauben.“

(Niewöhner/Sörensen/Beck 2012, 20) Es sei hier einmal explizit darauf verwiesen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht etwa auf Grundlage einer für Deutschland repräsentativen Datenerhebung entstanden sind. Es sind vielmehr intensive Mikroanalysen, auf denen meine Ergebnisse fußen.

Erwähnt sei ebenfalls, dass sowohl das methodische Vorgehen als auch die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse geprägt ist von den Konventionen und Traditionen des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

6. Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse sind in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil wird der Prozess der pädagogischen Inwertsetzung transparent gemacht: Es werden beteiligte Akteure vorgestellt, einzelne Praktiken herausgearbeitet und dargestellt, wie das Bild vom Wald als Bildungsraum gesellschaftlich Fuß fasst.

Der zweite Teil nimmt die Nutzungskonflikte zwischen Naturschutz und Forstwirtschaft in den Blick. Hier zeigen die Ergebnisse, wie die von mir beforschten Akteursgruppen im Rahmen der pädagogischen Praktiken unterschiedliche Waldbilder produzieren und den Wald einmal zum wichtigen Nutzraum für den Menschen, ein anderes Mal zum schützenswerten Lebensraum für die Tier- und Pflanzenwelt konstruieren.

Die Bezüge zu theoretischen Ansätzen sind nicht wie in klassischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Arbeiten in ein entfernt liegendes, eigenes Kapitel verschoben, sondern werden unmittelbar hergestellt. Sie finden sich also ebenfalls in diesem Kapitel. Mit dieser experimentellen Art der Ergebnisdarstellung verfolgt die Dissertation unter anderem das Anliegen, zu zeigen, dass die Verschränkung von Empirie und Theorie gerechtfertigt ist. Ich betrachte diese Möglichkeit der Darstellung als mutigen Schritt der Kulturanthropologie, das enge Korsett klassischer Forschungsarbeiten zu verlassen, um mit Blick auf formale Anforderungen neue Wege zu erproben.

TEIL 1: Der Wald als Bildungsraum

6.1 Wie der Wald zum Bildungsraum gemacht wird

6.1.1 „Diese Liebe zum Wald“

Es war der 6. Oktober 2014, ich stand mit 19 Kindern aus einer Grundschulklasse auf einem Waldweg, als einer der Schüler eine gelbgrüne, stark behaarte Raupe entdeckte. Ich beobachtete den Leiter des Jugendwaldheims, wie er voller Begeisterung das Aussehen der Raupe erläuterte. Sein Enthusiasmus steckte an: Die Schüler umringten ihn und hörten gebannt zu.

Während meiner Feldforschung lernte ich nicht nur den Leiter des Jugendwaldheims kennen, ich begleitete auch die beiden im Jugendwaldheim angestellten Waldpädagogen. In unseren Gesprächen war immer ihre persönliche Begeisterung für den Wald erkennbar, gepaart mit dem Wunsch pädagogisch aktiv zu werden. Von der Passion für den Wald und der „intrinsischen Motivation“ der Kursteilnehmer erzählte mir auch der Dozent der Waldpädagogik-Fortbildung (LFO5, 10). Die Teilnehmer selbst hoben in den Gesprächen ebenfalls hervor, dass es keinesfalls zusätzliche Verdienstmöglichkeiten seien, die sie zu dieser Fortbildung motivierten. Es sei vielmehr die Liebe zur Natur, die sie als künftige Waldpädagogen weitergeben wollten (LFO5, 9). „Ich liebe den Wald, ich liebe die Natur. Und ich kann mit Kindern gut umgehen, kann gut vermitteln“, erklärte mir einer der fünf Ranger im Nationalpark Kellerwald-Edersee, die ich im Laufe meiner Feldforschung begleitet habe (NLP-I-5, 1). Die enge Bindung zum Wald kam immer dann besonders eindrücklich zum Vorschein, wenn persönliche Naturerlebnisse beschrieben wurden. Dann wurde es poetisch, teilweise rührend, immer aber euphorisch. „Es ist schön in der Natur zu sein, das zu empfinden. Tiere zu

beobachten, den Nebel aufgehen zu sehen. Das sind Erlebnisse, die mir unter die Haut gehen“ (NLP-I-1, 1), umschrieb der Leiter der WildnisSchule im Nationalpark seine Beziehung zum Wald und ergänzte: „Es ist sensationell, wenn Kinder so etwas mitbekommen.“ (ebd.) In den Interviews und Gesprächen kamen auch persönliche, biografische Erzählungen von Naturerlebnissen in der Kindheit zur Sprache, die zum Teil als Ursache für die eigene Naturverbundenheit gedeutet wurden. „Die Liebe zum Wald habe ich von meinem Großvater“, erzählte mir einer der Ranger (NLP-I-5, 1).

Diese „Liebe zum Wald“ wurde von meinen Gesprächspartnern als fundamental für ihre pädagogische Arbeit betrachtet. Sie wurde nicht als sentimentales Beiwerk abgetan, sondern stolz als Teil der Persönlichkeit herausgestellt. „Die Individualität des Einzelnen macht die Führungen aus. Dieses Originale [...]. Jeder einzelne Ranger erzählt auch einen Teil seines Lebens, wenn er da draußen mit den Menschen ist. Und vor allen wird diese Heimatverbundenheit, diese Liebe zum Wald [...] rübergebracht.“ (NLP-I-4, 20)

Es ist diese von persönlicher Leidenschaft getragene Stimmung, die auch jene Gesprächspassagen prägten, die im Fokus des nächsten Kapitels stehen und sich mit der pädagogischen Wirkung des Waldes beschäftigen.

6.1.2 Zuschreibungen durch pädagogische Akteure

6.1.2.1 „Da passiert was“

Auf einer Tagung zum Thema Wildnisbildung präsentierte eine junge Doktorandin der Universität Halle die Ergebnisse der Begleitforschung zu einem pädagogischen Projekt im Nationalpark Harz. Sie zitierte Aussagen aus Interviews, die sie mit den leitenden Pädagogen dieses Projektes

geführt hatte. Sie hob besonders jene Zitate hervor, in denen die Pädagogen von Veränderungen im Verhalten der Teilnehmer berichteten. „Tolle Momente“ seien das gewesen und der Begriff „Metamorphose“ wurde verwendet (NLP5, 12). Auch der Leiter des Jugendwaldheims im Weilburg berichtete von solchen Verhaltensveränderungen: „Auch wenn man es nicht immer erkennt, aber das ist so ein Schritt, den man den Kindern manchmal wirklich ansieht, da ist etwas passiert.“ (LFO-I-2, 8) Besonders eindrücklich beschrieb der Leiter der WildnisSchule im Nationalpark Kellerwald-Edersee diesen Wandel: „Es ist so, dass sich die Kinder, zumindest in den meisten Fällen, im Wald verändern. Sie sind anders. Sie sind nicht mehr aggressiv, sie gehen anders miteinander um und sie sind wirklich wissbegierig.“ (NLP-I-4, 2) Und er führte aus, dass ein Mädchen, das unter einer Sprechblockade leidet, im Wald angefangen habe zu sprechen. Auch ein Junge, der eine Schreibschwäche habe, habe das zuvor nie geschriebene Wort „Nationalpark Kellerwald-Edersee“ auf Anhieb richtig geschrieben. „Die Lehrerin hat fast geweint vor Freude. [...] Solche Veränderungen finden statt.“ (ebd.) Dass da im Wald „etwas passiert“, sich etwas verändert, wurde in diesen Aussagen durchweg als etwas Positives beschrieben. Das zeigt sich auch in einer weiteren Aussage des Leiters der WildnisSchule, der erklärte, warum er immer wieder gerne die pädagogische Begleitung von Schulklassen übernehme: „Das ist die einzige Zeit, in der ich wirklich mal in den Wald komme und in der ich auch was bewirken kann. Wo ich auch feststelle, da passiert was.“ (NLP-I-4, 10) Meine Gesprächspartner machten mit diesen Aussagen aus dem Wald einen Ort, an dem positive, teilweise ungeahnte pädagogische Entwicklungen möglich sind. In den nächsten Absätzen werden konkrete pädagogische Qualitäten vorgestellt, die dem Wald von meinen Gesprächspartnern zugesprochen wurden.

6.1.2.2 „Sie gehen anders miteinander um“

Im September, nach den Schulferien, so erzählte mir der Leiter des Jugendwaldheims, seien die Waldpädagogik-Termine immer ausgebucht. Vor allem das Angebot „Wald-Rallye“ sei stark nachgefragt, denn hier würden „soziale Kompetenzen“ im Fokus stehen und die „Förderung des Teamgeistes“ (LFO1,1). Gerade wenn sich nach den langen Sommerferien die Klassen neu bildeten, sei es wichtig, dass „die Kinder als Klasse zusammenwachsen – unter Ausnutzung des Lernorts Wald.“ (ebd.) Dass die Förderung der sozialen Kompetenz auch bei anderen waldpädagogischen Formaten ein Schwerpunkt sei, vertieften wir zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal. Hier führte mein Gesprächspartner aus, dass der Wald nicht genutzt würde, um daran waldspezifisches Wissen zu vermitteln, sondern eingesetzt würde, um ein auf den ersten Blick eher waldfremdes Thema zu bedienen, nämlich die Förderung der sozialen Kompetenz und der Teamfähigkeit. Denn, so begründete er, „im Wald funktioniert das einfach besser“ (LFO-I-2, 4). Auch im „Pädagogischen Rahmenkonzept“ der Jugendwaldheime in Hessen lässt sich gleich auf der zweiten Seite nachlesen: „Die Jugendwaldheimaufenthalte sind auch darauf ausgerichtet, die kooperative Zusammenarbeit einer Gruppe zu stärken. Wir fördern so die Fähigkeit, Auffassungen und Verhaltensweisen anderer Menschen besser zu verstehen und zu akzeptieren.“ (SDW/HessenForst o.J., 2) Auch auf der Webseite des Jugendwaldheims heißt es: „Unsere zertifizierten Waldpädagogen stellen sich auf Ihre Wünsche ein, auch wenn Sie soziale Kompetenzen fördern möchten.“ (JWH Weilburg Online 2019a). Veröffentlichte Fotos auf der Webseite zeigen zum Großteil Kinder in Aktion miteinander, beim gemeinsamen Feuermachen, beim Bauen von Holzhütten und Staudämmen, sie zeigen Kinder beim Frühstück auf dem Waldboden eng beieinandersitzend, lachend, sich teilweise kameradschaftlich in die Arme nehmend.

Im Laufe meiner Feldforschung nahm ich an zwei Wald-Rallyes teil. Sie wurden von unterschiedlichen Betreuern angeleitet und wir führten im Anschluss an die etwa vierstündige Veranstaltung jeweils kurze Interviews. Auch hier wurde erwähnt, dass es bei der Wald-Rallye nicht um Wissensvermittlung gehe, sondern dass „das Pädagogische und die sozialen Kompetenzen“ im Vordergrund stünden (LFO-I-7, 1). In beiden Fällen war die Wald-Rallye Teil einer sogenannten „Waldwoche“, die sich an sechs- bis 14jährige Schüler richtete und auf mehrere Tage ausgerichtet war. Diese Waldwochen liefen explizit unter der Überschrift „Teamtraining“ erläuterte mir einer der Waldpädagogen (LFO4, 1). Auf meine Frage, ob man denn tatsächlich Veränderungen im Verhalten erkennen könne, wurde das mit Überzeugung bejaht. Allerdings würde das „frühestens am vierten Tag sichtbar werden. Ganz ausgeprägt aber am letzten Tag.“ (ebd.) Auch eine Lehrerin, mit der ich zwanglos ins Gespräch kam, meinte, dass durch den Aufenthalt im Wald der Teamgeist merklich gefördert würde und eine neue Art des Zusammenhalts ihrer Klasse erkennbar sei (LFO2, 5). Ganz ähnliche Aussagen hörte ich auch während meiner Feldforschung im Nationalpark Kellerwald-Edersee. Dort begleitete ich Mitte September 2014 eine Schulklasse im Rahmen des sogenannten Grundschulprojektes an zwei aufeinanderfolgenden Tagen. Betreut wurde dieses Programm von einem pädagogisch zertifizierten Nationalpark-Ranger und dem Leiter der WildnisSchule. In unserem ausführlichen, etwa zweistündigen Interview, das wir im Anschluss an den ersten Veranstaltungstag führten, erwähnten die beiden, „dass sich die Kinder [...] im Wald verändern. Die sind anders [...], die gehen anders miteinander um [...].“ (NLP-I-4,2) Den beiden Akteuren, die inzwischen – wie sie betonten – auf eine über zehnjährige Erfahrung zurückblicken, fiel außerdem auf, dass sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im Wald verändert: „Es war nicht mehr der Lehrer, es war eher ein Teammitglied.“ (ebd.) Dass die Veranstaltungen im Nationalpark auf die Vermittlung von Sozialkompetenz ausgerichtet sind – wenn auch nicht ausschließlich – lässt sich an mehreren Stellen auf der Webseite des

Nationalparks Kellerwald-Edersee nachlesen. So etwa im Zusammenhang mit dem Angebot „WildnisNacht“, an dem ich im August 2014 teilgenommen habe. Auf der Webseite lässt sich nachlesen, dass es um die „Vermittlung von Methoden-, Fach- und Sozialkompetenz im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gehe (NLP Kellerwald-Edersee Online 2019a). Begleitet wird der Text von einem Foto, das eine Gruppe zeigt, die dicht nebeneinander in dicke Schlafsäcke gepackt mitten im Wald unter einer an Bäumen befestigten Stoffplane schläft. Es scheint früh am Morgen zu sein, die Sonne steht noch tief. Obwohl kaum jemand zu erkennen ist und das Foto keine Interaktion zeigt, drückt sich darin doch ein intensives Gruppenerlebnis aus. Auf der Webseite finden sich eine Menge weiterer Fotos, die ein solches Gemeinschaftserlebnis zeigen: Das gemeinsame Lesen von Wanderkarten, ein Sitzkreis in der Dunkelheit, lachende Jugendliche, dicht beieinandersitzend zwischen Baumwurzeln. Es ist auffällig, dass die allermeisten Fotos solche offensichtlich gelungenen Gruppensituationen zeigen.

6.1.2.3 „Persönlichkeitsentwicklung“

Im Laufe meiner Feldforschung berichteten meine Gesprächspartner von einer ganzen Reihe positiver Wirkungen, die durch die pädagogischen Angebote im Wald ermöglicht würden. Die Förderung der Konzentration und der Kreativität, die Stärkung von Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und Empathie, das Ausbilden handwerklicher Fähigkeiten und gesellschaftlicher Werte, die Schulung körperlicher Beweglichkeit, Selbstreflexion und Selbsterkenntnis, die emotionale Entwicklung, die auch als „Herzensbildung“ bezeichnet wurde, oder das Empfinden von Freude und Spaß - alle diese positiven Zuschreibungen wurden im Laufe der geführten Interviews oder im Rahmen der besuchten Tagungen genannt. Als Oberbegriff für diesen Mix von Eigenschaften begegnete mir

gelegentlich der Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ (NLP5, 10; LFO6, 4). Welche Eigenschaften des Waldes es genau sind, die die Entwicklung der Persönlichkeit begünstigen, bleibt in den Interviews vage. Letztlich wurde es aber auf den unmittelbaren Kontakt zur Natur zurückgeführt. Beide Akteursgruppen aus Forst- und Nationalparkverwaltung sprachen in den Interviews immer wieder die Bedeutsamkeit von „unmittelbaren Naturerlebnissen“, von „elementaren Naturerfahrungen“, von der „direkten Begegnung mit der Natur“ oder dem „intensiven Naturkontakt“. Auch im Prospekt des Jugendwaldheims steht: „Das originale Naturerleben steht im Vordergrund.“ (JWH Weilburg 2013) Gemeint sind damit vor allem intensive sinnliche Wahrnehmungen der Natur, die zu den Kernelementen der Bildungsaktivitäten erklärt werden. So wird etwa die Formulierung „Natur mit allen Sinnen erforschen“ als Motto des Bildungsansatzes der WildnisSchule im Nationalpark Kellerwald-Edersee bezeichnet (vgl. NLP Kellerwald-Edersee Online 2019b) und vergleichbar heißt es auf der ersten Seite des pädagogischen Konzepts der Jugendwaldheime: „Die Jugendwaldheimangebote ermöglichen attraktive Naturwahrnehmungen mit allen Sinnen.“ (SDW/HessenForst o.J., 1) Beinahe inflationär taucht die Formulierung „mit allen Sinnen“ außerdem auf den Webseiten, in den Broschüren und Handzetteln beider Akteursgruppen auf. Auf den begleitenden Fotos sind Kinder zu sehen, deren Hände beispielsweise ins Wasser getaucht sind, die pustend über einem Bündel Stroh sitzen, um ein Feuer zu entfachen oder auf deren Hand gerade ein Käfer läuft.

6.1.2.4 Schulischer Unterricht im Wald

In einem Telefongespräch erzählte mir der Leiter des Jugendwaldheims, dass im Forstlichen Bildungszentrum in Weilburg eine Fortbildung zum Thema „Wald und Zahlen“ angeboten werde. Dabei gehe es um die Frage, wie der Wald für mathematische Übungen genutzt werden könne,

etwa für Volumen-, Gewichts- oder Höhenberechnungen (vgl. LFO-I-5, 1). Es gebe außerdem die Fortbildung „Deutsch im Wald“. Hier würden poetische Aspekte aufgegriffen, vor allem sollen die teilnehmenden Lehrer lernen, den Wald zu nutzen, um das Ausdrucksvermögen von Schülern zu trainieren, zum Beispiel durch das Beschreiben von Sinnesindrücken. Als ich danach fragte, welchen Grund es habe, klassische Schulfächer im Wald zu unterrichten, führte er aus, dass „manche Lernprozesse im Wald einfach besser klappen“ (LFO-I-5, 1) als im Klassenraum. Einen ganz ähnlichen Satz erwähnte er bereits in unserem ersten Telefongespräch und er erläuterte, dass deswegen gewisse Themen „vom „Klassenzimmer in den Wald verlegt“ würden (LFO-I-1, 2). Auch die pädagogischen Akteure im Nationalpark Kellerwald-Edersee sind davon überzeugt, dass der Wald beispielsweise dafür geeignet sei, Deutschunterricht durchzuführen. „Da kann man Deutschunterricht im Wald machen [...] mit eigenen Worten beschreiben [...], was habe ich gefühlt oder wie fühlt es sich an. Dass sie lernen, ganze Sätze zu sagen [...], sich eben ausdrücken lernen.“ (NLP-I-4, 6). Außerdem trainiere man damit, „frei vor anderen zu sprechen“ (ebd.).

6.1.2.5 „Ein besonderer Lernort der Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Im betriebsinternen Waldpädagogik-Konzept des Landesbetriebs HessenForst heißt es in der Präambel, dass die Waldpädagogik „hervorragend geeignet“ sei, die „Gestaltungskompetenz im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ zu fördern (Landesbetrieb HessenForst 2010, 5). Auch der Leiter des Jugendwaldheims betonte im Gespräch, dass sich gerade der Wald als „Lernort für den Erwerb von Gestaltungskompetenz“ eigne (LFO-I-5, 4). Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung spielte auch bei der Fortbildung zum Waldpädagogen vom Landesbetrieb HessenForst eine wichtige Rolle. Ich

besuchte eine Kurseinheit, die sich speziell mit dieser Thematik beschäftigte und die Teilnehmer darin üben sollte, den Wald als Lernort für die Gestaltungskompetenz zu nutzen (vgl. LFO 5). Die beiden Referenten erwähnten, dass es für die „komplexen Anforderungen und Herausforderungen“ in der heutigen Zeit „ganz zuoberst“ Gestaltungskompetenz brauche (vgl. LFO5, 3) und dass im Wald in diesem Sinne „pädagogisch betrachtet Dinge möglich [sind], die woanders nicht gehen.“ (LFO5, 11).

Ähnlich klingt es in einem Informationsblatt des Nationalparks Kellerwald-Edersee, wo „die verwildernde Natur als besonderer Lernraum der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ betrachtet wird (NLP Kellerwald-Edersee 2012). Gespräche und Diskussionen zu einem nachhaltigen Lebensstil seien zentrale Bestandteile des Waldscout-Projekts im Nationalpark, betonte einer der Projektleiter während seines Vortrags beim Wildnisforum im Nationalpark Harz. Er führte aus, dass das Projekt „bildungswirksame Dinge“ bei den Teilnehmern auslöse, die „erstaunlich“ seien. Er sprach von Bewusstseinsveränderung, davon, dass sich die teilnehmenden Schüler mit der „Bedeutung materieller Dinge“ auseinandersetzten und „Diskussionen über ein gutes Leben“ führten (vgl. NLP5, 6).

6.1.3 Aufgreifen gesellschaftlicher Diskurse

In den Interviews nahmen meine Gesprächspartner regelmäßig Bezug zu zwei aktuellen gesellschaftlich verhandelten Themen. Das deutsche Bildungssystem wurde angesprochen, noch häufiger wurde die von Digitalisierung und Urbanisierung geprägte Kindheit erwähnt.

6.1.3.1 Kritik an der Schule

„Im Wald klappen Lernprozesse einfach besser als im Klassenraum“, diesen Satz hörte ich bereits bei meinem ersten Telefongespräch mit dem Leiter des Jugendwaldheims (vgl. LFO-I-1, 2). In einem unserer Folgegespräche erwähnte er im Zusammenhang mit einer Präsentationsübung, bei der die Selbstreflexion der Schüler angeregt werden sollte: „Dieser Schritt scheint im Wald besser zu gelingen als in der Schule.“ (LFO-I-2, 8) Dass das Lernen im Wald besser gelänge als in der Schule, hörte ich ebenfalls – wenn auch nicht ganz so pointiert – von meinen Interviewpartnern im Nationalpark: „Es ist einfach so, dass sich die Kinder [...] im Wald verändern. Sie sind anders. Sie sind nicht mehr aggressiv, sie gehen anders miteinander um und die sind wirklich wissbegierig. [...] Und die gleichen Kinder in der Schule, die hättest du nicht wiedererkannt, die waren pampig, aggressiv, alles schlecht.“ (NLP-I-4, 2) Die Gegenüberstellung von Schule und Wald, die vom Leiter der WildnisSchule hier vorgenommen wird, findet sich auch in den euphorischen Beschreibungen zu den positiven Wirkungen des Waldes auf die Schülerin mit den Sprachstörungen (Kapitel 6.1.2). „In der Schule hat sie nichts gesagt. Nichts!“ (NLP-I-4, 2) Während der Führung im Nationalpark habe die Schülerin dann angefangen zu reden „und zwar richtig gut [...]. Das ist ein absoluter Erfolg“, hörte ich den Leiter der WildnisSchule zusammenfassen (ebd.). Eine ganz ähnliche Gegenüberstellung von Schule und Wald wird auch im Zusammenhang mit dem Schüler mit der Rechtschreibschwäche

hergestellt (ebd.). In der Schule sei er „Legastheniker vor dem Herrn“, im Wald habe er das Wort „Nationalpark Kellerwald-Edersee“ spontan richtig geschrieben (ebd.).

Wenn meine Gesprächspartner betonten, dass Lernprozesse im Wald besser funktionierten als in der Schule, wird dem Wald dadurch einerseits eine pädagogische Qualität zugesprochen. Andererseits steckt in diesen Formulierungen indirekt auch eine Kritik an der Schule als Lern- und Bildungsort. Denn wenn, wie eingangs zitiert, „Lernprozesse im Wald einfach besser klappen“, heißt das im Umkehrschluss, dass im Klassenraum dies weniger gut funktioniert. Die Kritik an der Schule trat in den Gesprächen nicht nur indirekt zum Vorschein. In den Interviews wurde die Kritik an der Schule offen formuliert. Dabei wurden Lernmethoden, die sozialen Konstellationen innerhalb der Klassen und das Schulsystem allgemein kritisiert. Insbesondere aber wurde das Verhalten der Lehrer angeprangert. Diese kritische Haltung zur Schule lässt sich ohne Weiteres in den Kontext eines aktuellen gesellschaftlichen Diskurses zur Schulkritik setzen. In diesem Zusammenhang erwähnten sowohl der Leiter des Jugendwaldheims als auch der Lehrer, der die Waldpädagogikfortbildung des Landesbetriebs HessenForst mitgestaltete, den Hirnforscher Gerald Hüther. Hüther, der von der Wochenzeitung „Die Zeit“ als der „umtriebige Vertreter einer Gattung von Bildungsgurus“ beschrieben wird, „die mit starken Thesen ein großes Publikum fesseln und die klassische Erziehungswissenschaft alt aussehen lassen,“ (Spiewack 2013) setzt sich mit seinen auflagenstarken populärwissenschaftlichen Publikationen und seiner ständigen Medienpräsenz für eine „Schulrevolution“ (vgl. ebd.) ein. Mit gleich zwei Initiativen macht er sich stark für neue Formen von Schule und Lernen, zum einen die im Jahr 2012 ins Leben gerufene Initiative „Schule im Aufbruch“, zu deren Gründungsmitgliedern er gehört. Zum anderen war Hüther Mitinitiator der auf Schulkritik basierenden Initiative „Schulen der Zukunft“. Auf den Webseiten der beiden Initiativen wird auf etliche Veranstaltungen

hingewiesen, die sich mit dem Wandel des Bildungssystems beschäftigen. Dazu zählen Veranstaltungen wie der „EduAction Bildungsgipfel“ im Oktober 2018 in Mannheim, der als „Leitkonferenz“ bezeichnet wird und sich als „Impulsgeber, Motor und Katalysator für die Zukunft der Bildung“ versteht (EduAction Online 2019). Im Rahmen dieser „Leitkonferenz“ stellten sich dutzende Initiativen vor und das umfangreiche Tagungsprogramm weist auf eine Vielzahl von Vorträgen und Workshops hin. Beim Lesen der Vortragstitel tauchen Begriffe wie „Bildungsinnovationen“, „innovative Lehr- und Lernmethoden für Unterricht und Schulentwicklung“ oder „Transformationsprozesse“ regelmäßig auf. Die Tagung stand unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bereits 2013 fand die erste Veranstaltung dieser Art in Berlin statt. Laut Medienberichten hatten sich 1.500 Besucher dazu angemeldet. Bereits bei dieser ersten Veranstaltung war Hüther unter den Referenten, außerdem der (Fernseh-)Philosoph Richard David Precht, der unter dem Titel "Wir brauchen eine Bildungsrevolution!" referierte. Im Jahr 2013 veröffentlichte Precht das Buch „Anna, die Schule und der liebe Gott“ (Precht 2013), das – wenn auch in den Rezensionen der großen deutschen Tages- und Wochenzeitungen zerrissen – als scharfe Kritik am derzeitigen deutschen Schul- und Bildungssystem gilt (vgl. Praschl 2013). Ich erlebte Precht im Rahmen meiner Feldforschung auf der Waldpädagogik-Tagung in Hamburg, wo er unter dem Titel „Ist unser Bildungssystem überholt?“ vor etwa 150 Teilnehmern sprach (vgl. LFO6, 2). Er präsentierte in seinem Vortrag seine Vision eines neuen Schulsystems. Dabei war häufig von Sinnlichkeit, von Selbstwirksamkeit und von Sinnhaftigkeit die Rede (vgl. LFO6, 2).

Die hier aufgeführten Beispiele, die nur einen kleinen Ausschnitt des gesellschaftlichen Diskurses zu diesem Thema abbilden, machen deutlich,

dass Schulkritik und der Wunsch nach einer neuen Form der Bildung als gesellschaftlich relevante Themen bezeichnet werden können.⁵⁹

Wenn also die von mir interviewten Akteure in Forst- und Nationalparkverwaltung die Schule kritisieren, dann ist diese Kritik anschlussfähig an einen Diskurs, der gesellschaftliche Wünsche, Bedürfnisse und Sorgen im Zusammenhang mit der Bildung von Kindern aufgreift. Betrachtet man vor diesem Hintergrund wiederholt die Interviews, fällt auf, dass in den Formulierungen die Kritik an der Schule häufig direkt kombiniert wurde mit einer positiven Bewertung des Waldes als Bildungsort. Da heißt es etwa, man agiere „mit anderen Methoden als in der Schule“ (LFO-I-2, 4) oder man empfangen die Kinder „unbedarft [...] nicht mit so einem vorgefertigten Muster [...], sondern die sind alle gleich und verdienen auch alle ihre Chance.“ (NLP-I-4, 2) „Weil wir keine Lehrer sind [...] uns mehr Mühe geben und mehr Zeit haben“ (NLP-I-4, 6), „weil wir keinen Notendruck haben“ (NLP-I-4, 6), könne man etwa schwächere Kinder besser fördern. Im Wald hätten auch die Lehrer die Möglichkeit, „ihre Kinder mal nicht unter dem Motto [zu] betrachten, was bringt der jetzt, oder was leistet der jetzt, sondern ihn einfach mal als Mensch, also von der zwischenmenschlichen Seite her [zu] sehen.“ (NLP-I-4, 2). Außerdem sei es wichtig, „die sozialen Konstellationen, die sich in der Schule gebildet haben, wie Cliquen und Sitznachbarschaften, aufbrechen“ (LFO-I-4, 1). Deswegen „werden bei uns die Teams spielerisch ermittelt.“ (LFO-I-2, 8) Die Aussagen machen deutlich, dass die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsort mithilfe der Kritik an der Schule hergestellt wurde. Die aus dem gesellschaftlichen Diskurs bekannten Kritikpunkte wurden aufgegriffen und es wurde hervorgehoben, dass im Wald genau das Gegenteil praktiziert

⁵⁹ Die Auswahl der genannten Beispiele basiert auf meinem ethnografischen Material. Die in den Interviews erwähnte Kritik an der Schule, das Zitieren von Hüther durch meine Gesprächspartner sowie das eigene Miterleben des Vortrags von Precht waren Ausgangspunkte für diese Auswahl. Ich bin also den Andeutungen und Verbindungen gefolgt, die sich in meinen Feldforschungsmaterialien fanden.

werde, dass man „andere Methoden“ anwende oder sich „mehr Mühe gebe und Zeit nehme“ als Lehrer, dass Cliques, die sich in den Schulen gebildet hätten, im Wald aufgebrochen würden und der Leistungsdruck der Schule im Wald durch Zwischenmenschlichkeit ersetzt werde. Die Kritikpunkte an der Schule wurden also genutzt, um daraus ein Lob für den Wald abzuleiten. Das Bild vom Wald als Bildungsort wird also maßgeblich durch die Gegenüberstellung und Kontrastierung von Wald und Schule hergestellt.

6.1.3.2 Natur-Defizit-Diskurs

Gemeinsam mit dem Leiter des Jugendwaldheims saß ich in seinem großen hellen Büro in Weilburg. Es war der 7. Oktober 2014. Seit wir uns kennengelernt hatten, ist genau ein Monat vergangen. Von Anfang an hatten wir eine gute Gesprächsbasis, sodass das Interview entspannt war und ich ihm von meinen Forschungsfragen erzählte. Ich erwähnte, dass ich ursprünglich davon ausgegangen sei, dass die waldpädagogische Praxis bei HessenForst geprägt sei von der Vermittlung eines auf die Holzwirtschaft abgestimmten Waldbildes und ich nun irritiert sei, dass die pädagogischen Aspekte eine so große Rolle spielten. Warum stehen pädagogische Aspekte bei den Angeboten des Landesbetriebs HessenForst so stark im Fokus, fragte ich. Zunächst habe man durchaus versucht, so führte mein Gesprächspartner aus, im Rahmen der pädagogischen Angebote die Vermittlung des forstlichen Waldbildes zu favorisieren. Aber die Praxis habe gezeigt, dass dies gar nicht möglich sei. Aufgrund ihres unruhigen Verhaltens und ihrer unkonzentrierten Art seien die Kinder gar nicht in der Lage, Erläuterungen zur Forstwirtschaft aufzunehmen (vgl. LFO-I-6, 1). Die „Defizite der Kinder machen es erforderlich, den Wald erst einmal pädagogisch zu nutzen,“ so seine Erklärung. Auch meine Gesprächspartner aus dem Nationalpark

Kellerwald-Edersee brachten in den Interviews das Verhalten der Kinder und Jugendlichen zur Sprache: „Dieses Sich-Benehmen-Können, nicht so laut sein, konzentriert sein [...] oder Respekt haben – das ist heute nicht mehr da in der Form, wie wir das kennen,“ erklärte der Leiter der Wildnis-Schule (vgl. NLP-I-4, 7). Ähnliche Formulierungen hörte ich auch von den Teilnehmern der Waldpädagogik-Fortbildung. Sie beklagten die allgemeine Entwicklung der Kinder, ihre körperlichen Defizite, etwa dass sie nicht balancieren oder rückwärtslaufen könnten. Sie berichteten auch von fehlenden handwerklichen Fertigkeiten: So könnten einige Kinder keinen einfachen Knoten mehr machen oder keinen Hammer halten (vgl. LFO5, 9). Auch mentale Defizite seien auffällig: So hätten die Kinder Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren oder stillzustehen (vgl. ebd.) In unserem Gespräch stellte der Leiter des Jugendwaldheims dann einen bemerkenswerten Zusammenhang her. Er erklärte, dass der Wald auch deswegen pädagogisch wertvoll sei, weil er in der Lage sei, die genannten Defizite auszugleichen (vgl. LFO-I-6, 1). Diese These wiederholte er noch einmal in unserem letzten Telefongespräch. Dort formulierte er unmissverständlich: „Die Waldpädagogik ist die Antwort auf diese Defizite.“ (LFO-I-8). Dies ist eine beachtliche Zuschreibung hinsichtlich der pädagogischen Qualität des Waldes. Beachtlich in diesem Kontext ist aber vor allem die Herleitung dieser Aussage. Der Leiter des Jugendwaldheims führte dazu aus, dass das, was den Kindern heute an Fähig- und Fertigkeiten fehle, früher „nebenbei erlernt“ wurde und dass der Erwerb dieser Kompetenzen damals quasi ein „Nebeneffekt“ gewesen sei. Wenn man dann hinterfragt, in welchen Zusammenhängen diese Kompetenzen früher „nebenbei erlernt“ wurden, wird schnell klar, dass damit eine in der Natur verbrachte Kindheit gemeint ist. Und das heißt: Die Defizite heutiger Kinder werden auf fehlenden Naturkontakt zurückgeführt. Diese These allein aus dem erwähnten Zitat abzuleiten, wäre gewagt. Doch diese These wurde längst nicht nur vom Leiter des Jugendwaldheims vertreten. Sie ist Zugpferd eines gesellschaftlichen Diskurses, den ich weiter unten ausführen werde. An dieser Stelle möchte

ich auf ähnliche Ausführungen weiterer Interviewpartner eingehen, um deutlich zu machen, dass sich diese These bzw. Teile davon auch in anderen Gesprächen und Interviews wiederfinden. „Früher“, so erklärte mir beispielsweise der Leiter der WildnisSchule teils amüsiert, teils frustriert, sei man einfach allein in den Wald gegangen, heute bräuchte es dafür eine „pädagogische Begleitung“ (vgl. NLP-I-1, 1). Entsprechend heißt es auch in der Imagebroschüre der WildnisSchule, dass die Einrichtung es sich zum Ziel gesetzt habe, den „für viele Kinder und Jugendliche begrenzten Möglichkeiten des Naturerlebens entgegenzuwirken.“ (NLP Kellerwald-Edersee 2017). Die für Bildung verantwortliche Mitarbeiterin im Nationalpark Harz betonte in unserem Gespräch am Rande des Wildnisforums, dass es „früher gar nicht notwendig“ gewesen sei, naturorientierte Bildungsangebote zu machen und dass das Interesse und die Verbreitung solcher Angebote heute mit dem fehlenden Naturkontakt der Kinder zu erklären sei (vgl. NLP5, 13). Was auffällt, ist zunächst die ständige Betonung, dass „früher“ organisierte Waldaufenthalte nicht nötig gewesen seien, weil die Kinder ihre Freizeit ohnehin im Wald und in der Natur verbracht hätten. Gleichzeitig deuteten meine Gesprächspartner an, dass es für sie ein Mangel darstellt, dass den Kindern heute der Naturkontakt fehlt. Regelmäßig las ich in meinen Interviewaufzeichnungen und Protokollen der Tagungsvorträge sowie in den Broschüren von HessenForst und dem Nationalpark Kellerwald-Edersee, auch in wissenschaftlichen Studien (vgl. Kapitel 4.1) von der „Natur entfremdung“ und vom „verlorengegangenen Kontakt zur Natur“ (NLP5, 1), davon, dass im Alltag der Kinder „kein Platz mehr für Naturerfahrung“ sei (Wendt 2015, 121) oder Kinder heute „mit Natur nichts mehr am Hut haben“ (NLP-I-5, 1). In der Argumentation wurde den waldorientierten Pädagogik-Angebote die Funktion zugesprochen, diesen Mangel zu kompensieren und ein Gegengewicht zur „naturentfremdeten“ Kindheit zu schaffen.

Das Bedauern über den mangelnden Naturkontakt heutiger Kinder war immer wieder Thema in den Gesprächen mit meinen Interviewpartnern. Doch der vom Leiter des Jugendwaldheims hergestellte unmittelbare Zusammenhang zwischen dem fehlenden Naturkontakt und einem Anstieg sogenannter Defizite wie Konzentrationsschwierigkeiten, handwerkliche oder körperliche Schwächen wurde in anderen Gesprächen nicht hergestellt. Dieser Zusammenhang liegt auch nicht auf der Hand, er ist weder offensichtlich noch ohne Weiteres belegbar. Vielmehr ist die Herstellung dieses Zusammenhangs eine intellektuelle Konstruktionsleistung. So ist es nicht verwunderlich, dass dieser Zusammenhang vor allem in Büchern erläutert wird, wo die Möglichkeit besteht, diesen über Seiten hinweg herzuleiten. Im Rahmen meiner Feldforschung wurde ich diesbezüglich auf Bücher zweier Autoren aufmerksam gemacht. Zunächst ist der bereits erwähnte amerikanische Journalist und Umweltaktivist Richard Louv zu nennen. Im Jahr 2005 veröffentlichte er in den USA das Buch „Last Child in the Woods – Saving our Children from Nature-Deficit Disorder“. Bereits 2008 wurde die zweite Auflage gedruckt, im Jahr 2011 erschien die deutsche Übersetzung. Das Buch fasziniert mit der These, die bereits durch den amerikanischen Untertitel aufgegriffen wird. Louv behauptet, dass das heute häufig beobachtete unausgeglichene, aggressive, unkonzentrierte, unmotivierte Verhalten der Kinder, das als Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bezeichnet und diagnostiziert wird, nicht nur die falsche Bezeichnung, sondern vor allem die falsche Diagnose sei. Die Ursache sei nicht bei den Kindern zu suchen, vielmehr sei die Verhaltensstörung durch den Verlust von Naturerfahrung verursacht. Entsprechend formuliert er die englische Bezeichnung für ADHS, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder um in den Begriff Nature-Deficit-Disorder, also in die „Naturmangelstörung“ wie der Begriff ins Deutsche übersetzt wird. Die Komponenten, mit der diese These argumentativ hergeleitet wird, ähnelt den Ausführungen meiner Gesprächspartner. "Die Wälder waren mein Ritalin" (Louv 2011, 25) behauptet der Autor von sich selbst und greift mit dieser kurzen,

eingängigen Formulierung, die in vielen Rezensionen zitiert wurde, die im Kontext der Interview-Analyse herausgearbeiteten Elemente auf. Auch Louv schafft zunächst einen Bezug zu „früher“ und zur eigenen Kindheit. Weil er früher in den Wäldern unterwegs war, brauchte er kein Ritalin, also das bei ADHS häufig verordnete Medikament. Die Wälder waren die Substanz, die ihn gesund hielten und einer Verhaltensstörung vorbeugten. Louv variiert seine Argumentation und schreibt nicht nur von den positiven Wirkungen der Natur, sondern auch von den negativen Auswirkungen fehlenden Naturkontakts auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. So stellt er heraus: „Die Folgen [einer natur-entfremdeten Kindheit; Anm. d. Verf.] sind ihre Fluchten in virtuelle Welten, Hyperaktivität, Gewalt, Sucht sowie eine wachsende Gleichgültigkeit gegenüber Natur und Umwelt.“ (ebd. U4). Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf die Vielzahl ähnlicher Aussagen einzugehen, die den Zusammenhang zwischen Naturkontakt und der Entwicklung von Kindern beleuchten. Das Buch ist inzwischen in 15 Sprachen übersetzt. Im Deutschen erschien es im Jahr 2011 unter dem Titel „Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!“ und wurde vom Beltz-Verlag veröffentlicht. Die 30.000 Exemplare der Erstausgabe waren noch im gleichen Jahr vergriffen (vgl. Beltz 2011, 2) und im Jahr 2013 verlegte der Verlag Herder eine Soft-Cover Variante. Auf der Titelseite des Buchs wird ein Vorwort von dem oben eingeführten Gerald Hüther angekündigt, der ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Natur und einer guten kindlichen Entwicklung eingeht. „Nur aus solchen Erfahrungen [in der Natur; Anm. d. Verf.] können im kindlichen Gehirn all jene inneren Einstellungen und Haltungen herausgeformt werden, die eine 'Nature-Child-Reunion' ermöglichen, die die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen stärken und die Entfaltung der in ihnen angelegten Potenziale, ihre Entdeckerfreude und Gestaltungslust wieder anregen und verloren gegangene Sinnbezüge wiederherstellen.“ (Hüther 2011, 13). Hüther schreibt der Natur damit die Fähigkeit zu, positiven Einfluss auf die Gesundheit, die mentale Entwicklung und die Kreativität

von Kindern zu nehmen. Doch um in den Genuss dieser positiven Eigenschaften der Natur zu kommen, ist zunächst etwas „wieder an[z]uregen“ und Verlorengegangenes „wiederher[z]ustellen“. Ähnlich wie die Formulierung „früher“, die ich in meinen Interviews in diesem Kontext hörte, dient auch hier der Bezug zu einem ursprünglichen Zustand dazu, einen Kontrast zur aktuellen, als negativ bewerteten Situation zu schaffen. Der fehlende Naturkontakt wird damit zu einem Problem stilisiert. Der Mangel an Naturerlebnissen verhindere, dass Kinder positive Entwicklungs- und Bildungsschritte machten. Das erstaunliche an Louvs Buch besteht meines Erachtens darin, dass der fehlende Naturkontakt zu einem sozialen Problem erklärt wird. Diese Konstruktion mag der Grund dafür sein, dass große Tages- und Wochenzeitungen sich mit diesem Buch beschäftigten. Louvs Behauptung stellt eine Gesellschaftskritik dar, die offensichtlich zur Auseinandersetzung auffordert. Doch Louv konstruiert in seinem Buch nicht nur ein gesellschaftliches Problem, er präsentiert gleichzeitig die Lösung für dieses Problem, die in der Wiederherstellung des Naturkontakts bestehe. Louv macht damit den Wald zum Hoffnungsträger für eine positive Wendung in der kindlichen Entwicklung.

Louvs Buch habe in Amerika eine Volksbewegung ausgelöst, wird die Süddeutsche Zeitung vom Beltz Verlag zitiert (vgl. Beltz Verlag 2011, 2). Louv gründete die Initiative „Children&Nature Network“, deren Vision auf der Webseite folgendermaßen zusammengefasst ist: „A world in which all children play, learn and grow with nature in their everyday lifes.“ (Children&Nature Network Online 2019) Das Netzwerk versteht sich als globale Bewegung. Internationale Konferenzen werden organisiert und etliche Programme und Initiativen, die Kindern den Kontakt mit der Natur ermöglichen, gefördert. Die Breitenwirkung von Louvs Buch hängt sicherlich auch damit zusammen, dass es dieses Buch bis „in die höchsten Etagen von Politik und Wirtschaft“ geschafft habe, erklärt der Sozialwissenschaftler Werner Michel (Michel 2017). Zur Verbreitung und Stabilisierung von Louvs These hat außerdem beigetragen, dass sie von

einflussreichen Autoren aufgegriffen wurde. In seiner Kolumne in der New York Times beklagt etwa der Autor, Journalist und zweifachen Pulitzer-Preisträger Nicholas D. Kristof, dass „in the industrialized world, nature is a rarer and rarer part of our lives. Children for 1.000 generations grew up exploring fields, itching with poison oak and discovering the hard way what a wasp nest looks like. That's no longer true.“ (Kristof 2009). Er bezieht sich auf Louv, um auf die Verhaltensstörungen hinzuweisen, die durch fehlenden Naturkontakt drohten und nutzt die poetische Schilderung einer Wanderung mit seiner Tochter, um auf die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen aufmerksam zu machen: „[...] the experiences offer us lessons on inner peace and life's meaning — cheap and effective therapy, without the couch.“ (ebd.) Der kritische Blick auf den sinkenden Stellenwert der Natur in der Kindheit wird auch hier kombiniert mit der Erwähnung negativer Auswirkungen auf die Gesundheit und das Verhalten der Kinder. Im Kontrast dazu stehen die begeisterten Schilderungen persönlicher Naturerfahrungen.

Auch in Deutschland gibt es nicht nur eine Vielzahl von Zeitungsartikeln, die diesem Argumentationsschema folgen, sondern auch einige Bücher. Allen voran ist hier der Berliner Biologe und Philosoph Andreas Weber zu nennen. Ich wurde durch den Leiter des Jugendwaldheims auf ihn aufmerksam gemacht, der mir erzählte, dass es in der Vergangenheit eine Zusammenarbeit zwischen Weber und dem Landbetrieb HessenForst gegeben habe. Die Kooperation habe auf seinem Buch „Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur“ basiert (Weber 2012). Es erschien 2012 im Ullstein-Verlag und versteht sich als „beherztes Plädoyer für die Rettung der Kindheit“ (ebd., 2). Der Bezug zu einem „früher“ und die Einordnung des fehlenden Naturkontakts als Mangel finden sich darin als wiederkehrende argumentative Elemente. So heißt es etwa gleich im ersten Satz des rückseitigen Textes: „Kinder lieben und brauchen die Natur. Doch heute stolchen sie kaum mehr im Freien herum.“ (ebd., U4) Die Kinder von heute erlebten kaum mehr das, was sie liebten und

bräuchten, lässt sich im Umkehrschluss zusammenfassen. Diese Form der Gesellschaftskritik zieht sich durch das gesamte Buch. So auch in folgender Formulierung: „Die Natur ist immer weniger Bestandteil ihrer [der Kinder; Anm. d. Verf.] Lebenswirklichkeit. Mit diesem Verlust aber schließen sich Räume seelischer Wildnis und Gesundheit [...]“ (ebd., 13). Die zum

Argumentationsschema gehörende Stilisierung der Natur zum Hoffnungsträger für eine gesunde Entwicklung der Kinder formuliert auch Weber: „Natur“, so führt er aus „ist der zentrale Baustein einer gesunden kognitiven Entwicklung.“ (ebd. 21) „Die Gegenwart anderer Tiere und Pflanzen ist eine universelle Arznei. Natur macht gesund.“ (ebd. 55)

Inzwischen wurden weitere Buchtitel veröffentlicht, die dieses Argumentationsmuster nutzen. Dazu zählt das Buch „Schön wild!“ aus dem Jahr 2012 vom bereits erwähnten Biologiedidaktiker Gerhard Trommer (Trommer 2012). Das Argumentationsschema wird hier gleich im Untertitel „Warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen“ angedeutet. Gerald Hüther hat mit dem Kinderarzt Herbert Renz-Polster im Jahr 2016 das Buch veröffentlicht „Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken“ (Renz-Polster/ Hüther 2016). Diese Bücher reproduzieren das herausgestellte Argumentationsschema und stabilisieren es.

Die Glaubwürdigkeit der hier vorgestellten Bücher und Zeitungsartikel wird durch eine weitere argumentative Komponente gestützt. Dabei handelt es sich um einen kritischen Blick auf die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft. So schreibt Hüther etwa, dass die „menschengemachte reale Lebenswelt durch eine virtuelle Welt“ ersetzt werde (Hüther 2011, 10). Ähnliche Formulierungen finden sich in allen hier erwähnten Publikationen. Sie zitieren Studien, die belegen, wie sehr der Alltag heute von Medienkonsum geprägt sei. Diese Art von Kritik und Besorgnis findet aber nicht nur in den Publikationen Erwähnung, auch in den Interviews meiner Feldforschung sind sie präsent. Meine Gesprächspartner echauffierten sich vor allem über den hohen Stellenwert von Computern,

Handys und ähnlichen digitalen Geräten bei Kindern. „Schon die Viertklässler reden nur über irgendwelche I-Phones, über irgendwelche Daddel-Spiele, welche Stufe sie erreichen, welches Level“ berichtete mir einer der Nationalpark-Ranger (NLP-I-4, 8) Es gelte, „dem Laptop Konkurrenz zu bieten“ hieß es etwa auf dem Wildnisforum im Nationalpark Harz (NLP5, 15). Im Vortrag auf der Waldpädagogik-Tagung in Hamburg stellte Precht die sinnlichen Erlebnisse im Wald kontrastiv einer digitalen, virtuellen Welt gegenüber (vgl. LFO6, 2). Das Angebot „Waldscout“ des Nationalparks versteht sich gar als Gegenprogramm zu dieser digitalen Welt: „Während einer Klassenfahrtswoche verlassen sie [die Schüler; Anm. d. Verf.] für 24 Stunden ihre gewohnte Umgebung voller Hightech und finden sich in einer nahezu unberührten Natur wieder.“ (NLP Kellerwald-Edersee Online 2019c) Der allgemeine digitalisierungskritische Diskurs, auf den ich hier nicht weiter eingehen werde, ist unmittelbar anschlussfähig an das Argumentationsschema, das den Mangel an Naturerfahrungen beklagt und diesen Mangel mit negativen Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern in Zusammenhang bringt. Die zunehmende Digitalisierung wird für die Naturentfremdung verantwortlich gemacht. Die Anziehungskraft der oben erwähnten Texte und Interviewpassagen generiert sich durch diese Gegenüberstellung von Digitalisierung und Naturerlebnis.

Alle diese Ausführungen weisen darauf hin, wie bedeutsam dieser Natur-Defizit Diskurs für die Produktion des pädagogisch ausgerichteten Waldbildes ist. Er liefert argumentative Bausteine und hebt den fehlenden Naturkontakt auf die Stufe eines gesellschaftsrelevanten Themas. Durch auflagenstarke Bücher, durch Kommentare und Berichte in großen Tages- und Wochenzeitungen und durch die Unterstützung prominenter Autoren wird das Bild von der Natur als Bildungsraum hergeleitet, stabilisiert und verbreitet. Der Blick in die USA macht zudem darauf aufmerksam, dass die Inwertsetzung von Natur und Wald zum pädagogischen Raum nicht

nur ein deutsches Phänomen ist. Es ist ein internationaler Diskurs und diese Internationalität trägt zu seiner Stärke und Bedeutung bei.

6.1.4 Pädagogische Praktiken im Wald

In diesem Kapitel werde ich darstellen, wie die von mir besuchten Akteure durch ihre alltägliche Praxis den Wald als Bildungsraum in Wert setzen. Es geht darum, wie sie die natürlichen Elemente des Waldes konkret nutzen, verfügbar machen und umgekehrt, wie das Materielle des Waldes sie zu pädagogischen Praktiken inspiriert und diese in bestimmte Richtungen lenkt.

6.1.4.1 Den Wald als Lernort nutzen I

Auf der ersten Seite des Pädagogischen Rahmenkonzeptes der hessischen Jugendwaldheime heißt es: „Soweit sinnvoll und umsetzbar, werden zahlreiche Möglichkeiten genutzt, die der Wald als Lernort bietet: Bewegungsanreize, Forscherglück, vielfältige Fundstücke zum praktischen, kreativen Gestalten oder Stille zum Meditieren.“ (SDW/ Hessen-Forst (o.J., 1) In dieser Aussage wird der Wald als „Lernort“ bezeichnet. Wiederholt wurde diese Formulierung auch während der Waldpädagogik-Fortbildung, die ich besuchte. Immer wieder wurde gegenüber den Teilnehmern betont, dass es darum gehe, „den Wald als Lernort“ wahrzunehmen und dass er „methodisch aktiv genutzt werden“ solle (LFO5, 10). Es wurde sogar darauf verwiesen, dass es bei der bevorstehenden Abschlussprüfung Punktabzüge gebe, sogar das Nicht-Bestehen möglich sei, wenn der Wald nur als Kulisse – und pädagogisch nicht aktiv – genutzt werde (vgl. LFO5, 10). Es sei wichtig, so die Ausbilder, dass beispielsweise „Wurzelteller, Laub, der Waldboden, die Rinde

pädagogisch genutzt werden.“ (LFO5, 11). Denn genau diese Elemente kennzeichneten den Wald.

Wie diese Waldelemente in der pädagogischen Praxis konkret genutzt wurden, zeigt die nachfolgende Darstellung.

6.1.4.2 Bäume

Als ich am 27. August 2014 gemeinsam mit zwei Familien und fünf Erwachsenen im Alter zwischen 40 und 50 Jahren auf der sogenannten Wildnisinsel, unserem Lagerplatz, mitten im Nationalpark ankam, forderte uns der Ranger auf, den Ort zunächst „emotional zu entdecken“ (vgl. NLP4, 5). Wir sollten uns einen Platz suchen, den wir besonders schön finden und dort fünf Minuten in Stille verbringen. Es gehe darum, die Atmosphäre des Waldes wahrzunehmen und anzukommen (vgl. ebd.). Fast alle Teilnehmer hatten sich für diese Übung an einen Baum gelehnt. Eine gezielte Einbindung der Bäume, um zur Ruhe zu kommen und Zeit mit sich allein zu verbringen, erlebte ich auch bei einem etwa dreistündigen Herbstprogramm für eine Kindergartengruppe im Nationalpark. Die Kinder im Vorschulalter wurden vom Ranger aufgefordert, ihren Lieblingsbaum zu suchen. Nachdem alle Kinder einen Baum ausgesucht hatten, sollten sie diesen umarmen, die Augen schließen und ganz ruhig stehen bleiben, so die Anweisungen des Rangers (vgl. NLP3, 4f.). Die Übung dauerte wenige Minuten und im Anschluss fragte der Ranger die Kinder, wie sie sich fühlten. Ein Kind hob hervor, dass es „so schön ruhig“ gewesen sei. Insgesamt waren die Kinder begeistert von dieser Übung. Der Ranger animierte die Kinder zudem, ihre Hände an den Stamm einer Buche zu legen und fragte, ob sich die Rinde eher kalt oder warm anfühle (vgl. NLP3, 4). Dann gingen sie gemeinsam zu einer wenig weiter stehenden Kiefer und der Ranger stellt die Frage erneut. Der Ranger rannte daraufhin einige Male mit den Kindern von der Buche zur Kiefer und

umgekehrt, um den Unterschied zwischen den beiden Rinden wahrzunehmen. Schließlich stellten die Kinder fest, dass sich die Rinde der Buche kalt und die der Kiefer sich warm anfühlte (vgl. NLP4, 4). Auch im Rahmen des sogenannten Grundschulprojekts, ebenfalls im Nationalpark, wurde die Rinde der Bäume pädagogisch genutzt. Dieses Mal ging es allerdings nicht um eine sinnliche Wahrnehmungsübung, sondern um eine kreative Übung. Die Schüler hatten ein weißes DIN4-Blatt und einen Wachsstift in der Hand und ihre Aufgabe bestand darin, die Struktur der Rinde ihres Lieblingsbaums mithilfe des Wachsstiftes auf das Papier zu übertragen. Die Ranger wiesen darauf hin, dass die Schüler die so entstandenen Bilder als Erinnerung an „ihre“ Buche verstehen sollten (vgl. NLP1, 1). Eine ebenfalls eher kreative Übung beobachtete ich während einer Veranstaltung für Grundschüler im Nationalpark. Wir standen auf einem Waldweg mit Blick auf einen steilen Hang, an dem kleine, knorrige, in sich gedrehte alte Buchen standen. Der Ranger regte die Schüler dazu an, ihrer Fantasie zu folgen und Gesichter in den Bäumen zu erkennen (vgl. NLP2, 3).

Bei den Veranstaltungen im Jugendwaldheim des Landesbetriebs HessenForst wurden die Bäume vor allem für sportliche Aktivitäten genutzt. Während der Wald-Rallye gehörte für die Kinder der 4. und 5. Klasse das Balancieren über einen aus Fichtenstämmen hergestellten Parcours zu den zentralen Übungen. Der Parcours bestand aus etwa zehn Fichtenstämmen, die sich auf einer Höhe von circa 30 Zentimetern durch den Wald schlängelten. Die Schüler hatten die Aufgabe, in kleinen Gruppen über diesen Parcours zu balancieren. Damit sollten die motorischen Fähigkeiten trainiert werden und das soziale Miteinander, erklärte mir die betreuende Waldpädagogin. Dünne Fichtenstämme wurden auch bei einer Sägeübung verwendet. Die Kinder sollten sich dafür in Zweier-Teams zusammenschließen und hatten die Aufgabe, einen etwa armdicken Fichtenstamm mit einer Bügelsäge durchzusägen. Auch mit dieser Übung sollte die abgestimmte, enge Zusammenarbeit in einem Team gefördert werden, so die Waldpädagogin. Baumstämme kamen

auch bei einem weiteren Teamspiel der Wald-Rallye zum Einsatz. Die Kinder hatten die Aufgabe, sich als Team über einen Parcours von mehreren schlichten Holzwicken zu bewegen. Die Schwierigkeit bestand darin, einen mit Wasser gefüllten Becher mitzuführen und möglichst wenig Wasser zu verlieren. In diesem Fall diente die runde Form dicker Eichenstämme als Konstruktionselement für die Wicke. Sie lagen dank ihres Gewichts fest auf dem Waldboden, durch die runde Form konnte ein schlichtes, darübergerlegtes Brett die Funktion einer Wicke einnehmen. Auch hier fragte ich, welches pädagogische Ziel mit dieser Übung verbunden sei. Neben Bewegungs- und Teamaspekten, erläuterte der betreuende Waldpädagoge, gehe es darum, den Schülern zu zeigen, dass man mit einfachen Materialien aus dem Wald Spielzeuge bauen könne (vgl. LFO4, 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die beforschten Akteure die physische Beschaffenheit der Bäume für pädagogische Übungen zunutze gemacht haben. Sie nutzen ihr Gewicht und ihre Stabilität ebenso wie die runde Form des Stammes und die Struktur der Rinde.

6.1.4.3 Äste und Stöcke

Äste und Zweige kamen während meiner Feldforschungsbesuche in unterschiedlicher Weise zum Einsatz. Sowohl im Nationalpark als auch beim Landesbetrieb HessenForst stellten die Grundschul Kinder daraus beispielsweise einen Sitzkreis her. So forderte der Waldpädagoge von HessenForst die Kinder einer Grundschulklasse auf, Hölzer im Wald zu sammeln und in der Form eines zuvor auf dem Waldboden markierten Kreises anzuordnen. Im Vorfeld wurden einige Kriterien der zu suchenden Äste und Zweige besprochen. Dafür wurde zunächst geklärt, wie lange die Stöcke in etwa sein sollten, um daraus einen Sitzkreis anzufertigen. Die Gruppe verständigte sich darauf, dass die zu suchenden Äste den

Kindern bis etwa zur Schulter reichen sollten. Außerdem fragte der Waldpädagoge, welche Aspekte bei einem Ast für den Bau des Sitzkreises noch relevant seien. Der Durchmesser der Äste wurde als weiteres Kriterium herausgestellt. Der Waldpädagoge fragte, ob eher dicke oder dünne Äste für den Bau des Sitzkreises sinnvoll seien. Die Kinder diskutierten lebhaft, blieben aber unterschiedlicher Meinung. Der Waldpädagoge löste die Frage schließlich auf und empfahl, lieber nach dicken als nach dünnen Ästen Ausschau zu halten, da die dünnen Stöcke durch die Kleidung drängen, wenn man sich auf sie setze – das sei unbequem. Die Kinder lachten (vgl. LFO2, 3). Auch im Nationalpark bauten die Schüler des Grundschulprojekts eine solche Sitzgelegenheit. Dabei wurde von einem Horst gesprochen und die Analogie zu Greifvögeln hergestellt. Hieraus leiteten die Ranger die Frage ab, aus welchem Material die Greifvögel ihre Horste bauten und nachdem klar war, dass hierfür trockene Äste benötigt würden, wurden diese im näheren Umkreis durch die Schüler gesammelt und kreisförmig an der besprochenen Stelle angeordnet. Am Ende entstand ein Sitzkreis, auf dem sich tatsächlich recht bequem sitzen ließ. Das relativ geringe Gewicht, die glatte Oberfläche, der geringe Durchmesser, die unterschiedlichen Längen - alle diese Eigenschaften von Stöcken und Ästen haben sich die Pädagogen hier zunutze gemacht.

6.1.4.4 Blätter und Zweige

Das Sammeln von Blättern war im Herbst, zum Zeitpunkt meiner Feldforschung, eine häufig zu beobachtende Übung. Im Nationalpark forderte der Ranger die Kinder einer Vorschulklasse auf, „zwei schöne Blätter zu sammeln“, die sie dann mit nach Hause nehmen durften. Bei einer anderen Veranstaltung bekamen die Grundschüler die Aufgabe, Blätter einer bestimmten Baumart zu suchen, die dann konzentriert und

mit Blick für die Details besprochen wurden. Der Ranger lenkte den Blick der Schüler auf die kleinen, feinen Härchen an den Rändern der Buchenblätter. Ich beobachtete, wie einzelne kleine Zweige von Nadelbäumen für sinnliche Wahrnehmungsübungen verwendet wurden. Beispielsweise strich der Ranger zunächst mit einem kleinen Zweig einer Douglasie den Kindern über die Hände und fragte sie, wie sich das anfühle. Nachdem sie feststellten, dass die Nadeln ganz weich seien, zupfte er die Nadeln vom Zweig ab und legte jedem Kind einige davon in die Hände. Schließlich forderte er sie auf, die Nadeln zwischen den Fingern zu zerreiben und daran zu riechen. Schnell einigten sich die Kinder darauf, dass die Nadeln intensiv nach Zitrone rochen (vgl. NLP 3,3). Dass es sich bei dem Baum um eine Douglasie handelte, erwähnte der Ranger hingegen nicht. Die unterschiedlichen Formen, ihre hohe Anzahl sowie die ästhetisch reizvollen Verfärbungen im Herbst machten die Blätter auch für Übungen im Jugendwaldheim von HessenForst zu einem geeigneten Mittel. Bei den beiden von mir miterlebten Wald-Rallyes wurde in der ersten Hälfte des etwa dreistündigen Programms die Aufgabe gestellt, bestimmte Elemente des Waldes zu sammeln. Welche Elemente das seien sollten, wurde vorher genau besprochen. Bei der ersten Wald-Rallye, die für die Schüler einer 4. Klasse durchgeführt wurde, sollte sich das Sammeln und Suchen an bestimmten Eigenschaften orientieren. Einer der zu suchenden Gegenstände sollte weich und formbar sein, ein anderer sollte knistern, ein dritter duften und so fort. Die Schüler sammelten im Rahmen dieser Übung auch Blätter und Zweige. Explizit auf Blätter ausgerichtet war diese Sammelübung bei der zweiten von mir besuchten Wald-Rallye. Hier erhielten die Schüler einer 5. Klasse kleine weiße Wannen zu Beginn der Übung und den Auftrag, Blätter und Zweige zu suchen. Im Anschluss wurden die Wannen begutachtet und die Blätter und Zweige den umstehenden Bäumen zugeordnet.

6.1.4.5 Waldboden

Auf einer Isomatte knieend und mit einer Becherlupe an meiner Seite gruben sich meine Hände in den lockeren Waldboden. Ich war auf der Suche nach Bodenlebewesen. Es war Tag zwei der Expedition in den Nationalpark Kellerwald-Edersee und wir Teilnehmer hatten die Aufgabe, den Waldboden nach kleinen Bodentieren zu durchsuchen. Zuvor hatte uns einer der beiden Ranger Steckbriefe von unterschiedlichen Bodenlebewesen ausgegeben. Auf den laminierten Bögen waren Abbildungen dieser Tiere zu sehen, dazu ihr Name, Angaben zur Größe sowie detaillierte Informationen zum Verhalten. Meine Begeisterung für diese Übung hielt sich in Grenzen und etwas lustlos schob ich Laub und kleine Ästchen zur Seite und suchte mit meinen Augen den krümeligen Waldboden ab. Ich sah nichts. Es dauerte eine Weile, bis sich mein Blick auf kleinste Bewegungen schärfte und ich dann doch die ersten Tierchen entdeckte. Der Ranger, der uns einführend darauf hinwies, dass wir uns auf einen kleinen Ausschnitt des Bodens konzentrieren sollten, hatte Recht. Es war eine Frage der Konzentration und Fokussierung. Mit den Funden der ersten Tierchen stieg meine Laune und als ich dann mithilfe der Steckbriefe den Tieren Namen geben und einige Informationen zu ihnen nachlesen konnte, war ich von dieser Übung begeistert. Und ich stand mit dieser Beurteilung nicht allein da – alle Teilnehmer hatten sich in diese Aufgabe vertieft, konnten sich kaum davon lösen und sagten, dass sie es „toll“ fanden. Die gleiche Übung mit einem etwas umfangreicheren Aufbau wurde bei einer Veranstaltung mit einer Grundschulklasse durchgeführt. Die Ranger kündigten diese Übung als „große Forscheraufgabe“ an. In diesem Fall wurde die Übung in Teams bearbeitet und zur Ausstattung der Gruppen gehörten eine kleine Schaufel, ein Sieb, ein kleiner Teller sowie eine Becherlupe und eine Ansaugpumpe für die Bodentiere. Auch hier gab es Steckbriefe, um die Tiere bestimmen zu können. Die Funde sollten schließlich schriftlich dokumentiert werden.

Auch bei den Veranstaltungen im Jugendwaldheim wurde der Waldboden gezielt in eine Übung eingebaut. In einem mit dünnen Stämmen abgegrenzten Bereich verteilte die Waldpädagogin Holzzahnstocher in unterschiedlichen Farben auf den Waldboden und streute Laub darüber. Sie erläuterte, dass bei diesem Spiel nachgeahmt würde, wie Vogeleltern ihre Kinder fütterten und eröffnete diese Übung zunächst mit der Frage, was Jungvögel fressen. Ihr Speiseplan bestehe vor allem aus Würmern, Raupen und Käfern, erklärte sie und fügte hinzu, dass für die Übung keine echten Tiere gesammelt würden, sondern stattdessen farbige Zahnstocher. Zuvor hatten sich Schüler-Teams aus kleinen Zweigen, Gräsern, Moos und Laub ein Vogelnest gebaut. Nun hatten sie die Aufgabe, als Teams gegeneinander anzutreten und die versteckten Zahnstocher im Waldboden zu finden, die sie als Nahrung zu ihren Vogelkindern in das Nest bringen sollten. Die Kinder wühlten mit den Händen im Laub und suchten die Zahnstocher. Am Beginn des Spiels fanden die Schüler die Zahnstocher zunächst problemlos – insbesondere die bunten. Nachdem nur noch wenige, braun bemalte Zahnstocher im Laub lagen, wurde die Suche deutlich schwieriger und die Waldpädagogin erklärte, dass nun der Winter gekommen sei, der das Nahrungsangebot stark einschränke und die Suche mühsam mache.

Die Textur des Bodens, die dort lebenden Bodenlebewesen, die problemlose Verfügbarkeit und Zugänglichkeit nutzten die Akteure, um unterschiedliche Übungen daraus abzuleiten. Durch die Kombination mit Artefakten wie den Lupen und Zahnstocher wurden die pädagogischen Nutzungsmöglichkeiten variiert und erweitert.

6.1.4.6 Gräser, Steine, Waldfrüchte

Die vielen kleinen Teile, die sich im Wald finden, etwa Bucheckern, Kastanien, Fichtenzapfen, Kräuter, Moose, kleinen Rindenstücke, Steine,

wurden immer wieder in die Übungen eingebaut. Sowohl im Nationalpark Kellerwald-Edersee als auch beim Jugendwaldheim von HessenForst konnte ich folgende Übung beobachten: Die Kinder standen im Kreis und hielten ihre Hände auf den Rücken. Die Pädagogen liefen außen um die Gruppe herum und legten dabei jedem Teilnehmer einen Gegenstand in die Hand, eine Bucheckerhülse, ein Blatt oder einen Stein. Die Hände der Teilnehmer verblieben auf dem Rücken, so dass niemand die Gegenstände sehen konnte. Schließlich wurde einer aus der Gruppe aufgefordert zu beschreiben, wie sich der Gegenstand in seiner Hand anfühle – ohne jedoch den Gegenstand selbst zu bezeichnen. Im Anschluss an eine Beschreibung wurden diejenigen, die glaubten, die Beschreibung treffe auch auf den Gegenstand in ihrer Hand zu, aufgefordert, den Gegenstand vorzuzeigen.

Die Pädagogen beider Institutionen nutzten die kleinen Waldelemente regelmäßig für das bewusste Wahrnehmen, Fühlen und Beschreiben sinnlicher Eindrücke. Während der Wildnisnacht im Nationalpark ließ uns der Ranger von einem Kraut kosten und uns dann präzise den Geschmack beschreiben. Bei einer anderen Veranstaltung im Nationalpark hatten Schülerteams die Aufgabe, unter einem Tuch versteckte Steine, Blätter und anderen Kleinteile zu befühlen, um sie dann zu beschreiben und zu identifizieren. Gerade das Fühlen von Oberflächenstrukturen kam immer wieder zum Einsatz. Im Nationalpark wurden die Schüler animiert, mit einem Finger über die weiche Innenseite einer Bucheckerhülse zu streichen und die dichten, spitzen Nadeln einer Maronenhülle zu befühlen. Bei der Wald-AG von HessenForst strich der Waldpädagoge den Grundschulkindern mit einem Brennesselblatt über die Hände, um zu demonstrieren, dass diese Pflanze – auf eine bestimmte Art angefasst – nicht sticht.

Das bewusste Wahrnehmen der sinnlichen Eigenschaften solcher Kleinteile stand auch im Fokus der Sammelübung während der Wald-Rallye im Jugendwaldheim. Wie bereits beschrieben, bestand die Auf-

gabe darin, Kleinteile mit unterschiedlichen sinnlichen Eigenschaften zu suchen. Im Kontext dieser Wahrnehmungsübungen wurden sowohl im Nationalpark als auch bei HessenForst selten die Namen oder sonstige Informationen zu dem Fundstück erwähnt. Im Fokus stand klar das bewusste Wahrnehmen der sinnlichen Eigenschaften dieser Gegenstände.

Die kleinen Waldelemente wurden auch für kreative Übungen eingesetzt. Bei der Wald-Rallye im Jugendwaldheim wurden im Rahmen des oben beschriebenen Vogelfütterspiels zunächst Moose, Gräser, Blätter und kleine Äste gesammelt und diese zu einem Vogelnest arrangiert. Im Nationalpark gestalteten die Teilnehmer aus solchen Teilen am Ende der Wildnisnacht ein Abschlussbild. Für das Bild suchte jeder Teilnehmer ein kleines Element, etwa einen Stein, ein Stück Rinde oder einen Zweig. Dünne Äste in Form eines Vierecks bildeten den Rahmen. In unserem Fall entstand dabei das Bild eines Baumes. Als kreativ-fantasievoller Umgang lässt sich auch folgende Praxis bezeichnen. Ich beobachtete, wie sowohl die Ranger im Nationalpark als auch die Waldpädagogen von HessenForst zum Ende der Veranstaltung einen Fichtenzapfen zum „Zapfenmikrofon“ erklärten und reihum reichten, damit die Schüler ihre Eindrücke dort hineinsprechen konnten. Auch hier zeigt sich, wie diese Elemente entgegen klassischer Wahrnehmungs- und Nutzungsmuster durch die Akteure in pädagogisch nutzbare Artefakte transformiert wurden.

6.1.4.7 Waldtiere

Mit den Schülern einer 1. Klasse und dem Waldpädagogen von HessenForst stand ich auf einem Waldweg in der Nähe eines Stapels Baumstämme, als ein Schüler aufgeregterief, dass er eine Raupe gefunden habe. Der Waldpädagoge lobte ihn für die Beobachtung,

setzte das Tier auf ein Blatt und zeigte es den anderen im Kreis stehenden Schülern. Er forderte die Kinder auf, die Raupe genau zu beschreiben und fragte schließlich, wie das Tier genannt werden solle. Es kamen Vorschläge wie „Raupi“ und „Hansi“. Eines der Kinder sagt schließlich „Schwanz“, weil zuvor ein Mitschüler beim Beschreiben den roten Schwanz der Raupe hervorgehoben hatte. Der Waldpädagoge lobte diesen Vorschlag ausdrücklich und erläuterte, dass die Förster dem Tier einen ganz ähnlichen Namen gegeben hätten. Die Raupe sei nämlich ein Buchenrotschwanz.

Auf ähnliche Weise wurden Tiere und deren Spuren bei den Nationalpark-Veranstaltungen eingebunden. Spontane Entdeckungen von den Schülern wurden zum Anlass genommen, das Gefundene zunächst genau zu beschreiben, um daraus Ableitungen herzustellen, etwa zum Namen eines Tieres. Bei den Veranstaltungen im Nationalpark konnte ich auch beobachten, dass einige Übungen auf das gezielte Suchen von Tieren ausgerichtet waren. Neben der oben beschriebenen Bodenuntersuchung brachen wir im Rahmen der Wildnisnacht bei Einbruch der Dämmerung auf, um nach Wildtieren auf den nahegelegenen Wiese Ausschau zu halten. Die teilnehmenden Kinder beschäftigen sich während des Marsches vor allem mit der Ortung von Fledermäusen. Dafür nutzten sie technische Geräte, die zuvor von den Rangern ausgegeben worden waren und die Flugmanöver der Tiere registrierten.

Waldtiere kamen auch im abstrakten Sinne zum Einsatz und waren Kernelement von Rollenspielen der beiden beforschten Akteursgruppen. Je nach Übung bestand die Aufgabe für die Schüler darin, in die Rolle von Eichhörnchen, Wildschweinen, Fledermäusen oder Vögeln zu schlüpfen. Dabei ging es darum, die Rolle der Tiere anzunehmen, um auf diese Weise deren Verhalten und ihre Lebensbedingungen kennenzulernen sowie mithilfe des eigenen Körpers deren Fähigkeiten wahrzunehmen. Bei der Wald-Rallye im Jugendwaldheim stand neben dem beschriebenen Vogelfutterspiel ein Wildschweinringen auf dem Programm. Die Schüler hatten die Aufgabe, einen Revierkampf zwischen

zwei Wildschweinen nachzuspielen. Dafür standen zwei Schüler Schulter an Schulter in einem auf den Waldboden gekratzten Kreis, der einen Durchmesser von circa zwei Metern hatte. Es ging darum, allein durch die Kraft des eigenen Körpers den Mitschüler aus dem Kreis, der das Revier markierte, zu schieben. Das Besondere an diesem Spiel bestand darin, dass die Kinder dafür schwarz-weiß gestreifte Tiermasken mit nur sehr kleinen Sehschlitzen trugen. Der Waldpädagoge erklärte dazu, dass Wildschweine sehr schlecht sähen und die Schüler diesen Effekt durch die Masken nachempfinden sollten. Auch andere Übungen waren darauf ausgerichtet, sich bestimmte Leistungen der Tiere bewusst zu machen. Beim Eichhörnchen-Spiel während der Wildnisnacht im Nationalpark schlüpfen wir in die Rolle eines Eichhörnchens und hatten die Aufgabe, drei Zapfen im Wald zu verstecken, die wir später wiederfinden sollten. Im Kontext des Spieles erwähnten die Ranger, dass Eichhörnchen berühmt seien für ihre Vorratshaltung und dass sie große Mengen von Nüssen, Bucheckern und Samen im Wald versteckten, die sie im Laufe der Wintermonate wieder ausgruben. Ihr hervorragendes Ortsgedächtnis mache es möglich, dass sie ihre Verstecke auch Wochen später noch wiederfänden. Diese Übung diente dazu, sich dieser Leistung durch eigenes Erleben bewusst zu machen. Und in der Tat: Ich selbst stellte bei dieser Übung fest, wie schwierig es ist, sich allein an die Verstecke von drei Zapfen zu erinnern. Kaum einer der Teilnehmer fand seine drei Zapfen wieder.

Bei einer anderen Übung während der Wildnisnacht verwandelten sich die Teilnehmer in Fledermäuse. Die Übung war darauf ausgelegt wahrzunehmen, wie es sich anfühlt, sich nicht über das Sehen, sondern anhand von Ultraschall-Wellen im Raum zu orientieren, wie es die Fledermäuse tun. Dafür verbanden die Ranger einem Teilnehmer, der die Fledermaus spielte, die Augen mit einer schwarzen Binde und forderten ihn auf, einen Nachtfalter, gespielt von einem anderen Teilnehmer, zu fangen. Die Ultraschall-Wellen wurden durch laute Rufe nachgeahmt: Der Teilnehmer, der die Fledermaus spielte, rief nach dem Nachtfalter

und der Teilnehmer, der den Nachfalter spielte, musste den Ruf erwidern. Auf diese Weise konnte der Teilnehmer in der Rolle der Fledermaus den Nachfalter erstaunlich schnell fangen.

Diese Beispiele zeigen, dass nicht nur das konkret Materielle des Waldes Teil der pädagogischen Praxis war, sondern auch das nur ideell anwesende Materielle wie etwa Eichhörnchen und Wildschweine.

6.1.4.8 Infrastruktur

Für die pädagogischen Veranstaltungen wurde auch auf die vorhandene Infrastruktur des Waldes zurückgegriffen. Ein Wassergraben wurde genutzt, um unterschiedliche Bewegungsformen zu trainieren, wie das Springen, Klettern oder Balancieren. Auf ähnliche Weise wurden auch Wege, Pfade, Schilder und Bänke in die pädagogische Praxis eingebunden und damit Bestandteil der pädagogischen Praxis.

Holzstapel am Wegrand wurden zur Ziellinie von Wettrennen, Schilder, etwa das offizielle Nationalpark-Schild mit schwarzer Eule auf gelben Grund oder das dreieckige, grüngerahmte Schild zur Ausweisung von Naturschutzgebieten wurden zum Anlass für Erläuterungen genutzt. Große Zaunanlagen und Tore, wie die um Teile des Nationalparks herum, wurden in ein Theaterstück eingebunden. Darüber hinaus wurden die Waldwege als Zugangswege genutzt. Das betraf die Anfahrt der Waldpädagogen mit dem Auto in den Wald oder auch die der Eltern, die ihre Kinder zu der verabredeten Stelle in den Wald brachten und später wieder abholten.

Vorhandene Infrastruktur wurde aber nicht nur integriert, sondern zum Teil für die pädagogischen Veranstaltungen geschaffen, beispielsweise die Feuerstelle hinter dem Jugendwaldheim von HessenForst mit darum gruppierten Baumstämmen als Sitzgelegenheiten und ein eigens angelegter Balancierparcours. Im Nationalpark wurden sogenannte

Wildnisinseln ausgewiesen, die als Camp für die Wildnisnacht dienen, wobei diese keine feste Infrastruktur aufwiesen, sondern lediglich bestimmte Kriterien erfüllten, die das Übernachten und Campieren ermöglichten.

6.1.4.9 Den Wald als Lernort nutzen II

Wie bereits oben dargestellt, sollten die Teilnehmer bei der Fortbildung zum Waldpädagogen lernen, den Wald pädagogisch zu nutzen. Immer wieder wurde vom „Lernort Wald“ gesprochen und auf die Bedeutung des aktiven pädagogischen Umgangs mit dem Wald verwiesen. Das Ziel der Fortbildung bestand darin, das pädagogische Potenzial, sprich die pädagogische Qualität, in den unterschiedlichen Waldelementen zu erkennen und zu nutzen. Dieses Erkennen und Nutzen ist jedoch an einen Wahrnehmungswechsel gebunden. Wie schwierig es ist, diesen anderen, neuen Blick auf den Wald anzunehmen, erlebte ich an mir selbst. Im Rahmen der Waldpädagogik-Fortbildung hatten wir die Aufgabe, eine pädagogische Übung für vier- bis sechsjährige Kinder zu entwickeln. Mir fiel es erstaunlich schwer, die Elemente des Waldes konsequent unter den Gesichtspunkten ihrer pädagogischen Eignung und Nutzung zu betrachten (vgl. LFO5). Dieser neue Blick auf den Wald muss also erst eingeübt werden, denn er entspricht nicht den gewohnten, klassischen Wahrnehmungsmustern zum Wald. Dass es hier tatsächlich um ein - teils mühsames - Eintrainieren neuer Wahrnehmungs- und Nutzungsformen geht, bestätigt nicht nur die ständige Wiederholung und Betonung der Aussage, den Wald aktiv pädagogisch zu nutzen. Die Tatsache, dass laut Aussage der Trainer einige Teilnehmer genau diesen Punkt nicht erfüllten und deswegen ihre Abschlussprüfungen Prüfung nicht bestanden (vgl. LFO5, 10), weist auf die Probleme beim Anwenden dieser neuen Wahrnehmungsweise hin.

Meine eignen Schwierigkeiten mit dieser neuen Perspektive auf den Wald nahm ich zum Anlass für ein Gespräch mit dem Leiter des Jugendwaldheims. Mit Kindern einer Grundschulklasse standen wir auf einem Waldweg und mussten einen Graben überwinden. Der Waldpädagoge fragte die Schüler, wie der Graben am besten zu überwinden sei. Drei Varianten kamen dabei zur Sprache: ein weiter Sprung über den matschigen Graben, der Weg über eine Art Brücke, die im weiteren Verlauf des Waldweges sichtbar wurde. Eine dritte Möglichkeit bot das Klettern und Balancieren über einen Bereich des Grabens, der mit Ästen gefüllt war. „Hier“, so der Leiter des Jugendwaldheims, „wird klar, wie man den Wald pädagogisch nutzen kann: nämlich zum Beispiel für unterschiedliche Formen der Bewegung.“ (LFO 2, 2). Der Graben wurde hier nicht unter seiner technischen Funktion, dem Ableiten von Wasser, betrachtet, sondern als Element zum Trainieren körperlicher Beweglichkeit. Um den Wald auf diese Weise wahrzunehmen, betrachtete der Leiter des Jugendwaldheims die physische Beschaffenheit des Waldes unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Möglichkeiten. Der Soziologe Kraemer spricht in solchen Fällen von der Entwicklung eines „kulturellen Wahrnehmungsfilters[s]“ (vgl. Kraemer 2008, 227). So gesehen, geht es bei der Produktion eines pädagogisch in Wert gesetzten Waldbildes um die Entwicklung eines Wahrnehmungsfilters, der die pädagogischen Möglichkeiten des Waldes sucht, konstruiert und betont – und andere Aspekte unberücksichtigt lässt oder sogar ausblendet. Erkennbar ist hier eine Transformation der klassischen Wahrnehmung und Nutzung des Waldes.

6.2 Verbreitungs- und Stabilisierungsprozesse

In diesem Kapitel werde ich darstellen, auf welche Weise sich das Bild vom Wald als Bildungsraum gesellschaftlich verbreitet und stabilisiert. Die nachfolgenden Beschreibungen zeigen im Detail, wie sich die dem Wald zugesprochenen pädagogischen Qualitäten schrittweise festigen, wie sie verbreitet und für andere gesellschaftliche Gruppen aufbereitet werden.

6.2.1 Bildungspolitik

Der Fortbildungskurs zum Waldpädagogen, den ich besuchte, startete mit einer Vorstellungsrunde. Nacheinander berichteten die 20 Teilnehmer von ihrem beruflichen Hintergrund und von den Gründen, Waldpädagoge werden zu wollen. Es stellte sich heraus, dass 17 Teilnehmer einen pädagogischen Beruf ausübten, sie waren Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen. Lediglich zwei Förster nahmen an dem Kurs teil, außerdem eine Landschaftsarchitektin. Förster, so der Leiter des Jugendwaldheims, seien auch in den zurückliegenden Kursen in der Minderheit gewesen. Auch die vorherigen Kurse seien dominiert gewesen von Teilnehmern aus pädagogischen Berufen (vgl. LFO5, 10). Auf die Frage, warum gerade die Gruppe der Pädagogen bei den Kursen so stark vertreten sei, erwähnte er schulpolitische Entwicklungen. Er führte aus, dass die Einführung der Ganztagschulen sowie die Programmausrichtung vieler Schulen dazu geführt habe, dass Bildungsangebote über den klassischen Unterrichtsstoff hinaus entwickelt wurden. Der Wald genieße in diesem Zusammenhang eine hohe Anziehungskraft, daher seien Waldtage oder Waldwochen an vielen Schulen inzwischen fester Bestandteil (LFO5, 10).

Die Bundesregierung hat seit Beginn des neuen Jahrtausends die Entwicklung von Ganztagschulen mithilfe finanzieller Mittel und Forschungsaktivitäten stark vorangetrieben (vgl. BMBF Online 2019a).

Damit hat sich die Zahl der Ganztagsangebote an deutschen Schulen seit dem Jahr 2002 verdreifacht, wobei in allen 16 Bundesländern der Aus- und Umbau von Schulen zu Ganztagschulen politisch weiter forciert wird (vgl. BMBF Online 2019b). Gesellschaftliche Debatten zur Chancengleichheit von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft prägen diese politischen Ambitionen. Die zeitliche Verlängerung des Schulalltags bietet die Möglichkeit, so das Bundesbildungsministerium, „Bildungsangeboten über den herkömmlichen Unterricht hinaus“ anzubieten (ebd.). Diese zusätzlichen Angebote werden vor allem durch Kooperationen mit Partnern außerhalb der Schule abgedeckt (vgl. BMBF 2012, 13).

Die Jakob-Mankel-Schule in Weilburg ist eine integrierte Gesamtschule mit Ganztagesangebot, die mit dem Jugendwaldheim von HessenForst kooperiert. Zum Zeitpunkt meiner Feldforschung gab es eine Wald-AG für Schüler der 9. Klasse, bei der die Schüler einmal pro Woche am Nachmittag für eineinhalb Stunden in Begleitung ihrer Lehrerin ins Jugendwaldheim kamen. An einem dieser Nachmittage war ich anwesend und beobachtete, wie die Schüler aus Ästen und Alltagsmaterialien Drachen bauten. Ziel sei es, so der Leiter des Jugendwaldheims, Holz als Konstruktionsmaterial kennenzulernen und praktisch-handwerkliche Techniken zu trainieren (vgl. LFO3, 2). Darüber hinaus erfuhr ich, dass diese Wald-AG ein Modellprojekt ist, das bei Erfolg zu einem Standardangebot der Schule werden soll (vgl. LFO3, 1). Der Leiter des Jugendwaldheims führte aus, dass die Nachfragen nach solchen Kooperationen seit dem Ausbau der Ganztagschulen steige (ebd.); der Waldpädagoge, den ich am darauffolgenden Tag bei der Wald-Rallye begleite, hob dies ebenfalls hervor (vgl. LFO-I-7, 2). Auch im Nationalpark Kellerwald-Edersee bestanden zum Zeitpunkt meiner Feldforschung enge Kooperationen zu Schulen, die zum Teil schon so sehr gefestigt waren, dass einige Ranger sich als erweiterter Teil des Kollegiums wahrnahmen (vgl. NLP-I-4, 22).

Neben dem Ausbau der Ganztageschulen wird im Kontext aktueller Schulentwicklungen regelmäßig auf die Profilbildung und die pädagogische Angebotsentwicklung der Schulen verwiesen (vgl. Creutzburg 2013, 35). Das hessische Kultusministerium stellte Gelder zur Verfügung, um den Prozess der pädagogischen Profilierung von Schulen zu fördern (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Dazu zählen unter anderem der Aufbau von Arbeitsgruppen, Projekttagen und Schülerprojekten (ebd.). In diesen Kontext lässt sich beispielsweise das „Waldprojekt“ an der weiterführenden Schule meiner hessischen Heimatstadt einordnen, von dem ich im Frühsommer 2016 in der lokalen Tageszeitung lese. Es wurde darüber berichtet, dass ein waldorientiertes Bildungsprogramm als verbindlicher Teil des Unterrichts für alle Klassen der fünften Jahrgangsstufe eingeführt wurde (vgl. Schlitzer Bote 2016, 13). Im Text heißt es, dass es sich beim „Waldprojekt“ um eine Art Orientierungslauf durch den Wald handle, bei dem vor allem der Zusammenhalt der Schüler gestärkt, die Übernahme von Verantwortung trainiert sowie die Rücksichtnahme gegenüber Schwächeren gefördert werde (vgl. ebd.). „Die Teamfähigkeit und das Wir-Gefühl gestärkt“ lautet die Überschrift des ganzseitigen Artikels. Der Artikel gibt auch darüber Auskunft, dass der Streetworker der Stadt das Projekt geplant und gemeinsam mit der Jugendsozialarbeiterin und einem Mitarbeiter der Abteilung für Erziehungshilfe durchgeführt habe. Dieser Artikel ist insofern aufschlussreich, weil sich hieran mehrere Beobachtungen meiner Feldforschung bestätigen lassen: Zunächst zeigt er, dass bildungspolitische Entwicklungen dazu beitragen, dass der Wald zunehmend pädagogisch genutzt wird. Darüber hinaus wird deutlich, wie durch die Berichterstattung über schulische Aktivitäten die Zuschreibung der pädagogischen Qualitäten des Waldes reproduziert, verbreitet und stabilisiert werden. Interessant aber ist vor allem der Hinweis, dass dieses Waldprojekt von pädagogisch ausgebildeten Akteuren durchgeführt wird und nicht etwa von Förstern oder Akteuren mit waldfachlicher Berufsqualifikation. Das Waldprojekt an der Schule meiner Heimatstadt

zeigt ebenso wie die zu Beginn des Kapitels erwähnte Zusammensetzung des waldpädagogischen Fortbildungskurses, dass die waldorienteerte Bildungspraxis dabei ist, sich von waldfachlichen Professionen zu lösen. Neue, pädagogisch geprägte Akteursgruppen beginnen sich in diesem Bereich zu etablieren. Diese neuen Akteursgruppen schätzen den Wald ob seiner ihm zugeschriebenen pädagogischen Qualitäten.

Schul- und bildungspolitische Entwicklungen tragen also dazu bei, dass der Wald zunehmend pädagogisch genutzt wird – und zwar von klassischen pädagogischen Akteursgruppen. Durch dieses Vordringen in professionelle pädagogische Gesellschaftsbereiche gewinnt der Wald als Bildungsraum an gesellschaftlicher Anerkennung. Diese Anerkennung wirkt auf die Waldpädagogen von HessenForst zurück und stärkt deren Selbstbewusstsein. „Wir wollen privilegierter Partner des Kultusministeriums werden, weil wir wichtiges zur Bildung beitragen“ (LFO-I-4, 2), berichtete mir der Leiter des Jugendwaldheims. Er wünschte sich den „Lernort Wald in den Schulalltag zu integrieren.“ (LFO-I-8, 1) Der forstliche Berufsverband „Bund deutscher Forstleute“ (BDF) veröffentlichte bereits im Juni 2006 ein Positionspapier, in dem er die Kultusministerien der Länder aufforderte, ein Bildungsprogramm zu entwickeln, das die Lehrplaninhalte von Schulen mit Themen der Waldpädagogik verschneidet und waldpädagogische Angebote in das Programm von Ganztagschulen verbindlich integriert (vgl. BDF 2006, 7). Eine ähnliche bildungspolitische Forderung formuliert die Forstwissenschaftlerin und Waldpädagogik-Expertin Beate Kohler. Sie spricht sich für eine Integration von natur- und waldpädagogischen Themen in die allgemeinen pädagogischen Lehrberufe und Studiengänge aus (vgl. Kohler 2014, 83). Kohler verweist dafür auf Studien, die die Wirksamkeit von Naturerfahrungen für die kindliche Entwicklung nachwiesen (vgl. ebd.). Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen politischen Forderungen und Wissenschaft, den auch der Leiter des Jugendwaldheims gleich in unserem ersten Gespräch ansprach. Er ging davon aus, dass ich mich im Rahmen meiner Forschung mit einer

Wirksamkeitsstudie beschäftige. Er begrüße solche Arbeiten außerordentlich, denn sie hätten strategische Bedeutung mit Blick auf die Bemühungen um eine bildungspolitische Verankerung der Waldpädagogik, erläuterte er (vgl. LFO-I-4, 2).

Das Kapitel hat deutlich gemacht, dass bildungs- und schulpolitische Entwicklungen zur Verbreitung und Stabilisierung des neuen Waldbildes beitragen und damit Anteil an der Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum haben.

6.2.2 Wirtschaftspolitik

Um die „touristische Wettbewerbsfähigkeit Hessen zu erhalten und zu steigern“ (HMWEVL 2015, 5) hat das hessische Wirtschaftsministerium im Jahr 2015 den „Tourismuspolitischen Handlungsrahmen Hessen“ herausgegeben. In diesem Papier wird nicht nur die „hohe wirtschaftliche Bedeutung“ der Tourismuswirtschaft für Hessen, sondern auch der Stellenwert dieser Branche für den ländlichen Raum hervorgehoben. Er sei dort ein „bedeutsamer Wirtschafts- und Standortfaktor“ (ebd., 11), sichere die „Wohn- und Lebensqualität für die Bevölkerung“, leiste einen „Beitrag zur Finanzierung von Kultur, Sport und Freizeitangeboten“, und trage zum „Erhalt von Kultur- und Naturlandschaften“ bei (ebd.). Die Förderung des Tourismus in stadtfernen Regionen wird als Instrument betrachtet, um – wie es heißt – strukturschwache Regionen zu stabilisieren. Wie stark der politische Wille ausgeprägt ist, den Rückstand ländlicher Räume insbesondere mithilfe des Tourismus auszugleichen, zeigt die Priorisierung dieses Themas im hessischen Wirtschaftsministerium: Das Ministerium zählt den Ausbau des Tourismus in peripheren Regionen zu den drei Hauptzielen ihrer Tourismuspolitik (vgl. ebd., 21). Für diese politische Zielstellung werden Gelder des Landes zur Verfügung gestellt,

aber auch finanzielle Mittel der Bundesrepublik sowie der Europäischen Union (vgl. ebd.).

Welche Rolle der Natur im Kontext dieser touristischen Aufwertung stadtfernen Regionen seitens der politischen Akteure zugesprochen wird, zeigt das oben erwähnte politische Strategiepapier aus dem Jahr 2015. Es fußt auf einer vom Wirtschaftsministerium beauftragten Studie (vgl. ift/Rambøll 2014). Die Beratungsfirmen empfehlen darin, zur Stärkung des Tourismus in ländlichen Regionen die Natur „bewusst als Gegenwelt zu den Ballungsräumen“ zu inszenieren und Naturerlebnisse als touristische Angebote in Wert zu setzen (vgl. ebd., 143). Diesen Ansatz nutzt das hessische Wirtschaftsministerium für seine Tourismusstrategie. Im Jahr 2013 beauftragte es bei der landeseigenen Beratungs- und Vermarktungsgesellschaft, der Hessen Agentur (HA), die Erstellung eines „Strategische[n] Marketing- plan[s] für den Tourismus in Hessen 2014 – 2018“ (vgl. HMWVL/HA 2013). Darin wird ein neues „Profilthema“ vorgestellt, das helfen soll, Gäste verstärkt für einen Urlaub in ländlichen Regionen zu gewinnen. Es wird unter dem Begriff „Natur- und Landerlebnis“ eingeführt und soll Angebote aus den Bereichen Naturerleben, Wandern, Radfahren und regionale Spezialitäten in den Fokus rücken (vgl. ebd., 22f.). Die Landesregierung startete im Jahr 2016 die Tourismus-Kampagne „Natur, Land, Hessen“ (vgl. HMUKLV Online 2016) mit einem aufwendig gestaltetes Print-Magazin (vgl. HA 2016), eine dazugehörige Internetpräsenz (vgl. HA Online 2019) und Praxisleitfäden für touristische Akteure zur Entwicklung von touristischen Produkten in den Regionen (vgl. HA o.D.). Die Kampagne wurde sowohl mit Geldern der hessischen Landesregierung als auch mit Fördermittel der Europäischen Union finanziert (vgl. HMUKLV Online 2016).

Im bereits erwähnten Strategiepapier des hessischen Wirtschaftsministeriums aus dem Jahr 2015 heißt es, dass „Naturerlebnis und Umweltbildung wichtige Bausteine des touristischen Angebots“ ländlicher Regionen seien (HMWEVL 2015, 12). Die Pädagogik-Programme des

Jugendwaldheims in Weilburg und des Nationalparks Kellerwald-Edersee werden auf den Webseiten der jeweiligen regionalen touristischen Vermarktungsgesellschaften ebenfalls als touristische Produkte geführt (vgl. Touristik Service Waldeck-Ederbergland Online 2019a; ebd. 19b; Stadt Weilburg Online 2019). Besonders ins Auge fallen die Vermarktungspraktiken des Hessischen Umweltministeriums. Im Jahr 2016 brachte das Ministerium im Rahmen der oben erwähnten Kampagne das gleichnamige Magazin „Natur, Land, Hessen“ heraus (vgl. HA 2016). In diesem Magazin werden elf hessische Regionen als touristische Destinationen vorgestellt. Der Nationalpark Kellerwald-Edersee wird sehr stimmungsvoll auf zwei Doppelseiten porträtiert. Im Text wird ein Ranger zitiert, der von seinen pädagogischen Praktiken im Wald erzählt. „Mit seiner Leidenschaft für den Wald begeistert er sogar Jugendliche, die darüber ihr Smartphone vergessen,“ wird herausgestellt (ebd., 22). Eines der textbegleitenden Fotos zeigt ein Schulkind, das barfuß und mit kurzen Hosen über einen Baumstamm balanciert. Das Bild trägt die Unterschrift: „Kinder finden hier mit Spaß zurück zur Natur.“ (ebd., 20). Dieses Beispiel zeigt, dass im Rahmen der touristischen Vermarktungspraktiken das Bild vom Wald als Bildungsraum reproduziert wird. Dafür werden die gleichen Praktiken und Argumentationsbausteine zur Anwendung gebracht, die ich weiter oben herausgearbeitet habe: Erkennbar ist das Aufgreifen gesellschaftlicher Diskurse mit der Kritik an der Medialisierung und Technisierung der Gesellschaft sowie die Sehnsucht nach einer in der Natur verbrachten Kindheit. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit den im Kapitel 6.1.3 herausgearbeiteten Inwertsetzungspraktiken der pädagogischen Akteure vom Nationalpark Kellerwald-Edersee und dem Jugendwaldheim in Weilburg. Hier jedoch verfolgt die pädagogische Inwertsetzung des Waldes ein wirtschaftspolitisches Ziel. Mithilfe des neuen Waldbildes versucht die hessische Landesregierung, den Wald touristisch zu vermarkten.

Für die touristische Vermarktung ländlicher Räume wird die Natur von politischen Akteuren und deren Beratern gezielt aufgewertet und für die touristische Nutzung aufbereitet. Im Rahmen dieser Aufbereitung werden Natur und Landschaft umgewandelt in vermarktbare touristische Produkte. Zu diesen touristischen Produkten zählen auch Bildungsangebote im Wald. Mit dem Ziel diese zu vermarkten, wird das Bild vom Wald als Bildungsraum reproduziert. Es sind also wirtschaftspolitisch motivierte Reproduktionen, die den Wald als pädagogisch wertvollen Raum zusätzlich festigen und stabilisieren.

6.2.3 Wissenschaft

Wie die Darstellung der historischen Entwicklung der pädagogischen Waldnutzung gezeigt hat (vgl. Kapitel 2), begannen gegen Ende der 1990er Jahre Forschungsaktivitäten, die einen Zusammenhang zwischen dem Aufenthalt in der Natur und den positiven Wirkungen auf die kindliche Entwicklung herstellten. Verhaltenswissenschaftler, Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Therapeuten vor allem aus den skandinavischen Ländern, Großbritannien und den USA waren und sind hier aktiv. Trotzdem bemängelte beispielsweise der Leiter des Jugendwaldheims in unseren Gesprächen mehrfach die fehlenden wissenschaftlichen Grundlagen, die die Wirksamkeit von Bildungsangeboten im Wald nachweisen (vgl. LFO-I-4, 2). Zu beobachten ist also eine Diskrepanz zwischen vorhandenen wissenschaftlichen Studien und der Nutzbarmachung dieser Studien für die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum. Diese Diskrepanz lässt sich dadurch erklären, dass der überwiegende Teil dieser Forschungsarbeiten in englischer Sprache verfasst und in zum Teil sehr spezifischen Fachjournalen publiziert ist. Kenntnis von diesen Studien haben also eher Expertenkreise, für ein breites, deutschsprachiges Publikum waren sie nicht aufbereitet. Im November 2014 – nach Beendigung meiner Feldforschung – wurde das

Buch „Startkapital Natur. Wie Naturerfahrungen die kindliche Entwicklung fördert“ veröffentlicht (Raith/ Lude 2014). Es gibt einen Überblick über 115 internationalen Studien, die den positiven Einfluss der Natur auf die Entwicklung von Kindern belegen, und fasst die Ergebnisse der Studien in kompakten, verständlichen Texten zusammen. Damit zeigt sich, dass die Herstellung wissenschaftlichen Wissens allein nicht ausreicht, um den Wald pädagogisch in Wert zu setzen. Es bedarf einer Aufbereitung dieses Wissens, wie hier durch die Übersetzung von Studien und eine eher populärwissenschaftliche Veröffentlichung. Diese Aufbereitung und Nutzbarmachung wissenschaftlichen Wissens zur Produktion eines pädagogisch aufgewerteten Waldbildes war jedoch zum Zeitpunkt meiner Forschung allenfalls ansatzweise erkennbar. Das zeigen Beispiele aus meinem Feldforschungsmaterial, die ich nachfolgend vorstelle.⁶⁰

Anfang Dezember 2014 besuchte ich das zweitägige Wildnisforum des Nationalparks Harz. In der Ankündigungsbroschüre zu dieser Fachtagung heißt es, dass „Experten aus Forschung, Lehre und Praxis“ ihre Perspektive zum nationalparkspezifischen Ansatz der Wildnisbildung vorstellen würden (vgl. NLP Harz 2014). Es solle vor allem um die Präsentation der Forschungsergebnisse zum Projekt „Wildnis macht stark“ im Nationalpark Harz gehen. Ziel dieses Projekts war es, Pädagogen die Methoden der Wildnisbildung näher zu bringen, damit sie diese in ihren Berufen anwenden können. Im Rahmen der Tagung wurden die zentralen Ergebnisse der Forschung vorgestellt und es wurde in deren Methodik eingeführt.⁶¹ Betreut wurde die Forschung vom Pädagogen Peter-Ulrich Wendt von der Hochschule Magdeburg-Stendal und dem Biologie-

⁶⁰ Die Darstellung bezieht sich auf Forschungsaktivitäten in den Nationalparks Harz und Kellerwald-Edersee, die einen unmittelbaren Bezug zu meiner Feldforschung haben. Vergleichbare Forschungspraktiken im Zusammenhang mit der Waldpädagogik der staatlichen Forstverwaltungen, insbesondere bei HessenForst, waren nicht zu beobachten.

⁶¹ Ausführliche Erläuterungen zur Zielsetzung, Methodik sowie zu den Ergebnissen finden sich im publizierten Forschungsbericht (Wendt 2015). Eine kurze Übersicht dazu liefert Kapitel 3.3.

Didaktiker Martin Lindner von der Universität Halle. Beide Professoren waren während der Tagung anwesend und hielten Vorträge. Die Referenten hoben die „besonderen gruppendynamischen Prozesse“ hervor, die bei den Teilnehmern des Projekts im Nationalpark Harz zu beobachten waren (vgl. NLP5, 12; Wendt 2015, 164). Die Ergebnisse dieser Forschung wurden nicht nur auf dem Wildnisforum im Harz vorgestellt, sondern auch auf der von mir besuchten Waldpädagogik-Tagung des Naturschutzverbandes Schutzgemeinschaft Deutscher Wald im April 2014. Zudem veröffentlichte Wendt ein Jahr später die Forschungsergebnisse in einem knapp 200 Seiten starken Buch im Schüren Verlag, einem sozialwissenschaftlich ausgerichteten Sachbuchverlag.

Im selben Jahr veröffentlichte der oekom Verlag, der sich selbst als Fachverlag für die Themen Ökologie und Nachhaltigkeit beschreibt, ein Buch mit dem Titel „Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete“. Herausgegeben wurde dieses Buch von dem Biologiedidaktiker Armin Lude, seinem damaligen Doktoranden Berthold Langenhorst und dem Leiter des Referats Umweltbildung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt⁶², Alexander Bittner. In dieser Publikation stellen unter anderem Lude und Langenhorst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation zum Bildungsprojekt „Waldscout – Wildnisexpedition“ des Nationalpark Kellerwald-Edersee vor. Ziel ihrer Forschung war es herauszufinden, ob das „elementare Erleben der verwildernden Natur“ (Langenhorst/Lude 2014, 214) dazu beiträgt, die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erreichen. Der Beitrag, der auch auf „Forschungsdesign und Methodik“ eingeht, präsentiert umfangreich und ergänzt um zahlreiche Auswertungstabellen die Forschungsergebnisse. Im Fazit heißt es, dass das Erlebnis im Nationalpark „sowohl das Nachdenken der Schüler über ihren

⁶² Die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) ist eine Stiftung der Bundesrepublik Deutschland, die 1990 gegründet wurde und zu den größten Stiftungen Europas zählt, die Projekte im Umweltschutz fördert (vgl. Bundesministerium der Finanzen Online 2019).

Lebensstil als auch ihre Naturerfahrung fördert.“ (Langenhorst/Lude 2014, 248) Im Jahr 2016 erschien die Dissertation von Langenhorst unter dem Titel „Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Theorie, Praxis, Evaluation am Beispiel des Projekts Waldscout-Wildnisexpedition“ im Verlag Dr. Kovac, einem Verlag, der auf die Publikation von Doktorarbeiten spezialisiert ist. Langenhorst präsentierte die Ergebnisse außerdem auf dem Wildnisforum im Nationalpark im Harz.

Diese Beispiele zeigen, dass es durchaus wissenschaftliche Praktiken gibt, die die pädagogischen Qualitäten des Waldes und damit die von meinen Gesprächspartnern vorgenommenen Zuschreibungen absichern. Verbreitet wurden diese Forschungsergebnisse jedoch vor allem beim Fachpublikum im Rahmen von Tagungen oder in Form von Publikationen in Spezialverlagen. Der Erläuterung der wissenschaftlichen Methodik wurde viel Platz eingeräumt. Fachferne Zuhörer und Leser konnten diesen Ausführungen aufgrund von Fachtermini vermutlich kaum folgen, auch durch die angedeuteten Fachdiskussionen und die detailreichen Präsentationen zumeist quantitativer Auswertungsergebnisse verwehrt sich die Forschungsarbeiten einer breiten, allgemeinen Rezeption.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse stützen zwar das Bild vom Wald als Bildungsraum, die beforschten Akteure nutzen diese aber kaum, um die pädagogischen Qualitäten des Waldes zu legitimieren. Dennoch leisten die wissenschaftlichen Praktiken einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung und Stabilisierung des pädagogisch aufgeladenen Waldbildes – allerdings auf eine andere Weise als angenommen.

Die wissenschaftliche Evaluation des im Nationalpark Harz initiierten Projekts „Wildnis macht stark“ stellt die positiven Wirkungen insbesondere im Hinblick auf das Gruppenverhalten der Teilnehmer heraus. Betont wird, dass sich die Wildnisbildung „unmittelbar an Konzepte der Sozialen Gruppenarbeit anschließen“ lasse und es weiterer Forschungen bedürfe, die „Relevanz wildnispädagogischer Zugänge für Formen Sozialer

Gruppenarbeit zu klären.“ (Wendt 2015, 164f.) Mit diesen Formulierungen werden die pädagogischen Qualitäten von Wald bzw. Wildnis bekräftigt. Vor allem aber wird die Wildnisbildung mit solchen Aussagen anschlussfähig gemacht an sozialpädagogische Themen und damit für Akteursgruppen aus der wissenschaftlichen und praktischen Sozialarbeit aufbereitet. So macht sich der die Evaluation betreuende Pädagoge Wendt stark für die Loslösung dieses Bildungsansatzes aus dem engen Bezugskreis der Nationalparks und fordert dazu auf „den Ansatz aus der Nische [...] herauszuholen“ (Wendt 2015, 164). Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2016 das Bildungsprojekt „Wilde Nachbarschaft“ vom Institut für Geowissenschaften und Geographie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg auf den Weg gebracht. Bei diesem Folgeprojekt ging es darum, den Ansatz der Wildnisbildung, der originär als Bildungskonzept für Nationalparks entstanden war und bis zu dieser Zeit auch exklusiv dort stattfand, auf Brachflächen, ehemalige Truppenübungsplätze, Stadtwälder oder Grünflächen in die Nähe städtischer Räume zu verlegen (vgl. Universität Halle Online 2019a). Zentrales Ziel des Projekts ist – so lässt es sich im Projekt-Blog nachlesen – die „Entwicklung eines partizipativen, interdisziplinären und zielgruppenübergreifenden Konzeptes zur Wildnisbildung außerhalb von Großschutzgebieten“ (ebd. 2019b), wobei das Konzept vor allem für Kindergärten, Schulen und Hochschulen nutzbar gemacht werden soll. Die wissenschaftlichen Akteure der Universität Halle-Wittenberg eignen sich damit nicht nur das pädagogische Nationalparkkonzept für ein eigenes, vom Nationalpark losgelöstes Projekt an. Sie sind es auch, die den Bildungsansatz durch ihre Praxis aus der „Nische“ des Nationalparks herausholen und in die Breite überwiegend stadtnaher Räume transportieren. Der Ansatz der Wildnisbildung löst sich damit aus dem Einflussbereich der Nationalparkakteure – sowohl räumlich als auch personell. Auch inhaltlich löst sich die Wildnisbildung vom Nationalpark, denn es sind gerade die gruppenspezifischen Prozesse,

die die Wissenschaftler an diesem Bildungsansatz interessieren und nicht die nationalparkspezifischen Themen.

Die wissenschaftlichen Praktiken tragen also dazu bei, dass sich die wald- bzw. wildnisorientierte Bildungsangebote von bisherigen Inhalten und Akteuren lösen und neue Akteursgruppen mit eigenen inhaltlichen Vorstellungen auf den Wald als Bildungsraum aufmerksam werden.

6.3 Zwischenergebnis

Der erste Teil meiner Forschungsergebnisse hat den Prozess der pädagogischen Inwertsetzung transparent gemacht. Ich habe auf beteiligte Akteure und einzelne Praktiken verwiesen und herausgearbeitet, wie das Bild vom Wald als Bildungsraum gesellschaftlich Fuß fasst.

Meine Ergebnisse haben gezeigt, dass die von mir beforschten pädagogischen Akteure eine wichtige Rolle für die Inwertsetzung spielen. Mithilfe von Zuschreibungen, Bezügen zu gesellschaftlichen Diskursen und der pädagogischen Praxis tragen sie maßgeblich zur Produktion des neuen Waldbildes bei. Sie waren es, die in Interviews, Gesprächen und Tagungs-Vorträgen dem Wald konkrete, pädagogische Qualitäten zusprachen. Ihre Begeisterung beim Schildern der pädagogischen Wirkung des Waldes übernahm dabei eine zentrale Funktion: Wenn sie davon erzählten, welche positiven Entwicklungen sie bei Kindern im Wald beobachteten, dann gewannen diese Aussagen insbesondere durch ihre euphorischen Beschreibungen und durch das Berichten persönlicher Erfahrungen an Überzeugung. Bezüge zu wissenschaftlichen Studien, mit deren Hilfe sie ihre Aussagen verifizierten, waren sehr selten. In den Gesprächen blieb auch vage, welche Eigenschaften des Waldes es genau sind, die die positiven pädagogischen Qualitäten ausmachen. Diese fehlende Grundlage der Behauptungen wurde jedoch kompensiert durch das passionierte Vortragen persönlicher Erfahrungen. Es sind also nicht die Zuschreibungen alleine, die hier ausschlaggebend sind. Vielmehr stellt die persönliche Begeisterung der pädagogischen Akteure ein wesentliches Element für die Inwertsetzung dar. Ebenso bedeutsam für diesen Prozess ist der Bezug zu gesellschaftlichen Diskursen. Meine Ergebnisse zeigen, dass das Aufgreifen und Nutzbar-machen von Diskursen eine zentrale Praxis der pädagogischen Inwertsetzung des Waldes darstellt. Meine Analyse hat erkennen lassen, dass der Wald insbesondere durch die allgemeine Kritik an der Schule

zum idealen Bildungsraum stilisiert wurde. Als bedeutsam hat sich auch der internationale Natur-Defizit-Diskurs herausgestellt. Er lieferte argumentative Bausteine für die Produktion des pädagogisch in Wert gesetzten Wald und verbreitete das Bild vom Wald als Bildungsraum mithilfe auflagenstarker Bücher, durch Kommentare und Berichte in großen Tages- und Wochenzeitungen sowie durch die Unterstützung prominenter Autoren. Dabei trägt die Internationalität des Diskurses zu seiner Stärke und Bedeutung bei. Meine Ergebnisse bestätigen damit die Aussage des bereits erwähnten Soziologen Kraemer, der darauf hinweist, dass die symbolische Inwertsetzung vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie anschlussfähig an gesellschaftliche Sorgen und Wünsche ist (vgl. Kraemer 2008, 157f.).

Ich habe außerdem deutlich gemacht, dass die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsort vom Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung profitiert. Deutlich erkennbar waren die Versuche, den Wald anschlussfähig zu machen an diesen global anerkannten Bildungsansatz, um die pädagogische Relevanz des Waldes zu legitimieren.

Bedeutsam für die Produktion des neuen Waldbildes ist darüber hinaus die pädagogische Praxis selbst. Mit der Beschreibung des Alltags von pädagogisch aktiven Akteuren habe ich gezeigt, wie vor Ort im Wald, im Vollzug pädagogischer Praktiken, die greifbare Transformation des Waldes zum Bildungsraum stattfindet. Ich habe herausgearbeitet, wie die Akteure einzelne Elemente des Waldes pädagogisch nutzten, wie die Elemente dadurch zu didaktischen Mitteln wurden und sich auf diese Weise der Wald insgesamt zum Bildungsraum wandelte. Für die Analyse habe ich Aspekte der Materialität nutzbar gemacht – speziell den theoretischen Ansatz von Theodore Schatzki. Der amerikanische (Sozial-)Philosoph setzt sich mit dem engen Zusammenspiel von Materialität und Praxis auseinander und führt den Begriff „Nexus“ ein, um das Verflochtensein von Materiellem und menschlichem Handeln zu beschreiben (vgl. Kapitel 4.4). Er schreibt, dass die physischen Eigenschaften des

Materiellen von besonderer Bedeutung seien, denn von ihnen hänge ab, „welche Handlungen wann, wo, wie und zu welchem Zweck ausgeführt werden können.“ (Schatzki 2016, 77). Erst die physischen Eigenschaften seien es, die Menschen dazu brächten, bestimmte Handlungen auszuüben (vgl. ebd., 79). Übertrage ich diese Aussage auf meine Beobachtungen, so wird deutlich, dass die physischen Eigenschaften des Waldes sich unterschiedlich auf die Praxis auswirkten: Sie inspirierten die Akteure zu bestimmten Übungen, etwa zu den zahlreichen Fühlübungen. Dann wieder wurden die physischen Eigenschaften der Waldelemente gezielt für gewünschte Übungen verfügbar gemacht, beispielsweise wurden die runde Form und die Länge der Fichtenstämme für den Bau eines Balancierparcours genutzt. In einem dritten Fall waren die physischen Eigenschaften Ausgangspunkt für den Einsatz von technischen Artefakten wie der Säge oder den Becherlupen. Durch Kombinationen aus physischen Waldelementen und technischen Artefakten entstanden spezifische Handlungen, die klar als pädagogische Praktiken identifizierbar waren.

Die dargestellten pädagogischen Aktivitäten haben erkennen lassen, dass das Materielle des Waldes und die pädagogischen Praktiken untrennbar miteinander verschränkt sind. Zwischen der pädagogischen Praxis und der Materialität des Waldes entsteht ein ganz eigener Nexus im Sinne Schatzkis. Es entwickelt sich eine neue Art der Verflechtung von Praxis und der Materialität des Waldes, die sich von anderen, klassischen Nutzungen und Formen der Verflechtungen, wie beispielsweise die der Forstwirtschaft, unterscheidet. Die Beschreibungen der pädagogischen Praktiken im Wald haben auch gezeigt, dass mit dieser Verflechtung nicht nur neue Nutzungspraktiken einhergehen, sondern auch eine neue Art der Wahrnehmung des Waldes forciert wird. Außerdem entstehen durch diesen Nexus neue materielle Arrangements, beispielsweise das Anlegen und Nutzen des Balancierparcours. Diese Arrangements sind mit Blick auf die Frage, wie Waldbilder produziert werden, von Interesse. Denn

Schatzki führt aus, dass sich neue Praktiken-Arrangement-Geflechte verändernd auf physische Landschaften auswirkten und damit neue gesellschaftliche Landschaftsbilder in den Köpfen der Menschen erzeugt würden (vgl. Schatzki 2016, 83f.). Indem ein Balancierparcours angelegt wird, verändert sich das Landschaftsbild und es entsteht ein physisch erkennbares Zeichen, das auf die pädagogische Nutzung des Waldes hinweist. Dieser veränderte, neue Landschaftseindruck ist konkreter, greifbarer Ausdruck einer neuen Art der Nutzung und macht damit das Bild vom Wald als Bildungsraum sichtbar.

Meine Ergebnisse heben die Bedeutung von Praxis und Materialität bei der Produktion von Landschaftsbildern hervor. Damit lässt sich eine Erweiterung des Ansatzes von Macnaghten und Urry vornehmen: Die beiden britischen Wissenschaftler arbeiten in ihrer Studie heraus, dass das Bild der südenglischen Landschaft durch bestimmte „ways of seeing“ produziert werde (vgl. Kapitel 4.2). Meine Ergebnisse lassen erkennen, dass das pädagogisch aufgeladene Waldbild hier weniger mithilfe von arrangierten „ways of seeing“ produziert wird, sondern mithilfe von arrangierten „ways of using“. Mit der Formulierung „ways of using“, die ich hiermit einführe, möchte ich die Bedeutung des Materiellen bei der Produktion von Landschaftsbildern hervorheben. Damit schließe ich mich auch der Aufforderung des bereits zitierten Humangeografen Weichhart an, der betont, nicht nur Bedeutungszuschreibungen bei der sozialen Konstruktion von Räumen zu berücksichtigen, sondern auch das Physisch-Materielle in den Blick zu nehmen (vgl. Weichhart 2010, 25).

Meine Forschungsergebnisse machen auch darauf aufmerksam, dass sich die neuen „ways of using“ – und damit das neue Waldbild – nicht schlagartig und ohne Probleme einstellen. Wie oben erwähnt, erklärte mir der Fortbildungsleiter des Waldpädagogik-Kurses, dass es einigen Kurs-Teilnehmern schwerfalle, den Wald konsequent pädagogisch zu nutzen. Es gibt also Schwierigkeiten, die neuen „ways of using“ umzusetzen. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass das neue Waldbild und der damit

verbundene neue Umgang mit Wald noch nicht gefestigt und etabliert ist. Vielmehr bestehen Unsicherheiten, Anwendungsprobleme und Fehlinterpretationen hinsichtlich der Frage, wie der Wald als Bildungsraum genutzt werden soll. Das neue Waldbild und mit ihm die neuen Nutzungspraktiken müssen erst eingeübt werden. Damit wird deutlich, dass die Produktion des neuen Waldbildes als Prozess bezeichnet werden muss. Es braucht Zeit und Übung, die neuen „ways of using“ zu verinnerlichen und neue Wahrnehmungs- und Praxismuster zu etablieren.

Im Theorieteil meiner Arbeit hatte ich angekündigt, die Perspektive der Science and Technology Studies zu nutzen, um die Rolle der Wissenschaft für den Inwertsetzungsprozess zu analysieren (vgl. Kapitel 4.3). Meine Ergebnisse haben gezeigt, dass wissenschaftliche Studien für die eigentliche Produktion des neuen Waldbildes zum Zeitpunkt meiner Forschung eine untergeordnete Rolle spielten. Meine Ergebnisse zeigen zwar, dass es wissenschaftliche Praktiken gibt, die die pädagogischen Qualitäten des Waldes und damit die von meinen Gesprächspartnern vorgenommenen Zuschreibungen absichern. Verbreitung fanden die Forschungsergebnisse jedoch vor allem bei einem Fachpublikum. So konnte ich auch bei den von mir beforschten Akteuren nur selten beobachten, dass sie die vorhandenen wissenschaftlichen Ergebnisse strategisch nutzten, um die pädagogische Wirksamkeit des Waldes zu legitimieren. Auch in den analysierten Publikationen der beiden beforschten Akteursgruppen und den Büchern zum Natur-Defizit-Diskurs waren die Bezüge zur Wissenschaft nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Allerdings lässt sich aus meinem Feldforschungsmaterial ableiten, dass im Hinblick auf die von meinen Gesprächspartnern formulierten politischen Forderungen wissenschaftliche Belege zur pädagogischen Wirksamkeit des Waldes benötigt werden (vgl. Kapitel 6.2.1). Damit deutet sich ein Zusammenhang von wissenschaftlichen Studien und politischen Forderungen an.

In Kapitel 4.5 hatte ich angekündigt, die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum mit EU-politischen Aufwertungsstrategien von ländlichen Räumen in Verbindung zu bringen. Meine Ergebnisse zeigen, wie die hessische Landesregierung, insbesondere das hessische Wirtschaftsministerium, darum bemüht ist, mithilfe des Tourismus die stadtfernen Regionen wirtschaftlich zu beleben und aufzuwerten. Bildungsangebote im Wald werden in diesem Kontext zu vermarktbaeren touristischen Produkten transformiert. Ich habe dargestellt, dass in diesem Zuge das Bild vom Wald als Bildungsraum nicht nur reproduziert, sondern durch Vermarktungspraktiken auch gesellschaftlich verbreitet wird. Ganz ähnliche Effekte werden durch bildungspolitische Entwicklungen hervorgerufen. Meine Ergebnisse zeigen, dass durch den Ausbau der Ganztagschulen und die Profilbildung der Schulen der Wald zunehmend als Bildungsraum genutzt und gesellschaftlich anerkannt wird. Damit zeigen meine Beobachtungen, dass bildungs- und wirtschaftspolitische Interessen treibende Faktoren bei der pädagogischen Aufwertung des Waldes sind.

Eine vergleichbare Funktion übernimmt auch die Wissenschaft. Allerdings sind es weniger die wissenschaftlichen Befunde zur pädagogischen Wirksamkeit, die den gesellschaftlichen Inwertsetzungsprozess antreiben. Vielmehr sind es die Begleiterscheinungen wissenschaftlicher Aktivitäten, die hier eine Rolle spielen. Wie meine Ergebnisse zeigen, haben die wissenschaftlichen Aktivitäten zur Folge, dass sich die pädagogische Nutzung des Waldes von klassischen Akteursgruppen und deren Themen löst und neue, vor allem pädagogisch ausgerichtete Akteursgruppen beginnen, den Wald als Bildungsraum zu nutzen.

Die dargestellten Praktiken von bildungs- und wirtschaftspolitischen sowie wissenschaftlichen Akteuren lassen erkennen, wie das Bild vom Wald als Bildungsraum gesellschaftlich Fuß fasst: Es wird von den genannten, waldfachlich fernen Akteursgruppen aufgegriffen und in neue gesellschaftliche Felder getragen. Dort wird es an die Ziele und Interessen

der jeweiligen Akteursgruppen angepasst, um von dort aus weitere gesellschaftliche Gruppen zu erreichen. Durch diese kaskadenartige Verbreitung stabilisiert sich schließlich das neue Waldbild auf gesellschaftlicher Ebene.

Die Darstellung der Verbreitungs- und Stabilisierungspraktiken hat darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur die pädagogisch Aktiven im Wald zu den Akteuren des Inwertsetzungsprozesses zählen, sondern weitere Akteursgruppen daran beteiligt sind. So müssen zu den Akteuren Wissenschaftler und wissenschaftsfinanzierende Institutionen gezählt werden. Zum Kreis der beteiligten Akteure gehören auch politische Akteure und Institutionen – und es sind längst nicht nur die Akteure der hessischen Landesregierung, die in diesem Kontext zu nennen sind. Die Bundesregierung mit ihren nationalen bildungspolitischen Bestrebungen und die Europäische Union mit ihren Bemühungen um die Aufwertung ländlicher Räume gehören ebenfalls dazu. Ebenso gehören Autoren und Journalisten dazu, sowie Verlage und Medien. Auch hier weist das Feld der Akteure weit über Deutschland hinaus: Der Natur-Defizit-Diskurs, den ich als wichtigen Baustein für die pädagogische Inwertsetzung dargestellt habe, hat seine Wurzeln in den USA. Zu erwähnen ist zudem das global ausgerichtete Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, das für die Produktion des neuen Waldbildes genutzt wird und den Blick ebenfalls auf die Internationalität der beteiligten Akteure lenkt.

Zum Abschluss dieses ersten Teils meiner Arbeit möchte ich einen Bezug zur Studie von Macnaghten und Urry herstellen. Die beiden Wissenschaftler erläutern, dass es im 19. Jahrhundert einen Wandel in der Wahrnehmung und Nutzung der südenglischen Landschaft gegeben habe, der für die Entwicklung des heutigen Landschaftsbildes entscheidend war. Die zur damaligen Zeit rein landwirtschaftlich genutzten Flächen wurden durch das Aufkommen neuer Freizeitaktivitäten, wozu sie das Jagen, Schießen und Fischen zählen, erstmals

unter dem Aspekt ihres Freizeitwertes und ihrer ästhetischen Schönheit wahrgenommen (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 174). Diese neuen Praktiken veränderten die Wahrnehmung der Landschaft.

Vor dem Hintergrund meiner Forschungsergebnisse gehe ich davon aus, dass sich aktuell ein ähnlicher Wandel in Wäldern vollzieht. Die pädagogischen Praktiken gehören zu einer Reihe neuer Nutzungsformen, die eine Transformation im Umgang mit Wäldern voranschreiben und damit die Dominanz bislang vorherrschender Nutzungsformen ins Wanken bringen. Meine Forschung zeigt am Beispiel der Bildung, wie bislang eher unberücksichtigte Eigenschaften des Waldes zu Qualitätsmerkmalen erklärt und diese zur Grundlage neuer Wahrnehmungsmuster und Nutzungsformen gemacht werden. In diesem Zusammenhang treten neue Akteursgruppen in Erscheinung und forcieren diese neuen Formen der Waldnutzung. Ihr Handeln wird begleitet und gefördert durch Akteure aus Wissenschaft, Politik und Medien. Damit verändert sich der in den letzten Jahrzehnten eher von ökonomischen und ökologischen Aspekten geprägte Blick auf den Wald⁶³ und es verschieben sich die gesellschaftlichen Kräfte bei der Diskussion um die künftige Nutzung von Wäldern.

⁶³ Das Leitbild der sogenannten multifunktionalen Forstwirtschaft, das seit 1975 im Bundeswaldgesetz verankert ist, soll neben der Nutz- und Schutzfunktion des Waldes auch seine „Erholungsfunktion“ für die Bevölkerung sichern (Bundeswaldgesetz § 13 und § 14). Insofern ist die Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse im Wald kein neues Phänomen. Neu ist allerdings die steigende Intensität dieser sozialen Nutzungen gegenüber der Nutz- und Schutzfunktion sowie auch deren gesellschaftlich steigende Beachtung (vgl. Kapitel 4.2.1).

Teil 2. Nutzungskonflikte und Bildungspraktiken

Es war Anfang April 2014 in Hamburg. Ich saß im Publikum einer Tagung zum Thema Waldpädagogik. Das Tagungsprogramm versprach die Präsentation neuer pädagogischen Ansätze in der Waldpädagogik. Dazu zählte auch ein Vortrag der Abteilungsleiterin für Kommunikation, Bildung und Naturerleben des Nationalparks Kellerwald-Edersee. Sie stellte in ihrem Vortrag das Konzept der Wildnisbildung vor. Im Anschluss an ihre Präsentation meldete sich ein älterer Herr aus dem etwa 150 Gäste umfassenden Auditorium zu Wort und kritisierte, dass ihm dieser Bildungsansatz viel zu kontemplativ und gefühlsbetont sei. Ihm fehle die praktische Ausrichtung und der pädagogische Anspruch, wie er es formulierte. Die Nationalpark-Vertreterin entgegnete, dass bei diesem Ansatz das sogenannte therapeutische Nichtstun zur Anwendung käme, das pädagogisch betrachtet sehr wohl Sinn mache.

(Beobachtungsprotokoll LFO6, 01.04.2014)

Ich wähle diese Feldforschungssituation als Einstieg in den zweiten Teil meiner Arbeit, weil sie ein Schlüsselmoment meiner Forschung darstellt. In dieser Situation stoßen zwei unterschiedliche Vorstellungen zur pädagogischen Praxis im Wald aufeinander. Allerdings wird im Laufe dieses Kapitels deutlich werden, dass es hier nur vordergründig um die unterschiedlichen Bildungsansätze von Forst- und Nationalparkakteuren geht. Vielmehr prallen in dieser Szene zwei unterschiedliche Deutungen zur gesellschaftlichen Rolle von Wäldern zusammen.

6.4 Politik und Nutzungskonflikte

Nationalparks, so heißt es im Bundesnaturschutzgesetz, sind „zuschützende Gebiete, die großräumig, weitgehend unzerschnitten und von besonderer Eigenart sind“ (BNatSchG §24 (1)1) und die zum Ziel

haben „in einem überwiegenden Teil ihres Gebiets den möglichst ungestörten Ablauf der Naturvorgänge in ihrer natürlichen Dynamik zu gewährleisten.“ (ebd. (2)). Der Ansatz von Wald-Nationalparks, natürliche Abläufe im Wald ohne menschliche Eingriffe stattfinden zu lassen, schließt Formen menschlicher Nutzung weitestgehend aus, also auch forstwirtschaftliche Praktiken. Als 1970 im Bayerischen Wald der erste deutsche Nationalpark gegründet wurde, zählten die privaten und staatlichen Forstverwaltungen zu den Hauptgegnern der Nationalpark-Ausweisung (vgl. Pöhnl 2012, 17f.). Auch bei der umstrittenen Ausweisung des Nationalparks Nordschwarzwald, die kurz vor Beginn meiner Feldforschungsphase im Januar 2014 stattfand, waren es überwiegend wirtschaftliche Argumente, mit denen die Gegner in Erscheinung traten.⁶⁴ Der Abteilungsleiter für Wald und nachhaltige Forstwirtschaft des hessischen Umweltministeriums betonte mir gegenüber, dass Positionen von Naturschutz und Forstwirtschaft insbesondere dann heftig aufeinanderstoßen, wenn es darum gehe, die wirtschaftliche Nutzung von Waldflächen einzuschränken (vgl. LFO-G1, 2). Diese ergeben sich nicht nur durch die Ausweisung von Nationalparks, sondern auch durch die aktuelle umweltpolitische Forderung, bis zum Jahr 2020 den Flächenanteil von Wäldern, die nicht mehr genutzt werden und damit einer „natürlichen Waldentwicklung“ zur Verfügung stehen, bundesweit auf fünf Prozent zu steigern (vgl. BMU 2007, 31). Formuliert ist diese Forderung in der „Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt“, die infolge eines Kabinettsbeschlusses vom 7. November 2007 wirksam wurde und von der

⁶⁴ So schreibt etwa der einstige Leiter der Forstdirektion in Karlsruhe, Peter Weidenbach: „Jeder Festmeter Holz, der in heimischen Wäldern nicht erzeugt wird, muss importiert werden und stammt möglicherweise aus nicht nachhaltig bewirtschafteten Wäldern. Zusätzlich wird durch den Verzicht auf Holznutzung die Kohlenstoff-Senkenfunktion des Waldes eingeschränkt. Auf der geplanten Stilllegungsfläche von 7.500 Hektar stehen heute schätzungsweise 1,5 Mio. Festmeter Holz, die [...] zukünftig nicht mehr genutzt und der Volkswirtschaft zugeführt werden könnten. [...] regional und örtlich wirkt sich die dauerhafte Einschlagskürzung für Sägewerke, Waldarbeiter und Forstunternehmer schlimm aus. Erheblich und für die örtliche Bevölkerung ärgerlich werden sich auch die Einschränkungen für Brennholznutzer, Selbstwerber, Beeren- und Pilzsammler erweisen [...]“ (Weidenbach 2011, 8f.)

hessischen Landesregierung in der „Hessischen Biodiversitätsstrategie“ mitgetragen wird (vgl. HMUKLV 2016).⁶⁵ In der Begründung zur Forderung nach unbewirtschafteten Wäldern heißt es, dass sich „die Wälder in ihrer Artenzusammensetzung und in der Bestands-struktur in erheblichem Maße verändert“ hätten und die aus „ökologischer Sicht besonders wertvolle[n] alte[n] Wälder (mit Bäumen älter als 180 Jahre) [...] kaum mehr vorhanden“ seien, sodass die „für natürliche Wälder typische biologische Vielfalt [...] gefährdet“ sei (BMU 2007, 31f.). Wälder mit alten Bäumen werden in dieser Argumentation zu Orten hoher biologischer Vielfalt erklärt und die forstliche Einschränkung insbesondere für solche Wälder verlangt.

Zusätzlich zu der Forderung, auf fünf Prozent der Waldfläche die forstliche Nutzung einzuschränken, wird in der „Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt“ das sogenannte „2-Prozent-Wildnis-Ziel“ formuliert, das vorsieht, dass sich bis zum Jahr 2020 auf zwei Prozent der Fläche Deutschlands die Natur „wieder nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten entwickeln“ könne (BMU 2007, 40).⁶⁶ Eine Ausweitung forstlich ungenutzter Waldflächen zugunsten der biologischen Vielfalt wird auch in der „Natur-schutz-Offensive 2020 – Für biologische Vielfalt!“ des Bundesumweltministeriums aus dem Jahr 2015 propagiert (BMUB 2015).⁶⁷ Hier wird ergänzt, dass bei Wäldern im Besitz der öffentlichen Hand der Anteil der unbewirtschafteten Flächen auf zehn Prozent bis zum Jahr 2020 steigen solle (vgl. BMUB 2015, 19). In weiteren Strategiepapieren, wie etwa der

⁶⁵ Auf die gesellschaftswissenschaftliche Debatte zum Begriff „Biodiversität“ kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

⁶⁶ Während dieses Zwei-Prozent-Ziel für die Landesfläche Deutschlands insgesamt gilt, also auch auf Flächen außerhalb von Wäldern, bezieht sich die erwähnte fünf Prozent Vorgabe explizit auf die deutschen Waldflächen.

⁶⁷ Die Bezeichnungen und die dazugehörigen Abkürzungen des Bundesumweltministeriums haben sich mit den Regierungsperioden der letzten Jahre geändert. In der vorliegenden Arbeit werden Dokumenten aus unterschiedlichen Regierungsperioden zitiert. Um dem Datum ihrer Veröffentlichung Rechnung zu tragen, werden die Bezeichnungen und Abkürzungen des Ministeriums der jeweiligen Regierungsperioden verwendet.

„Nationalen Nachhaltigkeitsstrategie“ der Bundesregierung (BReg 2016) oder dem „Integrierte[n] Umweltprogramm 2030“ des Bundesumweltministeriums (BMUB 2016) werden Forderung nach zusätzlichen ungenutzten Waldflächen zum Erhalt der biologischen Vielfalt wiederholt (vgl. BReg 2016, 197; BMUB 2016, 71).

Im Jahr 2010 wurde das Bundesnaturschutzgesetz reformiert und „die Sicherung der biologischen Vielfalt an die Spitze der Ziele des Naturschutzrechts“ gestellt, wie es in einer Pressemitteilung des Bundesumweltministeriums heißt (BMU Online 2010). Das BMU verweist in seinen Veröffentlichungen regelmäßig auf internationale Abkommen, Initiativen und Strategien zum Schutz der biologischen Vielfalt. Auf der Webseite des Ministeriums werden das „Übereinkommen über die biologische Vielfalt“ der Vereinten Nationen (Convention on Biological Diversity, CBD), die UN-Dekade für biologische Vielfalt von 2011 bis 2020 sowie die Internationale Klimaschutzinitiative (IKI) genannt. Erwähnt wird auch die Biodiversitätsstrategie der Europäische Union (EU 2011) und der EU-weite Verbund an Schutzgebieten, der unter dem Begriff „Natura 2000“ geführt wird, wo Wälder als „major repository for much of Europe’s biodiversity“ (EU 2015, 34) gelten.⁶⁸

Die Forderung nach zusätzlichen unbewirtschafteten Waldflächen zugunsten der biologischen Vielfalt werden vom Bundeslandwirtschaftsministerium⁶⁹, das auch für die Forstwirtschaft zuständig ist, nicht aufgegriffen. In der Waldstrategie 2020, einem Strategiepapier aus dem Jahr 2011 (BMELV 2011) wird die Erhöhung der nutzungsfreien Flächen in

⁶⁸ Etwas weniger als ein Viertel der Waldflächen in der Europäischen Union sind ausgewiesen als Natura 2000 Gebiete (EU Kommission 2014, 2). In Deutschland gehören etwa 800.000 Hektar dazu (vgl. Bundesamt für Naturschutz (BfN) 2019).

⁶⁹ Wie bereits beim Bundesumweltministerium angemerkt, haben sich auch die Bezeichnungen und die dazugehörigen Abkürzungen des Bundeslandwirtschaftsministeriums mit den Regierungsperioden der letzten Jahre geändert. Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Dokumenten aus unterschiedlichen Regierungsperioden werden daher unter der Bezeichnung und Abkürzung des Ministeriums der jeweiligen Regierungsperiode zitiert.

Wäldern nicht in Aussicht gestellt. Vielmehr wird erwähnt, dass die Forderung nach weiteren nutzungsfreien Flächen „kritisch bewertet“ werde (BMELV 2011, 20). Hervorgehoben wird stattdessen die Bedeutung der forstlichen Nutzung von Wäldern: Die Rede ist vom Holz als „Deutschlands bedeutendstem nachwachsendem Rohstoff“, vom Wald als wichtige „Rohstoffquelle für Biomasse“, von einer „wettbewerbsfähigen Holz- und Papierwirtschaft“ oder der „Verbesserung des Klimaschutzes über die Nutzung von Holz“ (BMELV 2011, 5f.). Naturschutzbelange werden zwar erwähnt, jedoch verbunden mit dem Hinweis, dass Wald neben der Schutzfunktion für die Natur, auch Nutz- und Erholungsfunktionen für den Menschen erfülle. Ziel müsse sein, diese unterschiedlichen Leistungen des Waldes mithilfe eines „integrativen Ansatz[es] einer nachhaltigen, multifunktionalen Forstwirtschaft“ zu gewährleisten (BMELV 2011, 5). Diese Position des Bundeslandwirtschaftsministeriums wird in etlichen Dokumenten wiederholt, insbesondere in solchen, die im Zusammenhang mit dem Thema Klimaschutz stehen. So schreibt etwa die aktuelle Bundeslandwirtschaftsministerin Julia Klöckner: „Wir wollen den Klimaschutz durch die gezielte Verwendung von Holz aus nachhaltiger Forstwirtschaft stärken, endliche Ressourcen durch den effizienten Einsatz von Holzprodukten schonen und die Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit in der heimischen Forst- und Holzwirtschaft erhalten und ausbauen.“ (BMEL 2018a, 3). In der Charta Holz 2.0, einem Maßnahmenpapier zum Klimaschutzplan der Bundesregierung (BMEL 2018a) werden konkrete Vorschläge und Maßnahmen präsentiert, die im Sinne des Klimaschutzes die Holzverwendung in Deutschland forcieren sollen. Es geht beispielsweise darum, den Einsatz von Holz beim Bau von Gebäuden zu erhöhen (vgl. ebd., 20) oder die Verwendung von Holzfasern zu erweitern, etwa im Bereich der Textilproduktion (vgl. ebd., 25). Im Mittelpunkt steht ausdrücklich das Ziel, die Verwendung von Holz auszubauen. Ähnlich wie beim Bundesumweltministerium wird in der „Charta für Holz“ sowie in Veröffentlichungen des Bundeslandwirtschaftsministeriums allgemein auf internationale politische Initiativen und Abkommen verwiesen, denen

diese Maßnahmen entsprechen. Genannt wird beispielsweise das Klimaschutzabkommen der Vereinten Nationen von Paris aus dem Jahr 2015 oder die Agenda für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen.

Neben dem Beitrag zum Klimaschutz legitimieren die forstpolitischen Akteure die Nutzung von Holz auch mit dem Argument, dass die Waldwirtschaft „ein wichtiger Wirtschaftsfaktor in Deutschland“ sei (BMELV 2011, 12). Es wird angeführt, dass es darum gehen müsse, Arbeitsplätze im ländlichen Raum zu erhalten und den Umsatz in der Forst- und Holzwirtschaft zu steigern (vgl. BMEL 2018a, 36). Dasselbe Argumentationsmuster findet sich auf EU-Ebene. In der neuen EU-Waldstrategie aus dem Jahr 2014 heißt es: „Die sozioökonomische Bedeutung der Wälder ist hoch, wird jedoch häufig unterschätzt. Wälder tragen zur ländlichen Entwicklung bei und bieten rund drei Millionen Arbeitsplätze.“ (EU Kommission 2014, 3)

Im Konflikt um den Wald stehen sich also zwei gegensätzliche politische Forderungen gegenüber. Während sich die eine Seite für die Beschränkung der Forstwirtschaft einsetzt, bemüht sich die andere Seite um den Ausbau der Holznutzung. Beide Seiten legitimieren ihre Position unter anderem durch den Verweis auf global relevante Themen: So stehen sich auf argumentativer Ebene die Sorge um die biologische Vielfalt und die Sorge um den Klimawandel, den ländlichen Raum und den Verlust um Arbeitsplätze gegenüber - Themen, die nicht nur national, sondern auch international politische Aushandlungsprozesse hervorrufen und von zahlreichen Abkommen, Strategiepapieren, Kommissionen und Konferenzen begleitet werden. Diese politisch angespannte und international befeuerte Situation erklärt, warum Akteure aus der Politik, der Wissenschaft, dem Naturschutz und der Holzwirtschaft betonen, dass die Konflikte im Wald ihrer Meinung nach in der Zukunft eher zunehmen als abnehmen würden (vgl. etwa BMELV 2011, 5f.; Bürgi 2011, 17; Guttenberg 2010, 333f.; NABU 2013, 3; Schulze et al. 2010; Wilke 2010, 382). Denn im Rahmen dieses Konflikts, darauf verweist auch der Soziologe

Armin Nassehi, haben die unterschiedlichen Akteure „allesamt legitime gleichberechtigte Interessen als Ausgangspunkt.“ (Nassehi 2010, 30) Als eine Ursache für die Zunahme des Konflikts werden vor allem steigende Forderungen von Naturschutzakteuren sowie die wachsende Nachfrage nach Holz angeführt. So schreibt etwa der Forstwissenschaftler Ernst-Detlef Schulze: „Mit dem zunehmenden Bedarf an Holz und dem gleichzeitigen Schwund an Arten verstärkt sich der Konflikt zwischen Landnutzung und Naturschutz.“ (Schulze et al. 2010, 20) In diesem Argumentationsmuster zeigt sich das, was die oben erwähnten Wissenschaftlerinnen Engels und Dietz herausstellen, dass nämlich Konflikte um Natur vordergründig mit einem erhöhten Nutzungsdruck auf Landschaften erklärt würden. Als Vertreterinnen der Politischen Ökologie gehen sie jedoch davon aus, dass vor allem vielschichtige Machtinteressen politischer und wirtschaftlicher Akteure hinter solchen Konflikten stehen (vgl. Kapitel 4.6). Die oben dargestellten Raumansprüche der beiden Akteursgruppen und ihre Forderungen nach zusätzlichen Nutzungsrechten können im Sinne der Politischen Ökologie als Ausdruck solcher Machtinteressen interpretiert werden. Dazu zählt auch, Einfluss auf die öffentliche Meinung und auf politische Entscheidungsträger zu nehmen. Im Folgenden werde ich zeigen, wie im Kontext des Nutzungskonflikts Waldbilder als Instrumente eingesetzt werden, um die jeweilige Vorstellung über die Art der Waldnutzung gesellschaftlich zu legitimieren und durchzusetzen.

6.5 Waldbildproduktionen von Forst- und Naturschutzakteuren

Es ist das Anliegen dieses Kapitels darzustellen, welche Waldbilder von Forst- und Naturschutzakteuren produziert werden und mit welchen Praktiken diese Waldbilder hergestellt werden.

6.5.1 Diskursive Praktiken

Das Jahr 2011 erklärten die Vereinten Nationen zum „Internationalen Jahr der Wälder“. In diesem Zusammenhang startete das Bundeslandwirtschaftsministerium unter dem Motto „Waldkulturerbe“ eine breit angelegte Kampagne, die etliche Publikationen und Veranstaltungen hervorbrachte. Außerdem wurde eine gleichnamige Internetseite veröffentlicht (vgl. BMEL Online 2019). Die Webseite ist übersichtlich gestaltet, verwendet viele großformatige Fotos, bereitet die Themen kurz und in einer eingängigen Sprache auf und bietet Broschüren zum Download und kostenlosen Bestellen an. Die Art der Aufbereitung macht deutlich, dass mit dieser Internetseite kein Fachpublikum, sondern eine breite Öffentlichkeit angesprochen wird. Für meine Analyse habe ich sechs Broschüren, die auf dieser Seite zur Lektüre angeboten werden, hinsichtlich verwendeter Begriffe, Argumentationen sowie ihrer Bildsprache untersucht. Darüber hinaus habe ich Texte des hessischen Umweltministeriums, das auch für die hessische Forstwirtschaft zuständig ist, betrachtet, um die Parallelen der Waldbild-Produktion zwischen politischen Akteuren auf Bundes- und Landesebene herauszuarbeiten.

Die Analyse hat relativ schnell ein Muster erkennen lassen. Immer wieder wird auf das „Multitalent Wald“ hingewiesen, das gleichzeitig „Lebensraum für Tiere und Pflanzen. Holzlieferant. Erholungsraum.“ sei (BMEL 2018b, 5). Das Muster besteht zum einen in der Herausstellung eines Dreiklangs aus Naturschutz-, Nutz- und Freizeitfunktionen im Wald, das ständig wiederholt und variantenreich formuliert wird, zum anderen in der Verwendung von Begriffen, die diese Mehrfach-Funktion des Waldes sprachlich fassen. Neben dem Begriff „Multitalent“, der gelegentlich durch ein hinzugefügtes Adjektiv zum „wahren Multitalent“ wird (BMEL 2018b, 5), liest man auch vom „Naturtalent“ (BMEL 2018c, 5), vom „Alleskönner“ (BMEL 2015a, 1) und von Umschreibungen dieser Eigenschaft: So heißt es „unser Wald kann viel“ (BMEL 2015b, 3);

gesprochen wird auch von den „vielen Aufgaben“ des Waldes (BMEL 2015a, 39) oder der „Fülle seiner Talente“ (BMEL 2018c, 3). Auf der hessischen Landesebene spricht das Landwirtschaftsministerium von den „viele[n] Gesichter[n], Talente[n] und Funktionen“ des Waldes (HMUKLV Online 2019a). Das Kernelement dieses Waldbildes wird nicht allein durch Begriffe und Formulierungen hergestellt, sondern auch durch ein bestimmtes Argumentationsmuster. In der Broschüre „Der Wald in der Weltgeschichte“ vom Bundeslandwirtschaftsministeriums (BMEL 2015b) wird beispielsweise die Rolle des Waldes in einer Zeitspanne von 5.000 Jahren bis in die Jetzt-Zeit kompakt darstellt. Die Textpassagen zu unterschiedlichen Zeitabschnitten enden jeweils mit einem Satz, der die Bedeutsamkeit des Waldes für eben diese Epoche mit ihren Erfindungen und Entwicklungen betont. So heißt es etwa mit Blick auf den Schiffsbau im Mittelalter: „Ohne den Wald hätte sich das Verkehrs- und Transportwesen ganz anders entwickelt“ (ebd., 9) oder mit Blick auf die Epoche der Romantik: „Ohne den Wald wäre die Kunst um eine starke Quelle der Inspiration ärmer.“ (ebd., 20). Die Schlusssätze der einzelnen Kapitel enden alle mit dem Intro „Ohne den Wald ...“. Schreibt man diese knapp 20 Schlusssätze untereinander, fällt auf, dass hier insbesondere der Nutzen des Waldes für den Menschen in seinen unterschiedlichen Formen herausgestellt wird. Der Wald wird gelobt als Wirkstofflieferant für Arzneimittel, als Rohstoff für Musikinstrumente und Papierprodukte, als Quelle von Nahrungsmitteln und als Arbeitsplatz. Das gleiche Schema lässt sich in der Broschüre „Multitalent Wald“ (BMEL 2018c) nachweisen. Ganz im Sinne des Titels führt das Heft auf knapp 30 Seiten unterschiedliche Leistungen des Waldes auf und auch hier fällt auf, dass in den meisten Fällen ein expliziter Nutzen für den Menschen genannt wird. Es wird etwa darauf hingewiesen, dass Naturerlebnisse im Wald die Entwicklung von Kindern fördere (ebd., 8), dass Holz ein „alltäglicher Begleiter“ sei – auch in Form von „Küchenrolle und Toilettenpapier“ (ebd., 25), dass die Waldluft „Gesundheit zum Einatmen“ sei, denn sie stärke das Immunsystem und helfe Stress zu reduzieren (ebd., 11). Weiter heißt es, dass der Wald

„unsere Siedlungen wirksam vor Hochwasser“ schütze (ebd., 14) und die Holzerzeugung dem „Gemeinwohl“ diene, weil sie Arbeitsplätze im ländlichen Raum schaffe (ebd., 18). Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass aus dem „Wasserwerk Wald“ ein Großteil unseres Trinkwassers komme (ebd., 20) und die „Jobmaschine Wirtschaftswald“ berufliche Grundlage für 1,1 Millionen Menschen in Deutschland sei (ebd., 27). In der Waldfibel, einer handlichen Broschüre, die sich an Eltern und Kinder richtet und die gängigsten Baum- und Tierarten vorstellt, wird vom Pilzesuchen berichtet oder von Waldbeeren als „beliebte[r] Leckerei“ (BMEL 2015a, 26) gesprochen; es wird auf die „Handstraußregelung“ hingewiesen, die besagt, dass jeder für den eigenen Bedarf Blumen, Kräuter und Beeren im Wald sammeln darf, und die Empfehlung gegeben, den nächsten Weihnachtsbaum vom örtlichen Forstamt zu kaufen.

Dieses auf Nutzaspekte ausgerichtete Argumentationsmuster findet sich auch auf Landesebene. Im Vorwort zum Nachhaltigkeitsbericht des Landesbetriebs HessenForst aus dem Jahr 2017 beginnt die für Forstwirtschaft zuständige Umweltministerin Priska Hinz ihren Text mit dem Satz: „Wir brauchen unseren Wald.“ (Landesbetrieb HessenForst 2018, 4) und führt aus, dass der Wald „unsere Luft zum Atmen“ und das „Wasser, das wir trinken“ filtere und dass „wir [...] unzählige Dinge aus Holz in unserem Alltag“ nutzen (ebd.). Außerdem spreche der Wald „unsere Emotionen“ an, bewege „unser Hirn“ und „unsere[n] Körper“ und sei für viele Sportarten der „perfekte Raum“ (ebd.). Schließlich würden „unsere Kinder“ dort wichtige Zusammenhänge zum Thema Nachhaltigkeit lernen (ebd.). Nicht nur die Parallele zum oben herausgearbeiteten Argumentationsmuster fällt auf. Auffällig ist auch die ständige Wiederholung des Possessivpronomens „unser“. Durch dieses rhetorische Mittel wird eine Beziehung zwischen Leser und Wald hergestellt und darauf aufmerksam gemacht, dass der Wald ein Teil des menschlichen Lebens ist. Diese Botschaft drückt sich auch im Motto von HessenForst aus. Der Ausspruch

„Mehr Wald. Mehr Mensch.“ steht als Teil des Logos direkt unter dem Schriftzug „HessenForst“ und verweist auf den unmittelbaren Bezug zwischen Wald und Mensch. Auf der Webseite des Landesbetriebs HessenForst wird ebenfalls auf unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Das Spektrum reicht vom „Wildbret aus unseren heimischen Wäldern“ und den „Ferien im Forsthaus“, über „Walderlebnispfade“ und waldpädagogische Angebote bis hin zum „Joggingerlebnis“ und dem „Geocaching“ im Wald. Außerdem wird auf den Wald als geeigneter Standort für Windenergieanlagen hingewiesen und es werden Informationen zur „Beisetzung im Wald“ gegeben.

In den aufgeführten Veröffentlichungen vom Bundeslandwirtschaftsministerium, dem hessischen Umweltministerium sowie vom Landesbetrieb HessenForst werden neben den Nutzaspekten, die zum Teil mit recht markigen Begriffen und Sprachbildern versehen sind, auch die Themen Naturschutz und Biodiversität angeführt. Es zeigt sich aber, dass in Summe jene Punkte deutlich überwiegen, die einen unmittelbaren Nutzen des Waldes für den einzelnen Menschen herausstellen. Auch die Reihenfolge der Nennung deutet auf eine entsprechende Priorisierung hin: Nutzaspekte werden in der Regel vor den Naturschutzthemen angeführt.

Die Dokumentenanalyse hat gezeigt, dass forst(politische) Akteure ein Bild vom Wald produzieren, das seine Funktion als Nutzraum für den Menschen herausstellt. Außerdem wird eine historische Dimension aufgegriffen und die Nutzung des Waldes als wichtiger Faktor in der kulturellen Entwicklung der Menschheit dargestellt. Plakative Begriffe, Wiederholungen und Varianten sowie Bezüge zum Alltag des Lesers werden genutzt, um auf die Bedeutung des Waldes für die Gesellschaft und das Leben eines jeden Einzelnen hinzuweisen. Unterstrichen wird diese Botschaft durch die Bildsprache. Es fällt auf, dass in den Broschüren viele Fotos verwendet werden, die Menschen zeigen. Darauf zu sehen sind beispielsweise Kinder beim Spielen im Wald, Förster oder Waldarbeiter im Einsatz, das Porträt eines sympathischen älteren Herrn, der als

Waldbesitzer bezeichnet wird oder eine Familie beim Waldspaziergang. Auch historische Aufnahmen sind zu sehen, etwa von Waldarbeitern oder den sogenannten Kulturfrauen, die nach dem Zweiten Weltkrieg zum Aufbau der Wälder durch Neupflanzungen beitrugen. Diese Bilder visualisieren das Verhältnis von Mensch und Wald und verweisen darauf, dass der Wald Bestandteil des menschlichen Alltags war – und ist.

Darüber hinaus fällt auf, dass der Forstwirtschaft in den Veröffentlichungen eine besondere Rolle zugeschrieben wird. Das an den Menschen und seine Bedürfnisse ausgerichtete Waldbild wird unmittelbar an die Forstwirtschaft gebunden. Exemplarisch dafür steht folgender Satz, der in unterschiedlichen Formulierungen in allen untersuchten Texten auf Bundes- und Landesebene zu finden ist: „Die nachhaltige Forstwirtschaft ist der Schlüssel, um die vielfältigen Funktionen des Waldes auch in Zukunft zu sichern.“ (BMEL 2015b, 3).⁷⁰ Die forstlichen Praktiken im Wald werden zur Voraussetzung dafür gemacht, dass der Wald die unterschiedlichen Funktionen erfüllen kann. Ohne die Forstwirtschaft, so legen es die Zitate nahe, könnten die vielfältigen Nutzfunktionen für den Menschen nicht gewährleistet werden. Mithilfe des auf den menschlichen Nutzen ausgerichteten Waldbildes legitimieren die politischen Akteure letztlich die Bewirtschaftung der Wälder.

Ein gänzlich anderes Waldbild wird durch politische Naturschutzakteure gezeichnet. Das Bundesumweltministerium macht auf seiner Internetseite unter dem Themenfeld „Wälder“ gleich im ersten Satz deutlich: „Wälder

⁷⁰ In anderen Dokumenten heißt es: „Nachhaltige Forstwirtschaft erhält den Wald und seine vielfältigen Leistungen.“ (BMEL 2015a, 39); „Die Fülle seiner Talente verdankt der deutsche Wald der guten Pflege unserer Försterinnen und Förster und der Eigentümer.“ (BMEL 2018c, 3); „Nachhaltige Forstwirtschaft nutzt und erhält den Wald. Sie sichert die vielfältigen Leistungen des Waldes für unsere Gesellschaft.“ (BMEL 2019, 20); „Sachkundige Waldbesitzer, ausgebildetes Forstpersonal und unsere Gesellschaft schützen den Wald, weil sie ihn und seine Leistungen wertschätzen.“ (BMEL 2018c, 19)

sind nicht nur Holzlieferanten. Zuallererst sind sie wertvolle Lebensräume für viele bedrohte Tier- und Pflanzenarten.“ (BMU Online 2019) Die nachfolgende Analyse zeigt, dass dieser Aspekt, also der Punkt „Lebensraum für Tiere und Pflanzen“, das Kernelement des Waldbildes der politischen Naturschutzakteure darstellt. In die Analyse sind Internetseiten und Broschüren der Umweltministerien auf Bundes- und Landesebene eingeflossen, insbesondere Materialien der bundesweiten Kampagne „Wildnis⁷¹ in Deutschland“. Diese Kampagne, zu der eine umfangreiche Internetseite, Broschüren sowie ein Film zählt, ist vom Bundesamt für Naturschutz (BfN) gefördert und mit Mitteln des Bundesumweltministeriums finanziert.⁷² Getragen wird sie von 18 Umweltstiftungen und Naturschutzverbänden.⁷³ Berücksichtigt habe ich bei der Analyse außerdem die Webseite des Nationalparks Kellerwald-Edersee.

In allen untersuchten Veröffentlichungen wird immer wieder auf den Wald als Lebensraum für Tiere und Pflanzen verwiesen. Erwähnung findet zwar auch, dass der Wald „Wirtschaftsfaktor, Rohstofflieferant, Klima-

⁷¹ Auf die umfangreichen und kontroversen Debatten zum Begriff „Wildnis“ sowie auf die unterschiedlichen Konstruktionen dieses Begriffs gehe ich in meiner Arbeit nicht ein. Hierfür sei auf die Dissertation der Landschaftsplanerin Gisela Kangler verwiesen, die sich mit dem gesellschaftlichen Diskurs sowie den unterschiedlichen Bedeutungen und Konnotationen von Wildnis beschäftigt (Kangler 2018). Der bereits erwähnte Soziologe John Hannigan widmet sich ebenfalls dem Begriff Wildnis und beschreibt ihn als „discursive invention“ (vgl. Hannigan 2006, 40f).

⁷² Mit der Förderung dieser Kampagne setzt das Bundesumweltministerium eine Ankündigung aus der „Naturschutz-Offensive 2020“ um, worin es heißt, dass „das BMUB [...] dem Thema Wildnis im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit besondere Aufmerksamkeit“ widmen werde (BMUB 2015, 21). Die politische Stärkung des Themas Wildnis steht im Zusammenhang mit der „Initiative für mehr Wildnis in Deutschland“, die ein Ziel der „Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt“ aufgreift, bis zum Jahre 2020 zwei Prozent der Landesfläche Deutschlands zu sogenannten Wildnisgebieten zu entwickeln. Neben einer Öffentlichkeits-Kampagne, umfasst diese Initiative einen politischen Prozess, bei dem es darum geht, konkrete Wildnisgebiete festzulegen (vgl. ebd.) Die Kampagne steht also in direktem Zusammenhang mit den politischen Zielen zum Erhalt der biologischen Vielfalt.

⁷³ Zu den 18 beteiligten NGOs zählen BUND, Deutsche Umwelthilfe, EuroNatur, Europarc Deutschland, Greenpeace e. V., Gregor Louisoder Umweltstiftung, Grüne Liga, Heinz Sielmann Stiftung, NABU, NABU-Stiftung Nationales Naturerbe, Naturstiftung David, Stiftung Naturlandschaften Brandenburg, Michael Succow Stiftung, Vogelschutz-Komitee und WWF Deutschland. Die Zoologische Gesellschaft Frankfurt koordiniert die Aktivitäten.

regulator und Erfahrungs- und Rückzugsraum für erholungssuchende Menschen“ sei (BMU 2018, 40), dennoch wird im Rahmen solcher Aufzählungen in der Reihenfolge an erster Stelle immer auf die Bedeutung des Waldes als „Lebensraum für Flora und Fauna“ (ebd.) hingewiesen. Der Begriff „Lebensraum“ wird sprachlich angereichert und variiert, sodass von „wertvollen Lebensräumen“ (HMUKLV Online 2019b), vom „dynamischen Mosaik vielfältiger Lebensräume“ (BMU 2018, 40) oder von „Rückzugsräumen für viele Tiere und Pflanzen“ (ebd., 41) gesprochen wird. Insbesondere wenn es in den Texten um unbewirtschaftete Wälder geht, wird der Begriff „Rückzugsraum“ regelmäßig zugespitzt durch Ergänzungen wie „ungestört“, „wichtig“, „unverzichtbar“ oder sogar „lebensnotwendig“. Es fällt auf, dass im Zusammenhang mit nicht bewirtschafteten Wäldern das Vokabular insgesamt metaphorisch, bildlich und durchaus poetisch wird. Von „Waldwildnis“ und den „Urwäldern von morgen“ ist die Rede, von „Schatzkammern“ oder „Hotspots der bio-logischen Vielfalt“, von „Sehnsuchtsorten“, von „ungezähmter“ oder auch „ungebändigter Natur“. Gerade alte Bäume werden mitunter wortreich beschrieben und als „Baumriesen“, als „Baumindividuen“ als „mächtig“, „gewaltig“ oder als „knorrige, bizarre Baumgestalten“ bezeichnet.

Auch die Bildsprache spielt eine Rolle: Die untersuchten Publikationen setzen häufig Fotos ein, vor allem großformatige Aufnahmen. Oft sind darauf einzelne, kräftige und unregelmäßig geformten Bäume im Porträt zu sehen, die zum Teil bemoost, mit Flechten und Pilzen bewachsenen sind. Aufnahmen aus der Vogelperspektive auf große Waldflächen oder in tiefe Waldtäler werden gezeigt und Ausschnitte von Wäldern mit abgestorbenen Bäumen und umgestürzten Baumstämmen. Daneben zählen zum Bild-Repertoire auch Porträts einzelner Tiere, etwa eines einzelnen Spechtes, einer Eule, eines Luchses sowie Makroaufnahmen von Insekten und Pilzen. Menschen hingegen werden so gut wie gar nicht gezeigt. Sie tauchen allenfalls im Zusammenhang mit Themen wie Bildung und Tourismus auf. Diese Bildsprache spiegelt sich auch im Film „Entdecke

Wildnis“ wider. Der Film ist Teil der Kampagne „Wildnis in Deutschland“ und wurde im Januar 2017 auf dem Nationalen Forum für Biologische Vielfalt des Bundesumweltministeriums in Berlin erstmals gezeigt. Mithilfe langer Einstellungen, Nahaufnahmen einzelner Tiere, langsamen Schwenks, die das Panorama verschiedener Naturlandschaftstypen – darunter auch Wälder – einfangen, wird die Natur in Szene gesetzt. Eine getragene Instrumentalmusik unterstreicht das Imposante der Bilder.

Die Analyse der Bildsprache zeigt, dass mithilfe großformatiger Darstellungen, Porträts einzelner Tiere und Bäume sowie durch das Fehlen des Menschen auf den Bildern die Botschaft vermittelt wird, dass der Wald zuvörderst ein Lebensraum für Tiere und Pflanzen darstellt. Sie, die Tiere und Pflanzen, konkretisiert durch die Darstellung von Einzelexemplaren, stehen im Mittelpunkt. Der Mensch wird hingegen als „Gast“ bezeichnet, der zwar willkommen sei, „sich aber auch als solcher verhalten“ solle (ZGF 2017, 21). Mit der Herausstellung dieses Gaststatus wird eine Trennung zwischen dem Wald auf der einen und dem Menschen auf der anderen Seite geschaffen. Diese Dichotomie drückt sich auch in der häufig anzutreffenden Aussage aus, dass sich in Wildnisgebieten die „Natur frei und ohne direkten menschlichen Einfluss entwickeln“ dürfe (ebd., 7), dass sich die Natur dort „frei entfalten“ und „ursprünglich entwickeln“ könne (HMUKLV Online 2019b), dass dort „die Natur das Sagen“ habe (ebd.) und „die Natur sich selbst gehört“ (BMU 2019). Zum Ausdruck kommt dieses Nicht-eingreifen des Menschen auch im Motto der deutschen Nationalparks „Natur Natur sein lassen“ (Nationale Naturlandschaften Online 2019b). Gerade das Fehlen des Menschen und die mit ihm verbundenen Aktivitäten werden zum Prädikat unbewirtschafteter Wälder erklärt. Das Fehlen der Menschen wird zu einem positiven Kennzeichen stilisiert, indem in den untersuchten Dokumenten ein starker Kontrast zwischen bewirtschafteten und nicht bewirtschafteten Wäldern aufgebaut wird. So wird hervorgehoben: „Lebensräume bleiben zum Beispiel in *wilden Wäldern* [Hervorhebung im Original] länger erhalten und

verändern sich langsamer als in bewirtschafteten Wäldern“ (BMU 2019, 11). Es wird davon gesprochen, dass in Wirtschaftswäldern „die Bäume gefällt werden, lange bevor sie ausgewachsen sind“ (ZGF 2017, 40f.) oder dass in Naturwäldern Bäume „im Gegensatz zum bewirtschafteten Forstwald – nicht zur Hälfte ihres Lebens oder früher gefällt“ würden, sondern dass sie „alt“ werden dürften (ZGF et al. 2018, 10). Die Formulierung „alt werden dürfen“ ist inhaltlich von Bedeutung, denn alte, absterbenden oder bereits abgestorbenen Bäume seien für viele Arten wichtige Lebens-räume. Einige Tiere, Pflanzen oder auch Pilze seien explizit auf diese alten Bäume und Wälder „angewiesen“ und hätten daher „im Wirtschaftswald keine Überlebenschance“ (ebd.). In der Gegenüberstellung von unbewirtschafteten und bewirtschafteten Wäldern wird also der nutzungsfreie Wald vor allem durch den Bezug zur Debatte um den Erhalt der biologischen Vielfalt gerechtfertigt. Dieser Aspekt wird auch in den Veröffentlichungen des Nationalparks Kellerwald-Edersee immer wieder hervorgehoben. Stellvertretend sei hier auf eine Passage der Webseite des Nationalparks verwiesen, wo zu lesen ist, dass die „außergewöhnliche Naturnähe der Wälder mit hohem Altholzanteil und eingestreuten Urwald-resten [...] die Voraussetzung für das fast vollständige Dasein waldbewohnender Tiere Mitteleuropas“ schaffe und dass dort neben Rothirsch und Wildkatze seltene, teils nur in Europa verbreitete „Urwald-Reliktarten unter den Totholzkäfern, Vögel des Waldes und Wald-Fledermäuse“ vorkämen. Aufgrund dieser dort nachgewiesenen Arten habe der Nationalpark einen „herausragenden Wert [...] für die Erhaltung eines europäischen Naturerbes“ (Nationalpark Kellerwald-Edersee Online 2019d).

An dieser Stelle möchte ich noch einmal zurück zur Formulierung kommen, dass Bäume in unbewirtschafteten Wäldern alt werden „dürften“ (vgl. ZGF et al. 2018, 10). In dieser Formulierung steckt ein moralischer Aspekt, der wesentlich für das Waldbild der Naturschutz-Akteure ist. Moralische Diktionen, die menschliche Eingriffe in die Natur missbilligen, kommen in vielen Formulierungen vor. Beispielsweise heißt es,

dass durch die Bewirtschaftung von Wäldern dessen „Entwicklungszyklen“ unterbrochen würden (ZGF 2017, 23) und dass Bäume „schon im *jugendlichen Alter* [Hervorhebung im Original] zur Holzverarbeitung gefällt“ würden (ebd.). Betont wird damit, dass der Mensch durch seine Aktivität natürliche Prozesse und Abläufe unterbreche. Die Formulierung, dass Bäume im „jugendlichen Alter“ gefällt würden, stellt sprachlich eine Analogie zum menschlichen Lebenszyklus her und schafft damit eine Form der Betroffenheit. Denn im „jugendlichen Alter“ ist man – bezogen auf den Menschen – noch zu jung zum Sterben. Die Praktiken der Forstwirtschaft, und damit die des Menschen, werden mithilfe solcher Ausdrucksweisen verleumdet.

An anderer Stelle geht es um die Formulierungen, dass „ursprüngliche und weitestgehend unveränderte Wälder [...] sehr selten geworden“ seien (ebd.), „denn in unserem dicht besiedelten und bewirtschafteten Land ist die Flächenkonkurrenz groß (BMU 2019,5). „Infrastrukturprojekte und eine zunehmend intensivere Landschaftsnutzung“ bedrohe „viele wertvolle Biotop“ (ZGF 2017, 27). In diesen Formulierungen werden menschliche Nutzungspraktiken als Ursache dafür angeführt, dass es kaum mehr natürliche Wälder gebe. Mensch und Natur werden damit zu Konkurrenten gemacht. An anderer Stelle wird die Argumentation umgekehrt und darauf hingewiesen, dass etwa Wolf und Luchs allmählich „in ihre angestammten Lebensräume“ zurückkehrten (ZGF 2017, 31) und dass es Zeit sei, „wieder mehr neue Wildnis entstehen“ zu lassen (BMU 2019, 6). Mit den Worten „angestammt“, insbesondere aber mit dem sehr häufig verwendeten Adverb „wieder“ wird ausgedrückt, dass durch das Wieder-entstehen-lassen, das Wieder-frei-entwickeln und das Wiederherstellen ein ursprünglicher Zustand hergestellt würde. Diese Formulierung beinhaltet indirekt den Vorwurf, dass durch den Menschen und sein Handeln dieser natürliche Zustand verloren ging und geht.

Die Beispiele zeigen, wie der Mensch zum Widersacher der Natur stilisiert wird. Diese Konkurrenz-Konstellation ist ein wichtiger Bestandteil des Wald-

bildes der Naturschutz-Akteure. Aus dieser Konstellation leitet sich eine moralisch aufgeladene Legitimierung der Naturschutzpraktiken ab. Wer sich um den Schutz und den Erhalt von Lebensräumen kümmert, stellt einen natürlichen Zustand wieder her und verhilft der Natur zu ihrer angestammten Stellung. Die Natur erhält in dieser Argumentation auch einen Subjektstatus. Gemeint ist damit, dass durch das Zurücknehmen menschlicher Eingriffe und dem damit verbundenen Zulassen natürlicher Entwicklungen die Natur wieder über sich selbst bestimmt. Es ist nicht der Mensch, der die Abläufe beeinflusst, sondern die Natur selbst. Dieses Sich-selbst-überlassen bezeichnet der Geschäftsführer der Zoologische Gesellschaft Frankfurt als „selbstlosen und gemeinnützigen Ansatz im Naturschutz“ (vgl. ZGF Online 2019). Durch derlei Formulierungen wird die Nicht-Bewirtschaftung von Wäldern zugunsten des Lebensraums für Tiere und Pflanzen moralisch aufgeladen.

Mit Blick auf die Produktion der Waldbilder von Forst- und Naturschutzakteuren lässt sich insgesamt festhalten, dass der Aufbau von schlüssigen Argumentationsketten, die Verwendung eingängiger Formulierungen, der Einsatz ansprechender Fotos sowie der Bezug zu gesellschaftsrelevanten Themen wichtige Praktiken darstellen. Deutlich wurde zudem, dass mithilfe formal ähnlicher rhetorischer Mittel zwei völlig unterschiedliche Waldbilder produziert werden. Während die Forstakteure den Wald als Lebensraum für den Menschen inszenieren, kreieren die Naturschutz-Akteure das Bild vom Wald als Lebensraum.

6.5.1.1 Rolle der Wissenschaft

Die Analyse der oben erwähnten Veröffentlichungen hat ergeben, dass es in der breiten Mehrheit so gut wie keine direkten Bezüge oder Hinweise zur Wissenschaft gibt: Es werden weder Studien zitiert noch wird auf wissenschaftliche Forschungsprojekte verwiesen, um einzelne Aussagen

oder das Waldbild insgesamt zu stützen. Verzichtet wird auch auf ausführliche wissenschaftliche Erläuterungen oder Fachbegriffe. Zu resümieren, dass wissenschaftliches Wissen bei der Produktion von Waldbildern keine Rolle spielt, wäre jedoch zu kurz gegriffen. Im Rahmen meiner Analyse habe ich auch Texte gesichtet, die sich weniger an eine breite Leserschaft, sondern an Experten der Forstwirtschaft und des Naturschutzes wenden. Es zeigte sich, dass zu einzelnen, für die jeweiligen Waldbilder zentralen Argumentationsbausteinen intensive wissenschaftliche Auseinandersetzungen geführt werden. Ich möchte anhand ausgewählter Beispiele auf die indirekten Bezüge zwischen den oben herausgearbeiteten Waldbildern und den wissenschaftlichen Produktionspraktiken eingehen.

Für das erste Beispiel greife ich auf die bereits erwähnte Broschüre „Multitalent Wald“ des Bundeslandwirtschaftsministeriums zurück (BMEL 2018), in der von der „Jobmaschine Wirtschaftswald“ und den „rund 1,1 Millionen Beschäftigte[n]“ gesprochen wird, die „direkt oder indirekt“ in Deutschland vom Wald lebten (ebd., 27). Wenn diese Beschäftigungszahl zitiert wird, dann wird auf die Ergebnisse sogenannter Clusterstudien zurückgegriffen. Die erste ihrer Art wurde im Jahr 2004 vom Wald-Zentrum⁷⁴ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter dem Titel „Clusterstudie Forst- und Holzwirtschaft Bundesrepublik Deutschland“ veröffentlicht (Mrosek/Kies/Schulte 2005).⁷⁵ Sie sollte Branchen und Wirtschaftszweige identifizieren, deren Existenz vom Rohstoff Holz abhängen und die entlang der Wertschöpfungskette über diesen Rohstoff miteinander in Beziehung stehen. Insgesamt acht Wirtschafts-

⁷⁴ Das Wald-Zentrum setzt sich zusammen aus dem Lehrstuhl für Waldökologie, Forst- und Holzwirtschaft am Institut für Landschaftsökologie der Westfälische Wilhelms-Universität Münster sowie dem Internationalen Institut für Wald und Holz NRW e.V., das ebenfalls an der Universität angesiedelt ist.

⁷⁵ Entstanden ist diese Studie in Kooperation mit dem Hauptverband der Deutschen Holz und Kunststoff verarbeitenden Industrie und verwandter Industriezweige e.V.

branchen wurden dem Cluster zugesprochen. Dazu zählt die Forstwirtschaft, die holzbearbeitenden sowie die holzverarbeitende Industrie, außerdem das Holzhandwerk, die Papierwirtschaft sowie das Verlags- und Druckereigewerbe.⁷⁶ Holzhandel und –transport stellen, wie die Zulieferbranche, wozu Produzenten von holzbearbeitenden Maschinen und Werkzeuge zählen, in der Clusterstudie ebenfalls eigenständige Branchen dar. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass 3,4 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland – das seien insgesamt 1,3 Millionen Menschen – im Cluster Holz und Forst beschäftigt seien (ebd. 1116). Vergleiche man die Anzahl der Beschäftigten im Cluster Forst und Holz mit anderen Branchen, würde deutlich, dass das Holz-Cluster mit Abstand die beschäftigungsstärkste Branche Deutschlands darstelle, so die Autoren.⁷⁷ In ihrer Zusammenfassung halten sie daher fest, dass die „deutsche Holz- und Forstwirtschaft eine deutlich größere volks-wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Bedeutung“ habe als bisher angenommen (ebd., 1113). In der Folge wurde die Methodik der Datenerhebung weiterentwickelt und Clusterstudien für einzelne Bundesländer angefertigt, so auch für Hessen (vgl. Jaensch/Harsche 2007). Mithilfe dieser Studien, die die Rolle der Forst- und Holzwirtschaft für den deutschen Arbeitsmarkt gerade in ländlichen Regionen herausstellen, wurde ein machtvolleres Argument eingebracht, dass das Bild vom genutzten Wald legitimiert. Wenn also, wie erwähnt, in der Broschüre „Multitalent Wald“ des Bundeslandwirtschaftsministeriums von der „Jobmaschine Wirtschaftswald“ mit ihren „rund 1,1 Millionen Beschäftigte[n]“ die Rede ist, wird auf die Cluster-Erhebungen zwar nicht

⁷⁶ Die Autoren weisen darauf hin, dass die Zuordnung von Verlagen und Druckereien zum Cluster Holz nicht unumstritten sei aufgrund seiner volkswirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Bedeutung (Mrosek/Kies/Schulte 2005, 1117). Denn mit knapp 330.000 Beschäftigten nimmt diese Branche hinter dem Holzhandwerk den zweiten Platz bei den Beschäftigungszahlen im Cluster Forst und Holz ein und verhilft dem Cluster Forst und Holz damit insgesamt zu enormen Beschäftigungszahlen.

⁷⁷ Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, wie die Beschäftigungszahlen der anderen aufgeführten Branchen generiert wurden und inwiefern auch dort ebenfalls das gesamte Cluster in Betracht gezogen wurde.

verwiesen, sie stellen jedoch die Basis für diesen Argumentationsbaustein dar.

Die Nutzung wissenschaftlichen Wissens zeigt sich auch in den Praktiken der Naturschutz-Akteure. Ein zentrales Argument, das zur Legitimierung nicht-bewirtschafteter Wälder vorgebracht wird, ist der Verweis auf seltene Arten, die auf großflächige, unbewirtschaftete Wälder als Lebensraum angewiesen seien. So lässt sich in einer Pressemitteilung des Bundesumweltministeriums vom Mai 2017 unter der Überschrift „Ohne Totholz stirbt der Alpenbock“ lesen: „Der Alpenbock ist nicht etwa eine Gämse oder Bergziege, sondern eine seltene Käferart. Seine Eier legt er gerne auf der Sonnenseite von totem Holz ab. Und das ist sein Problem: Denn solches Totholz findet er nur selten, weil die moderne Waldwirtschaft oft zu wenig Raum dafür lässt.“ (BMU Online 2017) Das sogenannte Totholz spielt im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Studien eine große Rolle. Mit Totholz wird das letzte Stadium eines Baumes bezeichnet bevor er komplett zersetzt ist. Dieses Totholz, so schreibt das Bundesumweltministerium in der damaligen Pressemitteilung weiter, „bildet für viele Arten eine wichtige Lebensgrundlage. Pilze, Flechten, Algen, Insekten und Vögel leben vom oder am Totholz und finden hier Nahrung, Unterschlupf oder Brutgelegenheit.“ (ebd.) Wie in den zuvor vorgestellten Veröffentlichungen der Naturschutz-Akteure, wird hier kein Hinweis auf Studien gegeben, die diese Aussage mithilfe wissenschaftlicher Bezüge belegen würde. Doch sind zu diesem Punkt Forschungstätigkeiten zu beobachten. Es lassen sich Studien recherchieren, die entweder das Vorkommen verschiedener Arten in Wäldern mit hohem Totholzanteil erfassen oder mit Blick auf das Artenvorkommen vergleichende Untersuchungen zwischen bewirtschafteten und nicht bewirtschafteten Wäldern vornehmen. Zwei Studien von Ökologen habe ich näher betrachtet (vgl. Striegel 2018; Balcar 2013). In beiden Arbeiten wurde Anzahl und Bezeichnung der in forstlich unbewirtschafteten Wäldern nachgewiesenen Arten hervorgehoben und darauf hingewiesen, wie

viele dieser Arten vom Aussterben bedroht seien. Es wurde herausgestellt, dass diese bedrohten Arten nur in Wäldern mit einem hohen Totholzanteil überlebensfähig seien. Dieser letztgenannte Punkt ist ein zentrales Argument bei der Produktion des Naturschutz-Waldbildes. Vielleicht ist das der Grund dafür, warum zu diesem Aspekt eine überaus kontroverse wissenschaftliche Debatte zu beobachten ist. Denn neben den Studien, die unbewirtschaftete Wälder zu Lebensräumen bedrohter Arten erklären, gibt es Arbeiten, die das widerlegen und zeigen, dass Insekten, darunter „auch die viel diskutierten Totholzkäfer [...] den Wirtschaftswald [...] bevorzugen“ (Schulze 2018, 9). Auf der Fachebene wird also einer der zentralen Argumentationsbausteine des Waldbildes der Naturschutz-Akteure angegriffen – und zwar mithilfe der Wissenschaft.

6.5.2 Pädagogische Praktiken im Wald

In diesem Kapitel arbeite ich heraus, wie sich die oben dargestellten, diskursiv erzeugten Waldbilder in der Bildungspraxis des Landesbetriebs HessenForst und dem Nationalpark Kellerwald-Edersee widerspiegeln und mit welchen Mitteln diese durch die Bildungsakteure mit- und reproduziert werden.

6.5.2.1 Nationalpark Kellerwald-Edersee

Im Dezember 2003 hat das Land Hessen den Nationalpark Kellerwald-Edersee im Norden Hessens ausgewiesen. Auf einer Fläche von knapp 6.000 Hektar soll, so liest man auf der Internetseite des Nationalparks, einer „der letzten großen, weder von Straßen noch von Siedlungen zerschnittenen Buchenwald [sic!] in Mitteleuropa“ geschützt werden (NLP Kellerwald-Edersee Online 2019e). Als erster deutscher Nationalpark hat er im Jahr 2010 die internationale Anerkennung als Nationalpark durch die Weltnaturschutzorganisation IUCN erhalten. Die IUCN überprüfte dafür insbesondere, ob mindestens drei Viertel der Fläche des Nationalparks frei von menschlichen Nutzungsformen seien und dort eine von Menschen ungestörte Entwicklung der Natur gewährleistet sei (vgl. ebd. 2019f). Eine weitere Auszeichnung erhielt der Nationalpark im Juni 2011, als das Welterbekomitee der UNESCO entschied, Teilflächen des Nationalparks zum Weltnaturerbe zu erklären (vgl. ebd. 2019g).⁷⁸

⁷⁸ Die ausgesuchten Flächen des Nationalparks Kellerwald-Edersee bilden im Verbund mit 62 anderen Buchenwäldern in zehn europäischen Ländern das Weltnaturerbe, das den Namen "Alte Buchenwälder und Buchenurwälder der Karpaten und anderer Regionen Europas" trägt (vgl. Nationalpark Kellerwald-Edersee Online vgl. 2019g).

Sowohl das deutsche Naturschutzgesetz als auch die IUCN machen deutlich, dass Bildung und Naturerleben zu den Aufgaben eines Nationalparks zählen (BNatSchG § 24 (2); IUCN Online 2019). Von den vier Abteilungen im Nationalparkamt Kellerwald-Edersee widmet sich die Abteilung IX den Aufgaben „Kommunikation, Bildung und Naturerleben“ (vgl. NLP Kellerwald-Edersee Online 2019h). Die für diesen Bereich zuständige Abteilungsleiterin ist verantwortlich für das umfassende Veranstaltungsprogramm, die Bildungsangebote sowie für die unterschiedlichen Informations- und Bildungseinrichtungen des Nationalparks. Zu letzteren zählen das im Jahr 2008 eröffnete Nationalparkzentrum mit einer multimedialen Ausstellung und einem 4D-Sinnekin und das „BuchenHaus“, das neben einer Ausstellung für Kinder auch die „WildnisSchule“ beherbergt. Die WildnisSchule richtet sich insbesondere an Schulklassen und besteht aus drei großen Räumen, die unterschiedlich ausgestattet sind, um dort Experimente umzusetzen, Vorträge zu halten und sinnlich-meditative Übungen durchzuführen. Im Jahr 2017 wurden im Nationalparkzentrum und in der WildnisSchule etwa 47.000 Besucher gezählt (vgl. ebd. 2018, 42). Im Oktober 2017 eröffnete außerdem die neugestaltete Ausstellung des Informationshauses „KellerwaldUhr“⁷⁹, die vor allem die kulturhistorische Entwicklung des Nationalparks in den Blick nimmt. Mehr als 10 Millionen Euro wurden insgesamt in die aufgeführten als „Bildungseinrichtungen“ bezeichneten Ausstellungs- und Informationshäuser investiert (vgl. ebd. 2014, 16).

Der Nationalpark Kellerwald-Edersee bringt jährlich einen Veranstaltungskalender mit etwa 200 Angeboten heraus. Beim Durchblättern fällt nicht nur die Vielzahl, sondern auch die Vielfalt der Veranstaltungen auf: Ganzjährig werden, teilweise mehrmals pro Woche Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen und in verschiedenen Formaten angeboten, etwa

⁷⁹ Mit dem zusammengesetzten Begriff und dem verwendeten Großbuchstaben innerhalb des Wortes wird die Schreibweise übernommen, die die Akteure selbst verwenden.

geführte Wanderungen, Vorträge, Planwagenfahrten und spezielle Familienprogramme wie der Fledermauserlebnisabend und die von mir besuchte Wildnisnacht. Angeboten werden auch individuell buchbare Nationalpark-Wanderungen, etwa 200 solcher Führungen würden jährlich angefragt und durchgeführt, heißt es im Magazin des Nationalparks, dem BuchenBlatt⁸⁰ (vgl. ebd.). Zudem bestehen Kooperationen mit regionalen Schulen und Kindergärten: So gibt es seit 2005 das sogenannte Grundschulprojekt, bei dem alle Kinder der regionalen Grundschulen sich während dreier aufeinanderfolgender Projektstage mit dem Nationalpark beschäftigen. Eine ähnliche Kooperation gibt es mit regionalen Kindergärten. Für die Durchführungen der Führungen, an denen im Jahr 2017 insgesamt 7.000 Gäste teilnahmen, sind 19 hauptamtliche Nationalpark-Ranger zuständig sowie 26 nebenberufliche Nationalpark-Führer (vgl. ebd. 2018, 50). Die Ranger im Nationalpark, wozu seit 2017 auch eine Rangerin zählt, sind ausgebildete Forstwirte, die sich zu „geprüften Natur- und Landschaftspflegern“ weitergebildet haben. Fünf Ranger absolvierten bisher zudem die Fortbildung zum Waldpädagogen, die vom Landesbetrieb HessenForst durchgeführt werden (vgl. ebd., 57). Die Bezeichnung Ranger wurde von den Nationalparks der USA übernommen.⁸¹ Neben dem Begriff orientierten sich die deutschen Nationalpark-Verwaltungen auch bei der Bekleidung der Ranger am amerikanischen Vorbild. Dazu später mehr.

In den folgenden Abschnitten werde ich darstellen, wie das Bild vom Wald als Lebensraum in der Bildungspraxis der Nationalparkakteure hergestellt wird.

⁸⁰ Siehe vorangegangene Fußnote.

⁸¹ Im Jahr 1872 wurde im Bundesstaat Wyoming der weltweit erste Nationalpark, der Yellowstone-Nationalpark, gegründet. In Europa wurden beginnend im Jahr 1909 die ersten Nationalparks in Schweden gegründet. 1970 wurde auch in Deutschland der erste Nationalpark ausgewiesen, es war der Nationalpark Bayerischer Wald (vgl. Nationale Naturlandschaften Online 2019a).

Angebote und Themenauswahl

Für meine Analyse habe ich zunächst den Veranstaltungskalender des Nationalparks, insbesondere die Bezeichnungen der Veranstaltungen sowie die Beschreibungen der Inhalte untersucht. Es fällt auf, dass sich eine ganze Reihe von Veranstaltungen bestimmten Tier- oder Pflanzenarten widmet. Im Veranstaltungskalender aus dem Jahr 2016 (vgl. Nationalpark Kellerwald-Edersee 2016) ist zu lesen, dass es im März eine Wanderung zu den sogenannten Frühblühern gibt und im Juni zwei Führungen zur Pfingstnelke, dem „Juwel am Fels“, wie es dort heißt. Unter dem Titel „Staunen über die Wunder der Schöpfung“ wird im August eine botanische Themenwanderung angeboten und im Herbst stehen Pilze im Fokus mehrerer Führungen. Viele Veranstaltungen widmen sich einzelnen Tierarten, etwa der Wildkatze, dem Hirsch, den Bilchen, den Greifvögeln und Eulen, den Vögeln im Winter, dem Wolf, dem Luchs und vor allem der Fledermaus. Im Winter gibt es „eine Spurensuche im Winterwald“, bei der die im Nationalpark überwinternden Tiere im Mittelpunkt stehen. Im Frühling findet eine Vogelstimmenwanderung statt. Auch sehr kleine Lebewesen sind Thema von Führungen: eine dreistündige Wanderung führt zu „unbekannten Wesen“, die im abgestorbenen Holz der Bäume lebten. Außerdem gibt es eine Themenwanderung zu „Ameisen – Wesen der Superlative“. Im Veranstaltungskalender wird auch eine Sonderausstellung im Nationalparkzentrum zu „Weißstorch und Schwarzstorch“ sowie zum Thema Fledermäuse angekündigt.

Durch die Ausrichtung der Veranstaltungen auf einzelne, zum Teil sehr seltene Tier- und Pflanzenarten informieren die Nationalpark-Akteure über die Spezifika dieser Lebewesen und verweisen auf die Bedeutsamkeit des Nationalparks als Lebensraum für diese Tiere und Pflanzen. Diese Botschaft wird nicht nur mithilfe von monothematischen Veranstaltungen vermittelt. Veranstaltungsformate wie die „Ferienforschertage mit dem Ranger“ (NLP Kellerwald-Edersee 2016, 71) zielen ebenfalls auf die Vermittlung dieser Botschaft ab. Im dazugehörigen Ankündigungstext ist

zu lesen, dass die Kinder während dieser ganztägigen Veranstaltung „Forscheraktionen zur vielfältigen Tier- und Pflanzenwelt im Nationalpark“ erwarteten (ebd.). Einen „Forschertag“ gibt es auch im Rahmen des bereits erwähnten Grundschulprojekts, an dem ich im Rahmen meiner Forschung teilnahm. Bei der als „große Forscheraufgabe“ angekündigten Bodenuntersuchung, hatten die Grundschüler die Aufgabe, sehr kleine Bode-Lebewesen zu entdecken, einzufangen und anhand eines Artenschlüssels zu bestimmen (vgl. NLP1, 2). Das „Erleben und Erkunden der biologischen Vielfalt“ ist auch Hauptanliegen der „Wildnisnacht“ (NLP Kellerwald-Edersee Online 2019a), an der ich ebenfalls teilnahm. Mit dem Untertitel „Auf den Spuren der biologischen Vielfalt“ wird betont, dass der Wald während dieser Veranstaltung aus einer Perspektive wahrgenommen wird, die die Vielfalt von Tier- und Pflanzenarten in den Fokus rückt, womit gleichzeitig der Wald als deren Lebensraum präsentiert wird.

Rhetorik

Warum der Wald des Nationalparks Kellerwald-Edersee unter Schutz steht und was ihn von anderen Wäldern unterscheidet, ist für Laien kaum sichtbar. Deswegen sind es vor allem die Erklärungen der Ranger, die bei Führungen und Bildungsveranstaltungen die Außergewöhnlichkeit des Waldes und seine Schutzwürdigkeit herleiten. Erläuterungen und Erklärungen nahmen bei den von mir beobachteten Veranstaltungen viel Zeit ein. Bei fast allen besuchten Veranstaltungen legten die Ranger am Eingang zum Nationalpark einen Stopp ein, um die Teilnehmer auf ein Hinweisschild aufmerksam zu machen, auf dem eine Karte der Region zu sehen war. Die Fläche des Nationalparks war darauf farblich abgegrenzt vom Umland. Sie erläuterten, dass Nationalparks die weltweit höchste Kategorie von Naturschutzgebieten darstellten und es in Deutschland nur 16 solcher Nationalparks gebe. Kennzeichnend für Nationalparks sei die

Tatsache, dass in diesen Gebieten die Natur wieder sich selbst überlassen würde und hier Natur Natur sein dürfe. Der Mensch gebe diese Flächen an die Natur zurück und könne fortan beobachten, wie der Wald sich seinen Raum zurückerobere. Diese letzten Sätze entsprechen im Wortlaut durchaus den Aussagen der Ranger (vgl. NLP4, 3; NLP2, 1). Bereits mit dieser Einführung produzierten die Ranger ein spezifisches Waldbild. So sorgte das rhetorische Mittel des Superlativs „weltweit höchste Kategorie von Schutzgebieten“ und die Limitierung „nur 16 Nationalparks in Deutschland“ für die Herleitung einer Art Elite-Status des Nationalparks. Auch die im Zusammenhang mit den diskursiven Praktiken bereits erwähnte moralische Diktion kam zum Tragen: In Nationalparks gebe der Mensch der Natur etwas zurück, damit sie sich „wieder frei entfalten“ könne. Folgerichtig sei im Nationalpark der natürliche, der echte – der „richtige“ Wald zu sehen. Die Betonung des Nationalpark-Mottos „Natur Natur sein lassen“ fasst diese moralisch aufgeladene Rechtfertigung des Schutzkonzepts von Nationalpark in einer eingängigen Formulierung zusammen. Gleichzeitig wird damit der Anspruch auf Authentizität erhoben. Wie bedeutsam dieser letzte Punkt in der Rhetorik des Nationalparks ist, zeigte der Versuch, diese Authentizität begrifflich zu fassen. Die Ranger haben regelmäßig vom „Urwald“ und von „Wildnis“ gesprochen. Aus dem Elite-Status in Kombination mit der moralischen Legitimierung entstand beim Zuhören eine Vorstellung davon, weswegen sich der Wald im Nationalpark von Wirtschaftswäldern unterscheidet. Diese Besonderheiten waren aber dem Wald nicht anzusehen. Es war daher notwendig, diese Qualität rhetorisch herzustellen. Rhetorik kam bei den einzelnen, nicht sichtbaren Qualitäten des Nationalparks zum Tragen, so beim Thema Artenvielfalt. Wie bereits zu den Veröffentlichungen der politischen Naturschutz-Akteure angemerkt, stellten die Ranger einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen einem nicht-bewirtschafteten Wald und der Vielfalt an Tieren und Pflanzen her. Während der Wildnisnacht erläuterte einer der Ranger diesen Zusammenhang anhand einer alten Buche: Er erklärte, dass im Nationalpark Bäume nicht wirtschaftlich

genutzt würden und daher so lange stehen blieben bis sie abstürben. Diese toten Bäume böten Lebensraum für viele Tiere, Pflanzen und Pilze. Diese toten Bäume, so der Ranger, förderten damit unmittelbar die Artenvielfalt. Die Artenvielfalt im Totholz war für uns Teilnehmer aber kaum sicht- und erkennbar. Der Ranger führte uns nicht ohne Stolz zu einer abgestorbenen Buche, an deren bröseliger Rinde ein weißer, schwammartiger Pilz wuchs. Er erklärte, dass es sich bei diesem Pilz um den Buchenstachelbart handele, einer sehr seltenen Pilzart, die nur in Wäldern mit viel Totholz vorkäme. Er führte dazu aus, dass nicht nur der Buchenstachelbart auf unberührte Wälder angewiesen sei, sondern beispielsweise auch der Veilchenblaue Wurzelhalsschnellkäfer. Dieser rund zehn Zentimeter große Käfer drohe in Europa auszusterben, konnte aber, so der Ranger, im Nationalpark Kellerwald-Edersee nachgewiesen werden. Im Gegensatz zum Buchenstachelbart bekamen wir diesen seltenen Käfer nicht zu Gesicht, ebenso wenig die Pfingstnelke, die Wildkatze, den Schwarzstorch oder die Große Bartfledermaus, allesamt seltene Arten, die im Nationalpark vorkämen, wie die Ranger glaubhaft versicherten.

Auf dem Weg zu unserem Nachtlager im Rahmen der Wildnisnacht machte uns einer der Ranger auf eine sogenannte Falterfalle aufmerksam, die in einem Baum abseits des Weges hing. Er berichtete, dass mithilfe solcher Fallen bereits 860 Schmetterlingsarten im Nationalpark nachgewiesen wurden. Er führte aus, dass es viele weitere Forschungsstationen wie diese gäbe, deren Aufgabe es sei, die im Nationalpark lebenden Arten zu bestimmen und zu zählen. Im Verlauf der Wanderung wurde deutlich, dass die Ranger nicht nur die exakte Zahl der im Nationalpark nachgewiesenen Schmetterlingsarten beherrschten, sondern auch wussten, wie viele Käfer-, Fledermaus-, Spinnen- und Libellenarten im Nationalpark lebten. Die Ranger stellten die Qualität des Nationalparks über das Thema Artenvielfalt her und nutzten dafür den Verweis auf den Seltenheits-Grad sowie die hohen Mengen der gefundenen Arten. Beides – Angaben zu Seltenheit und zur Menge – wurden als rhetorische

Instrumente eingesetzt, um die unsichtbare Qualität des Nationalparks im Hinblick auf die Artenvielfalt zu belegen. Diese Angaben erhielten durch den Hinweis auf sichtbare Artefakte wissenschaftlicher Praxis, wie etwa die Falterfalle, besondere Glaubwürdigkeit.

Die Rhetorik stellte ein wichtiges Instrument in der Produktion des Waldbildes dar, weil sie die fehlenden Möglichkeiten an visueller Nachvollziehbarkeit kompensierte.

Semiotik

Die von mir besuchten Bildungsveranstaltungen begannen mit einer herzlichen Begrüßung durch den Ranger. Dabei fiel die Kleidung der Ranger ins Auge: Sie trugen einheitliche hellgrüne Hemden und dunkelgrüne Jacken. Am Ärmel leuchtet ein großes gelbes Emblem mit der Aufschrift „Nationalpark-Wacht“ und dem Piktogramm einer schwarzen Eule.⁸² Sie trugen robuste Hosen mit Seitentaschen und dazu hohe Wanderschuhe. Außerdem gehörte ein Rucksack zu ihrem Outfit. Markantestes Utensil ihres Erscheinungsbildes war jedoch der dunkelgrüne Hut mit breiter Krempe. Diesen Hut trugen die Ranger fast durchgehend während der Veranstaltungen, teilweise versahen sie ihn zusätzlich mit Ansteckern oder Federn. Die Einheitlichkeit der Kleidung sowie die Auffäl-

⁸² Die Figur der großen schwarzen Eule mit gelben Augen und Krallen ist seit den 1950er Jahren ein Symbol für den Naturschutz. „Erfinden“ wurde diese - auch als „Naturschutzeule“ bezeichnete Figur im Jahr 1950 von Kurt Kretschmann, dem damaligen Naturschutzbeauftragter des Brandenburger Landkreises Oberbarnim. Auf der Suche nach einem einprägsamen Zeichen zur Kennzeichnung von Naturdenkmälern wählte er die Waldohreule. Das Symbol setzte sich in der Folge in Ostdeutschland zur Markierung von geschützten Landschaften durch. Im Westen Deutschlands führte man etwa zur gleichen Zeit den Adler als Symbol zur Kennzeichnung von Schutzgebieten ein. Nach der Wiedervereinigung Deutschlands entschieden sich die Umweltminister der Länder für die Eule auf gelbem Grund als gesamtdeutsches Symbol (vgl. Naturschutzgeschichte Ostdeutschlands Online 2019).

lichkeit von Hut und gelbem Emblem machten aus der Kleidung der Ranger so etwas wie eine Uniform, die ihnen einen offiziellen, amtlichen Charakter verlieh.

Ins Auge fielen mir außerdem die Hinweisschilder, Tore und Zäune, die als Übergänge zum Nationalpark durch die Ranger in Szene gesetzt wurden. Das deutlichste Zeichen dieser Grenze stellte der sogenannte Gatterzaun dar. Er wurde im Jahr 1896 vom Waldecker Fürstenhaus errichtet, um zu verhindern, dass die Wildtiere das Jagdrevier des Fürstentums verließen (vgl. NLP Kellerwald-Edersee Online (2019)). Der Zaun, der heute zu großen Teilen abgebaut ist, wurde an manchen Stellen bewusst belassen, um den Moment des Betretens des Nationalparks hervorzuheben, wie mir ein Ranger erzählte. Außerdem sah ich häufig das Piktogramm der schwarzen Eule: Sie begegnete mir auf fünfeckigen gelben Schildern, die die Ein- und Übergänge zum Schutzgebiet markierten. Sie zierte zudem als überlebensgroße Holzfigur die oben erwähnten Eingangstore zum Nationalpark. Darüber hinaus war sie an den Ärmeln der Ranger-Uniform und gelegentlich als kleiner Ansteck-Pin auf ihren Hüten zu sehen. Die regelmäßige Wiederkehr dieses Zeichens, die herausgehobene Platzierung an wichtigen Orten und Personen sowie das Zeichenhafte der Figur luden diese Eulenfigur mit Bedeutung auf.

Mithilfe von Schildern, Zäunen, Emblemen, Symbolen sowie der nationalparkspezifischen Figur des Rangers wurde der Wald des Nationalparks auf visueller Ebene von einem „gewöhnlichen“ Wald abgegrenzt.

Verhaltensregeln

Verhaltensregeln spielten während der Bildungsveranstaltungen eine wichtige Rolle. Sie begegneten mir zunächst in Form von Piktogrammen im Veranstaltungskalender des Nationalparks (vgl. NLP Kellerwald-Edersee 2016, 98). Unter der Überschrift „Verhaltensregeln“ sind dort neun

Piktogramme dargestellt, die darauf aufmerksam machen, dass Tiere nicht gestört und Pflanzen nicht entnommen werden dürfen. Dass im Nationalpark das Auto nicht geparkt und Müll nicht entsorgt werden darf. Dass die Wege nicht zu verlassen, laute Geräusche zu vermeiden und Hunde an der Leine zu führen sind. Zelten und Feuermachen ist ebenfalls nicht gestattet. Denn all „dies stört die Natur“ (ebd.) liest man im Begleittext. Dieser weist außerdem darauf hin, dass die Natur im Nationalpark „besondere Rücksichtnahme“ benötige und ein „verantwortungsvolles Verhalten“ geboten sei (ebd.) Gleichzeitig wird die Rolle des Menschen definiert: Er sei „Gast“ im Nationalpark (ebd.). Dass es sich bei diesen Verhaltensregeln nicht um Verhaltens-Empfehlungen handelt, sondern um ernstzunehmende Anweisungen, macht die Nationalpark-Verordnung deutlich. Hier werden die Verhaltensregeln als „Verbote“ bezeichnet. Dort heißt es: „Im Nationalpark sind alle Handlungen verboten, die zu einer Zerstörung, Beschädigung oder Veränderung des Schutzgebietes und seiner Bestandteile oder zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung oder Störung führen können“ (Landesrecht Hessen 2003, §8 (1)).

In der von mir beobachteten pädagogischen Praxis wurde den Erläuterungen und Herleitungen dieser Verhaltensregeln sehr viel Platz eingeräumt. Die Ranger erläuterten bei allen von mir besuchten Veranstaltungen, dass es gemäß des Nationalpark-Mottos „Natur Natur sein lassen“ darum gehe, die Natur nicht zu beeinträchtigen. Das bedeute für den Menschen, sich möglichst unauffällig zu verhalten und keine Spuren zu hinterlassen. Der Ausdruck „keine Spuren zu hinterlassen“ gehörte dabei zum festen Vokabular der Ranger. Im Rahmen der von mir beobachteten Veranstaltungen kamen unterschiedliche Methoden der Vermittlung der Verhaltensregeln zum Einsatz. Einmal erläuterten die Ranger sie in Form von Kurz-Vorträgen an den Eingängen zum Nationalpark, ein anderes Mal leitete ein Ranger zu Beginn einer Schulklassen-Führung eine Abfrage-Situation ein, in der die Schüler nach dem Nationalpark-Motto und den sich daraus ergebenden Regeln befragt

wurden (vgl. NLP2, 1). Es gab auch spielerische Vermittlungsmethoden: So hatten Schüler der 4. Klasse die Aufgabe, die Regeln in Form eines kurzen Theaterstücks pantomimisch darzustellen (vgl. ebd.). Im Anschluss an die Präsentationen erklärten die Ranger, warum diese Regeln notwendig seien. Dabei nahmen sie bei fast jeder Regel Bezug zum Nationalpark-Motto „Natur Natur sein lassen“. Die Verknüpfung von Verhaltensregeln und Nationalpark-Motto zeigte sich vor allem dann, wenn die Teilnehmer gegen die Regeln verstießen oder ein Verstoß absehbar war, was recht häufig passierte. So verließ einer der Schüler den Weg, um einen kleinen Stein an der Böschung aufzusammeln, ein anderer Schüler stieß mit seinem Wanderstock einen Pilz am Wegrand unsanft an, regelmäßig waren die Kinder im Begriff, Blätter, Zweige oder Früchte abzubrechen. In solchen Fällen verwiesen die Ranger regelmäßig auf das Motto und erklärten, dass diese Handlungen der Schüler gegen die Regeln verstoße. Für mich persönlich offenbarte sich die Ernsthaftigkeit des Nationalpark-Mottos besonders in den Momenten, wenn die Ranger dazu aufforderten, die Spuren zu beseitigen, die wir als Gruppe im Nationalpark hinterlassen hatten. Wir sollten beim Verlassen unseres Nachtlagers bei der Wildnisnacht das Laub aufräumen, um die Abdrücke unserer Isomatten zu entfernen. Gleiches galt für die zur Sitzbank aufgeschichteten Äste und Stöcke beim Forschertag, die wir am Ende der Veranstaltung wieder im Wald verteilen sollten. Es sollte so aussehen, so die Ranger, als seien wir nicht da gewesen.

Das Bild vom Wald als Lebensraum stellten die Ranger durch den Verweis her, eben diesen Lebensraum nicht zu stören. Als wir beispielsweise mit einer Grundschulklasse an einem kleinen Rinnsal vorbeikamen, das flach über den Weg mäanderte, stoppte der Ranger die Schulklasse und wies darauf hin, dass wir zum Überqueren die Trittsteine nutzen sollten, die von der Nationalparkverwaltung dort extra platziert worden seien. Angesichts des flachen Wasserlaufs schien das übertrieben. Aber der Ranger erläuterte, dass sich in diesem – wenn auch kleinen – Fließgewässer viele

Lebewesen aufhielten und die Trittsteine verhindern würden, dass wir sie und ihren Lebensraum zerstörten (vgl. NLP 2, 3). Achtung vor dem Lebensraum von Tieren und Pflanzen, Rücksicht nehmen und möglichst wenig stören, das waren die zentralen Botschaften, die die Ranger durch solche und ähnliche Hinweise regelmäßig betonten. Deswegen entfernten wir uns zügig vom Mäuseloch, nutzten die Trittsteine oder deuteten nur mit dem Finger auf Gräser, Blumen und Blätter anstatt sie abzupflücken. Eine in meinem Beobachtungsprotokoll festgehaltene Ermahnung eines Rangers lautete: „Bitte zurück! Das ist alles Lebensraum.“ (NLP 2, 3).

Die Regeln wurden auch betont, wenn der Ranger bewusst gegen sie verstieß. Brachen sie Zweige und Blätter ab, um daran die Unterschiede der Baumarten zu erläutern, schnitten sie Wildkräuter ab, um sie zum Probieren herumszureichen, dann wiesen die Ranger jedes Mal darauf hin, dass diese Handlungen gegen die Regeln des Nationalparks verstießen. Sie erklärten dann allerdings, dass dieser Verstoß im Rahmen von Bildungsveranstaltungen durch die Nationalparkverordnung erlaubt sei (vgl. Landesrecht Hessen 2003, §9, 3).

Ich konnte beobachten, dass die ständige Wiederholung der Nationalpark-Regeln in Form von Abfragen, Aufgaben, Erläuterungen und Anweisungen sowie der konsequente, unermüdliche Verweis auf Regelverstöße eine stark disziplinierende Wirkung hatte. Ich konnte diese Wirkungen nicht nur am Verhalten anderen Teilnehmern erkennen, sondern auch an meinem Verhalten. So fühlte ich mich auf einer Wanderung gehemmt, die Reste eines gegessenen Apfels in den Wald zu werfen. Ich trug ihn eine ganze Weile mit mir herum und überlegte, ihn außerhalb des Nationalparks zu entsorgen. In diesem Moment konnte ich durch eine persönliche Erfahrung nachvollziehen, was Urry und Macnaghten theoretisch formulierten, dass nämlich in Landschaftsbilder politisch gewünschte Verhaltensregeln eingeschrieben seien, die den Umgang mit Landschaft zu steuern versuchten (vgl. Macnaghten/Urry

1998, 186f.). Auch im Nationalpark erzog die ständige Betonung vom Wald als Lebensraum zu einem eher passiven, kontemplativen und rücksichtsvollen Umgang.

Aktivitäten und Equipment

Die Schüler, Lehrer, Ranger und ich saßen verteilt im hohen Gras einer Waldwiese (vgl. NLP2, 5). Es war trocken und warm. Und wir schwiegen. Die Ranger hatten uns aufgefordert, uns auf das zu konzentrieren, was wir hörten. Zuvor hatten sie bunte Karten im DIN A 6-Format verteilt und erläutert, dass wir damit eine sogenannte Geräuschkarte erstellen sollen. Es käme darauf an, so einer der Ranger, möglichst viele Geräusche der Umgebung zu notieren und gleichzeitig zu vermerken, aus welcher Richtung sie kommen. Auf den Karten der Schüler war später eine Biene vermerkt, eine Hummel, der Wind, das Blätterrauschen, vor allem aber jede Menge Vögel, Grashüpfer und Insekten. Die Wiese und der sie umgebende Wald stecken voller Geräusche von Tieren, aber auch von Pflanzen – es war diese Botschaft, die uns die Ranger im Anschluss an die Übung vermittelten und die die Geräuschkarte in visualisierter Form zum Ausdruck brachte. Während der späteren Analyse ist mir klar geworden, dass sich in dieser Übung ein Wesensmerkmal der Bildungsarbeit des Nationalparks zeigte. Das bewusste Hinhören, das genaue Hinschauen, die Konzentration auf eher Unscheinbares, der Blick für das Detail – diese sensibilisierte Art von Wahrnehmung wurde während der von mir besuchten Veranstaltungen immer wieder trainiert und war darauf ausgerichtet, den Wald als Lebensraum von Tieren und Pflanzen wahrzunehmen. Als Anreiz dazu hatten die Teilnehmer oftmals die Aufgabe, in die Rolle von Forscher zu schlüpfen. Veranstaltungsformate wie der „Forschertag“ oder die „Expedition in die Wildnis“ zeugen von dieser Tendenz. Dass die Rolle des Forschers verbunden ist mit einer

aufmerksamen Wahrnehmung, darauf wiesen die Ranger in den von mir beforschten Veranstaltungen explizit hin. Die Grundschüler, die später ihre Geräuschkarte erstellten, wurden gleich zu Beginn der Wanderung danach gefragt, wie sich Forscher ihrer Meinung nach im Wald bewegten (vgl. NLP2, 2). Einer der Ranger stellte den Blick und das Verhalten eines Forschers sogar pantomimisch dar, indem er den Kopf senkte und mit suchendem Blick über den Waldweg lief (vgl. ebd.). Verbunden damit war die Anweisung, sich die Umgebung genau anzuschauen, aufmerksam zu sein und andere darauf aufmerksam zu machen, wenn man etwas Bemerkenswertes wahrgenommen habe. Die Grundschüler folgten dieser Anweisung und machten ihre Mitschüler regelmäßig auf Entdeckungen aufmerksam. Einer der Schüler wies beispielsweise auf ein daumendickes Loch am Rande des Weges hin (vgl. ebd.) Das Loch führte tief in die Erde. Der Ranger nahm sich viel Zeit, um gemeinsam mit den Schülern zu überlegen, um was es sich dabei handeln könne. Schließlich verständigten sie sich darauf, dass es sich um den Eingang zu einem Mäusenest handelte und sie sich besser entfernen sollten, damit die Mäuse nicht weiter gestört würden. Eine ähnliche Situation ergab sich, als einer der Schüler auf einen Pilz am Wegesrand aufmerksam machte. Der Ranger wies hier auf die Besonderheit hin, dass Pilze sich über Sporen vermehrten und dass man diese Sporen auch sehen könne, wenn man vorsichtig den Schirm des Pilzes berühre und genau hinschaue. Tatsächlich sahen wir, wie die kleinen Sporen aus dem Pilzschirm herausgeschleudert wurden (vgl. ebd.). Als einer der Schüler eine Spinne entdeckte, zog der Ranger eine Lupe aus seiner Hosentasche und ließ die Schüler die Beinpaare des Tieres zählen. Die weiche Innenseite von Bucheckerhüllen wurden befühlt, während der Ranger erklärte, dass viele kleine Härchen das Innere der Hülle auspolstern (vgl. ebd., 3). Mir fiel die Begeisterung der Ranger für die kleinen, zum Teil unscheinbaren Phänomene auf. Sie begeisterten sich für den Duft von Douglasien-Nadeln, für die Kraft der Waldameisen, für das filigrane Gehäuse der Köcherfliegenlarve oder das leuchtende Gelb des Feuersalamanders. Ich

konnte beobachten, wie gerade durch diese Begeisterung die Wahrnehmung der Teilnehmer gesteuert wurde und die Ranger damit – quasi wie Regisseure – deren Blicke lenkten. Diese Wahrnehmungs-Regie rückte einzelne Tiere und Pflanzen in Szene und verlieh ihnen Beachtung und Bedeutung. Als die Schüler etwa hörten, dass die Ameise das 100-fache ihres eigenen Gewichts tragen könne und damit das stärkste Tier im Nationalpark sei, begann ihr Staunen. Das Bild vom Wald als Lebensraum von Tieren und Pflanzen stellten die Ranger also auch mithilfe ihrer Begeisterung und ihres Fachwissens her.

Dass viel mehr Tiere und Pflanzen im Wald leben, als auf den ersten Blick ersichtlich ist, demonstrierten uns die Ranger auch mit der schon erwähnten Bodenuntersuchung. Diese Übung schulte den Blick für Details in besonderem Maße. Denn die Boden-Lebewesen waren zum Teil erst unter der Lupe als Tiere wahrzunehmen. Um sie zu entdecken, musste ich meinen Blick auf kleinste Bewegungen und winzige Strukturen fokussieren. Wie viele Tiere im Boden leben, war auch für mich durch diese Übung erstmals sichtbar geworden. Bei der Wildnisnacht kommentierte einer der Ranger diese Erkenntnis mit den Worten, dass der Boden, auf dem wir so „herumliefen“, viel mehr zu bieten habe, als wir gemeinhin annähen und Leben auch dort stecke, wo wir es zunächst gar nicht vermuteten (vgl. NLP 4, 7).

Um die Wahrnehmung der Teilnehmer auf die Vielfalt und Besonderheit von Lebewesen im Wald zu lenken, kam während der Veranstaltungen auch mechanisches bzw. technisches Equipment zum Einsatz: Becherlupen, Insektensauger, Siebe und Schaufeln, Fledermausortter, Makroskop, Geräuschverstärker oder Bestimmungsbücher. Vieles davon packten wir in Vorbereitung auf die Wildnisnacht in unsere Rucksäcke. Die Ranger betonten dabei, dass wir diese Werkzeuge mitnähmen, um „die biologische Vielfalt“ im Nationalpark zu erkunden (vgl. NLP 4, 1). Der Einsatz dieser Werkzeuge diente ebenfalls dazu, die Wahrnehmung der Teil-

nehmer auf Tiere und Pflanzen im Wald lenken. Das eingesetzte Equipment war damit Teil der Wahrnehmungsregie.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Bild vom Lebensraum Wald durch die pädagogischen Aktivitäten, das verwendete Equipment sowie die Wahrnehmungsregie der Ranger hergestellt wurde. Deutlich wird darüber hinaus, dass dieses Waldbild zu einem rücksichtsvollen Umgang mit Wald auffordert.

Erscheinungsbild des Waldes

Lagerfeuer- oder Campingplätze, bewirtschaftete Hütten, Spielplätze, Gaststätten oder Parkplätze – alles das gibt es im Nationalpark Kellerwald-Edersee nicht. Das wird aber nicht als Mangel empfunden. Vielmehr drückt sich in der Abwesenheit solcher Elemente das Schutzkonzept des Nationalparks aus. Der Nationalparkplan, ein als Handlungsleitfaden bezeichnetes Papier des Nationalparkamts (vgl. NLP Kellerwald-Edersee 2008) macht darauf aufmerksam, dass aktiv am Rückbau von Zeichen menschlicher Nutzung gearbeitet werde. So sollen das Außengatter abgebaut und Wildfütterungen entfernt werden (vgl. ebd., 120). Auch die Ausdünnung des Wegenetzes durch die Umwandlung von Forstwegen in schmale Wanderpfade ist vorgesehen (vgl. ebd., 107). Mit dem bewussten Nicht-Bau touristischer Einrichtungen und dem gezielten Rückbau ehemaliger Waldinfrastruktur machen die Nationalpark-Akteure deutlich, dass der Nationalpark nicht auf die Freizeitbedürfnisse der Menschen ausgerichtet ist, sondern die Natur im Nationalpark Vorrang hat. Das zeigte sich auch bei den von mir beforschten Veranstaltungen: Auf Wanderwegen lagen umgestürzte Bäume, die bewusst nicht weggeräumt wurden, wie die Ranger erzählten. Wir wurden dazu aufgefordert, über die Stämme zu steigen, sie an der Seite zu umwandern oder unter ihnen hindurchzuklettern. Das Nationalpark-Motto „Natur Natur sein

lassen“ wurde damit auch physisch spürbar.

Dass der Eindruck eines sich selbst überlassenen Waldes jedoch Ergebnis einer bewussten Produktion ist, machte folgende Erläuterung eines ehemaligen Mitarbeiters des Nationalparks deutlich: Umsturzgefährdete Bäume am Rande der Wanderwege müssten aus Gründen der Verkehrssicherungspflicht gefällt werden. Das Absägen dieser Bäume, sprich der menschliche Eingriff in die Natur, solle jedoch für die Augen der Nationalparkbesucher kaschiert werden. Es werde daher ein natürlicher Vorgang simuliert, indem die geraden Schnittflächen auf eine Weise bearbeitet würden, die auf ein natürliches Abbrechen des Baumes hindeuteten. Ziel dieser Praktiken sei es, den Besuchern das Bild eines von menschlichen Einflüssen geschützten Waldes zu vermitteln (vgl. NLP_P1). Faktisch jedoch ist dieses Bild teilweise das Ergebnis menschlicher Gestaltung.

6.5.2.2 Landesbetrieb HessenForst

Gemeinsam mit Rheinland-Pfalz zählt Hessen zu den Bundesländern mit den größten Waldflächen. Fast die Hälfte des Landes ist von Wald bedeckt (vgl. HMKLV Online 2019c). Größter Waldeigentümer ist das Land Hessen; es besitzt knapp 40 Prozent der hessischen Waldflächen (vgl. ebd.). Betreut und bewirtschaftet werden die landeseigenen Wälder durch den Landesbetrieb HessenForst, der Teil der hessischen Landesverwaltung ist.⁸³ Die Waldbewirtschaftung wird durch lokale staatliche

⁸³ Der Landesbetrieb wurde Anfang Januar 2001 gegründet und ging aus der Hessischen Landesanstalt für Forsteinrichtung, Waldforschung und Waldökologie hervor. Die Gründung hatte vor allem ökonomische Gründe, sollte doch durch die Umwandlung die Forstwirtschaft des Landes wirtschaftlich ausgerichtet werden und mittelfristig Gewinne erzielen (vgl. Hellenbroich 2012, 263). Entsprechend positionierten sich Umweltschutzverbände und die Opposition im Landtag gegen dieses Vorhaben (vgl. Bock 2006). Im Zuge dieser Umwandlung wurden Forstreformen durchgeführt, die die Schließung der Hälfte der damals über 80 Forstämter zur Folge hatte und die Streichung von mehr als 1.000 Arbeitsplätzen (vgl. ebd.). Es gehe darum, so der Leiter des Landesbetriebs, HessenForst zu einem „leistungsfähigen

Forstämter vollzogen. Insgesamt gibt es verteilt über ganz Hessen derzeit 41 Forstämter.

Waldpädagogik und Umweltbildung gehören laut Hessischem Waldgesetz zu den Aufgaben des Landesbetriebs (vgl. HWaldG, § 27). Über die regionalen Forstämter werden unterschiedliche Bildungsformate angeboten, wozu der Waldbesuch beim Förster, Waldjugendspiele, waldorientierte Projekttag und die forstpraktische Mitarbeit im Wald zählen (vgl. Landesbetrieb HessenForst Online 2019b). Einen besonderen Stellenwert haben die vier hessischen Jugendwaldheime, die HessenForst in Zusammenarbeit mit dem Naturschutzverband Schutzgemeinschaft Deutscher Wald und mit finanzieller Unterstützung des Land Hessen betreibt (vgl. ebd. 2019a). Die hessische Umweltministerin Priska Hinz, die 2017 eine Rahmenvereinbarung zur Weiterführung der Jugendwaldheime für weitere vier Jahre unterzeichnete, betonte, dass die Einrichtungen „einen immens wertvollen Beitrag zur Umweltbildung in Hessen“ leisteten (HMUKLV Online 2017). Die Landesregierung unterstützt die vier Jugendwaldheime mit jährlich 140.000 EUR und stellt jeweils einen Förster für die Leitung der Einrichtungen zur Verfügung (vgl. ebd.). Neben den Jugendwaldheimen im Kinzigtal, im nordhessischen Hessisch Lichtenau und im Vogelsberg betreibt der Landesbetrieb auch das Jugendwaldheim im mittelhessischen Weilburg, welches mir von der Geschäftsführung von HessenForst für meine Feldforschung zugewiesen wurde. Während die Einrichtung im Kinzigtal bereits im Jahr 1974 gegründet wurde, eröffnete das Jugendwaldheim in Weilburg erst im Jahr 2006 und ist damit das jüngste Jugendwaldheim in Hessen. Betreut wurde es zum Zeitpunkt meiner Forschung von drei Mitarbeitern des Landesbetriebs HessenForst: Zwei Förstern und einem Forstwirt, alle drei waren zertifizierte Waldpädagogen. Auf der Internetseite des Jugendwaldheims ist zu lesen, dass es sich seit seiner Gründung „rasch zu einem weit über die Region hinaus

Beitrieb“ zu machen (vgl. ebd.).

bekanntem Publikumsmagnet[en]" entwickelt habe. Im Jahr 2015 besuchten über 6.000 Gäste das Jugendwaldheim, wovon die meisten im Rahmen von Klassen- und Jugendgruppenfahrten angereist seien (JWH Weilburg Online 2019b).

Das Jugendwaldheim in Weilburg bietet Programme an, die vom Umfang her auf mehrere Tage ausgerichtet sind und sich an unterschiedliche Altersgruppen richten. Dazu zählen die „Waldwichtelwoche“ für Kinder von vier bis sechs Jahren, die „Walderlebniswoche“ für Kinder bis zu 14 Jahren und „Team- und Methodentrainings“ für Jugendliche bis zu 16 Jahren. Darüber hinaus bestehen feste Kooperationen zu lokalen Schulen, bei der die Klassen regelmäßig, zum Teil einmal wöchentlich, durch die Waldpädagogen von HessenForst in Form von Wald-AGs betreut werden. Im Rahmen meiner Feldforschung habe ich zwei Klassen an jeweils einem Tag ihrer „Walderlebniswoche“, sowie zwei Wald-AGs unterschiedlicher Altersgruppen begleitet. Ich erlebte dabei alle drei Waldpädagogik-Akteure des Jugendwaldheims.

Angebote und Themensetzung

Über die Angebote des Jugendwaldheims in Weilburg informieren eine eigenständige Internetpräsenz (vgl. JWH Weilburg Online 2019c) sowie ein Faltblatt (vgl. ebd. 2013). Die waldpädagogischen Veranstaltungen laufen unter dem Motto „Waldabenteuer für Aktive!“ (vgl. ebd.). Dieser Leitspruch dominiert in markanter Schrift die Titelseite des Faltblatts. Insgesamt werden fünf Angebote präsentiert. In den Kurzbeschreibungen zu den Angeboten heißt es, dass während der „Waldwichtelwoche“ mit Pflanzen, Bäumen und Waldfrüchten etwas gestaltet wird. Bei der „Walderlebniswoche“ stehen Wald-Rallye, Orientierungsläufe und „Naturwissenschaft zum Anfassen“ auf dem Programm und die „Kleine Helden-Tour“ lockt mit Nachtwanderung, Lagerfeuer und einer Schatzsuche. Bei

den „Kreativ-Tagen“ geht es um das Arbeiten und Gestalten mit Naturmaterialien, wozu der Bau von Wanduhren, Insektenhotels oder „kleinen Präsenten aus Fundstücken des Waldes“ zählen. Bei diesen Beschreibungen fällt auf, dass es inhaltlich entweder darum geht, etwas im Wald zu tun oder mit Holz und Naturmaterialien etwas zu gestalten. In beiden Fällen steht das Aktivsein im Zusammenhang mit einer konkreten Nutzung des Waldes. Der Wald wird zu einem Raum, in dem gebaut, balanciert, arrangiert, gesucht, gesammelt oder Feuer gemacht wird. Kurzum: Er ist ein Raum zum Aktivsein.

In den anderen drei Jugendwaldheimen kommt eine weitere Form des Aktivseins hinzu: Es geht um Arbeitseinsätze im Wald, bei denen die Jugendlichen für mehrere Stunden gemeinsam mit Waldarbeitern arbeiteten und dabei „viel über Wald- und Forstwirtschaft erfahren“ (SDW Online 2019a).⁸⁴ Für meine Forschung habe ich mich mithilfe der Internetseiten dieser Jugendwaldheime über die Waldeinsätze informiert. Das Jugendwaldheim Meißner stellt unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten vor und zeigt viele Fotos dazu (vgl. JWH Meißner Online 2019). Beschrieben wird beispielsweise die Mitarbeit bei Pflegearbeiten, wozu das Herauslesen von Ästen und Schwemmgut aus Bachläufen zählt, das Zurückschneiden von Büschen und Hecken, der Abtransport von Grasschnitt und das Aufhängen von Eulenkästen. Hinzu kommt das Baumfällen: Hier dürfen die Schüler nach einer Einweisung in die Handhabung der Handsäge eigenständig dünne Bäume fällen. Im Frühling und Herbst gibt es Einsätze zum Pflanzen junger Bäume (vgl. ebd.).

Diese Beispiele implizieren eine bestimmte Form des Aktivsein. Es geht darum, am Alltag der Förster und Forstarbeiter teilzunehmen, ihre Aufgaben zu übernehmen und einen sichtbaren Beitrag zur Forstarbeit zu leisten. Es ist ein körperlicher Einsatz, der sichtbare Ergebnisse zur Folge

⁸⁴ Im Jugendwaldheim in Weillburg verhinderten spezifische Rahmenbedingungen diese Art des Aktivseins (vgl. LFO-I-7).

hat: Bäume werden gepflanzt oder gefällt, Äste und Büsche abgeschnitten, Gras gemäht, Zäune repariert und Wege hergerichtet. Die Ausrichtung auf das Aktivsein wird auch im pädagogischen Rahmenkonzept des Landesbetrieb HessenForst betont. Dort heißt es: „Aktives Handeln steht bei vielen Angeboten der Jugendwaldheime im Vordergrund. [...] Hierbei erleben sie sich [Kinder und Jugendliche; Anmerkung der Verf.] als Teil der Natur – mitten drin.“ (SDW/HessenForst o.J., 2)

Aktivitäten und Equipment

Die Wald-Rallye mit einer 5. Klasse führte zu einem Parcours aus vier Holzwippen (vgl. LFO4, 3). Eine Holzwappe bestand aus einem kurzen, dicken Stück Stammholz und einer quer darüber liegenden etwa vierzig Zentimeter breiten und gut zwei Meter langen Holzbohle. Die Aufgabe an der Wipp-Station bestand für die Schüler-Teams darin, einen bis zum Rand mit Wasser gefüllten Becher über die Wippe zu balancieren. Je weniger Wasser die Team-Mitglieder verloren, umso mehr Punkte wurden dem Team gutgeschrieben. Im Rahmen der Wald-Rallye gab es mehrere Aufgaben, die den Wald aktiv einbanden und produktiv machten für pädagogische Übungen: Kiefernzapfen wurden für Wurf-Übungen genutzt, Fichtenstämme zum Balancieren, Holzbohlen zum Wippen und Bäume als Halterung für Balancierseile verwendet. Darüber hinaus waren etliche Aufgaben auf das Gestalten mit Holz ausgerichtet. Dazu zählten das Basteln von Namensschildern aus Birkenscheiben und das Anfertigen von Wanduhren. Die Schüler kreierten aus dünnen Spanholzplatten, Uhrwerken, Bastelutensilien und Waldmaterialien sowie mithilfe unterschiedlicher Werkzeuge ihre persönliche Holz-Uhr. Eine große Werkstatt im Jugendwaldheim mit reichlich Werkzeugen und Maschinen stand dafür zur Verfügung. Dort befanden sich eine große Werkbank mit Säge sowie etliche Schränke, die Bohrmaschinen, Heißklebepistolen, Sägen, Schraub-

zwingen, Zangen, Schnitz- und Cuttermesser, Bolzen-schneider sowie eine Vielzahl von Dekorationsmaterialien enthielten. Neben Wanduhren stellten Schulklassen dort die Spielfiguren des Kubb-Spiels⁸⁵, Insektenhotels und Schlitten her (vgl. LFO3, 1). Die Werkstatt wurde auch von den Teilnehmern der Wald-AG genutzt, die ich während meiner Feldforschung begleitete. Die Schüler dieser AG hatten die Aufgabe, einen Drachen zu bauen und sollten für die Konstruktion Äste aus dem Wald verwenden.

Das Bauen, Konstruieren und Gestalten mit Holz ist ein wichtiges Betätigungsfeld im Jugendwaldheim. Darauf deutete bereits die gut ausgestattete Werkstatt hin. Das Prinzip des Herstellens wurde aber nicht nur in der Werkstatt greifbar, sondern auch bei einfachen Spielen und Aktivitäten im Wald: Bei der Wald-Rallye bauten die Teams Vogelnester aus Waldmaterialien und die Grundschüler der Wald-AG schichteten Äste zu einer Sitzbank übereinander, bauten aus Stöcken Hütten und flochten sich aus Gräsern Armbänder. Die Forst-Akteure schulten die Schüler zudem in handwerklichen Fertigkeiten. So lernten die Schüler zu sägen, zu schnitzen und Feuer zu machen. Durch das Einüben dieser Fertigkeiten wurden die Schüler in die Lage versetzt, sich Gestaltungsmöglichkeiten im Wald selbst zu erschließen. Im Trainieren solcher Fähigkeiten spiegelt sich das Prinzip des Nutzens und Herstellens wider.

Verhaltensregeln

Wie im Nationalpark Kellerwald-Edersee begannen die Bildungsveranstaltungen des Jugendwaldheims mit Hinweisen zum Verhalten im

⁸⁵ Hierbei handelt es sich um ein Geschicklichkeitsspiel, das ähnlich wie beim Schach, eine Schlacht zwischen zwei verfeindeten Gruppen nachahmt. Dabei versuchen zwei Mannschaften, die gegnerischen Kämpfer, die durch Holzklötze symbolisiert sind, mit Wurfhölzern umzuwerfen.

Wald. Die Verhaltensregeln im Jugendwaldheim unterschieden sich nicht nur inhaltlich von denen des Nationalparks, sondern auch in der Art wie sie vorgetragen wurden. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung legen die Vermutung nahe, dass die vorgetragenen Regeln auf keinem festgeschriebenen Regelwerk basierten. Denn die drei von mir begleiteten Forst-Akteure betonten jeweils unterschiedliche Regeln, setzten eigene Schwerpunkte und folgten auch keiner einheitlichen Formulierung. Das mag daran gelegen haben, dass sie die Regeln zum Teil im Dialog mit den Teilnehmern entwickelten. So fragte etwa die Försterin zum Start der Wald-Rallye, welche Regeln aus der Sicht der Schüler im Wald einzuhalten seien. Die von den Schülern genannten Regeln wurden schließlich – ohne zusätzliche Ergänzung oder Korrektur für verbindlich erklärt (vgl. LFO1, 2).

Inhaltlich bezogen sich die Regeln sowohl auf den Umgang mit Wald und auf das Verhalten innerhalb der Gruppe. Die Forst-Akteure sprachen an, dass Äste nicht abgebrochen, kleine Bäume und Pilze nicht aus dem Boden gerissen und Müll nicht liegen gelassen werden solle. Jedoch wurden für einige Spiele und Aufgaben diese Regeln gebrochen: Zum Bau des Waldsofas und zum Bau des Nests beim Vogelfütter-Spiel zupften die Schüler Gras aus dem Boden, kratzten Moos von den Bäumen und rissen Blätter von den Zweigen ab. Es war also durchaus eine Diskrepanz zwischen angekündigten Regeln und tatsächlicher Praxis festzustellen. Dem Einhalten der Regeln im Umgang mit Wald wurde nicht wie im Nationalpark akribisch nachgegangen. Im Kontrast zum Nationalpark wurden hingegen die Regeln zum Verhalten innerhalb der Gruppe viel ernsthafter behandelt: Die Forst-Akteure wiesen darauf hin, dass die Schüler nicht durcheinanderreden, sondern sich melden sollten, dass sie sich nicht von der Gruppe entfernen oder weglaufen und vor allem ihre Mitschüler nicht auslachen sollten. Durch die Betonung dieser Verhaltensregeln kam zum Ausdruck, dass der Wald nicht nur als Raum für Pflanzen und Tiere zu betrachten ist, sondern auch ein sozialer Raum ist, in dem

Menschen aktiv sind und deswegen Regeln des menschlichen Miteinanders einzuhalten sind.

Sichtbar- und Erfahrbarmachen

Das Gebäude des Jugendwaldheims, die Namensschilder, der Balancierparcours und die Holzrippen, die Holzwanduhren, das Kupp-Spiel und die Drachen – alle diese Elemente begegneten mir während der Feldforschung. Ich nahm sie wahr und registrierte eher nebenbei und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, dass sie alle aus Holz hergestellt waren. Erst später wurde mir klar, dass die Verwendung von Holz sicher kein Zufall war, sondern als Instrument zur Inszenierung eines bestimmten Wald-Bildes eingesetzt wurde. Die Forst-Akteure stellten mithilfe dieser Holz-Elemente unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten von Holz zur Schau. Holz wurde präsentiert als Baustoff für Gebäude, für Spielgeräte und nützliche Alltagsgegenstände, als Dekorationselement und als Feuermittel. Das forstliche Waldbild wurde nicht nur durch die Sichtbarmachung, sondern auch durch das körperliche Erfahrbarmachen von Nutzungsmöglichkeiten hergestellt. Die angebotenen Übungen beinhalteten körperliche Komponenten, vermittelten unterschiedliche handwerkliche Fertigkeiten und generierten in der Regel greifbare Ergebnisse. Bei dieser Form des Aktivseins erlebten sich die Schüler als gestaltende Akteure und spürten das Prinzip des Nutzens auf unmittelbare, körperliche Weise.

Das Sichtbarmachen und das körperliche Erfahrbarmachen von Nutzungsmöglichkeiten waren zwei zentrale Instrumente bei der Produktion des forstlichen Waldbildes im Rahmen pädagogischer Praktiken.

Der Förster

Das klassische Bild eines Försters vermittelten die Bildungsakteure im Jugendwaldheim Weilburg nicht: Während einer der Akteure eine blaue Regenjacke, dazu eine graue Outdoorhose und ein Base-Cap trug, vermittelte die Försterin mit ihrer Jeans und dem türkisfarbenen T-Shirt einen sportlichen Eindruck. Auch der Leiter des Jugendwaldheims trug keinen grünen Loden-Janka mit Hut, sondern ein kariertes Hemd mit schwarzer Hose. Anders als im Nationalpark wurde die Autorität der Bildungsakteure nicht durch äußere Hoheitsmerkmale, wie die uniformähnliche Kleidung, hergestellt. Die Forst-Akteure generierten ihre Autorität auch nicht durch das Herausstellen ihres Fachwissens. Selten wurden Tier- und Pflanzennamen oder biologische Zusammenhänge erläutert, nur vereinzelt nahmen sie eine dozierende, autoritäre Haltung ein. Vielmehr leiteten sie Übungen an und fungierten als Motivator und Punkterichter. Sie gaben Auskunft zu Eigenschaften von Pflanzen und warnten etwa vor dem Riesen-Bärenklau, einer Pflanze, die bei Berührungen schmerzhaft Verbrennungen verursacht. Sie gaben praktische Tipps, beispielsweise wie man Brennnesseln anfasst ohne sich zu stechen und regten an, das eine oder andere Spielgerät aus Holz zuhause nachzubauen. Sie schulten die Teilnehmer in Fertigkeiten wie dem Sägen und Feuermachen und sie entwickelten im Dialog mit den Teilnehmern Lösungen für bestimmte Aufgaben. Das Verhalten der Forst-Akteure war also eher das eines Coachs, der die Schüler im Umgang mit Wald unterstützte, beriet und sie zum Aktivsein animierte. Durch die Waldpädagogen erschloss sich für die Schüler der Wald als Ort menschlicher Nutzung und Aktivität. Diese anleitende Rolle der Waldpädagogen half dabei, das Bild vom Wald als Nutz-Raum für den Menschen herzustellen.

Erscheinungsbild des Waldes

Der Wald, der hinter dem Jugendwaldheim begann, war deutlich geprägt von pädagogischen Aktivitäten. Ins Auge fiel mir der große Lagerfeuer-Platz: Angeordnet zu einem Kreis lagen dicke Steine, die die Feuerstelle abgrenzten. Um sie herum waren Sitzbänke angeordnet, die aus der Länge nach halbierten Baumstämmen bestanden. Ebenso auffällig war der Balancierparcours, der aus etwa zehn Stämmen unterschiedlicher Länge bestand, circa fünfzig Meter lang war und in Zick-Zack-Form in den Wald führte. Wie der Lagerfeuerplatz waren auch der Balancierparcours und die Holzrippen massive Installationen, die nicht ohne weiteres wegzuräumen waren und den Wald gestalteten. Die pädagogischen Aktivitäten hinterließen auch weniger beständige Spuren. So wurde das angefertigte Waldsofa nicht wie im Nationalpark wieder abgebaut und die von den Schülern arrangierten Vogelnestern beim Vogelfütterungs-Spiel verblieben in ihrer Form im Wald. Die Forst-Akteure produzierten auch vorübergehende Spuren, indem sie die oberen Schichten des Waldbodens mit dem Fuß wegkratzten, um Startlinien, Spielfelder oder den Standort des Waldsofas zu markieren. Die Beispiele zeigen, dass das Erscheinungsbild des Waldes durch die Praxis der Bildungsveranstaltungen aktiv gestaltet wurde.

Erkennbar waren auch die Spuren der Forstwirtschaft. Einzelne Bäume waren mit Spray markiert, entastete und auf gleiche Länge geschnittene Baumstämme lagen aufgesetzt zu Holzpoltern am Rande der Wege, auch abgesägte Holzstümpfe waren zu sehen. Breite Forstwege führten in den Wald, die nicht nur von Forstmaschinen, sondern auch von PKWs genutzt wurden. Für die Bildungspraktiken wurde das fruchtbar gemacht: Die Autos dienten als Ziellinie für Wettrennen, die Holzstämme am Wegrand wurden zur Sitzgelegenheit während der Erläuterung der Waldregeln. Die Waldschneisen, die als Fahrgassen für die Holzerntemaschinen angelegt worden waren, stellten einen bequemen Zugang zu einem Wald-Camp dar. Die glatten Oberflächen der Baumstümpfe dienten als

Ablagefläche für Klemmbretter und pädagogische Anschauungsobjekte und wurden als Lehne für Rucksäcke und Taschen genutzt. Die Spuren der forstlichen Bewirtschaftungspraxis wurden also in die pädagogische Praxis eingebunden.

6.6 Verbreitungs- und Stabilisierungsprozess

6.6.1 Wildnisbildung versus Waldpädagogik

„Wildnis ist das zentrale Leitbild der Nationalparks. Wildnisbildung in deutschen Nationalparks zu etablieren, sehen mittlerweile viele dieser Schutzgebiete als aktuelle und zukünftige Aufgabe. Damit ergibt sich die einmalige Chance, ein gemeinsames Bildungskonzept 'Wildnisbildung' zu entwickeln“, heißt es im Magazin des Nationalpark Kellerwald-Edersee im Jahr 2015 (NLP Kellerwald-Edersee 2015, 9). Als Begründer der Wildnisbildung in Deutschland gilt der Biologiedidaktiker Gerhard Trommer, der mit seinem Buch „Wildnis – die pädagogische Herausforderung“ aus dem Jahr 1992 der sich selbst überlassenen Natur besondere pädagogische Qualitäten zusprach (vgl. Langenhorst/Lude/Bittner 2014, 10). Mithilfe dieses pädagogischen Ansatzes, der schon damals von Trommer auf die Bildungspraktiken in großflächigen Schutzgebieten ausgerichtet worden war, versuchten die Naturschutz-Akteure in der Folge einen nationalpark-spezifischen Bildungsansatz zu definieren – auch um sich damit von anderen „Schutzgebiete[n] und Institutionen, die allgemeine Umweltbildung durchführen“ abzugrenzen (vgl. BUND 2002, 1). Ende der 1990er Jahre wurde Trommers Pädagogikansatz vom Nationalpark Harz aufgegriffen, der daraus ein Grundlagenpapier zu wildnisorientierten Bildungsprogrammen in Nationalparks erarbeitete (vgl. Langenhorst 2014, 71). Im Jahr 2007 führte der Nationalpark Harz die Veranstaltungsreihe „Wildnisforum“ ein, bei der insbesondere Themen der Wildnisbildung zur Sprache kommen sollen.

Eine besondere Dynamik entwickelte das pädagogische Konzept der Wildnisbildung durch ein im Mai 2009 gestartetes Bildungsprojekt im Nationalpark Kellerwald-Edersee. Das Projekt „Waldscout & Waldranger“, das neben den Nationalpark-Akteuren von der NAJU, der Jugendorganisation des Naturschutzbundes Deutschland (NABU) initiiert und betreut wurde, ist ein Bildungsangebot, das sich an Schulklassen richtet. Es soll „Jugendlichen die Möglichkeit bieten, etwas ganz Besonderes zu

erleben. Sie verlassen für 24 Stunden ihre gewohnte Umgebung voller Hightech und finden sich in einer nahezu unberührten Natur wieder“, heißt es im Nationalpark-Magazin BuchenBlatt (NLP Kellerwald-Edersee 2009, 8). Im Jahr 2014 wurde dieses Bildungsangebot auf dem internationalen Pädagogik-Kongress „erleben und lernen“ der Universität Augsburg ausgezeichnet. „Wir haben mit dem 'Waldscout'-Projekt Neuland betreten und sind derzeit der einzige Nationalpark in Deutschland, der mit einem solch innovativen Bildungsansatz aufwarten kann,“ äußerte sich die für Bildungsprogramme verantwortliche Mitarbeiterin des Nationalparks Kellerwald-Edersee (NLP Kellerwald Edersee Online 2014). Das Waldscout-Projekt zog weitere Entwicklungen nach sich: So wurde anlässlich dieses Projekts im Jahr 2012 eine Fachtagung zum Thema „Wildnis und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Nationalpark Kellerwald-Edersee mit etwa 100 Teilnehmern organisiert. Die Fachbeiträge wurden später in einem Buch mit dem Titel „Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete“ veröffentlicht (Langenhorst/ Lude/ Bittner 2014). Außerdem gründete sich auf der Tagung die „Initiative zur Wildnisbildung“ mit dem Ziel „die Wildnisbildungsarbeit künftig bundesweit besser zu koordinieren“ (NLP Kellerwald Edersee Online 2012). Der Initiative traten neben dem Nationalpark Kellerwald-Edersee und dem NABU Hessen auch die Nationalparks Hainich, Harz, Sächsische Schweiz, Müritz und Bayerischer Wald sowie der BUND Niedersachsen bei (ebd.). Aus dieser Initiative bildete sich schließlich die „Arbeitsgruppe Wildnisbildung“, die sich bei ihren Treffen mit der Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts und Verständnisses von Wildnisbildung beschäftigt (ebd.).

Das Waldscout-Projekt wurde auf unterschiedlichen Tagungen vorgestellt, so auf der von mir besuchten Waldpädagogik-Tagung in Hamburg und auf dem Wildnisforum im Nationalpark Harz. Schließlich konzipierten die Akteure im Nationalpark Kellerwald-Edersee in Anlehnung an die Inhalte des Schulklassenprojekts das Format der „Wildnisnacht“, das ebenfalls aus

einer 24-stündige Expedition in den Nationalpark besteht, sich aber an Familien und Erwachsene richtet.

Neben diesen Bemühungen um die Positionierung, Etablierung und Verbreitung der Wildnisbildung fällt auf, dass die pädagogische Qualität der Wildnisbildung unmittelbar an das von Naturschutzakteuren propagierte Waldbild geknüpft wird, sprich an den ungenutzten, alten, wilden, unstrukturierten Wald. Kernelement der Wildnisbildung sei das „subjektive Erleben der real verwildernden Natur“, wobei vor allem die „Kontrasterfahrung zum zivilisatorisch geprägten Alltag“ im Fokus stehe, erläutert der bereits erwähnte Biologie-Didaktiker Langenhorst (vgl. Langenhorst 2016, 18). Der Begriff der Kontrasterfahrung wurde auch von Trommer immer wieder betont und in seinen Texten durch die Gegenüberstellung von „wilder“, „freier“ Natur, auf der einen Seite und den „Kunstwelten“, der „Superzivilisation“ und den „von Nervosität und Hetze getriebenen Städten“ auf der anderen Seite herausgestellt (vgl. Trommer 2014, 29). Trommer schreibt diesen Kontrasterfahrungen besondere pädagogische Wirkungen zu, durch sie verstärke sich einerseits das „positive Naturwert- und Naturschutzbewusstsein“, andererseits werde dadurch intensive Selbsterfahrungen ermöglicht (vgl. ebd., 39ff.). In einem Vortrag auf dem Wildnisforum 2014 wurde diese These wiederholt und herausgestellt, dass durch diese Kontrasterfahrung eine kritische Selbstreflexion im Hinblick auf materielle Dinge und Diskussionen zu Fragen nach dem guten Leben bei den Teilnehmern von Wildnisbildungsangeboten zu beobachten seien (vgl. NLP5, 6). Auf derselben Tagung betonte der Bundesvorsitzende des Naturschutzverbands BUND, dass Wildnisgebiete nicht nur aus ökologischen Aspekten unverzichtbar seien. Er betonte, dass man nur angesichts mächtiger Bäume lernen könne, bescheiden zu werden und Respekt vor der Natur zu entwickeln. In einer von Menschen geprägten Natur seien solche Erfahrungen nicht möglich (vgl. NLP5, 3).

Die Beispiele zeigen, dass die pädagogische Qualität der Wildnisbildung

unmittelbar an das Waldbild der Nationalpark-Akteure gekoppelt wird. Mithilfe dieses Junktims wird gleichzeitig das Waldbild der Nationalpark-Akteure gestützt und legitimiert. Alle Praktiken, die die Wildnisbildung stärken, stärken damit auch das naturschutzorientierte Waldbild.

Die Instrumentalisierung pädagogischer Praktiken zur Stabilisierung und Verbreitung des eigenen Waldbildes ließ sich nicht nur bei den Nationalpark-Akteuren beobachten. Ein ganz ähnliches Vorgehen zeigte sich bei den Forstakteuren. Auch sie bemühten sich in hohem Maße, den forst-spezifischen Pädagogikansatz zu etablieren, um darüber das eigene Waldbild zu platzieren. Wie den Begriff Wildnisbildung nutzen die Forst-akteure den Begriff Waldpädagogik, um ihren Bildungsansatz zu definieren und von anderen abzugrenzen. Mit Tagungen, Publikationen, Fortbildung und Arbeitskreisen versuchen sie, die Waldpädagogik als forstliches Bildungskonzept zu etablieren, pädagogisch zu legitimieren und ihm gesellschaftlich Gehör zu verschaffen. So unternahmen der Pädagoge Eberhard Bolay und der Forstingenieur Berthold Reichle in ihrem Buch „Waldpädagogik“ aus dem Jahr 2007 den Versuch, die „Waldpädagogik als pädagogisches Konzept zu fundieren.“ (Bolay/ Reichle 2015, 2) Dort erläutern sie ausführlich Pädagogikansätze, die laut Angaben der Autoren die Waldpädagogik beeinflussen und prägen. Dazu gehören das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, das pädagogische Modell nach Pestalozzi und die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn. Bezüge werden auch zu klassischen Pädagogikansätzen hergestellt, etwa zum Ansatz des Psychoanalytikers Erik H. Erikson und des Entwicklungspsychologen Jean Piaget. Deutlich erkennbar wird hier die Absicht, mithilfe der Bezüge zu anerkannten Pädagogikansätzen die Waldpädagogik als seriöses und pädagogisch reflektiertes Konzept zu positionieren. Die Autoren sind zudem um eine historische Legitimierung der Waldpädagogik bestrebt und stellen Bezüge zu den wald- und naturorientierten Bildungsansätzen der Reformpädagogik her (ebd. 32; vgl. Kapitel 2.1). Das Buch ist inzwischen in der vierten Auflage

erschienen und versteht sich als Theorieteil zu einem vom gleichen Autorenteam herausgegebenen Praxisband (Bolay/Reichle 2011).

Ähnlich wie bei den Nationalpark-Akteuren und der Wildnisbildung seien es Abgrenzungsversuche und Konkurrenzsituationen gewesen, die die Bemühungen um die Etablierung der Waldpädagogik seitens der Forstakteure beförderten, erklärte mir mein Gesprächspartner vom Landesbetrieb HessenForst (vgl. LFO-I-2, 1f.). Er erzählte, dass Mitte der 2000er Jahre eine Institution aus dem Bereich der Natur- und Umweltbildung im Begriff gewesen sei, die pädagogische Deutungshoheit über den Wald zu übernehmen. Weil Sorge bestand, dass diese Institution ein eher forstfeindliches Waldbild vermitteln könne, entschlossen sich die Forstakteure den forstspezifischen Ansatz der Waldpädagogik auszubauen, so mein Gesprächspartner (vgl. LFO-I-2, 1). Zu diesen Bemühungen habe auch der Aufbau des Waldpädagogik-Fortbildungskurses gezählt. Im April 2005 verständigten sich die Leiter der Forstverwaltungen des Bundes und der Länder auf die Erarbeitung eines länderübergreifenden Waldpädagogikzertifikats (vgl. Bundesarbeitskreis Zertifikat Waldpädagogik Online 2019). Inzwischen bieten 13 Landesforstverwaltungen diesen Fortbildungskurs an; rund 2.000 Teilnehmende sollen das Zertifikat bisher erhalten haben (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit dieser Fortbildung hat sich der „Bundesarbeitskreis Waldpädagogik“ gegründet, der sich um eine einheitliche Auslegung und um die Weiterentwicklung der Fortbildung kümmert (vgl. ebd.). Mitgegründet wurde dieser Arbeitskreis vom Naturschutzverband Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, der die Waldpädagogik auch in anderen Bereichen vorantreibt. Wie bereits erwähnt, betreiben die Verbandsakteure in Kooperation mit den Landesforstverwaltungen die deutschen Jugendwaldheime, entwickeln waldpädagogische Projekte und Veranstaltungen, vergeben jährlich den „Deutschen Waldpädagogik-Preis“ und richten regelmäßig Tagungen aus, wie die von mir besuchte Waldpädagogik-Tagung in Hamburg (vgl. SDW Online 2019b). In Hessen organisiert der hessische Landesverband der SDW gemeinsam

mit dem Landesbetrieb HessenForst seit 2009 alle zwei Jahre das „Hessische Waldpädagogik-Forum“.

Die Darstellung zeigt, dass sich die Akteure der Waldpädagogik auf Bundesebene zusammenschließen und mit anderen Akteursgruppen, wie Naturschutzverbänden zusammenarbeiten. Mithilfe dieser Zusammenschlüsse und der Einbindung weiterer Akteursgruppen verbreiten und stabilisiert sich der Ansatz der Waldpädagogik.

6.6.2 Flächendeckung versus Exklusivität

Neben der Ausdifferenzierung der Bildungsansätze ist ein Unterschied in der strategischen Positionierung der beiden Akteursgruppen zu erkennen. Der Leiter des Jugendwaldheims erläuterte, dass der Landesbetrieb HessenForst das Ziel verfolge, die Waldpädagogik flächendeckend in ganz Hessen auszubauen und zu steuern (vgl. LFO-I-2, 7). Von einer „flächendeckenden“ Umsetzung der Waldpädagogik ist auch in der Präambel des betriebsinternen Waldpädagogik-Konzepts von HessenForst zu lesen (vgl. Landesbetrieb HessenForst 2010, 5). Diese Flächendeckung wird durch die 41 lokalen Forstämter in ganz Hessen gewährleistet: Auf den Internetseiten aller Forstämter wird immer auch das Angebot „Waldpädagogik und forstliche Umweltbildung“ aufgeführt und Informationen zu den Angeboten, Anmeldeformulare und Kontaktdaten angegeben. In den „Ballungsraum-Forstämtern“ setzt HessenForst für die waldpädagogischen Angebote sogenannte Funktionsbedienstete Waldpädagogik ein, in den übrigen Forstämtern zählt die Waldpädagogik zu den „Regelaufgaben“ der Revierleiter oder wird von Forstwirten übernommen (vgl. ebd., 19). Neben dieser hessenweiten Abdeckung stärkt eine Änderung des hessischen Waldgesetzes die Position von HessenForst hinsichtlich ihrer waldpädagogischen Vormachtstellung. In der neuen Fassung des Waldgesetzes von 2013 werden waldpädagogische Aktivitäten unmittelbar an

HessenForst gebunden (vgl. HWaldG § 27). Damit, so der Leiter des Jugendwaldheims, würde es erschwert, waldorientierte Pädagogikaktivitäten unabhängig von HessenForst durchzuführen (vgl. LFO-I-6, 5). Anbieter von Bildungsangeboten im Wald bräuchten nun eine Genehmigung, erläuterte er weiter (vgl. LFO-I-6, 5). Grundsätzlich sei nichts gegen private Waldpädagogen einzuwenden, merkte er an. Auch im betriebsinternen Waldpädagogik-Konzept des Landesbetriebs HessenForst ist zu lesen, dass in Fällen, in denen die Nachfrage nicht durch eigene Mitarbeiter abgedeckt werden könne, private Waldpädagogen beauftragt werden dürften. Diese sollten aber mittelfristig das Waldpädagogik-Zertifikat erworben haben, heißt es dort weiter (vgl. Landesbetrieb HessenForst 2010, 19).

Das Waldpädagogik-Zertifikat wird nicht nur gestärkt, indem es zur Voraussetzung für die waldpädagogische Mitarbeit bei HessenForst gemacht wird. Der Leiter des Jugendwaldheims erklärte mir, dass das Waldpädagogik-Zertifikat bei pädagogischen Akteursgruppen wie Erziehern, Lehrern und selbstständigen Pädagogen eine hohe Attraktivität besitze. Das liege unter anderem daran, dass der Kurs staatlich anerkannt und die Zertifikats-Urkunde mit dem Landeswappen von Hessen dekoriert sei. Mithilfe amtlicher Insignien grenzen die staatlichen Forst-Akteure ihr Zertifikat gegenüber Kursen und Zertifikaten anderer Anbieter ab und übernehmen damit die Vormachtstellung im Bereich der waldorientierten Pädagogikfortbildungen. Gleichzeitig gewinnen die Forst-Akteure mithilfe dieser Fortbildung die Kontrolle über das, was die künftigen Waldpädagogen vermitteln.

Die Ausführungen zeigen die machtstrategischen Motive der Forst-Akteure: Durch die Fortbildungskurse sichern sie sich die inhaltliche Kontrolle über die Bildungsangebote, mithilfe der waldpädagogisch aktiven Forstämter in ganz Hessen stellen sie eine territoriale Dominanz her und mit der Änderung des Waldgesetzes schließen sie Dritte von der Ausübung pädagogischer Aktivitäten in staatlichen Wäldern aus. Mit diesen Instrumenten stellen die Forst-Akteure sicher, dass das forstliche

Waldbild im Rahmen von Bildungsveranstaltungen in staatlichen Wirtschaftswäldern verbreitet wird.

Bei den Nationalpark-Akteuren lässt sich ein ähnlich machtorientiertes Handeln ausmachen. Der Leiter der WildnisSchule betonte, dass die für Bildungsaktivitäten eingesetzten Ranger mit Blick auf ihren Fortbildungsstand und ihre pädagogische Erfahrung „super aufgestellt“ seien (NLP-I-4, 12). Sie machten „ganz viele Lehrgänge“, würden „permanent fortgebildet“ und seien die besten Absolventen der Waldpädagogik-Fortbildung (vgl. NLP-I-4, 16). Neben dem hohen Ausbildungsstand der Ranger wurde regelmäßig auf deren umfangreiche Erfahrung bei der Durchführung von Bildungsaktivitäten hingewiesen. Diese komme zustande, weil sich die Ranger schwerpunktmäßig den Bildungsaktivitäten widmen könnten (NLP-I-4, 17). Einer der Ranger erwähnte, dass es sein persönlicher Anspruch sei, eine bessere Bildungsarbeit zu machen als seine Förster-Kollegen. Er könne sich im Unterschied zu den Forst-Akteuren hauptberuflich mit pädagogischen Themen und Angeboten beschäftigen, wohingegen die meisten Förster noch viele andere Aufgaben zu übernehmen hätten (vgl. NLP4, 10). Es sei die Qualität, so alle meine Gesprächspartner im Nationalpark Kellerwald-Edersee, die ihre Bildungsarbeit auszeichne. Diese Ausrichtung auf Qualität würde derart streng verfolgt, dass inzwischen „der eine oder andere Ranger keine Führungen mehr macht“ (NLP-I-4, 14). Sie seien den hohen Ansprüchen nicht gewachsen (ebd.).

Neben der Qualität wurden immer auch die Exklusivität und Einzigartigkeit der Bildungsveranstaltungen im Nationalpark unterstrichen. „Wir wollen etwas Exklusives bieten“ (NLP-I-4, 18), hörte ich in dieser und ähnlicher Form häufiger von den Nationalpark-Akteuren. Auch überregional wurde dieser Aspekt aufgegriffen. Eine Mitarbeiterin des Bundesamtes für Naturschutz betonte auf dem Wildnisforum im Harz, dass Wildnisbildung kein „Mainstream-Angebot“ sei (vgl. NLP5, 2). Auf derselben Tagung hob auch die für Bildung zuständige Mitarbeiterin des Nationalpark Harz hervor, dass

Wildnisbildung zwar ein kleines Segment der Umweltbildung darstelle, dafür aber ein besonders nachhaltiges Erlebnis biete (vgl. NLP5, 8). Die Ausrichtung auf Qualität und Exklusivität hat ähnliche machtsstrategische Motive wie die oben aufgeführten Bemühungen des Landesbetriebs HessenForst. In beiden Fällen geht es darum, das eigene Pädagogikangebot zu stabilisieren und zu verbreiten. Der Nationalpark setzt dafür nicht auf einen quantitativen, sondern auf einen qualitativen Verbreitungsansatz. Mithilfe von pädagogischer Qualität und exklusivem Naturerlebnis wird einerseits gewährleistet, dass die Naturschutz-Botschaft, „die wir natürlich transportieren möchten“ (NLP-I-4, 20), die Teilnehmer erreicht. Andererseits verhilft die Herausstellung von Qualität und Exklusivität regelmäßig zu Tagungsbeiträgen, Medienpräsenzen oder auch, wie weiter oben geschildert, zu Preisauszeichnungen. Alles das trägt zur überregionalen Verbreitung und Stabilisierung des Waldbildes der Nationalpark-Akteure bei.

Beide Akteursgruppen sind bemüht, einen eigenen, spezifischen Pädagogikansatz auszubilden, diesen zu etablieren und zu verbreiten. Die obigen Darstellungen haben gezeigt, dass sowohl die Waldpädagogik als auch die Wildnisbildung an die jeweiligen Waldbilder und deren Akteursgruppen gekoppelt sind. Diese Kopplung stellt sicher, dass immer dann, wenn das pädagogische Konzept zum Beispiel durch Arbeitskreise, Publikationen, Tagungen oder Fortbildungen gestärkt wird, auch das Waldbild der entsprechenden Akteursgruppe verbreitet und stabilisiert wird. Diese Verzahnung von Waldbild und Bildungsansatz erklärt, warum ich die Feldforschungsszene von der Waldpädagogik-Tagung in Hamburg prominent an den Anfang des zweiten Teils meiner Forschungsergebnisse gesetzt habe. In dieser Szene zeigte ein offensichtlich forstlich geprägter Tagungsteilnehmer Unverständnis für den eher meditativ-passiven Ansatz der Wildnisbildung und befürwortet stattdessen den aktiven, anpackenden Ansatz der Waldpädagogik. Diese Situation stellt ein Schlüssel-

moment meiner Forschung dar. Bei den Konzepten von Wildnisbildung und Waldpädagogik stehen sich nicht nur zwei pädagogische Ansätze gegenüberstehen, sondern auch zwei gegensätzliche Waldbilder, die politisch aufgeladen sind. Der Streit um den Wald wird also auch auf Ebene der pädagogischen Praxis ausgetragen.

6.7 Zwischenergebnis

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von Nutzungskonflikten im Wald und pädagogischen Praktiken von Forst- und Nationalpark-Akteuren. Mit der Darstellung aktueller politischer Forderungen habe ich zunächst die Unterschiede von forst- und naturschutzpolitischen Akteuren im Hinblick auf die Nutzung bzw. Nicht-Nutzung des Waldes deutlich gemacht. Verwiesen habe ich auch auf den Druck internationaler politischer Institutionen zu dieser Thematik, der den politischen Aushandlungsprozess zum Umgang mit Wäldern in Deutschland befeuert. Dabei ist deutlich geworden, vor welchem politisch aufgeheizten Hintergrund die Waldbildproduktionen der von mir beforschten Akteursgruppen betrachtet werden müssen.

Ich habe herausgearbeitet, welche Waldbilder Forst- und Naturschutz-Akteure mithilfe diskursiver Praktiken herstellen. Die Analyse hat erkennen lassen, dass mithilfe schlüssiger Argumentationsketten, eingängiger Formulierungen, einer attraktiven Bildsprache sowie mit Bezügen zu gesellschaftsrelevanten Themen zwei völlig unterschiedliche Waldbilder produziert werden. Während die Forstakteure den Wald als Nutzraum für den Menschen inszenieren, kreieren die Naturschutz-Akteure das Bild vom Lebensraum Wald.

Mit Blick auf die Forschungsperspektive der Science and Technology Studies hat meine Analyse folgendes gezeigt: Wissenschaftliches Wissen stellt zwar das Fundament für zentrale Argumentationsbausteine der jeweiligen Waldbilder dar, in den von mir analysierten, an eine breite Leserschaft gerichteten Dokumenten wird dieses aber nicht explizit herausgestellt, sondern kommt indirekt und verdeckt zum Einsatz. Es findet Erwähnung in extrem reduzierter Form und transformiert in eingängige Schlagworte und Formulierungen. Vor diesem Hintergrund lässt sich einerseits bestätigen, was die im Theorieteil erwähnten Geografen Goldman und Turner herausgearbeitet haben (vgl. Kapitel 4.6). Sie machen darauf aufmerksam, dass Nutzungskonflikte immer auch als

Konflikte zwischen „different knowledge claims“ (Goldman/Turner 2011, 2) betrachtet werden müssen. Sie sprechen von ideellen Formen von Konflikten, da es sich nicht um konkrete Auseinandersetzung handle, sondern „competing knowledge claims about the environment“ gegeneinander in Stellung gebracht würden (ebd., 2f.). Andererseits lässt sich mit Bezug auf meine Ergebnisse eine Verfeinerung dieser Aussage vornehmen: Die „knowledge claims“ werden von Naturschutz- und Forst-Akteuren in einer aufbereiteten und ent-expertisierten Form für die gesellschaftliche Durchsetzung ihrer Waldbilder verwendet. Herauszustellen ist also, dass der Nutzungskonflikt zwischen Forstwirtschaft und Naturschutz unterschiedliche „truth claims“ produziert und diese von den Akteuren strategisch eingesetzt werden. Damit lässt sich der Nutzungskonflikt auch als Wissenskonflikt bezeichnen.

Mit Blick auf den Produktionsprozess von Waldbildern stellte die Analyse der pädagogischen Praxis von Forst- und Nationalpark-Akteure einen Schwerpunkt dar. Meine Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass sowohl die Nationalpark-Akteure als auch die Forst-Akteure mithilfe pädagogischer Praktiken ein jeweils spezifisches Waldbild produzierten. Während im Nationalpark das Bild vom Wald als Lebensraum für Tiere und Pflanzen vermittelt wurde, präsentierten die pädagogischen Akteure vom Landesbetrieb HessenForst den Wald als vielseitigen Nutzraum für den Menschen. Der Vergleich macht deutlich, dass beide Akteursgruppen für die Herstellung dieser Bilder auf durchaus ähnliche Instrumente zurückgriffen: Die Themensetzung, die durchgeführten Aktivitäten und das genutzte Equipment, die Gestaltung des Waldes sowie die Rolle des Bildungs-Akteurs gehörten sowohl im Nationalpark als auch bei HessenForst zu den wesentlichen Elementen im Produktionsprozess. Im Unterschied zu den Praktiken im Nationalpark spielten jedoch bei den Bildungsprogrammen vom Landesbetrieb HessenForst die Rhetorik und Zeichensprache sowie die Verhaltensregeln keine so bedeutsame Rolle. Im Nationalpark hatte die Rhetorik eine große Bedeutung, weil die

Qualitäten und Besonderheiten des Waldes, beispielsweise die hohe Artenvielfalt, für die Teilnehmer kaum sichtbar waren. Sie mussten daher mithilfe von Erläuterungen und Erklärungen sprachlich hergeleitet werden. Die Forst-Akteure hingegen konnten den aus ihrer Sicht zentralen Wert des Waldes – die vielseitigen Nutzungsmöglichkeiten – physisch erfahrbar machen, z.B. durch das Gestalten und Konstruieren mit Holz, das Balancieren auf Baumstämmen, das Basteln von Namensschildern oder das Wettsägen. Alle diese angeleiteten Aktivitäten stellten Verwendungsmöglichkeiten von Wald und Holz in unterschiedlichen Facetten dar. Das bewusste Sichtbar- und Erfahrbarmachen hatte damit die gleiche Funktion wie die Rhetorik im Nationalpark: Beide Praktiken dienten dazu, zentrale Aspekte des Waldbildes herauszustellen.

Die Analyse hat die Gegensätzlichkeit der beiden Waldbilder deutlich werden lassen. Es ist vor allem das Verhältnis zwischen Natur und Mensch, das den Unterschied zwischen beiden Waldbildern ausmacht. Im Nationalpark begegnete mir in den Veröffentlichungen und Veranstaltungen immer wieder der Hinweis darauf, dass Menschen nur Gäste im Nationalpark seien. In diesem Gast-Status kommt ein Mensch-Natur-Verhältnis zum Ausdruck, dass der Natur Vorrang vor dem Menschen gibt. Gäste sind Eingeladene auf Zeit, haben sich als solche rücksichtsvoll zu verhalten und verabschieden sich nach einer gewissen Zeit wieder - so könnte man den vom Nationalpark verwendeten Begriff des Gastes auslegen. Der Gast-Status kennzeichnet eine deutliche Trennung zwischen der Natur und den Menschen. Die Nationalpark-Akteure stellten die Trennung regelmäßig heraus, nicht nur auf verbaler Ebene, sondern auch durch den rücksichtsvollen und zurückhaltenden Duktus, der in die pädagogische Praxis eingeschrieben war. Die Übungen waren häufig auf ein beobachtendes, sinnlich wahrnehmendes Verhalten ausgerichtet und vieles erschloss sich vor allem auf kognitiver Ebene. Es war eine eher passiv-wahrnehmende Haltung gegenüber der Natur erkennbar. Ein ganz anderes Verhältnis drückte sich in den

Bildungspraktiken des Jugendwaldheims von HessenForst aus. Bereits im pädagogischen Rahmenkonzept wird klargestellt, dass sich die Kinder „durch praktische Tätigkeiten in der Natur [...] als Teil der Natur – mitten drin“ erleben sollen (SDW/Landesbetrieb HessenForst o.J., 2). Dieses sich „Mitten-drin-fühlen“ wurde durch die körperlich aktiven, ergebnisorientierten, den Wald gebrauchenden Übungen hergestellt. Dadurch entstand ein produktives Verhältnis zwischen Teilnehmern und Wald. Im Zusammenwirken mit dem Wald wurde etwas gestaltet und hervor- gebracht, entweder in Form konkreter Artefakte oder in ideeller Form wie beim Punktesammeln. Nicht die Trennung zwischen Wald und Mensch wurde betont, sondern genau das Gegenteil: Das Zusammenwirken. Der Gast-Status im Nationalpark sowie das „Mitten-drin-sein“ im Jugendwald- heim weisen auf eine grundsätzlich unterschiedliche Haltung dem Wald gegenüber hin, aus der sich jeweils völlig unterschiedliche Umgangsformen mit dem Wald ableiten.

An dieser Stelle besteht ein enger Bezug zur Studie von Urry und Macnaghten. Wie in Kapitel 4.6 aufgeführt, arbeiten die beiden heraus, dass in das bewusst produzierte Bild der südenglischen Landschaft bestimmte Verhaltensregeln eingeschrieben seien, die einen spezifischen Umgang mit der Landschaft nahelegten (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 187). Meine Beobachtungen lassen eine solche Strategie auch für mein Forschungsfeld erkennen. Macnaghten und Urry schreiben mit Blick auf den Produktionsprozess, dass das Landschaftsbild durch eine vorgege- bene Art des Sehens, Wahrnehmens und Betrachtens hergestellt werde (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Teil 1 meiner Arbeit (vgl. Kapitel 6.3) hatte ich diesen Ansatz erweitert und in sprachlicher Anlehnung an die beiden Wissenschaftler von „ways of using“ gespro- chen, mit deren Hilfe das Waldbild in der pädagogischen Praxis produziert wird. Auch die Ergebnisse im Teil 2 meiner Arbeit haben deutlich gemacht, dass beide Akteursgruppen durch die Form ihrer pädagogischen Nutzung die Art steuern, wie der Wald erlebt und

erfahren wird. Es sind die pädagogischen Praktiken, mit deren Hilfe die pädagogischen Akteure bestimmte Funktionen des Waldes betonen und andere eher unberücksichtigt lassen. Im Nationalpark wurde mithilfe der pädagogischen Praxis immer wieder die Funktion des Waldes als Lebensraums herausgestellt, während andere Funktionen, etwa die Holznutzung, so gut wie keine Berücksichtigung fanden. Bei den Forstakteuren dienten die pädagogischen Praktiken dazu, die Funktion des Waldes als Nutz- und Gestaltungsraum erlebbar zu machen. Es waren also auch hier die „ways of using“, die die Wahrnehmung steuerten und zur Produktion von Waldbildern beitrugen.

Die Bezüge und Parallelen zwischen den Waldbildern, die auf diskursiver Ebene durch politische Akteure produziert und jenen, die durch die pädagogische Praxis hergestellt wurden, sind unverkennbar. Bei der Produktion von Waldbildern greifen also diskursive Produktionspraktiken und Bildungspraktiken ineinander. Sie bestätigen sich gegenseitig, verstärken damit die Produktion des jeweiligen Waldbildes und verdichten deren Konsistenz. Bedenkt man die aufgeheizten politischen Debatten zur Nutzung bzw. Nicht-Nutzung des Waldes, wird klar, dass die Produktion und Verbreitung von Waldbildern als machtpolitische Praxis im Kontext dieses Nutzungskonflikts einzuordnen sind. Meine Analyse hat gezeigt, dass die konkurrierenden Akteursgruppen mithilfe dieser Praktiken versuchen, ihre jeweiligen Waldbilder und damit verbundene Umgangsformen mit Wald zu legitimieren und gesellschaftlich durchzusetzen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Bildung sowohl bei den Nationalpark-Akteuren als auch bei den Forstakteuren als Teil der Öffentlichkeitsarbeit gilt. So heißt es in einem strategischen Dokument des Nationalparks, dem Nationalparkplan: „Bildungsarbeit ist vielfach gleichzeitig Öffentlichkeitsarbeit“ (NLP Kellerwald-Edersee 2008, 80). Auch in der Nationalparkverordnung des Landes Hessen von 2003 wird deutlich, dass Bildungsarbeit als Öffentlichkeitsarbeit verstanden wird. Unter der Über-

schrift „Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit“ heißt es, dass „die Ziele und Aufgaben des Nationalparks [...] durch Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu vermitteln“ seien (Landesrecht Hessen 2003, §6). Ähnliches liest sich in der „Richtlinie zur Bewirtschaftung des Staatswaldes“, die vom Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz herausgegeben wird. Dort heißt es, dass die „Waldpädagogik der Förderung des Wissens über die vielfältigen Funktionen des Waldes und der Bedeutung der Forstwirtschaft“ diene (HMUKLV 2018, 16). Offensichtlich werden die Bildungspraktiken von beiden Akteursgruppen selbst als Instrument verstanden, das eigene Waldbild gesellschaftlich zu stabilisieren.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ausdifferenzierung der pädagogischen Ansätze mit dazugehörigen Publikationen, Tagungen und Fortbildungen sowie die Ausrichtung der Bildungsaktivitäten, die im Falle vom Landesbetrieb HessenForst auf eine quantitative Dominanz und im Falle des Nationalparks Kellerwald-Edersee auf eine qualitative Vorherrschaft ausgerichtet ist, als machtstrategische Praktiken bezeichnen, die der gesellschaftlichen Durchsetzung des jeweiligen Waldbildes dienen. Die machtpolitische Instrumentalisierung der Bildung setzt allerdings eine Spirale in Gang: Der Nutzungskonflikt im Wald forciert die Bemühungen der pädagogischen Akteure um Ausbildung, Legitimierung und Verbreitung ihrer jeweiligen Pädagogikansätze. Dadurch jedoch werden die unterschiedlichen Waldbilder ständig reproduziert und der Nutzungskonflikt am Leben gehalten. Die pädagogische Praxis und der politische Nutzungskonflikt im Wald befeuern sich also gegenseitig.

Mit Bezug zu dem von mir verwendeten Ansatz der Politischen Ökologie sind meine Ergebnisse anschlussfähig an deren Grundannahmen. Meine Ergebnisse lassen erkennen, dass der Nutzungskonflikt im Wald nicht durch die reale Verknappung von Waldflächen angeheizt wird, sondern durch politisch motivierte Machtkämpfe, in deren Zentrum die Fragen

stehen, wer den Wald wie und in welcher Intensität nutzen darf, wer sich die Kontrolle über den Wald gegenüber anderen Nutzern sichern kann und wer sich mit seinen Vorstellungen über die Art der Waldnutzung gesellschaftlich durchzusetzen vermag. Damit bestätigt meine Forschung die Aussage der Politikwissenschaftlerin Engels und der Soziologin Dietz, die schreiben: „Weniger der biophysische Zustand von Ressourcen und ihre Menge *per se* [Hervorhebung im Original] sind ausschlaggebend in Konflikten um Natur, sondern die Prozesse ihrer gesellschaftlichen Aneignung.“ (Dietz/ Engels 2014, 79) Im Zusammenhang mit diesen Aneignungsprozessen stellt meine Arbeit den Stellenwert von Waldbildern heraus und liefert eine Bestätigung der These Kraemers, der schreibt, dass Landschaftsbilder als Werkzeuge und Instrumente im Konflikt um den Raum eingesetzt werden (vgl. Kraemer 2008, 227).

7. Produktive Spannungen als Effekte der Bildungspraktiken im Wald

Im Teil 1 des vorangegangenen Kapitels habe ich herausgearbeitet, wie das Bild vom Wald als Bildungsraum produziert, stabilisiert und verbreitet wird. Der zweite Teil des Kapitels hat deutlich gemacht, dass mithilfe der Bildungspraktiken politisch aufgeladene Waldbilder von Forst- und Naturschutzakteuren vermittelt und etabliert werden. Betrachtet man Teil 1 und Teil 2 zusammen wird klar: In den Bildungspraktiken vom Landesbetrieb HessenForst und dem Nationalpark Kellerwald-Edersee stoßen zwei kraftgeladene Prozesse aufeinander. Auf der einen Seite ist der Prozess der pädagogischen Inwertsetzung des Waldes zu beobachten, auf der anderen Seite sind die Machtbestrebungen von Naturschutz- und Forstakteuren zu erkennen. In den Bildungspraktiken beider Akteursgruppen spiegelt sich damit sowohl das Bild vom Wald als Bildungsraum als auch das jeweilige akteursgebundene Waldbild wider. Das Verwobensein unterschiedlicher Waldbilder und Produktionsbewegungen in der pädagogischen Praxis, erklärt, warum die Bildungspraktiken von HessenForst und vom Nationalpark einerseits ganz ähnlich und andererseits grundverschieden sind. Die pädagogischen Praktiken beider Akteursgruppen sind sich deswegen ähnlich, weil sich dort das Bild vom Wald als Bildungsraum widerspiegelt. Grundverschieden sind die Bildungsprogramme hingegen deshalb, weil in die Praktiken der Nationalparkakteure das Bild vom Wald als Lebensraum für Flora und Fauna eingeschrieben ist und in die Praktiken der Forstakteure das Bild vom Wald als Nutzraum für den Menschen.

Diese Beobachtung stellt das entscheidende Ergebnis meiner Forschung dar. Denn erst das Erkennen dieses Verwobenseins beider Waldbilder

innerhalb der pädagogischen Praxis hat den nachfolgend dargestellten, zentralen Analyseschritt dieser Arbeit möglich gemacht.

7.1 Auseinandersetzungen

Das Aufeinanderstoßen unterschiedlicher Waldbilder und Produktionsbewegungen führt zu Spannungen und Auseinandersetzungen.

Interessanterweise zeigten sich die Auseinandersetzungen aber nicht zwischen den Positionen von Naturschutz- und Forstakteuren, sondern innerhalb der jeweiligen Akteursgruppen, teilweise sogar innerhalb einzelner Personen.

7.1.1 Widersprüchliche Aussagen zur Rolle der Bildung

Während meiner Feldforschung habe ich widersprüchliche Aussagen und gegensätzliche Meinungen zur Rolle der Bildung wahrgenommen. Während sowohl Forst- als auch Nationalpark-Akteure einerseits betonten, dass die Bildungsaktivitäten im Wald pädagogisch wertvolle Erfahrungen für das Individuum ermöglichen, ist in anderen Aussagen derselben Personen die Instrumentalisierung der Bildung zum Zweck der Öffentlichkeitsarbeit erkennbar.

Beim Wildnisforums im Nationalpark Harz erläuterte die für Bildung zuständige Mitarbeiterin des Nationalparks Kellerwald-Edersee, dass die „emotionale Berührtheit“ und das intensive Erleben von Natur im Mittelpunkt der Bildungsarbeit stünden. Ziel der pädagogischen Angebote sei die persönliche Entwicklung des Einzelnen (vgl. NLP5, 10). Zu einem späteren Zeitpunkt der Tagung hob sie hervor, dass die Bildungsarbeit der Nationalparks primär zum Ziel habe, die Akzeptanz für die Schutzgebiete

zu fördern und auf die Bedeutung der Nationalparks zur Biodiversität aufmerksam zu machen (vgl. NLP5, 15). In den Aussagen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Tagung lassen sich zwei gegensätzliche Vorstellungen zur Rolle der Bildung erkennen: Während bei der ersten Aussage tatsächlich die Bildung im Mittelpunkt steht, stellt sie in der zweiten Aussage lediglich ein Mittel zur Verbreitung eigener Botschaften dar. Beim Wildnisforum habe ich ähnliche widersprüchliche Aussagen zur Rolle der Bildung auch bei anderen Tagungsteilnehmern beobachtet. Erstaunlich häufig zeigen meine Aufzeichnungen von kurzen Interviews, Podiumsdiskussionen, Workshops und informellen Gesprächen gegensätzliche Meinungen derselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Veranstaltung: In einem Workshop zum Thema „Rahmenbedingungen der Wildnisbildung in Schutzgebietsverwaltungen“ protokollierte ich die Aussagen der circa 15 Teilnehmer, die überwiegend Mitarbeiter deutscher Nationalpark-, Biosphärenreservats- oder Naturparkverwaltungen waren. In ihren Aussagen kommt zunächst die Begeisterung für die positiven Wirkungen von Wildniserfahrungen zum Ausdruck, die durch die zuvor präsentierten Forschungsergebnisse der Universität Halle herausgestellt wurden. Meine Aufzeichnungen geben wieder, dass die Workshop-Teilnehmer sich in diesem Zusammenhang für eine „stärkere Intensität“, für mehr „originäre Naturerfahrungen“ und „ungeplante Naturerlebnisse“ der Bildungsangebote in Nationalparks aussprachen (vgl. NLP5, 14). Im Laufe des Workshops kippte die Stimmung und mein Protokoll vermerkt in der Folge eher kritische Anmerkungen zur Ausweitung der pädagogischen Aktivitäten im Schutzgebiet. Diese Anmerkungen wurden zum Teil von denselben Teilnehmern formuliert, die sich zuvor euphorisch zur Bildung als eigene Zweckbestimmung geäußert hatten. Anlass war die Frage einer Teilnehmerin, welches grundsätzliche Ziel mit der Wildnisbildung verfolgt werde und ob im Fokus eher (sozial)pädagogische Aspekte oder nationalparkspezifische Themen stünden. In der sich anschließenden Diskussion wurde hervorgehoben, dass es

zuvörderst darum gehe, für den Nationalpark zu begeistern und für den Schutz von Natur zu werben (vgl. ebd., 15).

Dieser Widerspruch zur Rolle der Bildung zeigt sich auch in dem bereits erwähnten Buch zum Thema Wildnisbildung (Langenhorst/Lude/Bittner 2014). Die Autoren führen aus, dass sich die Bildungspraxis der Nationalparks in einer Phase der „Neuausrichtung“ befinde, bei der die „besonderen Erlebnisqualitäten von Wildniserfahrungen für die Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses“ im Mittelpunkt stünden (vgl. ebd. 8). Im Gegensatz dazu hebt der Text auf dem Buchrücken hervor, dass sich Nationalparke darum bemühten, „die Besucher mit attraktiven Bildungsangeboten für den Schutz der verwildernden Natur zu gewinnen.“ (ebd. U4).

Auch beim Landesbetrieb HessenForst konnte ich diese Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Positionen zur Rolle der Bildung feststellen. Der Leiter des Jugendwaldheims erläuterte in einem unserer Gespräche, dass der Wald insbesondere dafür genutzt würde, die sozialen Kompetenzen von Kindern zu fördern. „Wir nutzen den Wald nicht um ein Thema des Waldes zu bedienen, sondern um ein Thema zu bedienen, das im Wald einfach besser funktioniert als in der Schule“ (LFO-I-2, 4). Woraufhin ich nachfragte, ob es bei den Bildungsprogrammen nicht auch um Forstwirtschaft gehe und ob ich falsch mit der Annahme liege, dass die Bildungsaktivitäten auch als Teil der Öffentlichkeitsarbeit von HessenForst zu betrachten seien. Der Leiter des Jugendwaldheims stimmte mir zu und bekräftigte, dass die Bildungsangebote sehr wohl als Öffentlichkeitsarbeit zu verstehen seien. Er verglich die Bildungsangebote mit „moderner Werbung“, die auf eher indirektem Weg Botschaften vermittele und das gesellschaftliche Bild vom Förster positiv prägen solle (vgl. LFO-I-2, 5). Auch der Leiter des Jugendwaldheims vertrat zeitgleich die beiden oben herausgestellten Positionen zur Rolle der Bildung.

Festzuhalten ist, dass sich in Gesprächen, Interviews, Fachdiskussionen und Publikationen widersprüchliche Aussagen zur Rolle der Bildung finden. Der Widerspruch kreist dabei im Kern um die Frage, ob Bildung Zweck oder Mittel ist, sprich ob die Bildung ein Instrument zur Vermittlung des eigenen Waldbildes ist oder ob die Bildung ein Zweck an sich ist. An dieser Stelle sei auf die Studie von Macnaghten und Urry verwiesen, die eine ganz ähnliche Beobachtung präsentiert. Die beiden Autoren berichten von einer Fragebogenerhebung zur künftigen Nutzung der südenglischen Landschaft (vgl. Macnaghten/Urry 1998, 197ff.). Anhand der Ergebnisse dieser Befragung zeigen sie, dass die geäußerten Meinungen einzelner Befragter zum Teil widersprüchlich sind: Während eine bestimmte Nutzungsform zunächst befürwortet wurde, sprach sich dieselbe Person zu einem späteren Zeitpunkt gegen diese Art der Nutzung aus. Macnaghten und Urry arbeiten heraus, dass die Widersprüche daher rühren, dass die Fragen eingebettet waren in unterschiedliche gesellschaftliche Positionen und Perspektiven und damit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Landschaftsbilder gestellt wurden. Je nachdem, welcher Aspekt der Landschaft in den Fokus gerückt wurde, beeinflusste das die Antwort der Befragten. Macnaghten und Urry führen dieses Antwortverhalten nicht auf eine konfuse Meinungsbildung zurück, sondern fordern dazu auf, die Ursachen und Umstände aufzuarbeiten, die solche gegensätzlichen Vorstellungen von Landschaft produzierten (vgl. ebd., 199). Diesen Aspekt greife ich auf: Mir geht es nicht darum, die oben vorgestellten Widersprüche als inkonsistentes Verhalten auszulegen, sondern sie als Folge des Aufeinandertreffens zweier unterschiedlicher Waldbilder darzustellen.

7.1.2 Spannungen innerhalb der Nationalpark-Verwaltung

Auf dem Wildnisforum im Nationalpark Harz wies eine leitende Mitarbeiterin des Bundesamts für Naturschutz auf eine neue Entwicklung in den Nationalparkverwaltungen hin: Die zunehmenden Bildungsaktivitäten führten zu Konflikten innerhalb der Verwaltungen der Schutzgebiete (vgl. NLP5, 2). Spannungen gebe es vor allem zwischen Akteuren, die sich für eine progressive Bildungsarbeit in Nationalparks einsetzten und denjenigen, die die Naturschutzaspekte im Blick haben. Die Auseinandersetzungen drehten sich dabei um die Frage, inwiefern die Bildungspraktiken das Schutzkonzept der Nationalparks beeinträchtigten (vgl. ebd.). Diese Problematik wurde auch im Vortrag eines leitenden Mitarbeiters der Deutschen Bundestiftung Umwelt aufgegriffen.⁸⁶ Auch er wies auf dieses Spannungsverhältnis hin und beklagte, dass in deutschen Nationalparks die Bildungsaktivitäten im Vergleich zu Naturschutzaspekten eine untergeordnete Rolle spielten. Es gelte, so seine Worte, „nach wie vor die Regel: Schutz vor Bildung“, womit eine Hierarchie zwischen den beiden Feldern hergestellt sei (vgl. NLP5, 4). In seinem Vortrag plädierte er dafür, die Schutzgebiete stärker an den Bedürfnissen der Besucher auszurichten. Er führte in diesem Zusammenhang Beispiele von Schutzgebieten im Ausland an, die Campingplätze, Straßen, Hütten und Brücken bauten, um die Landschaftsräume für die Menschen zugänglich zu machen. Eine entsprechende „Kundenorientierung“ wünsche er sich auch für deutsche Nationalparks (vgl. ebd.).

Auch in dem bereits erwähnten Workshop während des Wildnisforums kam das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Naturschutz zur Sprache. Bildungsakteure aus unterschiedlichen deutschen Nationalparks formulierten zahlreiche Wünsche zur Erweiterung ihrer Bildungsaktivitäten.

⁸⁶Die DBU unterstützte finanziell die in dieser Arbeit erwähnten Wildnisbildungsprojekte im Nationalpark Kellerwald-Edersee und Nationalpark Harz, ein Vertreter der Stiftung referierte deswegen auf dem Wildnisforum im Harz.

Sie sprachen von Camps zum Übernachten und der Erlaubnis, Feuer zu machen – Praktiken, die eine strenge Auslegung der Nationalparkverordnung verbietet (vgl. NLP 5, 13f.). Darüber hinaus forderten sie mehr Anerkennung für ihre Arbeit, so sprach einer der Teilnehmer davon, dass die für Bildung zuständigen Mitarbeiter von ihren Kollegen als „Spaßabteilung“ bezeichnet würden (vgl. ebd.).

Die Diskussionen zur Frage, ob das strenge Schutzziel des Nationalparks zugunsten der Bildungsarbeit gelockert werden dürfe, begegneten mir auch während meiner Feldforschung im Nationalpark Kellerwald-Edersee. Die von mir begleiteten Ranger wünschten sich ebenfalls, Feuer machen zu dürfen. Einer von ihnen erwähnte, dass er froh sei, einen Teil seiner Veranstaltungen außerhalb des Nationalparks durchführen zu können, denn dort würden die strengen Schutzregeln nicht gelten, sodass er freier in der Gestaltung seiner Aktivitäten sei (vgl. NLP-I-5, 1).⁸⁷ Die Leiterin der Bildungsabteilung im Nationalpark beklagte das ungleiche Verhältnis zwischen Bildungs- und Naturschutzanliegen: Kollegen der Forschungsabteilung dürften die streng geschützte Kernzone des Nationalparks betreten, gleiches gelte auch für Jäger, die im Rahmen des sogenannten Wildtiermanagements tätig würden. Kindern hingegen, die zu Bildungszwecken im Schutzgebiet unterwegs seien, sei der Zugang zu diesen Bereichen nicht erlaubt. Sie erwähnte, dass sie diese Unverhältnismäßigkeit in Diskussionen mit ihren Kollegen thematisiert habe (vgl. NLP5, 11).

Diese Beispiele zeigen, dass seitens der Bildungsakteure der Wunsch besteht, die strengen Schutzregeln des Nationalparks zugunsten der Bildungsaktivitäten zu lockern. Dieser Wunsch stößt jedoch auf Widerstände bei den Vertretern der klassischen Naturschutzbelange. Es entstehen Auseinandersetzungen zwischen den Bildungs- und Naturschutzakteuren innerhalb der Nationalparkverwaltung.

⁸⁷ Bildungsangebote, die ihren Ausgangspunkt in der „WildnisSchule“ haben, werden in der Regel nicht im Nationalpark durchgeführt, weil die Entfernung von dort bis zum Schutzgebiet mehrere Kilometer beträgt.

Das Spannungsverhältnis zwischen Naturschutz- und Bildungspositionen wird auch von Wissenschaftlern aufgegriffen. Die Hochschule in Eberswalde führte im Mai Jahr 2013 ein Symposium zum Thema Umweltbildung durch, das sich schwerpunktmäßig den Konflikten zwischen Naturschutz- und Bildungsakteuren widmete. Ich besuchte diese Tagung in Vorbereitung auf meine Forschung. Unter dem Thema „Mit der Natur für den Menschen - ziehen Naturschutz und Bildung am gleichen Strang?“ wurden konfliktgeladene Beispiele aus der Praxis vorgestellt, die sich mit den oben beschriebenen Feldforschungsbeobachtungen decken. So gaben zwei naturpädagogische Akteure humorvoll und in zugespitzter Form die Erfahrungen aus ihrer täglichen Bildungspraxis wieder. Unter dem Titel „Tritt nicht aufs Moos und lass den Frosch los“ präsentierten sie einen fiktiven Dialog zwischen einem Naturschützer und einem Naturpädagogen und zeigten deren unterschiedliche Perspektiven, Wünsche und Sorgen (vgl. T1, 1).

7.1.3 Meinungsverschiedenheiten bei Forstverwaltungen

Meine Feldforschungs-Aufzeichnungen weisen auch auf Kontroversen innerhalb der Forstverwaltungen hin. Mein Haupt-Gesprächspartner berichtete davon, dass er sich dafür eingesetzt hätte, dass ein Pädagoge die Leitungsstelle des Jugendwaldheims in Weilburg übernehme. Es habe dafür bereits einen Kandidaten gegeben, der aber aus „verwaltungstechnischen“ Gründen, wie es mein Gesprächspartner nannte, diese Stelle nicht hätte antreten dürfen (vgl. LFO-I-6, 3). Auf meine Nachfrage, was mit „verwaltungstechnisch“ gemeint sei, erwähnte er diplomatisch, dass die Führungsebene des Landesbetriebs HessenForst sehr verhalten sei, wenn es darum gehe, andere Berufsgruppen außerhalb forstfachlicher Professionen einzustellen (vgl. LFO-I-6, 3). Die fehlende forstliche Qualifikation beschäftigte auch eine Teilnehmerin des Waldpädagogik-

Kurses. Die studierte Pädagogin und Umweltwissenschaftlerin leitete zum Zeitpunkt meiner Feldforschung eine der beiden im März 2014 gegründete Rucksackwaldschulen⁸⁸ in Berlin. Die beiden mobilen Pädagogikangebote wurden in Ergänzung zu den bereits vorhandenen sechs Berliner Waldschulen ins Leben gerufen und entstanden in Kooperation zwischen der staatlichen Forstverwaltung, den Berliner Forsten, und einem gemeinnützigen Träger. Die Teilnehmerin des Waldpädagogik-Kurses erzählte mir, dass es immer wieder zu Reibereien mit den Akteuren der Berliner Forsten hinsichtlich ihrer fehlenden forstlichen Qualifikation gekommen sei und sie an der waldpädagogischen Fortbildung einer staatlichen Forstverwaltung teilnehme, weil die Berliner Forsten darauf bestanden hätten (vgl. LFO-I-9, 1).

In beiden geschilderten Fällen äußern sich die Meinungsverschiedenheiten auf der Ebene von Stellenbesetzungen und Qualifikationen. Während diejenigen, die dem pädagogischen Aspekt der Bildungsarbeit Vorrang gewähren, sich für die Beschäftigung von pädagogischem Fachpersonal einsetzen, beharren die klassischen Forstakteure auf die Besetzung der Stellen mit forstlich qualifiziertem Personal. Auch hier treffen die zwei in meiner Arbeit beschriebenen Bewegungen aufeinander: Die Emanzipationsbewegung der Bildung im Wald und die Reproduktionsbewegung klassischer Waldbilder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Konflikte und Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Nationalpark- und Forstverwaltung zustande kommen, weil auf der einen Seite ein dynamischer Prozess abläuft, der den Wald als pädagogischen Raum in Wert setzt und auf der anderen Seite die Produktion klassischer Waldbilder forciert wird. Dieses Spannungsgefüge überträgt sich auf die Verwaltungen von HessenForst

⁸⁸ Die Bezeichnung „Rucksackwaldschule“ soll darauf hinweisen, dass die Bildungsakteure die für die Umsetzung ihrer pädagogischen Aktivitäten notwendigen Materialien (z.B. Lupen, Seile, Handpuppen, Ferngläser) in einem Rucksack mit sich tragen und die Angebote außerhalb fester Einrichtung stattfinden.

und dem Nationalpark Kellerwald-Edersee und äußerten sich in den geschilderten Formen.

7.2 Gesellschaftliche Neukonfiguration von Wäldern

Mit Blick auf die oben beschriebenen Auseinandersetzungen nutze ich in diesem Kapitel den Ansatz der Anthropologin Anna Lowenhaupt Tsing, um diese als Merkmale kultureller Veränderungsprozesse einzuordnen. In ihrem 2005 herausgegebenen Buch „Friction: An Ethnography of Global Connection“ beschäftigt sich Tsing mit dem Zusammenhang von Reibungen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Sie schreibt: „Cultures are continually co-produced in the interactions I call 'friction': the awkward, unequal, unstable, and creative qualities of interconnection across difference.“ (Tsing 2005, 4) Dazu führt sie aus: „A wheel turns because of its encounter with the surface of the road; spinning in the air it goes nowhere. Rubbing two sticks together produces heat and light; one stick alone is just a stick. As a metaphorical image, friction reminds us that heterogeneous and unequal encounters can lead to new arrangements of culture and power.“ (ebd., 5) Dabei entstehen diese kulturproduktiven Friktionen, laut Tsing, insbesondere durch „global connections“ (ebd.), also durch globalisierte Beziehungen in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Es sind global verlaufende Bewegungen, die auf lokale Alltagsphänomene treffen und dort Reibungen provozieren.

Der Ansatz von Tsing ermöglicht es, die oben dargestellten Spannungen beim Landesbetrieb HessenForst und beim Nationalpark Kellerwald-Edersee als Folge dieser „global connections“ zu begreifen. Meine Forschung hat deutlich gemacht, dass die Waldbilder, sowohl das pädagogisch aufgeladene Waldbild wie auch die klassischen Waldbilder von Forst- und Naturschutzakteuren, gespeist und durchdrungen sind von

Diskursen, politischen Entscheidungen, wissenschaftlichen Praktiken und wirtschaftlichen Interessen auf internationaler Ebene. Es sind diese globalen Bewegungen, Verbindungen, Bezüge und Zusammenhänge, die vor Ort bei HessenForst und im Nationalpark Kellerwald-Edersee zu Widersprüchen, Auseinandersetzungen, Spannungen – eben zu Friktionen – führen. Diese Friktionen seien es jedoch, so Tsing, die zu „new arrangements of culture and power“ führten (ebd.). So gesehen, sind Friktionen als Komponenten von Veränderungsprozessen zu verstehen.

Entsprechend wird die nachfolgende Darstellung zeigen, dass die von mir beobachteten Auseinandersetzungen letztlich zu neuen kulturellen Ordnungen und Machtverteilungen führen.

7.2.1 Lockerung der Nationalparkregeln

Im Nationalpark Kellerwald-Edersee einigten sich die Vertreter der Naturschutzbelange mit den Befürwortern der Bildungspraktiken auf einen Mittelweg hinsichtlich ihrer jeweiligen Wünsche und Ziele. Im Zusammenhang mit dem erwähnten Projekt „Waldscout und Waldranger“ wurde das generelle Verbot, im Nationalpark zu übernachten (vgl. Nationalparkverordnung § 8) zugunsten der Bildung modifiziert. Auf Grundlage einer naturschutzfachlichen und pädagogischen Bewertung wurden in unterschiedlichen Teilen des Nationalparks 19 sogenannte Biwakplätze ausgewählt, die im Rahmen des Bildungsprojekts zur Übernachtung genutzt werden dürfen (vgl. Schlote 2014, 201).

Solche Annäherungen zeigen sich auch in anderen Nationalparks, etwa im Nationalpark Schwarzwald. Auf ihrer Webseite schreiben die dortigen Nationalpark-Akteure, dass das bisherige Verbot, im Nationalpark zu zelten, seit März 2017 aufgehoben sei. Sechs „Trekking-Camps“ seien offiziell ausgewiesen, dort dürfe Feuer gemacht werden, außerdem gäbe

es dort jeweils ein kleines Toilettenhäuschen (vgl. NLP Schwarzwald Online 2019).

7.2.2 Aufweichung der Konventionen von Forstverwaltungen

Ähnlich wie in den Nationalparkverwaltungen lassen sich auch bei den staatlichen Forstverwaltungen Lockerungen bisheriger Konventionen beobachten. So wurde der für die Leitungsposition des Jugendwaldheims vorgesehene Pädagoge zum Dozenten und Zweitprüfer für die Waldpädagogik-Fortbildung von HessenForst ernannt. Eine Öffnung hin zu pädagogischen Professionen zeigt auch ein Projekt des Instituts für Forst- und Umweltpolitik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und dem Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Dort wurden sogenannte Förster-Erzieher-Tandems gebildet, die zusammen Bildungsangebote entwickeln.⁸⁹ Eine Studie des Forstwissenschaftlers Robert Vogel, die sich mit Synergieeffekten in der Zusammenarbeit von Lehrern und Förstern beschäftigt (vgl. Vogel 2018), verweist ebenfalls auf eine Annäherung von forstlichen und pädagogischen Positionen.

Diese Beispiele zeigen, dass die klassischen Waldbilder der Forst- und Naturschutzakteure zugunsten eines Waldbildes, das Bildung nicht zu seinem Instrument, sondern zu seinem Inhalt macht, aufgeweicht und modifiziert werden. Die aufgeführten Beispiele stellen zwar nur kleine Schritte, aber doch erkennbare Übergänge hin zu einem neuen gesellschaftlichen Verständnis von Wald dar, bei dem pädagogische Aspekte stärkere Berücksichtigung finden.

⁸⁹ Für das Projekt mit dem Titel „Der Wald ist voller Nachhaltigkeit“ wurden 20 Erzieher und 20 Förster aus 12 Bundesländern geschult, um gemeinsame Bildungsangebote für Vorschulkinder zu entwickeln. Das Projekt wurde in den Jahren 2011 bis 2015 umgesetzt (vgl. DBU Online 2019a).

8. Wald und Gesellschaft:

Zur Entstehung eines neuen Verhältnisses

Was ist nur in deutschen Wäldern los? Mit dieser kurzen wie plakativen Frage begann die Einleitung zu dieser Arbeit. Mit diesem ersten Satz stand nicht nur eine Frage im Raum, sondern auch der Hinweis, dass sich aktuell etwas im Wald verändert. Gemeint war damit weniger eine Veränderung des Erscheinungsbildes, obwohl gerade die Waldgebiete – bedingt durch Trockenheit und Borkenkäfer – heute vielerorts kaum wiederzuerkennen sind. Gemeint war damit vielmehr eine Veränderung in der gesellschaftlichen Funktion von Wäldern in Deutschland.

Der Arbeit lag die Beobachtung zugrunde, dass der Wald zunehmend zum sozial genutzten und gesellschaftlich relevanten Raum wird, in dem allerlei Sportarten und Freizeitaktivitäten ausgeübt werden, in dem Wellness-Trends und gesundheitsfördernde Therapien nachgegangen werden, in dem Kindergärten, Schulen und etliche außerschulische Anbieter pädagogisch aktiv werden. Eben dieser letztgenannten Nutzung von Wäldern widmete sich die vorliegende Arbeit. Neben der Frage, wie der Wald pädagogisch konkret genutzt wird, sollte die Studie herausarbeiten, wie der Wald als Bildungsraum in Wert gesetzt wird und wie sich durch diese neue Form der Nutzung die gesellschaftliche Bedeutung des Waldes verändert. Auf Grundlage einer empirisch-ethnografischen Forschung, die im Sommer und Herbst 2014 im nordhessischen Nationalpark Kellerwald-Edersee und beim Forstbetrieb des Landes Hessen durchgeführt wurde, zeichnete die Forschung zunächst ein detailliertes Bild zum pädagogischen Alltag im Wald. Es wurde beschrieben, wie unterschiedliche Elemente des Waldes, etwa Bäume und Blätter, Äste und Tiere eingebunden sind in Bildungspraktiken. Neben einem Einblick in den Arbeitsalltag pädagogischer Akteure ergab die Analyse folgenden Befund: Die Voraussetzung für eine pädagogische

Nutzung von Wäldern ist ein Wechsel in der Wahrnehmung und in der Bewertung dieses Landschaftsraums. Die biologischen, ökologischen und forstlichen Aspekte, die klassischerweise beim Betrachten von Wäldern im Fokus stehen, spielen im Kontext der pädagogischen Nutzung eine untergeordnete Rolle. Stattdessen wird der Wald nach einem neuartigen Kriterien-Set bewertet, das an pädagogischen Nutzungsmöglichkeiten ausgerichtet ist. Die Forschung stellte heraus, dass diese veränderte, neuartige Perspektive die Grundlage dafür schafft, aus dem Wald einen Bildungsraum zu machen.

Des Weiteren ging die Forschung der Frage nach, wie diese neue Form der Waldnutzung an Akzeptanz und Anerkennung gewinnt und sich damit gesellschaftlich etabliert. Hier ermöglichte es gerade der kulturanthropologische Ansatz der Studie, die damit verbundenen komplexen gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzuzeigen. So konnte die Arbeit zum einen die Vielzahl beteiligter Akteure und Institutionen identifizieren, zum anderen die Rolle von staatlichen und EU-politischen Programmen herausarbeiten; sie konnte auf den Beitrag der Wissenschaft ebenso aufmerksam machen wie auf die Bedeutung internationaler Diskurse. Insgesamt macht die Arbeit damit den Prozess der Inwertsetzung transparent. Für die Disziplin der Kulturanthropologie und Europäischen Ethnologie, aber auch für die Natur- und Umweltforschung in den Gesellschaftswissenschaften insgesamt sind diese Ergebnisse hilfreiche Grundlagen, um Konstruktionen der Inwertsetzung von Natur zu erkennen und zu bewerten.

In dieser Arbeit ging es jedoch nicht nur um die pädagogische Inwertsetzung des Waldes. In dieser Studie wurden auch die Belange von Forstwirtschaft und (Wald)Naturschutz in den Blick genommen, deren Nutzungsansprüche an den Wald sehr unterschiedlich gelagert sind. Für die Forschung von Interesse war die Frage, wie sich das Konkurrenzverhältnis, und der sich aktuell zuspitzende Nutzungskonflikt zwischen diesen beiden Akteursgruppen, in den pädagogischen Praktiken im Wald

widerspiegeln. Gerade zu diesem Punkt liefert meine Studie wertvolle Einsichten. Sie macht deutlich, wie sehr der Nutzungskonflikt im Wald die pädagogische Arbeit prägt. Beeinflusst werden die Bildungsveranstaltungen durch die Ambitionen von Forstwirtschaft und Naturschutz, ihre spezifischen Vorstellungen zur Nutzung von Wäldern zu vermitteln. Zum Ausdruck kommt diese Beeinflussung aber nicht direkt und unmittelbar. Es ist eher die Art, wie Bildungsveranstaltungen konzipiert sind - sprich welche Aktivitäten unternommen werden, welches Equipment zum Einsatz kommt, was den Teilnehmern gezeigt und erläutert wird. Während die Forstakteure den Wald überwiegend als Nutzraum für den Menschen darstellen, kreieren die Naturschutzakteure das Bild vom schützenswerten Lebensraum für Flora und Fauna.

Darüber hinaus zeigte sich, dass diese Waldbilder eine hohe Kompatibilität aufweisen mit jenen Waldbildern, die von politischen Akteuren der jeweils zuständigen Ressorts favorisiert werden. Das heißt: Die unterschiedlichen Positionen zum Wald, die von forstpolitischen Akteuren einerseits und umweltpolitischen Akteuren andererseits propagiert werden, decken sich deutlich mit jenen, die in der Bildungspraxis vom Forstamt einerseits beziehungsweise vom Nationalpark andererseits vermittelt werden. Mit diesem Forschungsergebnis konnte also die Verschränkung von Politik und Bildungspraxis nachgewiesen werden.

Besonders gut herausarbeiten lässt sich dieser Aspekt mit dem interdisziplinären Forschungsansatz der Politischen Ökologie. Mit diesem Ansatz betrachtet, können die Bildungspraktiken im Wald als machtpolitische Instrumente konzeptualisiert werden, mit deren Hilfe, spezifische Sichtweisen zur Waldnutzung gesellschaftlich durchgesetzt werden. Mit dem Verweis auf die politische Vereinnahmung von Bildungsveranstaltungen ist die Studie einerseits anschlussfähig an politisch-ökologische Forschungen, speziell solchen, die sich mit Landnutzungskonflikten und deren machtpolitische Komponenten

beschäftigen. Andererseits lenkt dieser Befund den Blick ganz allgemein auf die politischen Dimensionen der pädagogischen Nutzung von Wäldern. Dieser Verflechtung wurde in bisherigen Forschungen nicht nachgegangen, sodass sich für künftige Studien unterschiedlicher Disziplinen hierzu neue Perspektiven eröffnen.

Die entscheidende Erkenntnis dieser Arbeit bezieht sich jedoch auf das eingangs erwähnte Verhältnis von Wald und Gesellschaft. Hier konnte eine Veränderung oder präziser formuliert eine Verschiebung in der Gewichtung gesellschaftlicher Interessen im Aushandlungsprozess um den Wald herausgestellt werden. Die Studie setzte dafür die eben erwähnten Teilergebnisse der Forschung zueinander in Bezug und stellte dar, dass waldorientierte Bildungsaktivitäten sowohl durchdrungen sind von einer zum Teil euphorisch vorangetriebenen Inwertsetzung des Waldes als Bildungsraum. Dass sie aber auch geprägt sind von den Interessen etablierter Waldanspruchsgruppen. In die pädagogische Praxis sind also zwei gegenläufige und durchaus widersprüchliche Bewegungen eingeschrieben. Und diese Gleichzeitigkeit erzeugt Spannungen. Diese Spannungen – und das belegt die Studie durch empirische Beobachtungen – lösen sich schließlich zugunsten der pädagogischen Interessen auf. Das heißt: Wünsche und Forderungen, die mit der bildungsorientierten Nutzung von Wäldern einhergehen, setzen sich gegenüber ökologischen und forstwirtschaftlichen Anliegen durch.

Mit diesen Ergebnissen gibt die Forschung Einblicke in einen Veränderungsprozess, der ein neues Verhältnis zwischen Wald und Gesellschaft zur Folge hat. Gezeigt wurde, wie sich in kleinen, eher unscheinbaren Schritten das Kräfteverhältnis zwischen etablierten und neuen Nutzungsformen zugunsten letzterer verschiebt. Dieses neue Kräfteverhältnis soll letztlich auch mit dem Titel dieser Arbeit betont werden. Der Ausdruck „Gesellschaftswälder“ macht auf die Kraft und das Durchsetzungsvermögen gesellschaftlicher Interessen aufmerksam und fasst dieses neue Verhältnis in einem entsprechenden Begriff.

Abschließend sollen die Ergebnisse der Arbeit in Bezug gesetzt werden zum bisherigen Forschungsstand und für Anregungen künftiger Studien genutzt werden. Mit Blick auf bisherige Studien lässt sich die vorliegende Arbeit unmittelbar an die Forschung der Biologin Christine Katz und der Sozialpädagogin Marion Mayer anbinden (vgl. Katz/Mayer 2007; vgl. Kapitel 3.2). Die Forschungsarbeit der beiden Wissenschaftlerinnen zur Waldpädagogik in deutschen Forstverwaltungen stellt heraus, dass die Bildungsaktivitäten im Wald zwei unterschiedliche Funktionen übernehmen: Einerseits seien sie bestrebt, einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Andererseits dienen sie der Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege der Forst-Akteure. Diese Doppelrolle, die auch in der vorliegenden Arbeit herausgestellt wurde, bewerten die beiden Wissenschaftlerinnen jedoch kritisch und betonen, dass ohne eine entsprechende Auflösung dieser Doppelrolle der aktuell formulierte Bildungsanspruch der Waldpädagogik nicht legitimiert sei (vgl. Katz/Mayer 2007, 45). Mit Blick auf diese Einschätzung zeichnet die vorliegende Arbeit ein sehr viel differenzierteres Bild. Denn das, was Katz und Mayer als inakzeptable Doppelrolle beobachteten und kritisieren, konnte die vorliegende Arbeit als Folge des Zusammentreffens unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen darstellen: Die Inwertsetzung des Waldes zum Bildungsraum einerseits und die Nutzungskonflikte zwischen Forstwirtschaft und Naturschutz andererseits beeinflussen die pädagogische Praxis und tragen dazu bei, dass diese sowohl von ernstzunehmenden pädagogischen Ambitionen als auch von legitimen Bemühungen um Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege geprägt ist. Es ist also keineswegs, wie Katz und Mayer meinen, ein „ungeklärter“ und „unreflektierter“ Umgang mit dem Thema Bildung seitens der Forstakteure, der diese Doppelrolle verursacht. Vielmehr ist die Ursache dafür in einem komplexen Gemenge unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen begründet. Vor diesem Hintergrund erscheint die formulierte Kritik nicht angemessen. Sicherlich lässt sich anmerken, dass die Gleichzeitigkeit von aufrichtigem pädagogischem

Anspruch und Vereinnahmung der Bildung zur Öffentlichkeitsarbeit nicht unproblematisch ist. Aber von den Akteuren zu fordern, Position zu beziehen und die Bildung entweder der Pädagogik oder der Öffentlichkeitsarbeit zuzuordnen, ist angesichts der Komplexität der Situation ausgesprochen schwierig.

Speziell im Vergleich zur umweltwissenschaftlichen Studie von Katz und Mayer zeigt sich hier das Potenzial kulturanthropologischer Forschungen. Durch das In-Bezug-Setzen von detaillierten ethnografischen Beobachtungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen auf globaler, nationaler und lokaler Ebene entstehen Studien, die das komplexe und widersprüchliche Wesen heutiger Wirklichkeiten einzufangen wissen. Solche Analysen sind nicht dafür gemacht, Bewertungen vorzunehmen oder konkrete Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Vielmehr ermöglichen sie, gesellschaftliche Phänomene erklären und einordnen zu können. So auch im vorliegenden Fall. Die Ergebnisse helfen der praktischen pädagogischen Arbeit, sich der Doppelrolle der Bildung bewusst zu werden, vor allem aber die Ursachen für dieses Phänomen zu erkennen. Sie sind außerdem nützlich, die mit dieser Doppelrolle verbundenen Effekte, etwa die erwähnten Auseinandersetzungen mit Kollegen oder die eigenen inneren Konflikte, zu diagnostizieren. Schließlich machen die Ergebnisse auch Mut, deutlich offensiver mit dieser Doppelrolle umzugehen – sie also weniger zu beklagen, sondern produktiv für die Weiterentwicklung der Bildungspraxis im Wald zu nutzen.

Hilfreich sind die Ergebnisse aber nicht nur für die pädagogische Praxis, sie regen insbesondere zu weiteren Forschungen an, speziell in folgenden drei Bereichen. Zunächst bietet sich eine wissenschaftliche Vertiefung zur pädagogischen Inwertsetzung des Waldes an und zwar im Zusammenhang mit der Klima-Thematik. Im Wald werden die Auswirkungen von zunehmender Trockenheit und Wetterextremen besonders deutlich. Dürre und der Befall von wärmeliebenden Schädlingen hinterlassen nicht nur einzelne abgestorbene Bäume, sondern zum Teil ausgedehnte tote

Waldbestände. Gerade weil im Wald die Auswirkungen des Klimawandels unmittelbar sichtbar werden und die komplexen Vorgänge in Bezug auf die Speicherung von CO₂ anschaulich dargestellt werden können, wird er aktuell zum wertvollen Anschauungsobjekt und gar zum „idealen Lernort für den Klimawandel“ (Landesforsten Rheinland-Pfalz Online 2020). Bundesweit lässt sich beobachten, wie der Zusammenhang von Wald und Klimawandel pädagogisch aufbereitet wird, etwa in Form von Lehrpfaden, Schülerwettbewerben, Exkursionen, Ferienfreizeiten, Unterrichtsmaterialien, speziellen Apps oder auch Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher, Lehrer und Waldpädagogen. Diese Entwicklungen waren zum Zeitpunkt der vorliegenden Forschung nicht absehbar, sie lohnen sich daher in besonderem Maße von künftigen Forschungen in den Blick genommen zu werden, weil durch sie der Bildungsraum Wald zusätzlich an Bedeutung gewinnt.

Ein weiteres Thema, das unmittelbar an die vorliegende Arbeit anknüpft, ist der Zusammenhang von Tourismus und Pädagogik. In den letzten Jahren ist im Wald die Suche nach ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten abseits klassischer holzwirtschaftlicher Felder zu beobachten. Dabei rückt der Tourismus als Wachstumsmarkt in den Blick treibender Akteure. Schon heute spielen Wälder eine wichtige Bedeutung für naturtouristische Angebote. Exemplarisch seien hier etwa auf die steigende Anzahl von Baumwipfelpfaden und Walderlebnisspielplätzen hingewiesen, auf Wildtierbeobachtungstouren oder auf den Boom von waldorientierten Wellness-Angeboten. Diese Angebote bedienen nicht nur klassische touristische Aspekte wie Erholung und Erlebnis, sondern umfassen auch pädagogische Elemente. Die touristische und damit ökonomische Verwertung pädagogischer Angebote wird künftig zunehmen, darauf verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Eine entsprechende Vertiefung diese Thematik sei daher unbedingt empfohlen.

Letztlich bieten sich die Forschungsergebnisse auch für internationale Vergleiche an. Denn die Zunahme neuer Wald-Nutzungsformen im Allgemeinen sowie die pädagogische Nutzung im Speziellen sind weltweit beobachtbar. Die vorliegende Arbeit mit ihrem Fokus auf Deutschland lässt sich daher in Bezug setzen zu Forschungen zu anderen Ländern der Europäischen Union, die mit ähnlichen EU-politischen Bestrebungen zur Vermarktung von Wäldern konfrontiert sind oder zu Arbeiten über asiatische Staaten, wo der Wald in seiner Funktion als Bildungsraum seit einigen Jahren deutlich an Relevanz gewinnt.

Abseits wissenschaftlicher Betrachtungen sind die Befunde dieser Studie aber auch für die Politik von Nutzen. Die Forschung hat deutlich gemacht, dass sich die etablierten Konstellationen der Waldnutzung auflösen und neue, stärker an gesellschaftlichen Bedürfnissen ausgerichtete Nutzungs-Muster entstehen. Sie hat herausgestellt, dass sich im Ringen und Aushandeln um die künftige Art der Waldnutzung, gesellschaftliche Interessen durchzusetzen wissen. Im Kontrast zu diesem Ergebnis steht jedoch die Beobachtung, dass in politischen Debatten zur Waldnutzung – unabhängig davon, ob es um die Ausweitung des Naturschutzes oder der Forstwirtschaft geht – die Wünsche der Bevölkerung eine untergeordnete Rolle spielen. Insofern kann die vorliegende Arbeit das Bewusstsein politischer Entscheidungsträger, ganz gleich ob auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene, für das sich verändernde Verhältnis von Wald und Gesellschaft schärfen. In diesem Kontext ist die Studie als Plädoyer zu verstehen, sich ernsthaft mit den gesellschaftlichen Wünschen nach einer neuen, veränderten Waldnutzung auseinanderzusetzen. Darin steckt letztlich auch die Chance, die heutige Sehnsucht nach Wald für eine kulturelle Neukonfiguration dieses für Deutschland so bedeutenden Landschaftsraum aufzugreifen.

9. Literaturverzeichnis

Adam, Jens/Vonderau, Asta (2014). Formationen des Politischen. Überlegungen zu einer Anthropologie politischer Felder. In: Dies. (Hg.). Formationen des Politischen. Anthropologie politischer Felder. Bielefeld: transcript Verlag, 7-32.

Arnu, Titus (2018). Forst Class. Süddeutsche Zeitung Online, 20.11.2018. Abgerufen von: <https://www.sueddeutsche.de/stil/waldkueche-zutaten-rezepte-1.4212402> (Letzter Zugriff 28.03.2019).

Aschenbrand, Erik (2017). Die Landschaft des Tourismus. Wie Landschaft von Reiseveranstaltern inszeniert und von Touristen konsumiert wird. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bahr, Matthias (2013). Umweltbildung. In: Rolfes, Manfred/ Uhlenwinkel, Anke (Hg.). Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdam: Universitätsverlag, 71-78.

Balcar, Patricia (2013). Artenvielfalt und Nationalpark? Erkenntnisse aus der Naturwaldforschung. Forschungsbereich 6.3. Ökologische Waldentwicklung, Forschungsgruppe Naturwaldreservate und Biodiversität. Landesforsten Rheinland-Pfalz. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.wald-rlp.de/fileadmin/website/fawfseiten/fawf/downloads/Veroeffentlichungen/Balcar.pdf> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Bauer, Susanne/Heinemann, Torsten/Lemke, Thomas (Hg.) (2017). Science and Technology Studies - Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bauriedl, Sybille (2016). Politische Ökologie: nicht-deterministische, globale und materielle Dimensionen von Natur/Gesellschaft-Verhältnissen. Geographica Helvetica, 71, 341–351.

Bausinger, Hermann (1980). Zur Spezifik volkskundlicher Arbeit. Zeitschrift für Volkskunde 76, 1-21.

Beck, Stefan (1997). Umgang mit Technik. Kulturelle Praxen und kulturwissenschaftliche Forschungskonzepte. Berlin: Akademie Verlag.

Beck, Stefan/Niewöhner, Jörg/Sörensen, Estrid (Hg.) (2012). Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Beltz Verlag (2011). Sachbücher und Ratgeber von Beltz: Herbst 2011. Als elektronisches Dokument unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/vorschau/Sachbuch_2011-02.pdf (letzter Zugriff 11.04.2019).

Binder, Beate (2014). Troubling Policies. Gender- und queertheoretische Interventionen in die Anthropology of Policy. In: Adam, Jens/Vonderau, Asta (Hg.). Formationen des Politischen. Anthropologie politischer Felder. Bielefeld: transcript Verlag, 363-386.

Bittner, Alexander (2003). Außerschulische Umweltbildung in der Evaluation: Wirkungen kurzzeitpädagogischer Maßnahmen auf Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Hamburg: Kovač Verlag.

Bock, Oliver (2006). Im Wald geht der Personalabbau weiter. Frankfurter Allgemeine Online vom 03.04.2006. <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/region-und-hessen/umwelt-im-wald-geht-der-personalabbau-weiter-1330114.html#void>, (letzter Zugriff 08.04.2019).

Bögeholz, Susanne (1999). Qualitäten primärer Naturerfahrungen und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Böhm, Winfried (2012). Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: Verlag C.H. Beck.

Bolay, Eberhard/Reichle, Berthold (2015). Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bolay, Eberhard/Reichle, Berthold (2011). Waldpädagogik Teil 2 Praxiskonzepte: Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bolscho, Dietmar (2010). Umweltkommunikation und Erziehung. In: Büscher, Christian/Japp, Klaus Peter (Hg.) 2010. Ökologische Aufklärung. 25 Jahre „Ökologische Kommunikation“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 204-228.

Breuer, Stefan (2014). Der völkische Flügel der Bündischen Jugend. In: Botsch, Gideon/Haverkamp, Josef (Hg.). Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom "Freideutschen Jugendtag" bis zur Gegenwart. Oldenburg/Berlin: De Gruyter.

Bund Deutscher Forstleute (BDF) (2006). BDF-Position: Waldpädagogik in Deutschland: Eine Aufgabe mit Zukunft. Als elektronisches Dokument unter: https://www.bdf-online.de/fileadmin/user_upload/www_bdf-online_de/pdf/positionen/waldpaedagogik.pdf (letzter Zugriff 12.04.2019).

Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2019). Forstwirtschaft in Natura 2000-Gebieten. <https://www.bfn.de/themen/natura-2000/management/kooperation-mit-nutzern/forstwirtschaft.html> (letzter Zugriff 15.04.2019).

Bundesarbeitskreis Zertifikat Waldpädagogik Online (2019). Unser Arbeitskreis. <http://www.zertifikat-waldpaedagogik.de/bundesarbeitskreis.html> (letzter Zugriff 23.04.2019).

Bundesministerium der Finanzen Online (2019). Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU). https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Themen/Bundesvermoegen/Privatisierungs_und_Beteiligungspolitik/Beteiligungspolitik/deutsche-bundesstiftung-umwelt.html (letzter Zugriff 03.06.2019).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung Online (BMBF) (2019a). Gute Bildung in Ganztagschulen. <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung-in-ganztagschulen-83.html> (letzter Zugriff 20.05.2019).

Bundesministerium für Bildung und Forschung Online (BMBF) (2019b). Ganztagschulen. <https://www.ganztagschulen.org> (letzter Zugriff 15.05.2019).

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2019b). Ein Tag im Wald. Ideen für den Waldbesuch. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2018a). Charta für Holz 2.0. Klima schützen. Werte schaffen. Ressourcen effizient nutzen. 3. Auflage. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2018b). Unser Wald. Natur aus Försterhand. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2018c).
Multitalent Wald. Natur aus Försterhand. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2015a).
Entdecke den Wald. Die kleine Waldfibel. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2015b). Der Wald in der Weltgeschichte. Eine Zeitreise durch unser Waldkulturerbe. Bonn: BMEL.

Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) (2011). Waldstrategie 2020. Nachhaltige Waldbewirtschaftung – eine gesellschaftliche Chance und Herausforderung, Bonn: BMELV.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) Online (2019). Unser Waldkulturerbe. <https://www.waldkulturerbe.de/startseite/> (letzter Zugriff 16.04.2019).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2019b). Wo Natur sich selbst gehört. Warum wir mehr Wildnis in Deutschland brauchen. Berlin: BMU.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2018). Biologische Vielfalt in Deutschland. Rechenschaftsbericht 2017. Berlin: BMU.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2016). Den ökologischen Wandel gestalten. Integrierte Umweltprogramm 2030“. Berlin: BMUB.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2015). Naturschutz-Offensive 2020 – Für biologische Vielfalt! Berlin: BMUB.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2007). Nationale Strategie zur biologischen Vielfalt. Berlin: BMUB.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU)/ Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) (2009). Nationaler Biomasseaktionsplan für Deutschland. Berlin: BMU/BMELV.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) Online (2019). Wälder. <https://www.bmu.de/themen/natur-biologische-vielfalt-arten/naturschutz-biologische-vielfalt/waelder/> (letzter Zugriff 16.04.2019).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) Online (2017). Ohne Totholz stirbt der Alpenbock. Pressemitteilung vom 22.05.2017. <https://www.bmu.de/pressemitteilung/ohne-totholz-stirbt-der-alpenbock/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) Online (2010). Reform des Umweltrechts wird wirksam: Neue Gesetze treten am 1. März 2010 in Kraft. Pressemitteilung vom 26.02.2010. <https://www.bmu.de/pressemitteilung/reform-des-umweltrechts-wird-wirksam-neue-gesetze-treten-am-1-maerz-2010-in-kraft/> (letzter Zugriff 15.04.2019).

Bundesnaturschutzgesetz (BNatSchG). In der Fassung vom 29. Juli 2009 (BGBl. I S. 2542), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. September 2017 (BGBl. I S. 3434).

Bundesregierung (BReg) (2016). Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016. Berlin.

Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V. (BVNW) Online (2019). Über uns. <https://bvnw.de/uber-uns/> (letzter Zugriff 09.04.2019).

Bundeswaldgesetz (BWaldG). In der Fassung vom 2. Mai 1975 (BGBl. I S. 1037), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 17. Januar 2017 (BGBl. I S. 75).

Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) (2002). Wildnisbildung - ein Beitrag zur Bildungsarbeit in Nationalparks. Als elektronisches Dokument abrufbar unter: <http://www.gfn-harz.de/sites/wildnisbildung.pdf> (letzter Zugriff 02.04.2019).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Bundschuh, Anne/Schramm, Engelbert (2009). Soziale Funktionen und soziale Nutzung des Waldes. Knowledge Flow Paper 4. Frankfurt am Main. Als elektronisches Dokument unter: http://www.bik-f.de/files/publications/kfp_4_waldsozial.pdf (letzter Zugriff 03.04.2019).

Bürgi, Anton (2011). Holzproduktion im Schweizer Wald: Potenzial und Nutzungskonflikte. Forum für Wissen 2011. Tagungsband, 15-21.

Cadeggianini, Georg (2014). Lebe wild und beschwerlich! Die Zeit 14.8.2014, 49-50.

Children&Nature Network Online (2019). Our Vision. <https://www.childrenandnature.org/about/> (letzter Zugriff 11.04.2019).

Collier, Stephen J./Ong, Aihwa (2005). "Global Assemblages, Anthropological Problems". In: Dies. (Hg.). Global Assemblages. Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems. Malden et al.: Blackwell Publishing, 3-21.

Corray, Heinrich (1913). Neulandfahrten: Ein Buch für Eltern, Lehrer und Kinder. 2. Auflage. Leipzig: Meyer.

Creutzburg, Sascha (2013). Schulentwicklung durch sportliche Profilierung Eine Evaluationsstudie der Qualitätsentwicklung an den hessischen Partnerschulen des Leistungssports. Kassel: Universität Kassel. Als elektronisches Dokument unter: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2014030345160/DissertationSaschaCreutzburg.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (letzter Zugriff 28.05.2019).

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Detten, Roderich v./Metzger, Birgit/Brüggemeier, Franz-Josef (2012). Der Wald stirbt?! Eine Westdeutsche Debatte der 1980er Jahre. Freiburger Universitätsblätter, Heft 196, Juni 2012, 115-137.

Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) Online (2019a). Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. Ein länderübergreifendes Projekt zur Stärkung von waldbezogener Bildung für nachhaltige Entwicklung in Waldkindergärten und Kindertageseinrichtungen. www.dbu.de/projekt_29319/01_db_2409.html (letzter Aufruf 24.04.2019).

Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) Online (2019b). Ex-Umweltminister Südkoreas bei DBU in Osnabrück. <https://www.presseportal.de/pm/6908/2339310> (letzter Zugriff 11.04.2019).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2004). Memorandum zur Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfnE). Als elektronisches Dokument unter: https://www.bne.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Dgfe-bne/bfn_Memorandum_Lehrerbildung2004.pdf (letzter Zugriff 09.04.2019).

Deutscher Forstwirtschaftsrat (2019). In der größten deutschen Freiluft-Arena findet jeder seinen Platz. <https://www.waldsportbewegt.de/materialien/materialien-zur-kooperation/in-der-groessten-deutschen-freiluft-arena-findet-jeder-seinen-platz/> (letzter Zugriff 30.03.2019).

Dietz, Kristina /Engels, Bettina (2014). Immer (mehr) Ärger wegen der Natur? Für eine gesellschafts- und konflikttheoretische Analyse von Konflikten um Natur. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 43. Jg.1, 73–90.

Dobler, Günter (2012). Das Selbst- und Bildungsverständnis von Waldpädagogen. Eine Erhebung subjektiver Theorien in Anlehnung an das Modell „Inneres Team“ nach Schulz von Thun. München. Als elektronisches Dokument unter: http://www.waldpaedagogik.de/pdf/2018/180312_waldpaedagogen.pdf (letzter Zugriff 03.04.2019).

Dobler, Günter/Vogl, Robert (2008). Theorie trifft Praxis: Waldpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Forst und Holz 63, Nr. 12, 10-17.

Dudley, Nigel (Hg.) (2008). Guidelines for Applying Protected Area Management Categories. Als elektronisches Dokument unter: https://www.iucn.org/sites/dev/files/import/downloads/iucn_assignment_1.pdf (letzter Zugriff 09.04.2019).

Eduaction Online (2019). Leitkonferenz. <http://www.edu-action.de/> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Eggmann, Sabine (2013). Diskursanalyse. Möglichkeiten für eine volkscundlich-ethnologische Kulturwissenschaft. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl Maria (Hg.). Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin: Reimer Verlag, 55-77.

Engels, Bettina/Dietz, Kristina (2011). Land Grabbing analysieren: Ansatzpunkte für eine politisch-ökologische Perspektive am Beispiel Äthiopiens. Peripherie Nr. 124, 31., 399-420.

Europäische Kommission (2014). Eine neue EU-Waldstrategie: für Wälder und den forstbasierten Sektor. Als elektronisches Dokument unter: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2c1c71af-8384-11e3-9b7d-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_2&format=PDF (letzter Zugriff 15.04.2019).

Europäische Union (EU) (2015). Natura 2000 and Forests. Part I-II, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Europäische Union (EU) (2011). Die Biodiversitätsstrategie der EU bis 2020. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research (COST) (2002). Draft Memorandum of Understanding for the implementation of a European Concerted Research Action designated as COST Action E33 "Forests for Recreation and Nature Tourism (FORREC)". COST 287/02. Brüssel. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.cost.eu/actions/E33/#downloads> (letzter Zugriff 03.04.2019).

Färber, Alexa (2014). Potenziale freisetzen: Akteur-Netzwerk-Theorie und Assemblageforschung in der interdisziplinären kritischen Stadtforschung. sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 2/2014/1, 95-103.

Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (2010). Einleitung. Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse. In: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hg.) Bielefeld: transcript Verlag, 7-16.

Fischer, Norbert/Müller-Wusterwitz, Susan/Schmidt-Lauber, Brigitta (2007). Der neue Blick auf die Küste. In: Dies. (Hg.). Inszenierungen der Küste. Schriftenreihe der Isa Lohmann-Siems Stiftung. Band 1. Berlin: Reimer Verlag, 7-15.

Fjørtoft, Ingunn (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children`s play and motor development. Children, Youth and Environments 14(2), 21-44.

Fjørtoft, Ingunn (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. Early Childhood Education Journal 29(2), 111-117.

Garthe, Christopher (2015). Erholung und Bildung in Nationalparks. Gesellschaftliche Einstellungen, ökologische Auswirkungen und Ansätze für ein integratives Besuchermanagement. Hamburg: Kovač Verlag.

Garthe, Christopher (2014). Bildungsaktivitäten in Nationalparks – Ökologische Auswirkungen einschätzen, untersuchen und minimieren. In: Langenhorst, Berthold/Lude, Armin/Bittner, Alexander (Hg.). Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München: oekom Verlag, 255-286.

Giesel, Katharina/Haan, Gerhard de/Rode, Horst (2002). Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

Goldman, Mara J./Turner, Matthew D. (2011). Instruktion. In Dies./Nadasdy, Paul (Hg.). *Knowing Nature. Conversations at the Intersection of Political Ecology and Science Studies*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1-23.

Grahn, Patrik/ Maartensson, Fredrika/Lindblad, Bodil/Nilsson Paula (1997). Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. *Stad & Land* Nr. 145. Alnarp.

Gräsel, Cornelia (2018). Umweltbildung. In: Trippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1093-1109.

Gräsel, Cornelia/Bormann, Inka/Schütte, Kerstin/Trempler, Kati/Fischbach, Robert (2013). Outlook on Research in Education for Sustainable Development. *Policy Futures in Education* Volume 11, No. 2, 115-127.

Grewe, Bernd-Stefan (2012). Streit um den Wald – ein Ressourcenkonflikt? Das Konfliktfeld Wald in der vorindustriellen Zeit (ca. 1500 –1850). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Heft 9/10/2012, 551-566.

Grewe, Bernd-Stefan (2011). Wald. Institut für Europäische Geschichte Online. <http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/natur-und-umwelt/bernd-stefan-grewe-wald> (letzter Zugriff 15.04.2019).

Grunert, Cathleen (2011). Außerschulische Bildung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hg.). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-148.

Gupta, Akhil/Ferguson, James (1997). Discipline and Practice: „The Field“ as Site, Method, and Location in Anthropology. In: Dies. (Hg.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*, Berkeley et al.: University of California Press, 1-46.

Guttenberg, Philipp Freiherr zu (2010). Privater Großwald. In: Depenheuer, Otto/Möhringer, Bernhard (Hg.) *Waldeigentum. Dimensionen und Perspektiven*. Heidelberg/Dordrecht/London/New York: Springer-Verlag, 323-334.

Haan, Gerhard de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/Ders. (Hg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23-43.

Häfner, Peter (2002). Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Dissertation. Heidelberg: Fakultät für Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften, Universität Heidelberg. Als elektronisches Dokument unter: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf (letzter Zugriff 09.04.2019).

Hannigan, John (2006). Environmental Sociology: A Social Constructionist Perspective. 2. Auflage. London/New York: Routledge.

Hansen-Schaberg, Inge (2008). Die Vertreibung des Sozialen und der emanzipatorischen Ansätze in der Pädagogik. Vortrag anlässlich des Symposiums „Soziale Arbeit und Gesundheit – Facetten ihrer Politisierung“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin am 24.10.2008. Als elektronisches Dokument unter: https://www.ash-berlin.eu/100-Jahre-ASH/symposium/doc/3_2_hansen_schaberg.pdf (letzter Zugriff 08.04.2019).

Hasse, Jürgen (2007). „Nordseeküste“ – Die touristische Konstruktion besserer Welten. Zur Codierung einer Landschaft. In: Fischer, Norbert/Müller-Wusterwitz, Susan/Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.). Inszenierungen der Küste. Schriftenreihe der Isa Lohmann-Siems Stiftung. Band 1. Berlin: Reimer Verlag, 239-258.

Hasselhorst, Christa (2019). Hurra, Heilwald! Trend Waldbaden. Frankfurter Allgemeine Zeitung Online, 29.01.2019. Abgerufen von: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wohnen/garten/waldbaden-spazieren-gehen-ist-nicht-genug-16010877.html> (letzter Zugriff 28.03.2019).

Hastrup, Kirsten (Hg.) (2014). Anthropology and Nature. London/New York: Routledge.

Hellenbroich, Tobias (2012). Europäisches und deutsches Artenschutzrecht: Der gebietsunabhängige Schutz heimischer wildlebender Arten. Stuttgart: Ibidem Verlag.

Herrera, Rocío Juliana (2018). Die Politische Ökologie als Instrument zur Analyse der Regulation von Wassernutzungen. Das Beispiel des oberen Río Negro im Norden Patagoniens/Argentinien. Als elektronisches Dokument unter: <https://d-nb.info/1160303630/34> (letzter Zugriff 05.04.2019).

Herzfeld, Michael (2001). Anthropology. Theoretical Practice in Culture and Society. Oxford: Blackwell.

Hess, Sabine/Schwertl, Maria (2013). Vom „Feld“ zur „Assemblage“? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Dies./Johannes Moser (Hg.). Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte, Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 13-37.

Hess, Sabine/Tsianos, Vassilis (2010). Ethnographische Grenzregimeanalyse. Eine Methodologie der Autonomie der Migration. In: Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hg.). Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg: Assoziation A, 242-264.

Hessen-Agentur GmbH (HA) (2016). Natur, Land, Hessen. Reise- und Erlebnistipps aus den hessischen Regionen. Als elektronisches Dokument unter: https://umwelt.hessen.de/sites/default/files/media/hmuelv/2015_12_16_broschuere_ltour_hessen_final.pdf (letzter Zugriff 12.04.2019).

Hessen-Agentur (HA) (o.D.). Natur- und Landtourismus in Hessen erlebbar machen. Als elektronisches Dokument unter: https://www.hessen.tourismusnetzwerk.info/wpcontent/uploads/2017/11/161925_HES00116_Leitfaden_HiRes.pdf (letzter Zugriff 15.04.2019).

Hessen-Agentur (HA) Online (2019). Natur, Land, Hessen. <https://www.hessen-tourismus.de/de/naturerlebnis/> (letzter Zugriff 15.04.2019).

Hessisches Kultusministerium (2013). Kultusministerin Nicola Beer: „Alle Schulen bekommen mehr“. Pressemitteilung vom 06.02.2013. Als elektronisches Dokument unter: https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm_105_und_sozialindex_.pdf (letzter Zugriff 15.05.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (HMUKLV) (2018). Richtlinie zur Bewirtschaftung des Staatswaldes. Als elektronisches Dokument unter: https://biologischevielfalt.hessen.de/files/downloads/2018-HMUKLV-RiBeS_Richtlinie-f-d-Bewirtschaftung-d-Staatswaldes_barrierefrei.pdf (letzter Zugriff 19.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (HMUKLV) (2016). Hessische Biodiversitätsstrategie. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: HMUKLV.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (HMWEVL) (2015). Tourismuspolitischer Handlungsrahmen Hessen 2015. Wiesbaden: HMWEVL.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL)/Hessen-Agentur GmbH (HA) (2013). Strategischer Marketingplan für den Tourismus in Hessen 2014–2018. Als elektronisches Dokument unter: https://www.hessen-agentur.de/mm/HESSEN_StratMarkPlan_Tourismus.pdf (letzter Zugriff 12.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Online (HMUKLV) (2019a). Wald erleben. <https://umwelt.hessen.de/umwelt-natur/wald/wald-erleben> (letzter Zugriff 16.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Online (HMUKLV) (2019b). Nationalpark Kellerwald-Edersee. <https://umwelt.hessen.de/umwelt-natur/naturschutz/schutzgebiete/nationalpark-kellerwald-edersee> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Online (HMUKLV) (2019c). Waldreichstes Bundesland. Wald in Hessen. <https://umwelt.hessen.de/umwelt-natur/wald/wald-hessen> (letzter Zugriff 18.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Online (HMUKLV) (2017). Zukunft Hessischer Jugendwaldheime gewährleistet. Pressemitteilung vom 17.05.2017. <https://www.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/zukunft-hessischer-jugendwaldheime-gewaehrleistet-0> (letzter Zugriff 18.04.2019).

Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz Online (HMUKLV) (2016a). Magazin „Natur, Land, Hessen.“ zeigt Hessens Tourismusregionen. Pressemitteilung vom 18.01.2016. Abgerufen von: <https://www.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/magazin-natur-land-hessen-zeigt-hessens-tourismusregionen> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Hessisches Waldgesetz (HWaldG) vom 09.07.2013. Als elektronisches Dokument unter: https://umwelt.hessen.de/sites/default/files/media/hmuelv/hwaldg_he_-_hessisches_waldgesetz_20.05.2016_13-22-17.pdf (letzter Zugriff 12.04.2019).

Hoffenroth, Daniela/van Aken, Theresa/Hausig, Fabian /Lindau, Anne-Kathrin (2017). Wildnisbildung als Strömung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – mehr als ein Bildungskonzept für Großschutzgebiete. Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, 40/2017, 61-79.

Hüther, Gerald (2011). Vorwort. In: Louv, Richard. Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 10-14.

Iff Freizeit und Tourismusberatung GmbH/ Rambøll Management Consulting GmbH (2014). Zukunftstrends im Tourismus –Wirtschaftliche Auswirkungen des demographischen Wandels auf den Tourismus in Hessen. Als elektronisches Dokument unter: https://service.hessen.de/html/files/0458_auswirkungen_des_demographischen_wandels_auf_den_tourismus.pdf (letzter Zugriff 12.04.2019).

Ingold, Tim (2014). Designing Environments for Life. In: Kirsten Hastrup (Hg.). Anthropology and Nature. London/New York: Routledge, 233-246.

International Union for Conservation of Nature (IUCN) Online (2019). Category II: National Park. <https://www.iucn.org/theme/protected-areas/about/protected-areas-categories/category-ii-national-park> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Jaensch, Kerstin/Harsche, Johannes (2007). Der Cluster Forst und Holz in Hessen. Bestandsanalyse und Entwicklungschancen. In: Hessen-Agentur (Hg.) Report-Nr. 712. Als elektronisches Dokument unter: https://www.hessen-agentur.de/img/downloads/Report_712.pdf (letzter Zugriff 17.04.2019).

Jäger, Siegfried (2013). Von der Ideologiekritik zur Diskurs- und Dispositivanalyse – Theorie und methodische Praxis Kritischer Diskursanalyse. In: In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (Hg.). Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 199-211.

Jugendwaldheim Meißner Online (2019). Waldeinsätze. <https://jugendwaldheim-meissner.de/index.php/waldeinsaetze.html> (letzter Zugriff 19.04.2019).

Jugendwaldheim Weilburg Online (2019a). Angebote. <https://www.jugendwaldheim-weilburg.de/angebote/> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Jugendwaldheim Weilburg Online (2019b). Waldabenteuer für Aktive. <https://www.jugendwaldheim-weilburg.de/%C3%BCber-uns/> (letzter Zugriff 18.04.2019).

Jugendwaldheim Weilburg Online (2019c). Jugendwaldheim Weilburg. <https://www.jugendwaldheim-weilburg.de/> (letzter Zugriff 18.04.2019).

Jugendwaldheim Weilburg (2013). Jugendwaldheim Weilburg. Waldabenteuer für Aktive! Als elektronisches Dokument unter: <https://www.jugendwaldheim-weilburg.de/flyer/> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (2016). Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Dies. (Hg.) Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 11-41.

Kangler, Gisela (2018). Der Diskurs um „Wildnis“. Von mythischen Wäldern, malerischen Orten und dynamischer Natur. Bielefeld: transcript Verlag.

Katz, Cristine (2010). Natur ist, was man daraus macht! Naturvorstellungen von forstlichen Akteuren in der waldbezogenen Umweltbildung. In: Dies. Hehn, Maria/Mayer, Marion/Westermayer, Till (Hg.). Abschied vom grünen Rock. Forstverwaltungen, waldbezogene Umweltbildung und Geschlechterverhältnisse im Wandel, München: oekom Verlag, 61-93.

Katz, Christine/Mayer, Marion (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Leitkonzept für waldbezogene Bildungsarbeit. In: Dies./Hehn, Maria/Westermayer, Till (Hg.). Abschied vom grünen Rock. Forstverwaltungen, waldbezogene Umweltbildung und Geschlechterverhältnisse im Wandel, München: oekom Verlag, 191-207.

Katz, Christine/Mayer, Marion (2007). Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Ausarbeitung im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes Waldwissen und Naturerfahrungen auf dem Prüfstand. Gender-Analyse in der Waldbildungs-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit sowie Entwicklung von Gestaltungsansätzen. Werkstattberichte Umweltstrategien, Band 6 Lüneburg: Universität Lüneburg. Als elektronisches Dokument unter: <https://digital.zlb.de/viwer/rest/image/33660743/Wald.pdf/full/max/0/Wald.pdf> (letzter Zugriff 02.04.2019).

Keller, Reiner (2013). Das Wissen der Wörter und Diskurse. Über Sprache und Wissen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Ders./Viehöver, Willy/Schneider, Werner (Hg.). Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 21-49.

Ketteler, Franziskus von (2016). Waldpädagogische Projekte im Großprivatwald. Als elektronisches Dokument unter: https://www.sdw.de/cms/upload/Waldpaedagogik/WP_Bonn_2016/vKetteler_10-03-2016.pdf (letzter Zugriff 20.02.2020).

Kiener, Sarah (2003). Kindergärten in der Natur – Kindergärten in der Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? https://www.dusse-verusse.ch/fileadmin/dv/templates/Bilder/Downloads_allgemein/Natur_Motorik_Kreativitaet-Lizenzarbeit-Sarah_Kiener.pdf (letzter Zugriff 09.04.2019).

Kirchhoff, Thomas/Vicenzotti, Vera/Voigt, Annette (2012). Vielschichtige Sehnsucht nach Natur. Einleitende Bemerkungen über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur. In: Dies. (Hg.) Sehnsucht nach Natur. Über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur. Transcript Verlag Bielefeld 2012, 9-19.

Kohler, Beate (2014). Draußenlernen! Ein Plädoyer für mehr Naturerfahrung in der Bildung. In: Raith, Andreas/Lude, Armin (Hg.). Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: oekom Verlag, 79-86.

Kohler, Beate (2007). Abschlussbericht für das Projektvorhaben „Evaluation der forstlichen Bildungsarbeit in Brandenburg“. Als elektronisches Dokument unter: http://www.waldpädagogik.de/pdf/produkte/grundlagen/Abschlussbericht_080215.pdf (letzter Zugriff 02.04.2019).

Kohler, Beate (2001). Waldpädagogik im Museum: Eine explorative Studie zur Evaluation von handlungs- und erlebnisorientierten Waldausstellungen bei Kindern der dritten und vierten Grundschulklasse. Aachen: Shaker Verlag.

Kohler, Beate/Bittner, Alexander/Bögeholz, Susanne (2005). Von der waldbezogenen Umweltbildung zu einer waldbezogenen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – neue Wege für die Waldpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen 156/2005, Heft 2, 52-58.

Kohler, Beate/Lude, Armin (2010). Nachhaltigkeit erleben: Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule. München: oekom Verlag.

Kohler, Beate/Vogel, Robert (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Welchen Beitrag kann die Waldpädagogik leisten? Allgemeine Forstzeitschrift für Waldwirtschaft und Umweltvorsorge (AFZ) 2007/1, 38-41.

Kohler, Beate/Vogl, Robert/Liebal, Sandra (2018). 10 Jahre „Zertifikat Waldpädagogik. Allgemeine Forstzeitschrift für Waldwirtschaft und Umweltvorsorge (AFZ) 2/2018, 40-42.

König, Gudrun M. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In: Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hg.) (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58, Weinheim: Beltz Verlag, 14-30.

Kraemer, Klaus (2008). Die soziale Konstitution der Umwelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristof, Nicholas D. (2009). How to Lick a Slug. The New York Times, 01.08.2009. Abgerufen von: <https://www.nytimes.com/2009/08/02/opinion/02kristof.html> (letzter Zugriff 11.04.2019).

Kühne, Olaf (2018). Theoretische Grundüberlegungen: Sozialkonstruktivismus, Raum und die konstruierte Landschaft. In: Ders. Landschaftstheorie und Landschaftspraxis. Eine Einführung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 7-29.

Kur- und Heilwald Online (2019). Unser Wald als Gesundheitsstudio der Natur. <https://www.kur-und-heilwald.de/> (letzter Zugriff 08.04.2019).

Kyburz-Graber, Regula (2004). Welches Wissen, welche Bildung? Aktuelle Entwicklungen in der Umweltbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 1, 83-94.

Kyburz-Graber, Regula/Halder, Ulrich/Hügli, Anton/Ritter, Markus (2001). Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Landesbetrieb HessenForst (2018). Nachhaltigkeitsbericht für 2017. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.hessen-forst.de/wp-content/uploads/2019/02/Nachhaltigkeitsbericht-2017.pdf> (letzter Zugriff 16.04.2019).

Landesbetrieb HessenForst (2014). Waldpädagogik-Zertifikat. Lehrmaterialien zum Hauptmodul B2 „spezifisch pädagogischer und methodischer Aufbaukurs“ vom 22.-24.10.2014 in Weilburg [unveröffentlichtes Dokument].

Landesbetrieb HessenForst (2010). „Wald-Wissen-Werte“. Betriebsinternes Waldpädagogik-Konzept. Kassel: Landesbetrieb Hessen-Forst [Unveröffentlichtes Dokument].

Landesbetrieb HessenForst Online (2019a). Jugendwaldheime. <https://www.hessen-forst.de/waldpaedagogik/> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Landesbetrieb HessenForst Online (2019b). Waldpädagogik. <https://www.hessen-forst.de/waldpaedagogik/> (letzter Zugriff 18.04.2019).

Landesforsten Rheinland-Pfalz Online (2020). Griese: Wald ist idealer Lernort für den Klimawandel. <https://www.wald-rlp.de/nc/de/start-landesforsten-rheinland-pfalz/service/nachrichten-uebersicht/einzelnachricht/news/detail/News/griese-wald-ist-idealer-lernort-fuer-den-klimawandel/> (letzter Zugriff 20.02.2020)

Landesrecht Hessen (2003). Verordnung über den Nationalpark Kellerwald-Edersee. Vom 17. Dezember 2003 (GVBl. I S. 463). Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 17. Dezember 2015 (GVBl. S. 607).

Langenhorst, Berthold (2016). Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung Theorie, Praxis und Evaluation am Beispiel des Projektes „Waldscout – Wildnisexpedition“. Hamburg: Kovač Verlag.

Langenhorst, Berthold/Lude, Armin (2014). Wirkt Wildnis? Zur Bedeutung der Erfahrung verwildernder Natur für die Einstellungen von Jugendlichen zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Dies./Bittner, Alexander (Hg.). Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München: oekom Verlag, 213-253.

Langenhorst, Berthold/Lude, Armin/Bittner, Alexander (2014). Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. In: Dies. (Hg.) Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München: oekom Verlag, 7-10.

Lehmann, Albrecht (2013). Die Begegnung von Natur und Kultur. ProWald 05/2013, 4-8.

Lemke, Thomas (2017). Einführung zu „Neue Materialismen“. In: Bauer, Susanne/Heinemann, Torsten/Lemke, Thomas (Hg.). Science and Technology Studies - Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp Verlag, 551-573.

Lindau, Anne-Kathrin/Hottenroth, Daniela/Lindner, Martin (2016). Wildnisbildung als Möglichkeit zur Professionalisierung zukünftiger Geographielehrer/innen - ein neuer Ansatz zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung? GW-Unterricht 142/143 (2-3/2016), 138-153.

Lottermann, Annina (2017). Partnerschaften in eigener Sache. Der gegenwärtige Wandel des Nachkriegsformats Städtepartnerschaften in deutsch-polnischen und deutsch-türkischen Verbindungen des Ruhrgebiets. Eine kulturanthropologische Studie. Frankfurt/Main. Als elektronisches Dokument unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2017/docId/44765> (Letzter Zugriff 29.03.2019).

Louv, Richard (2011). Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lude, Armin (2014). Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ders./Scholderer, Katrin (Hg.). Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr – 20 Aktionstipps für die ganze Familie. PH Ludwigsburg und NABU Baden-Württemberg, 7-13.

Macnaghten, Philip/Urry, John (1998). Contested Natures. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage.

Mantau, Udo/Merlo, Maurizio/Sekot, Walter/Welcker, Boris (2001). Recreational and Environmental Markets for Forest Enterprises: A New Approach Towards Marketability of Public Goods. Wallingford: Cabi Publishing.

Mantel, Kurt (1990). Wald und Forst in der Geschichte. Ein Lehr- und Handbuch. Alfeld/Hannover: Verlag Schaper.

Marcus, George E. (2009). Introduction. Notes toward an Ethnographic Memoir of Supervising Graduate Research through Anthropology's Decades of Transformation". In: James D. Faubion/Ders. (Hg.). Fieldwork is not what it used to be. Ithaca/London: Cornell University Press, 1-34.

Marcus, George E. (1995). Ethnography in/of the world system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Review of Anthropology 24/1995, 95-117.

May, Carola (2012). Raum, Tourismus, Kultur: Die Konstruktion des Tourismusraumes „Dänische Südsee“. Eichstätter Tourismuswissenschaftliche Beiträge, Band 13. München: Profil Verlag.

May, Carola/Reif Julian/ Thimm, Tatjana (2018). Editorial oder warum eine sozialkonstruktivistische Perspektive die Tourismuswissenschaft bereichern kann. Zeitschrift für Tourismuswissenschaft, Band 10, Heft 1, 1-6.

Mayer, Marion (2010). Forstliche Bildungsarbeit zwischen Nische und Professionalisierung. In: Dies. Hehn, Maria/Katz, Christine, Marion/Westermayer, Till (Hg.). Abschied vom grünen Rock. Forstverwaltungen, waldbezogene Umweltbildung und Geschlechterverhältnisse im Wandel, München: oekom Verlag, 101-119.

Meadows, Dennis L./Meadows, Donella/ Randers, Jørgen/Behrens, William W. III (1972). Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Metzger, Birgit (2015). Erst stirbt der Wald, dann Du! Das Waldsterben als westdeutsches Politikum 1978-1986. Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag.

Michl, Werner (2017). Rezension zu Raith, Andreas/Lude, Armin (2014). Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: oekom Verlag. <https://www.socialnet.de/rezensionen/18122.php> (letzter Zugriff 11.04.2019).

Molitor, Heike (2012). Der Wald als Bildungsanlass. Wald, Waldentwicklung und Waldnutzung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Praxis Geographie 10/2012, 4-9.

Mrosek, Thorsten/Kies, Uwe/Schulte, Andreas (2005). Clusterstudie Forst und Holz Deutschland 2005. Holz-Zentralblatt Nr. 84./04.11.2005 (Sonderdruck), 1113-1117.

Münster, Daniel/Poerting, Julia (2016). Land als Ressource, Boden und Landschaft: Materialität, Relationalität und neue Agrarfragen in der Politischen Ökologie. Geographica Helvetica 71, 245–257.

Münster, Daniel/Münster, Ursula (2012). Consuming the Forest in an Environment of Crisis: Nature Tourism, Forest Conservation and Neoliberal Agriculture in South India. Development and Change 43(1), 205-227.

Nassehi, Armin (2010). Es wird alles gut. Magazin der Bayerischen Staatsforsten 07/2010, 30-32.

Nationale Naturlandschaften Online (2019a). Geschichte der Nationalparks. <http://nationale-naturlandschaften.de/wissensbeitraege/geschichte-der-nationalparks/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationale Naturlandschaften Online (2019b). Wildnisentwicklung. <http://nationale-naturlandschaften.de/wissensbeitraege/wildnisentwicklung/> (letzter Zugriff 03.06.2019)

Nationalpark Bayerischer Wald (Hg.) (2010). 40 Jahre Nationalpark-Geschichte und -Geschichten. Festschrift. Als elektronisches Dokument unter: https://www.nationalpark-bayerischer-wald.bayern.de/ueber_uns/geschichte/doc/festschrift_40jahre_ba.pdf (letzter Zugriff 09.04.2019).

Nationalpark Harz (2014). Wildnisbildung in Großschutzgebieten. Wildnisforum. Nationalpark Harz 2014. Wernigerode: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2018). Jahresbericht 2016-2017. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2017). WildnisSchule im BuchenHaus. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald Edersee (2016). Veranstaltungskalender 2016. Bad Wildungen. Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2015). Buchenblatt. Ausgabe 01/2015. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2014). Buchenblatt. Ausgabe 01/2014. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2012). Wildnis und Nachhaltigkeit. Tagung zur Wildnisbildung vom 26.- 27.3.2012. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2009). Buchblatt Ausgabe 02/2009. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee (2008). Nationalparkplan für den Nationalpark Kellerwald-Edersee. Bad Wildungen: Nationalparkamt.

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019a). Wildnisnacht. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/bildung/projekte/> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019b). Bildungsansatz der WildnisSchule. <http://www.buchenhaus.eu/bh/de/wildnisschule/philosophie/#intNavBreadcrumb> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019c). Waldscout – Wildnisexpedition. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/bildung/projekte/> (letzter Zugriff 11.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019d). Natur verstehen. Auf dem Weg zur Wildnis. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/naturverstehen/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019e). Natur schützen. Einzigartiges Naturensemble im Zeichen der Buche. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/naturschuetzen/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019f). IUCN-Zertifizierung. Konsequenter Weg zur internationalen Anerkennung. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/naturschuetzen/iucn-zertifizierung/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019g). Welterbe als Verantwortung Nationalpark als Teil des größten seriellen, transnationalen Weltnaturerbes. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/weltnaturerbe/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019h). Abteilungen. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/wirueberuns/nationalparkamt/sachgebiete/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019i). Geschichte. Vom Jagdrevier zum Nationalpark. <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/naturschuetzen/schutzgut/geschichte/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2019j). Bildung als Aufgabe. Wildnisbildung für eine nachhaltige Entwicklung. www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/bildung/ (letzter Zugriff 24.04.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2014). Bildungsprojekt „Waldscout – Wildnisexpedition“ erhält Auszeichnung. Pressemitteilung vom 20.11.2014. www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/service/aktuelles/2014/11/PM_Bildungsprojekt/ (letzter Zugriff 20.03.2019).

Nationalpark Kellerwald-Edersee Online (2012). Erfolgreiches Waldscout-Projekt. Wildnistagung am Nationalpark Kellerwald-Edersee zieht Bilanz. Mitteilung vom 10.04.2012. Online abrufbar unter: <https://www.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/service/aktuelles/2012/04/wildnistagung/index.php> (zuletzt abgerufen am 20.03.2019).

Nationalpark Schwarzwald Online (2019). Trekking-Camps. <https://www.nationalpark-schwarzwald.de/de/erleben/uebernachten/trekking-camps/> (letzter Zugriff 24.04.2019).

Naturschutzbund Deutschland (NABU) (2013). Natürliche Waldentwicklung bis 2020. Position. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.nabu.de/imperia/md/content/nabude/wald/130201-nabu-waldentwicklung.pdf> (letzter Zugriff 16.04.2019).

Naturschutzgeschichte Ostdeutschlands Online (2019). Kurt und Erna Kretschmann. Erinnerungen zur Naturschutzzeule und zum Haus der Naturpflege in Bad Freienwalde. <http://www.naturschutzgeschichte-ost.de/index.php?id=144> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Niewöhner, Jörg/Sörensen, Estrid/Beck, Stefan (2012). Einleitung. Science and Technology Studies aus sozial- und kulturalanthropologischer Perspektive. In: Dies. (Hg.) Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag, 9-48.

Nützel, Rudolf (2007). Förderung des Umweltbewusstseins von Kindern: Evaluation von Naturbegegnungen mit Kindergartenkindern einer Großstadt. München: oekom Verlag.

O'Brien, Liz/Edwards, Victoria (2002). Overview and Introduction. In: O'Brien, Liz/Claridge, Jenny. Trees are Company. Social Science Research into Woodlands and the Natural Environment. Edinburgh: Forestry Commission, 1-3.

Peters, Dörte/Schraml, Ulrich (2016). Generation Waldlust. Motive für die Selbstwerbung von Brennholz. Allgemeine Forst- und Jagdzeitung 11/12, 229-237.

Pöhnl, Herbert (2012). Der halbwilde Wald – Nationalpark Bayerische Wald: Geschichte und Geschichten. München: oekom Verlag.

Praschl, Peter (2013). Ihr Buch ist ein sinnloses Ärgernis, Herr Precht! Welt Online, 22.04.2013. Abgerufen von: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article115500466/Ihr-Buch-ist-ein-sinnloses-Aergernis-Herr-Precht.html> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Precht, Richard David (2013). Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag.

Pröbstl-Haider, Ulrike (2012). International Conference "Forests for People". Report. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.iufro.org/fileadmin/material/science/task-forces/z-tfforests-people/tf-forests-people-alpbach12-report.doc> (letzter Zugriff 03.04.2019).

Pröbstl, Ulrike/Wirth, Veronika/Elands, Birgit H. M. /Bell, Simon (Hg.) (2010). Management of Recreation and Nature Based Tourism in European Forests. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Rainer, Bettina (2003). Der Diskurs der Überbevölkerung. Dissertation am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaft. Freie Universität Berlin. Als elektronisches Dokument unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/diss/2003/fu-berlin/2003/144/> (letzter Zugriff 08.04.2019).

Raith, Andreas/Lude, Armin (2014). Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: oekom Verlag.

Reckwitz, Andreas (2014). Die Materialisierung der Kultur. In: Friederike Elias (Hg.): Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin/Boston: de Gruyter, 13-25.

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie 32/2003/4, 282-301.

Renz-Polster, Herbert/Hüther, Gerald (2013). Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Rittner, Matthias (2012). Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie. Als elektronisches Dokument unter: <https://d-nb.info/1034425471/34> (letzter Zugriff 08.04.2019).

Robbins, Paul (2012). Political Ecology. A Critical Introduction. Oxford: Blackwell.

Saretzki, Anja (2010). Destination Building und Destination Branding als räumliche Konstruktionsprozesse. In: Wöhler, Karlheinz/Pott, Andreas/Denzer, Vera (Hg.) Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld: transcript Bielefeld, 271-294.

Schaffert, Sandra (2004). Der Waldkindergarten. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1216> (zuletzt abgerufen 09.04.2019).

Schatzki, Theodore (2016). Materialität und soziales Leben. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hg.) Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 63-88.

Schatzki, Theodore (2010). "Materiality and Social Life". Nature and Culture 5/2010, Berghahn Journals 123-149.

Schatzki, Theodore/Knorr-Cetina, Karin/ Savigny, Eike von (Hg.)(2001). The Practice Turn in Contemporary Theory. New York/London: Routledge.

Scheibe, Wolfgang (1994). Die reformpädagogische Bewegung, 10. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Schlitzer Bote (2016). Die Teamfähigkeit und das Wir-Gefühl gestärkt. Ausgabe vom 28.06.2016, 13.

Schlote, Matthias (2014). Wildnisbildung kontra Prozessschutz – Biwakplätze in „Tabuzonen“ eines Nationalparks. In: Langenhorst, Berthold/Lude, Armin/Bittner, Alexander (Hg.). Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München: oekom Verlag, 195-203.

Schmechel, Dirk (2017). Erfolgsgeschichte Waldpädagogik. Forstlicher Forschungsbericht 216, 130-136.

Schmithüsen, Franz/Duhr, Michael (1993). Waldpädagogik aus forstpolitischer Sicht. In: Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen 144/1993, Heft. 3, 163-176.

Schmitt, Cosima (2015). Bunte Vögel im Unterholz. Die Zeit, 18.06.2015, 65.

Schraml, Ulrich (2009). Erholung und Tourismus als Themen einer Zukunftsstrategie für die Waldnutzung in Deutschland. In: Seintsch, Björn/Dieter, Matthias (Hg.). Waldstrategie 2020. Tagungsband zum Symposium des BMELV am 10.-11. Dezember 2008 in Berlin. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut, 17-25.

Schraml, Ulrich/von Detten, Roderich/Wurz, Antje/Schulz-Montag, Beate/Steinmüller, Karlheinz/Hirschfeld, Jesko/Ott, Konrad/von Egan-Krieger, Tanja/Brüggemann, Beate/Riehle, Rainer/Behrendt, Siegfried/Moser, Karl (2008). Waldzukünfte: Herausforderungen für eine zukunftsfähige Waldpolitik in Deutschland. Policy Paper "Zukünfte und Visionen Wald 2100". Berlin Als elektronisches Dokument unter: https://www.ioew.de/fileadmin/_migrated/tx_ukioewdb/Waldzukuenfte_Broschuere_Policy_Paper.pdf (letzter Zugriff 03.04.2019).

Schreiber, Jara (2010). Wildniscamps als Mittel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und touristisches Angebot. Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für die Konzeption eines Wildniscamps am Besucherzentrum Glauer Tal, Naturpark Nuthe-Nieplitz. Eberswalde: Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. Masterarbeit. Als elektronisches Dokument unter: https://www.elementar-erfahrungen.de/fileadmin/user_upload/files/PDF-Sammlung/Wildnispaedagogikwie_andere_sie_sehen/Masterarbeit_Jara_Schreiber.pdf (Letzter Zugriff 02.04.2019).

Schulze, Ernst-Detlef (2018). Unser Wald braucht kein Ruhekitzchen. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.08.2018, 9.

Schulze, Ernst-Detlef/Hessenmöller, Dominik/Profft, Ingolf/Klaus, Siegfried (2010). Forstwirtschaft und Naturschutz. Allgemeine Forstzeitschrift für Waldwirtschaft und Umweltvorsorge (AFZ) 17/2010, 20-23.

Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Online (SDW) (2019a). Jugendwaldheime. <https://www.sdw.de/waldpaedagogik/jugendwaldheime/index.html> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Online (SDW) (2019b). Waldpädagogik. <https://www.sdw.de/waldpaedagogik/index.html> (letzter Zugriff 23.04.2019).

Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW)/HessenForst (o.J.). Jugendwaldheime in Hessen. Pädagogisches Rahmenkonzept. Wald erleben – Natur verstehen – Umwelt gestalten. Als elektronisches Dokument unter: <https://www.jugendwaldheim-weilburg.de/p%C3%A4>

dagogisches-rahmenkonzept/ (letzter Zugriff 09.04.2019).

Slotosch, Gerald (2013). Wissenschaft und Waldpädagogik. Vortrag vom 14.10.2013 anlässlich der Verabschiedung von Klaus Radestock in den Ruhestand. Als elektronisches Dokument unter: http://www.waldpaedagogik.de/pdf/2013/131014_wissenschaft.pdf (letzter Zugriff 02.04.2019).

Slotosch, Gerald (2001). Waldschulen: Beitrag zum Bewerten und Verstehen waldbezogener Bildungsprozesse. Stuttgart: Ulmer Verlag.

Slotosch, Gerald/ Weber, Norbert/ Liebal Sandra (2012). Lernen in 3D – Waldpädagogik prägt Bilder von Wald und Forstwirtschaft. Nachlese zur forstpolitikwissenschaftlichen Fachtagung in Tharandt 2011. Langfassung. Als elektronisches Dokument unter: http://natur-waldpaedagogik-obersaechs.de/data/documents/Lernen-in-3D_Waldpaedagogik-praegt-Bilder-von-Wald-und-Forstwirtschaft.pdf (letzter Zugriff 02.04.2019).

Sparmann, Anke (2017). Draußen sein. Zeitmagazin 11.05.2017, 15-26.

Spiwak, Matin (2013). Die Stunde der Propheten. Die Zeit Online, 08.09.2013. Abgerufen von: <https://www.zeit.de/2013/36/bildung-schulrevolution-bestsellerautoren> (letzter Zugriff 10.04.2019).

Stadt Weilburg Online (2019). Jugendwaldheim in Weilburg. <https://www.weilburg.de/de/weilburg-gastfreundlich/jugendwaldheim.html> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Stock, Jessica (2011). Eine Maschine wird Mensch? Von der Angst, Technik als integralen Bestandteil sozialer Praktiken zu akzeptieren. Technical University Technology Studies Working Papers (TUTS-WP-2-2011). Berlin: Institut für Soziologie.

Stoltenberg, Ute (2010). Perspektivenwechsel angesagt. Zur Neuentdeckung des Waldes in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Umwelt & Bildung. 2010/1, 6-9.

Stoltenberg, Ute (2009). Mensch und Wald – Theorie und Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. München: oekom Verlag.

Stoltenberg, Ute (2005). Bildung für nachhaltige Entwicklung – aktuelle Herausforderungen für die außerschulische Arbeit. In: ANU Bundesverband e.V. (Hg.) Dokumentation der Tagung Umweltbildung im Wald. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. Band 13, 10-24.

Strang, Veronica (2006). Turning water into wine, beef and vegetables: Material Transformations along the Brisbane River. Transforming Cultures eJournal, Vol. 1 No. 2, 06/2006. Als elektronisches Dokument unter: <https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/TfC/article/view/258> (letzter Zugriff 05.04.2019).

Striegel, Manuel M. (2018). 2018. Biodiversität und Ökologie von totholz-bewohnenden Pilzen auf *Fagus sylvatica* in Nordhessen – unter besonderer Berücksichtigung des Nationalparks Kellerwald-Edersee. Dissertation Universität Kassel. Als elektronisches Dokument unter: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2018071855849/DissertationManuelStriegel.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (letzter Zugriff 26.04.2019).

Termeer, Marcus (2014). Freizeit im Wald. In: Kirchhoff, Thomas/Vicenzotti, Vera/ Voigt, Annette (Hg.). Sehnsucht nach Natur. Über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur. Bielefeld: transcript Verlag, 143-164.

Turner, Ingrid (2017). „Es wandelt niemand ungestraft unter Palmen“: Über die Wechselwirkungen zwischen Reisepraxis, Länderimages und Destination Branding. In: Pechlaner, Harald/Volgger, Michael (Hg.). Die Gesellschaft auf Reisen – Eine Reise in die Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 225-238.

Touristik Service Waldeck-Ederbergland Online (2019a). Nationalpark Kellerwald-Edersee. <https://www.waldecker-land.de/was-sie-sehen-sollten/naturerleben/nationalpark-kellerwald-edersee-mit-unesco-weltnaturerbe-flaeche-und-naturpark.html> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Touristik Service Waldeck-Ederbergland Online (2019b). Wildnisnacht im Nationalpark -Schlafen erlaubt, unter Buchenkronen und Sternenhimmel. <https://www.waldecker-land.de/waldecker-land/veranstaltungen/veranstaltungen-nationalpark-kellerwald-edersee/9-10-august-2018-wildnisnacht-im-nationalpark.html> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Trommer, Gerhard (2014). Durch Wildnis – Freigefühl mit Rucksack. In: Langenhorst, Berthold/Lude, Armin/Bittner, Alexander (Hg.). Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München: oekom Verlag, 13-58.

Trommer, Gerhard (2012). Schön wild! Warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen. München: oekom Verlag.

Trommer, Gerhard (1999). Naturerziehung und Naturbildung. In: Lehnert, Hans-Joachim/Ruppert, Wolfgang (Hg.). Zwischen Wissenschaftsorientierung und Alltagsvorstellungen. Frankfurter Beiträge zur biologischen Bildung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Didaktik der Biologie, 119–131.

Tsing, Anna Lowenhaupt (2005). Friction: An Ethnography of Global Connection. Princeton: University Press.

Turner, Matthew D. (2011). Production of environmental knowledge: scientists, complex natures, and the question of agency. Introduction. In: Ders./Goldman, Mara J./Nadasdy, Paul (Hg.). Knowing Nature. Conversations at the Intersection of Political Ecology and Science Studies. Chicago/London: University of Chicago Press, 25-30.

United Nations Economic Commission for Europe/ Food and Agriculture Organization of the United Nations (UNECE) (2005). European Forest Sector Outlook Study. Main Report. Genf. Als elektronisches Dokument unter: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/timber/docs/sp/sp-20.pdf> (letzter Zugriff 03.04.2019).

Universität Halle Online (2019a). Blog Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildungsflächen. <https://blogs.urz.uni-halle.de/wildenachbarschaftgeo/wildnisbildungsstaetten/> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Universität Halle Online (2019b). Blog Wilde Nachbarschaft. Zentrale Ziele. <https://blogs.urz.uni-halle.de/wildenachbarschaftgeo/ueber-das-projekt/zentrale-ziele/> (letzter Zugriff 12.04.2019).

Universität Lüneburg (o.D.). Kurzfassung des Verbundprojektes Waldwissen und Naturerfahrungen auf dem Prüfstand. Gender-Analyse in der Waldbildungs-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit sowie Entwicklung von Gestaltungsansätzen. Als elektronisches Dokument unter: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ifus/files/KurzinfoWaGen.pdf (letzter Zugriff 02.04.2019).

Vandergeest, Peter/Peluso, Nancy Lee (2011). Political Violence and Scientific Forestry. Emergencies, Insurgencies, and Counterinsurgencies in Southeast Asia. In: Goldman, Mara J./Nadasdy, Paul/Turner, Matthew D. (Hg.). Knowing Nature. Conversations at the Intersection of Political Ecology and Science Studies. Chicago/London: University of Chicago Press, 153-166.

Vogl, Robert (2018). Macht Wald Schule? Allgemeine Forstzeitschrift für Waldwirtschaft und Umweltvorsorge (AFZ) 9/2018, 44-46.

Vogl, Robert/ Mandl, Heinz/Meixner, Marina/Klatt, Stefanie (2015). Innovative Waldprojekte. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. München: oekom Verlag.

Waldgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (LWaldG M-V). In der Fassung vom 27. Juli 2011, zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 5. Juli 2018.

Walentowski, Helge/Blaschke, Markus/Bußler, Heinz/Lauterbach, Martin (2010). Hotspots der Biodiversität. Aktuelle Vorkommen ausgewählter Leitarten zeigen Zentren der biologischen Vielfalt in Wäldern auf. LWF aktuell 76, 7.

Weber, Andreas (2012). Mehr Matsch. Kinder brauchen Natur. Berlin: Ullstein Verlag.

Weichhart, Peter (2010). Raumkonstruktionen, „Turns“ und Paradigmen. In: Wöhler, Karlheinz/Pott, Andreas/Denzer, Vera (Hg.) Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld: transcript Bielefeld, 21-39.

Weidenbach, Peter (2011). Statt Nationalpark naturnah wirtschaften. Der Schwarzwald 04/2011, 8-9.

Welz, Gisela (2015). European Products. Making and Unmaking Heritage in Cyprus. Oxford: Berghahn Books.

Welz, Gisela (2010). Die Herstellung agrotouristischer Tourismusräume. Eine Fallstudie in der Republik Zypern. In: In: Wöhler, Karlheinz/Pott, Andreas/Denzer, Vera (Hg.) Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld: transcript Bielefeld, 143-156.

Welz, Gisela (2009a). Eine Chronik des Scheiterns europäischer Umweltpolitik. Der Konflikt um die Halbinsel Akamas in der Republik Zypern. In: Welz, Gisela/Lottermann, Annina (Hg.). Projekte der Europäisierung. Kulturanthropologische Fallstudien. Frankfurt a.M.: Kulturanthropologie Notizen, Band 78, 143-162.

Welz, Gisela (2009b). „Sighting / Siting globalization“. Gegenstandskonstruktion und Feldbegriff einer ethnographischen Globalisierungsforschung. In: Windmüller, Sonja/Binder, Beate/Hengartner, Thomas (Hg.). Kultur – Forschung. Zum Profil einer volkskundlichen Kulturwissenschaft, Münster: LIT Verlag, 195-210.

Welz, Gisela (1998). Moving Targets. Feldforschung unter Mobilisierungsdruck. Zeitschrift für Volkskunde 94/1998/2, 177-194.

Wendt, Peter-Ulrich (2015). Wildnis macht stark! Abschließend: Ein Forschungsbericht. Marburg: Schüren Verlag, 118-165.

Wilke, Carsten (2010). Staatswald. In: In: Deppenheuer, Otto/Möhringer, Bernhard (Hg.) Waldeigentum. Dimensionen und Perspektiven. Heidelberg/Dordrecht/London/New York: Springer-Verlag, 371-383.

Wöhler, Karlheinz/Pott, Andreas/Denzer, Vera (2010). Formen und Konstruktionsweisen von Tourismusräumen. In: Dies. (Hg.) Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld: transcript Bielefeld, 11-19.

Wohlers, Lars (2015). Informelle Umweltbildung in deutschen Nationalparks – Potenzial, Bedeutung und Stand der Professionalisierung. In: Freericks, Renate/ Brinkmann, Dieter (Hg.). Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 699-722.

Wohlers, Lars (2001). Informelle Umweltbildung am Beispiel der deutschen Nationalparke. Aachen: Shaker Verlag.

Woods, Michael (2011). Rural. London/New York: Routledge.

Zechner, Johannes (2016). Der deutsche Wald. Eine Ideengeschichte zwischen Poesie und Ideologie 1800-1945. Darmstadt: Verlag Philipp von Zabern/Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zoologische Gesellschaft Frankfurt (ZGF) (Hg.) (2017). Wir für Wildnis. Wegweiser zu mehr Wildnis in Deutschland. Frankfurt: ZGF.

Zoologische Gesellschaft Frankfurt (ZGF) Online (2019). Mediathek. Zitate. <https://wildnisindeutschland.de/medien/> (letzter Zugriff 17.04.2019).

Zoologische Gesellschaft Frankfurt/Naturschutzbund Deutschland (NABU)/Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND)/Hessische Gesellschaft für Ornithologie und Naturschutz (HGON)/Greenpeace/WWF Deutschland (Hg.) (2018). Land der Naturwälder. 25 Waldschutzgebiete für Hessen. Frankfurt.

10. Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Attention Deficit/Hyperactivity Disorder
ANT	Actor Network Theory
BfN	Bundesamt für Naturschutz
BNatSchG	Bundesnaturschutzgesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
BMELV	Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Nukleare Sicherheit
BMUB	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BReg	Bundesregierung
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland
BVNW	Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland
CBD	Convention on Biological Diversity
COST	European Cooperation in Science and Technology
DBU	Deutsche Bundesstiftung Umwelt
DGfE	Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
EU	Europäische Union
FFH	Flora-Fauna-Habitat
HA	Hessen Agentur
HMUKLV	Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz

HMWEVL	Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen
IKI	Internationale Klimaschutzinitiative
IUCN	International Union for Conservation of Nature
IUFRO	International Union of Forest Research Organizations
JWH	Jugendwaldheim
NABU	Naturschutzbund Deutschland
NAJU	Naturschutzjugend
NGO	Non-governmental organization
NLP	Nationalpark
RES	Niche Markets for Recreational and Environmental Goods and Services from multiple Forest Production Systems
SDW	Schutzgemeinschaft Deutscher Wald
STS	Science and Technologie Studies
UN	United Nations
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe/ Food and Agriculture Organization of the United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WWF	World Wildlife Fund
ZGF	Zoologische Gesellschaft Frankfurt