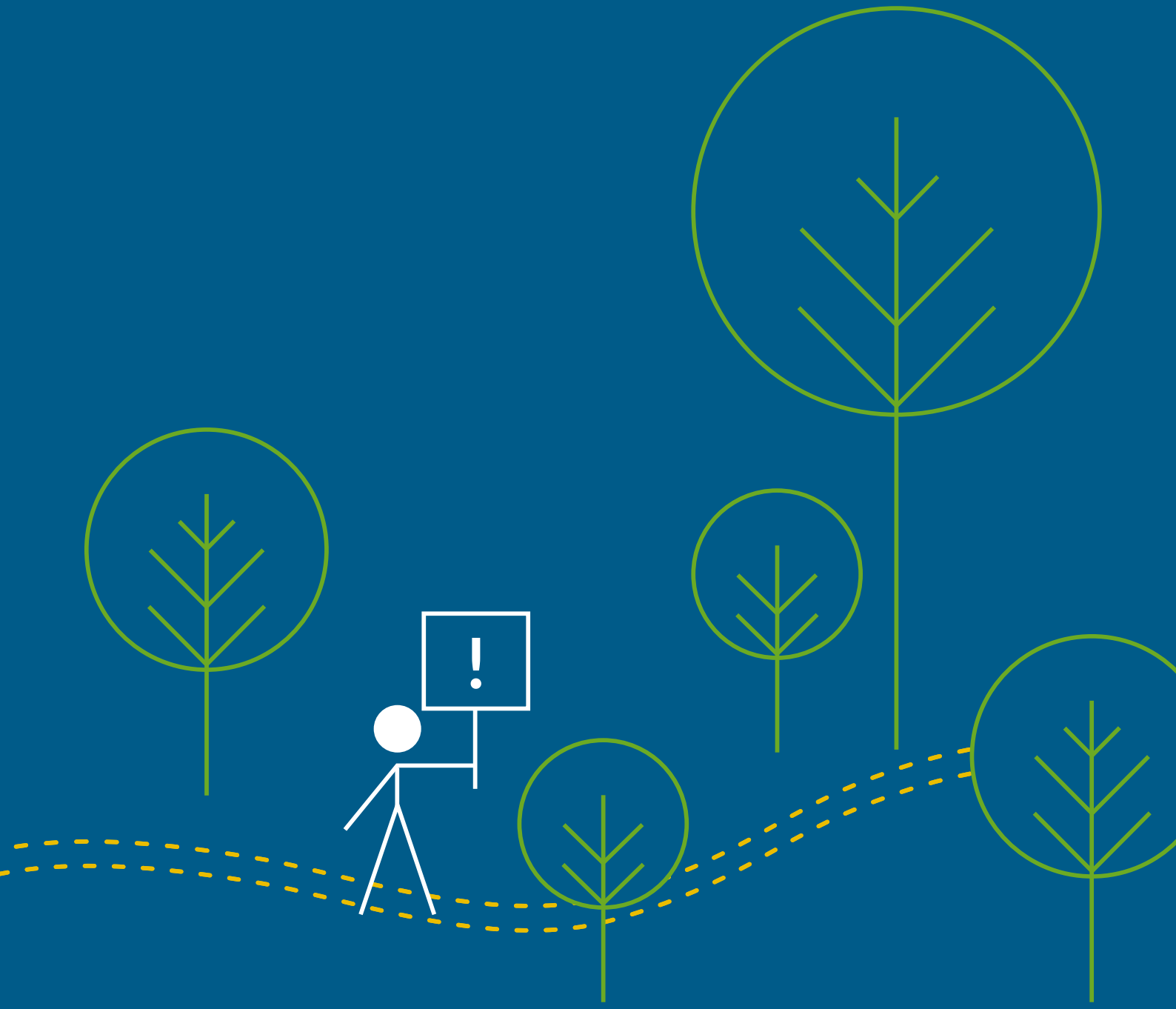


FARN



Fachstelle Radikalisierungsprävention
und Engagement im Naturschutz

Die extreme Rechte und Menschenfeindlichkeit in der Umweltbildung





Inhalt

Einleitung <i>Yannick Passeick</i>	4
Rechte Narrative in der Umweltbildung <i>Tom Hennig</i>	6
„Alternative“ Umweltbildung? Umweltbildungsverständnis der „Alternative für Deutschland“ <i>Hannah Jestädt und Julia Maß</i>	9
Die Renaissance des Wanderns <i>Timo Büchner</i>	13
Rechtsesoterische Umweltbildung <i>Anna Weers</i>	16
Natur- und Wildnispädagogik im Wandel: Auf dem Weg zur dekolonisierenden, anti-rassistischen und inklusiven Naturerfahrung <i>Yari Or und Anthony Owosekun</i>	20
Von der Sehnsucht nach Wildnis zum menschenverachtenden Denken – Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien <i>Josephine Burckhardt</i>	25
Nachhaltige Entwicklung und Dekolonialisierung des Wissens: kurze Anmerkungen zur BNE <i>Leandra Postay und Sarah von Wintzingerode</i>	29
„Sind Wandern und Schnitzen jetzt auch rechts?!“ Anregungen für die Gestaltung von demokratischen und respektvollen Naturerfahrungen <i>Robin Bell</i>	34

1 | Einleitung



Die extreme Rechte und Menschenfeindlichkeit in der Umweltbildung

Diese Handreichung richtet den Blick auf einen bisher wenig beachteten Bereich extrem rechter Aktivitäten, welcher doch ein wichtiges Potenzial für eine antidemokratische Ideologiebildung darstellt: Umweltbildung. Doch es bleibt nicht bei einem Blick auf Akteur*innen, die vielfach ganz woanders als im eigenen Umfeld verortet werden. Die Handreichung will auch eine Debatte um einzelne Ansätze in der menschenrechtsorientierten und demokratischen Umweltbildung anregen und übt dafür eine solidarische Kritik. Wenn es also in den folgenden Artikeln um Anschlussfähigkeiten an menschenfeindliche Denkmuster geht, sind diese keinesfalls mit extrem rechter Ideologie gleichzusetzen. Anschlussfähigkeiten können erkannt, reflektiert, bearbeitet und verringert werden.

Die Umweltbildung in Deutschland ist in ihrer thematischen Ausrichtung und in ihren Aktivitäten breit gefächert und vereint verschiedene pädagogische Ansätze in und über die Umwelt. In Zeiten multipler ökologischer Krisen nimmt die Beschäftigung mit ökologischen Fragestellungen auch in der Bildungsarbeit einen immer höheren Stellenwert ein und wird in zahlreichen formalen und non-formalen Formaten durchgeführt. Dabei gilt es allerdings stets zu beachten, dass die Bearbeitung ökologischer Problemlagen immer eine politische Komponente hat. Deshalb ist auch eine Loslösung von demokratischen und menschenrechtsorientierten Grundsätzen in der Umweltbildung weder sinnvoll noch zielführend. Das betrifft auch den Grundsatz der Neutralität in der politischen, aber eben auch in der Umweltbildungsarbeit, sofern es um politische Dimensionen geht. Neutralität gegenüber diskriminierenden, menschenrechtsfeindlichen und antidemokratischen Denkweisen ist niemals geboten und auch in keinen pädagogischen Prinzipien in dieser Form festgelegt. Das Gegenteil ist der Fall. Mit der Berufung auf

das Neutralitätsgebot versuchen sich demokratiefeindliche Gruppen vielmehr strategisch als Opfer darzustellen.

Das Engagement extrem rechter Akteur*innen für Naturschutz und die Bedeutung des sogenannten „Heimat- und Volksschutzes“ für ein nationalistisches Weltbild mit vermeintlich modernisierten Anleihen bei der „Blut- und Boden-Ideologie“ ist gut belegt und untersucht. Es bedarf allerdings noch eines genaueren Blicks darauf, wie sich diese ideologischen Grundlagen in Aktivitäten der Umweltbildung widerspiegeln und wie vermeintlich harmlose Wanderungen, Zeltlager und Survival-Kurse für antidemokratische Ideologiebildung genutzt werden.

Ein Bewusstsein für diese rechten Aktivitäten sowie das kritische Hinterfragen eigener umweltpädagogischer Ansätze, Erzählungen, Ausgestaltungen bieten die Chance für eine erfolgreiche Prävention gegen rechte Landnahme in einem wichtigen Bereich des Natur- und Umweltschutzes und der Bildungsarbeit. In diesem Sinne sind die folgenden Fachartikel verfasst worden und laden zur Information und kritischen Reflexion ein.

Yannick Passeick

Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN)

2 | Rechte Narrative in der Umweltbildung

Umweltbildung ist ein Feld ökologischer Pädagogik, deren Ziel es ist, unsere Umgebung und Natur in ihrer unmittelbaren und politischen Dimension begreifbar zu machen. Dabei bedient sie sich oft der Erfahrungen mit der Natur und dem eigenen Körper. Zumeist wird eine Entfremdung des Menschen von der Natur beklagt, und nur eine emotionale Bindung an sie soll dazu führen, dass das Individuum seine Verantwortung zu ihrem Erhalt wahrnimmt (Heger 1989). Umsetzungsmöglichkeiten gibt es sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Im individuellen Bereich soll der ökologisch gebildete Mensch seine Lebensführung so gestalten, dass er verantwortungsvoll mit der ihm verbundenen Natur umgeht (Jegensdorf 1989). Auf der politischen Ebene sollen das eigene Einflussfeld und die Gesellschaft beeinflusst werden, ein gemeinsames ökologisches Handeln einzuleiten (Heger 1989).

In der emotionalen Beziehung, die in der Umweltbildung zwischen Mensch, Umwelt und Natur gefördert werden soll, werden die Begriffe Umwelt und Natur oft synonym verwendet. Was uns umgibt und grün ist, wird in der Vereinfachung Umwelt und Natur zugleich. Eine Ausgestaltung des Naturbegriffs wird häufig nicht erbracht und ist deshalb offen für eine persönliche Interpretation. Straßenbegleitgrün wird künstlich gelesen, während der handgepflanzte Tiny-Forrest Natur repräsentiert. Es wird vereinfacht zwischen dem Bild der ursprünglichen Natur und der künstlichen Kulturlandschaft unterschieden. Die zeitlichen und kulturellen Grenzen, wann etwas als künstlich gilt und wann nicht, können nicht trennscharf formuliert werden.

Leben im Einklang mit der Natur?

Der Mensch befindet sich seit jeher in einem Spannungsfeld. Er ist auf die funktionierenden Ökosysteme seiner Umwelt angewiesen und deren Bearbeitung ist Bestandteil seiner Lebensweise. Eine Trennung zwischen natürlichen

und künstlich angelegten Räumen ist also eine Einteilung, die Reflexion und besonderer Sensibilität in der Vermittlung bedarf (Bölts 2014). Eine unreflektierte und offene Verbreitung dieser Vorstellung schafft besonders leicht Anschlussmöglichkeiten für romantisierende Naturvorstellungen. Diese sagen dem Menschen wie der Natur eine ursprünglichere Vergangenheit zu, in welcher die Beeinflussung der Natur als Gegensatz zu einem Leben in Einklang mit ihr steht. Hier bieten sich für rechte Akteur*innen Möglichkeiten, umweltbildnerische Anstrengungen für ihre Zwecke zu nutzen.

Eine gemeinsame „ursprüngliche“ und „natürliche“ Vergangenheit von Mensch und Natur bietet primär Nährboden für völkische Ansichten, in denen das Individuum genetisch und kulturell an seine umgebende Natur gebunden ist. In der „Blut-und-Boden-Ideologie“ ist ein Volk genetisch an seinen Lebensraum gebunden und kann nur in ihm wirklich gedeihen. In diesem Kontext wird auch der Begriff Heimat völkisch besetzt.

An den Anspruch, lokales Handeln anzuregen, können nahtlos rechte Heimatschutznarrative anschließen. Zu sehen ist dies in völkischen Siedlungsprojekten nach Vorbild der Anastasia-Bewegung oder anderen Familienhöfen. Hier werden rechte Landnahme und Absonderung der restlichen Gesellschaft vom eigenen Familienhof mit spirituell-esoterischen Ansichten kombiniert. Der hier verwendete Heimatbegriff weist Menschen spirituelle und körperlich-genetische Wurzeln zu, die sie mit ihrem Land verbinden. Diese entstammen dem Gedankengut der Rassenlehre, nach der bestimmte Gruppen von Menschen bestimmten Landstrichen entstammen und an diese unausweichlich, in körperlich-genetischer und spiritueller Weise gebunden sind. Dabei wird ein starker Gegensatz zwischen der Heimat, die mit dem Begriff der Natur belegt wird, und der künstlichen Stadt errichtet.

Diesen formulierten Gegensatz finden wir ebenfalls in der Umweltbildung und der Umweltbewegung in Städten. Sowohl durch eine unreflektierte Verwendung des Naturbegriffs im Kern ihrer Arbeit als auch durch das Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Themen wird der Gegensatz häufig reproduziert. Im Zuge der Forderung nach stärkerer Begrünung und mehr Natur in der Stadt findet auch die Umweltbildung Narrative, die für rechte Gedanken anschlussfähig sind. Dabei steht die Entfremdung der Stadtbevölkerung von einer ursprünglichen Natur im Vordergrund. Die Umweltbildung hat zum Ziel, diese Entfremdung aufzulösen und so einen respektvollen Umgang mit verfügbaren Ressourcen und Lebewesen in unserer Umwelt zu sichern. Wenn diese Begründung jedoch in verkürzter Kommunikation auf einen emotionalen Appell reduziert wird, bieten sich hier problematische Verknüpfungen mit altbekannten Narrativen rechter Bewegungen.

Antisemitische Narrative als Einfallstor

Dieser Gegensatz ist zentraler Bestandteil antisemitischen Verschwörungsglaubens, ebenfalls auf die „Blut- und Boden-Ideologie“ zurückgreifend. Hier werden Jüd*innen als eine genetische Einheit definiert, die im Gegensatz zu anderen sogenannten Rassen kein mit ihr verbundenes Land haben. Stattdessen wird ihnen angedichtet, in den Städten anderer zu leben und dort das „angestammte Volk“ zu verderben. So werden die Städte als verdorben und unnatürlich angesehen, das Land mit seiner fiktiven, ursprünglichen Natur hingegen als heilender Ort.

Dieses Narrativ wird in vielen Fällen heutzutage modernisiert aufgespielt. Jüd*innen werden besonders in neurechten Kreisen nicht mehr direkt verantwortlich gemacht. Stattdessen werden hier Ersatzbezeichnungen genutzt, wie der Verweis auf korrupte Eliten, die aus dem Schatten heraus agieren. Die Zentralisierung politischer Macht in Städten wird häufig als Platzhalter für antisemitische Narrative genutzt. Besonders



in rechter Agitation auf dem Land kann der soziale Konflikt zwischen Stadt und Land antisemitisch konnotiert sein.

Kritische Körperlichkeit und reflektierte Naturerfahrungen

Die Verbundenheit eines Körpers mit der Umwelt und der ihn umgebenden Natur ist Kern der Naturerfahrung, die in der klassischen Umweltbildung im Zentrum steht. Dabei geht es um höchst individuelle Erfahrungen, die das Selbstverständnis nachhaltig prägen. Die Natur ist aber nicht alleiniger Einflussfaktor auf den Körper und Verstand von Menschen. Kulturelle und gesellschaftliche Anforderungen spielen unabhängig davon eine prägende Rolle. Hierbei ist es jedoch wichtig, um

„Umweltbildung erlebt im Zeichen des Klimawandels und einer globalen Gesellschaft einen enormen Zuwachs an Bedeutung. Es ist an allen Menschen, dafür zu sorgen, dass Natur- und Umweltthemen nicht von rechtsextremen Kräften vereinnahmt werden.“

nicht offen für menschenfeindliche Ansichten zu werden, dass diese Individualität nicht auf biologische, materielle Einflussfaktoren reduziert wird. Hier würde man von einer bioessentialistischen Sicht sprechen, in der die Persönlichkeit nahezu allein durch genetische Faktoren bestimmt wird. Die Vielzahl der Einflüsse, die auf eine Persönlichkeit wirkt, wird häufig für eine intensivere Naturerfahrung ausgeklammert. Es besteht dabei zusätzlich die Gefahr, dass neben der oben beschriebenen ideologisch herbeierzählten Verbindung zwischen Genetik und Land besonders konservative Geschlechterbilder gestärkt werden können. Wenn ein Mensch seinen Körper als Teil einer vorherbestimmten, ursprünglichen Natur wahrnimmt, wird die Art, wie der Körper sich durch diese Natur bewegt, ebenfalls als natürlich und unumstößlich wahrgenommen. Rechte Ideologie ist streng hierarchisch organisiert. Manche Bevölkerungsgruppen stehen über anderen, Männer über Frauen und alle sind an für sie vorgesehene Rollen gebunden. Die Begründung dafür ist teils göttlicher Wille oder eine esoterisch gefärbte Biologie, in der die Natur den göttlichen Willen ersetzt (vgl. Bell 2019).

Wenn Umweltbildung nicht sensibel für alle Geschlechter und Geschlechterrollen gestaltet ist, werden so Unterdrückungserfahrungen für marginalisierte Geschlechtsidentitäten als naturrechtlich bestätigt erfahren. Hier schließen rechte Gruppierungen an, indem sie Geschlechter außerhalb des binären Raums und Geschlechtsausdrücke außerhalb eines klar konservativen oder völkischen Rollenbildes als unnatürlich und verderbend propagieren. In einer völkischen Umweltbildung üben sich Männer beispielsweise durch körperlichen Wettstreit, während Frauen heilende Kräuter und Nahrung sammeln, mit denen sie die Familie versorgen können.

All diese Punkte machen Umweltbildung nicht zu einem rechten Projekt. In ihrer Grundausrichtung ist die Umweltbildung pluralistisch, demokratisch und mit einem positiven

und inklusiven Menschenbild auf wissenschaftlicher Grundlage ausgestattet. Gerade deshalb sollten Pädagog*innen immer wachsam sein und ihre eigenen Konzepte kritisch hinterfragen.

Umweltbildung erlebt im Zeichen des Klimawandels und einer globalen Gesellschaft einen enormen Zuwachs an Bedeutung. Es ist an allen Menschen, dafür zu sorgen, dass Natur- und Umweltthemen nicht von rechtsextremen Kräften vereinnahmt werden. Ähnlich wie der Mensch mit wachsendem Einfluss auf seine Umwelt auch stärker an seine Verantwortung gebunden werden muss, müssen Umweltbildner*innen sich ihrer wachsenden Bedeutung und der damit einhergehenden Verantwortung bewusst sein.

Literatur und Quellen

Bell, R. (2019): Abenteuer- & Erlebnispädagogik und geschlechterreflektierte Neonazismusprävention. n. v.

Bölts, H. (2014): Umweltbildung: eine kritische Bilanz. WBG.

Heger, R.-J. (1989): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg: Dreisam-Verlag.

Jegensdorf, L. (1989): Einführung, in: Gallenstein, u. a.: Lokale Umwelterziehung – Beispiel Osnabrück. Osnabrück Nli.

Tom Hennig

*Tom Hennig hat Biologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena studiert und ist als einer der Koordinator*innen für Natur-, Umwelt-, Klima- und Nachhaltigkeitsbildung in Berlin tätig. Er ist seit 2022 FARN-Multiplikator und sensibilisiert Umweltbildner*innen und Bürger*innen für anschlussfähige rechte Ansichten im Natur- und Umweltschutz.*

3 | „Alternative“ Umweltbildung? Umweltbildungsverständnis der „Alternative für Deutschland“

Umweltbildung gilt als Sammelbegriff für verschiedene Konzepte, die das Ziel verfolgen, Menschen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen und der Umwelt zu befähigen (vgl. Bahr 2013, S. 71). Grundlegend dafür ist unter anderem die Vermittlung eines Verständnisses für die Probleme der Umwelt. Problematisiert wird aktuell in politischen und medialen Diskursen mehr denn je eine der größten globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts: der wissenschaftlich bestätigte anthropogene (d. h. menschengemachte) Klimawandel und mögliche Klimaschutzmaßnahmen.

Was die „Alternative für Deutschland“ (AfD) von der aktuellen Klimaschutzpolitik hält, wurde spätestens in deren Grundsatzzprogramm von 2016 deutlich. Dort fordert die AfD im Kapitel zur Energiepolitik: „Irrwege beenden, Umwelt schützen“ (AfD 2016, S. 79). Klimaschutz wird vornehmlich in sozialen Medien als Feindbild inszeniert, um bewusst Ängste zu schüren. Die dadurch erzeugte Reichweite nutzt der Partei bei der Verbreitung ihres Gedankenguts (vgl. Matlach/Janulewicz 2021). Während die AfD kritisiert und polarisiert, bleibt vage, welche Vorstellungen die Rechtsaußenpartei von einem verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt hat. Ein entsprechendes Konzept mit Vorschlägen zur Umweltbildung liegt (noch) nicht vor.

Der Frage nach dem Umweltbildungsverständnis der Partei werden wir uns auf der Grundlage mehrerer öffentlich zugänglicher parlamentarischer Dokumente – Kleine und Große Anfragen und Anträge – verschiedener Landtagsfraktionen annähern. Solche Dokumente gehören für Oppositionsparteien wie die AfD zu den zentralen parlamentarischen Instrumenten, um Themen und Interessen in den politischen Diskurs einzubringen. Im Folgenden werden wir anhand der beiden Themen (1) außerschulische Umweltbildung und (2) schulische Umweltbildung auf deskriptive Weise darstellen,

welche Themen und Positionen die AfD einbringt, um anschließend deren Umweltbildungsverständnis zu skizzieren.

„Gefährliche“ außerschulische Umweltbildung

In zwei kleinen Anfragen der AfD-Fraktion im sächsischen Landtag wird die Naturfreundejugend Sachsen thematisiert. In einem Dokument geht es um die „Förderung der Naturfreundejugend Sachsen“ (Q1) mit Fragen nach Konzepten, Zielen und Zuwendungen. Darüber hinaus wird gefragt, ob

„die Staatsregierung Erkenntnisse darüber [hat], ob die Naturfreundejugend Sachsen ebenfalls die Position ‚Keinen Fußbreit der AfD!‘ der Naturfreundejugend Deutschland [...] vertritt bzw. übernommen hat oder diese Position in Programmen oder bei Veranstaltungen kundgetan hat? Wenn ja, in welchem Umfang?“

In einem anderen Dokument werden Fragen zur „Verbindung der extremen Linken zur ‚Naturfreundejugend Sachsen‘“ (Q2) gestellt. Gefragt wird z. B. nach der gemeinsamen Nutzung von Örtlichkeiten.

Mit Fragen nach Zuwendungen hinterfragt die AfD implizit die Förderwürdigkeit der Naturfreundejugend Sachsen. In Kombination mit Fragen nach Verbindungen zur extremen Linken werden ihnen vermeintlich verfassungsfeindliche Aktivitäten unterstellt. Mit beiden Interventionen wird die Legitimität der Naturfreundejugend Sachsen öffentlich infrage gestellt.

Die Naturfreundejugend als Kinder- und Jugendverband ist ein Träger von Angeboten der Jugendarbeit. Die Schwerpunkte von Jugendarbeit sind in § 11 SGB VIII verankert. Dazu zählt auch die naturkundliche Jugendbildung. Durch das Infragestellen der Legitimität des Verbandes durch die AfD-Fraktion Sachsen wird die Erfüllung des Bildungsauftrags angezweifelt. Deren Umweltbildungsbestrebungen werden

mit linksextremer Einflussnahme verknüpft, womit sie als verfassungsfeindlich markiert werden.

Zusammenfassen lässt sich die Perspektive der AfD dahingehend, dass die derzeitige verbandlich organisierte Umweltbildung nicht nur in eine falsche Richtung gehe, sondern sogar die freiheitlich-demokratische Grundordnung gefährde; damit also höchst gefährlich sei. Die Partei, die selbst anti-demokratische Verhaltensweisen zeigt, nutzt diesen Vorwurf als Strategie, um politische Feinde mit Themen fern der eigenen Agenda zu diffamieren.

Schulische Umweltbildung als „Gefahr“

Schulstreiks von Fridays for Future (FfF) werden in mehreren Anfragen und Anträgen von verschiedenen AfD-Fraktionen zum Thema gemacht. Im Brandenburger Landtag geht es etwa um „Fridays for Future‘ am Nauener Da-Vinci-Campus (LDVC)“ (Q3). Die Proteste seien mit von Schüler*innen entwickelten Projekten verbunden und somit Bestandteil des Unterrichts. Die Fraktion fragt vor dem Hintergrund von „Mündigkeit“ als „übergeordnetes Bildungsziel“, ob es legitim sei

„wenn Schüler im Rahmen ‚wissenschaftlicher Einblicke‘ einseitig mit bestimmten Meinungen konfrontiert werden und mit welchen Vorschlägen wird die Landesregierung an o. g. Gymnasium in Nauen herantreten, um zukünftig die Prinzipien von Pluralität und Kontroversität bei der Diskussion aktuell bedeutsamer politisch-gesellschaftlicher Themen sicherzustellen?“

Weiter wird gefragt, wie sich Eltern unter solchen „Umständen noch auf den moralischen wie politischen Schutzauftrag der Schule verlassen können“ (Q3).

Bezug genommen wird auf die schulische politische Bildung und den in den 1970er-Jahren formulierten Beutelsbacher Konsens. Dabei handelt es sich um drei Prinzipien politischer Bildung, die von der Kultusministerkonferenz als „zentrale Grundlage demokratischen Lernens“ (KMK 2009) bezeichnet werden:

- Überwältigungsverbot: Es ist verboten, Schüler*innen mit einer erwünschten Meinung zu indoktrinieren und sie an der eigenen Urteilsbildung zu hindern.
- Kontroversitätsgebot: Unterschiedliche politische und wissenschaftliche Standpunkte müssen dargestellt werden.
- Schüler*innenorientierung: Schüler*innen müssen befähigt werden, eigene Interessen zu erkennen und in diesem Sinne politisch zu agieren. (Wehling 2016, S. 24; Original von 1977)

Die schulbezogene Umweltbildung im Kontext aktueller Ereignisse – FfF-Demonstrationen und Klimakrise – wird als einseitig und indoktrinierend skizziert. Dadurch seien die Prinzipien schulischer politischer Bildung gefährdet; die Umweltbildung sei damit eine Gefahr für Schule und in der Konsequenz auch für Heranwachsende.

In einer weiteren kleinen Anfrage aus Baden-Württemberg geht es um „Bußgeldbescheide wegen Teilnahmen an ‚Fridays-for-Future‘-Demonstrationen“ (Q4). Es geht um Fragen nach der Rücknahme von Bußgeldbescheiden, weitere sanktionierende Maßnahmen und um das Untergraben der Autorität der Schulleitung. Deutlich wird: Schulstreiks werden als Gefahr für den „ordentlichen“ Ablauf des Schulalltags und eine „ordentliche“ Bildung verstanden. Das abweichende Verhalten erfordere Bestrafung.

Zusammenfassend wird schulbezogene Umweltbildung als Gefahr für eine „ordentliche“ Schule bzw. Schulbildung verstanden. Klimapolitisches Engagement (in Form von

„Zusammenfassen lässt sich die Perspektive der AfD dahingehend, dass die derzeitige verbandlich organisierte Umweltbildung nicht nur in eine falsche Richtung gehe, sondern sogar die freiheitlich-demokratische Grundordnung gefährde; damit also höchst gefährlich sei.“

Demonstrationsteilnahmen) wird nicht als Möglichkeit der Selbstbildung und Befähigung zur Mündigkeit angesehen. Diese non-formalen und informellen Bildungsanlässe im Kontext einer Demokratieerziehung zählen für die AfD nicht zu „legitimer“ Bildung.

Fazit

Auf die Frage nach dem Umweltbildungsverständnis der AfD gibt es nach der vorliegenden Analyse keine endgültige Antwort – lediglich erste Tendenzen:

1. Die AfD übt Kritik am Status quo aus. Die aktuelle Umweltbildung sei einseitig und indoktrinierend, antidemokratisch und die Ordnung gefährdend. Wegweisende Alternativen nennt die AfD kaum.
2. Die AfD inszeniert sich als Retterin im „Klimawahnsinn“ (AfD-Kompakt 2022), als einzige Partei, die die „Wahrheit“ sieht und ein Veto zwischen all den vermeintlichen Missständen einlegt. Dabei widersprechen ihre Argumentationen einem wissenschaftlichen Konsens, wonach der Mensch die hauptsächliche Ursache für den Klimawandel ist (vgl. Lynas et al. 2021).
3. Klimabildung und -schutz als Auftrag und Ziel von Umweltbildung wird abgelehnt. Hier bleibt die AfD ihrer Argumentationslinie treu: Die Anzweiflung des menschenverursachten Klimawandels gehört zum Kern der AfD-Programmatik. In der Konsequenz können – nach der AfD – Bildungsbestrebungen, die auf einen klimabewussten Umgang abzielen, nur „falsch“ sein.
4. Umweltbildung wird hauptsächlich als Thema der Kindheit und Jugend markiert. Thematisiert werden in erster Linie Jugendverbände und Aktivitäten in Schulen.

Umweltbildung im Kontext von lebenslangem Lernen als Thema für alle Generationen wird ausgeblendet.

5. Klimapolitisches Engagement wird nicht als „legitime“ Bildungsmöglichkeit verstanden. Schulstreiks sollen mithilfe von Sanktionen unterbunden werden. Würden Sanktionen eingeführt werden, hätte das zur Folge, dass die Aufmerksamkeit in Bezug auf Klimaschutz und das politische Engagement sinken.

Würde die AfD ihre Forderungen in Regierungshandeln umsetzen, hätte dies weitreichende Auswirkungen auf die Förderpolitik, die plurale Trägerlandschaft und die Themensetzung. Handlungsspielräume würden eingeschränkt werden und die Folge wäre eine antiemanzipatorisch ausgerichtete Umweltbildung.

Umweltbildungsverbände und -tätigkeiten sind, wie beschrieben, regelmäßig Angriffen von rechts ausgesetzt. Diese Angriffe irritieren, provozieren und fordern heraus. Umso wichtiger werden für Umweltbildner*innen Strategien für die politische Auseinandersetzung und Antworten auf die Fragen, was ignoriert werden kann und wo Intervention, Abgrenzung oder Positionierung notwendig werden (vgl. Hafenecker/Jestädt 2021, S. 102 f.).

Literatur und Quellen

AfD (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Online: https://www.afd.de/wp-content/uploads/2023/05/Programm_AfD_Online_.pdf

AfD-Kompakt (2022): Klima-Wahnsinn pur: EU will Verbrenner verbieten! Online: <https://afdKompakt.de/2022/06/07/klima-wahnsinn-pur-eu-will-verbrenner-verbieten/>

Bahr, M. (2013): Umweltbildung. in: Rolfes, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdamer Geographische Praxis, 6. Universitätsverlag Potsdam, S. 71–78.

Hafeneger, B./Jestädt, H. (2021): Jugend- und bildungspolitische Aktivitäten der AfD in 16 Landesparlamenten und im Bundestag. in: Hafener, B./Jestädt, H./Schwerthelm, M./Schuhmacher, N./Zimmermann, G. (Hrsg.): Die AfD und die Jugend: wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Wochenschau Verlag, S. 15–105.

Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Lynas, M./Houlton, N. Z./Perry, S. (2021): Greater than 99% consensus on human caused climate change in peer-reviewed scientific literature. in: Environmental Research Letters, Volume 16, Nr. 11, IOP Publishing Ltd.

Matlach, P./Janulewicz, L. (2021): Kalter Wind von Rechts: Wie rechte Parteien und Akteur:innen die Klimakrise zu ihren Gunsten missbrauchen. Eine Analyse über falsche Fakten, Feindbilder und Desinformationsnarrative im Umfeld der Bundestagswahl 2021. Online: https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/ISD_Analyse_Kalter-Wind-Klimadebatte-2021.pdf

RND/Teleschau (2023): Markus Lanz, Klimaforscher und AfD-Politiker streiten über Klimawandel: „Alles

Fake-Behauptungen“. Online: <https://www.rnd.de/politik/markus-lanz-klimaforscher-und-afd-politiker-streiten-ueber-klimawandel-WHVVCLCYZRCYZJZHYZS3KTVCKA.html>

Wehling, H.-G. (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch – Textdokumentation aus dem Jahr 1977. in: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 19–27.

Parlamentarische Dokumente:

Q1: Landtag Sachsen, Drucksache 6/13168 (22.05.2018)

Q2: Landtag Sachsen, Drucksache 6/13169 (18.05.2018)

Q3: Landtag Brandenburg, Drucksache 7/68 (21.10.2019)

Q4: Landtag Baden-Württemberg, Drucksache 16/6663 (18.07.2019)

Hannah Jestädt und Julia Manß

Hannah Jestädt, M. A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Erziehungswissenschaft, Universität Siegen.

Julia Manß ist studentische Mitarbeiterin am Department Erziehungswissenschaft, Universität Siegen.

4 | Die Renaissance des Wanderns

Seit ein paar Jahren erlebt das Wandern in der extremen Rechten eine Renaissance. Inzwischen sind Wanderungen ein fester Bestandteil der extrem rechten Lebenswelt. Wer wandert – und warum?

Von AfD bis Der Dritte Weg

Unter den (extrem) rechten Organisationen, die Wanderungen machen, sind drei Typen zu beobachten. Der erste Typ umfasst Organisationen, in denen das Wandern ein Bestandteil des politischen Aktivismus darstellt. Es sind insbesondere Parteien und deren Jugendorganisationen: die Alternative für Deutschland (AfD) und die Junge Alternative, Die Heimat, ehemals Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) und die Jungen Nationalisten sowie Der Dritte Weg (v. a. die AG Körper & Geist) und die Nationalrevolutionäre Jugend. Ein Beispiel liefert die jährliche „Wanderung der Vögte“ vom „Stützpunkt Vogtland“ der Partei Der Dritte Weg.

Der zweite Typ umfasst Organisationen, in denen das Wandern ein integraler Bestandteil des politischen Aktivismus darstellt. Es sind vornehmlich Organisationen einer neuen Generation junger Neonazis. Beispiele: Aktionsblog (2016–2021) aus Mecklenburg-Vorpommern, Junge Revolution (2019–2021) aus Baden-Württemberg und Thüringen, Junge Tat (2019 bis heute) aus der Schweiz und Werra Elbflorenz (2019 bis heute) aus Sachsen. Die Organisationen bestehen im Wesentlichen aus jungen Männern zwischen 16 und 30 Jahren. Die Männer sind gewaltaffin und machen Kampfsport. Sie verschmelzen die Ideologie des Nationalsozialismus mit dem Vokabular der Identitären. Im Mittelpunkt steht ein biologistischer Identitäts- und Kulturbegriff.

Von Aktionsblog bis Werra Elbflorenz

Die extrem rechte Kameradschaft Werra Elbflorenz wurde von ehemaligen Mitgliedern der Freien Kameradschaft Dresden und der Identitären Bewegung Dresden gegründet. Die



Kameradschaft führte anlässlich der Gründung ein Kampfsporttraining und eine Wanderung in der Sächsischen Schweiz durch. 2020 besuchte Werra Elbflorenz die Neonazi-Kameradschaft Aktionsblog (bzw. Nationale Sozialisten Rostock) in Mecklenburg-Vorpommern. Die beiden Kameradschaften hatten, wie Werra Elbflorenz via Telegram schrieb, ein „Wochenende im Sinne der Gemeinschaft“. Stolz berichtete ein Neonazi des Aktionsblogs im Interview mit der extrem rechten Zeitschrift N.S. Heute: „Gemeinsam haben wir [...] das Wochenende mit zwei Sporteinheiten und einer Wanderung an der Ostsee verbracht, alkoholfrei und bei einer komplett veganen Versorgung von uns allen.“

Die extrem rechte Kameradschaft Junge Tat wurde von ehemaligen Mitgliedern der Eisenjugend und der Nationalen Jugend Schweiz gegründet und ist Teil der Nationalen Aktionsfront. Sie ist mit Neonazis aus Süddeutschland vernetzt. Beispielsweise machten Mitglieder der Jungen Tat und der Jungen Revolution am 7. Juni 2021 eine Wanderung in den Schweizer Bergen. Es nahmen rund 25 Menschen teil. Nach



der Wanderung veröffentlichte die Junge Tat via Telegram mehrere Fotos¹ und schrieb: „Der Schweiß rinnt die Stirn herunter, die Beine werden schwer, die Luft ist bei dir und deinen Kameraden knapp. Schritt für Schritt erklimmt ihr den Berg. Diese Momente der Kameradschaft und des Kraftaufwandes, schmieden Zusammenhalt und stärken den Willen.“ [Fehler im Original]

Die Organisationen werden wegen antisemitischer, rassistischer Aktionen und nicht zuletzt wegen der enormen Gewaltaffinität mit staatlicher Repression konfrontiert. In der Vergangenheit fanden Hausdurchsuchungen gegen Mitglieder der Jungen Tat und der Jungen Revolution statt. Die Junge Tat verkündete am 20. Januar 2021 via Telegram: „Die

Repressionen seitens des Staatsapparates adeln unsere Mitstreiter [...]. Wir machen weiter und stehen hinter den verhafteten Kameraden und Freunden!“ Die Junge Revolution hingegen gab 2021 ihre Auflösung bekannt. Der Aktionsblog und sein Kampfsport-Ableger Baltik Korps wurden 2021 durch das Innenministerium Mecklenburg-Vorpommerns verboten.

Von Sturmvogel bis Wanderfalken

Der dritte Typ umfasst Organisationen, in denen das Wandern ein Kernbestandteil des politischen Aktivismus darstellt. Das sind völkische Organisationen wie Der Freibund und Sturmvogel – Deutscher Jugendbund. Sie stehen in der Tradition der Hitlerjugend, Wiking-Jugend und Heimattreuen Deutschen Jugend und machen Wanderungen im Rahmen von Fahrten und Zeltlagern. Das sind neurechte Organisationen wie die Deutschen Wanderfalken und die Wanderjugend Schwaben. Sie stammen aus dem Umfeld der Identitären Bewegung und sind im Zuge des Deplatforming der Instagram-Kanäle der Identitären Bewegung im Jahr 2018 entstanden. Diese Organisationen veranstalten ausschließlich Wanderungen.

Die meisten Organisationen, die wandern gehen, veröffentlichen Fotos und/oder Kurzvideos der Wanderungen in den sozialen Netzwerken (v. a. Instagram und Telegram). Sie zeigen eindrucksvolle Bilder der Natur. In der Regel werden die Fotos/Kurzvideos durch ideologische Botschaften und Parolen ergänzt. Durch die sozialen Netzwerke wird eine simple Wanderung zur öffentlichkeitswirksamen politischen Aktion. Das haben die Organisationen durchaus von den Aktionen und der Social-Media-Kommunikation der Identitären Bewegung gelernt. Insofern sollten Wanderungen in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Die Social-Media-Posts sollen Jugendliche ansprechen. Dass Instagram ein wichtiges Instrument ist, um Jugendliche zu erreichen, hat nicht zuletzt die CORRECTIV-Reihe „Kein Filter für Rechts“ (2020) verdeutlicht.

¹ Screenshots der Telegram-Posts liegen dem Autor vor.

„Das Wandern ist Ausdruck eines antagonistischen Weltbildes. Einerseits die liberale Moderne, die technisierte Globalisierung, der dekadente Hedonismus, die ‚überfremdete‘ Großstadt. Andererseits das Anti-Moderne, Natürliche, Ursprüngliche im Ländlichen und im Wald.“

„Ein starker Bund wird zelebriert“

Das Wandern schafft Gemeinschaft und Zusammenhalt. Meist werden die Gemeinschaftsgefühle, die in der Wandergruppe geweckt werden, in Social-Media-Posts überhöht. Der Aktionsblog schrieb am 28. Januar 2021 via Telegram: „Das Gefühl in einer wachsenden Gemeinschaft aufzugehen, wird in unseren Reihen Realität. Ein starker Bund wird zelebriert durch gemeinsame Aktivitäten, fernab vom Alltag. Um nicht nur seine Heimat und sich selbst besser zu ergründen, sondern auch denjenigen, mit dem man tagaus tagein für die Wahrheit streitet.“ Die Gemeinschaft, die im Kleinen erzeugt wird, wird auf das Große übertragen. So schrieben die Jungen Nationalisten am 10. März 2022 unter dem Titel „Berliner JN startet mit der Wandersaison“: „Gerade in den vergangenen zwei Jahren setzte der Staat auf Abschottung, Vereinsamung und Egoismus. [...] Gerade uns als Nationalisten ist Gemeinschaft wichtig – nicht umsonst wollen wir, dass unser Volk wieder näher zusammenrückt und setzen der aktuellen Ellenbogengesellschaft unsere Vorstellung einer Volksgemeinschaft entgegen.“

#WandernBleibtDeutsch?

Das Wandern ist Ausdruck eines antagonistischen Weltbildes. Einerseits die liberale Moderne, die technisierte Globalisierung, der dekadente Hedonismus, die „überfremdete“ Großstadt. Andererseits das Anti-Moderne, Natürliche, Ursprüngliche im Ländlichen und im Wald. 2009 thematisierte die JN-Zeitschrift Der Aktivist die Frage, warum das Wandern unter deutschen Jugendlichen so unbeliebt ist. Die Antwort lautete, heutzutage sei der „Geist“ des Volkes „mehr und mehr entartet“. Die Ursache der „Entfremdung“ liege im Wandel der äußeren Einflüsse („natürlicher Raum, der Staat, die Politik und die Medien“). Die äußeren Einflüsse hätten sich „insbesondere mit der Hinwendung zur Demokratie und dem Kapitalismus prägnant gewandelt.“ Die Einschätzung, die „deutsche Jugend“ sei durch Drogen, Netflix & Co. verdorben, wird bis heute in Social-Media-Posts verbreitet.

Das Wandern wird als Teil der nationalen Identität und Kultur begriffen. Am 7. November 2021 machte die Junge Tat eine Wanderung im Kanton Glarus. Nach der Wanderung veröffentlichte die Schweizer Kameradschaft ein Kurzvideo. Das Video beginnt mit Wanderszenen und den Worten: „Wandern, eine Tradition tief verankert in unserem Kulturraum. Das Erklimmen eines Berges, das Streben nach einem Ziel, die Freude am Prozess, also am Wandern selbst, die Freude an der Tat selbst.“ Der Akt des Wanderns knüpft an die kulturgeschichtliche Epoche der Romantik, an den Wandervogel aus dem späten 19. Jahrhundert, an die Bündische Jugend, eine völkische Jugendbewegung aus dem frühen 20. Jahrhundert, und an die Hitlerjugend aus dem Nationalsozialismus an. Nicht umsonst nutzte Werra Elbflorenz das Hashtag #WandernBleibtDeutsch, um ihren Wandertag vom 21. August 2021 in der Sächsischen Schweiz zu bewerben.

Literatur und Quellen

CORRECTIV (06.10.2020): Kein Filter für Rechts. Wie die rechte Szene Instagram benutzt, um junge Menschen zu rekrutieren. Online: <https://correctiv.org/top-stories/2020/10/06/kein-filter-fuer-rechts-instagram-rechtsextrismus-frauen-der-rechten-szene/>

Timo Büchner

Timo Büchner studierte Politische Wissenschaften und Jüdische Studien in Heidelberg. Er recherchiert zur extremen Rechten in Baden-Württemberg sowie zur Musik der extremen Rechten.

5 | Rechtseoterische Umweltbildung

Angebote aus dem Bereich der Umweltbildung oder alternativer Pädagogik leben oft von der Erfahrung von Gemeinschaft, Naturverbundenheit und Besinnung auf alte Erzählungen. Im folgenden Beitrag geht es um die Rückbesinnung einer ganzen Bewegung auf eine vorindustrielle Zeit, in der eine wissenschaftlich nicht nachgewiesene Menschengruppe den russischen und europäischen Raum besiedelt haben soll. Die Erzählung über die sogenannten Wedrussen dient Wladimir Megre in seiner zehnbändigen Romanreihe als Bezugspunkt zu einem naturverbundenen Volk, das allwissend gewesen sein soll und mit seiner Vertreterin Anastasia den deutsch-russischen Arierkult erneut in die Welt trägt.

Ursprünglichkeit, Reinheit und Weisheit bilden wichtige Werte in den Anastasia-Büchern, die im deutschsprachigen Raum in esoterischen, ökologischen und völkischen Milieus ihre Anhängerschaft finden. Sie sind Teil klarer Anleitungen zum Umgang mit der Natur, zur Kindererziehung und Bildung. Welchen Begriff von Erziehung und Bezug zur Natur hat Wladimir Megre in den Romanen manifestiert und wie verbreiten seine Anhänger*innen sein antisemitisches Gedankengut?

Natürlich, bewusst, demokratiefeindlich?

Natürliches Lernen in der Schule der Zukunft, glückliche Kinder, die lernen „in Symbiose mit der Natur zu leben“ – das verspricht Ricardo Leppe in seinen zahlreichen Videos und Vorträgen. Name und Überzeugung seines Vereins: Wissen schafft Freiheit. Gemeinsam mit seinem verschwörungs-ideologischen Umfeld vermittelt Ricardo Leppe vermeintliche Kenntnisse über Prozesse in der Natur. Diese sollen die Menschen dazu befähigen, sich aus staatlichen Systemen zu befreien und eigene Strukturen aufzubauen. Gemeinsam mit seinem Bruder Elias Leppe knüpft er seit Pandemiebeginn an bestehende Freilernen-Strukturen an und hat es auf Telegram mit über 42.000 Abonnent*innen zum Freilernen-Influencer im deutschsprachigen Raum gebracht. Als Teil von Freilernen

verstehen sich Initiativen mit unterschiedlichen Zielen und allgemein auch unterschiedlicher politischer Ausrichtung. Von kleinen Nachmittagstreffen ergänzend zum Schulbesuch über die Gründung von Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft bis zur Schulverweigerung reicht die Szene, an die Leppe Anschluss gefunden hat. Zu den Grundelementen seiner Überzeugungen gehören der Glaube an die **Germanische Neue Medizin (GNM)** und ihm zufolge „die intelligenteste Buchreihe“, die er in seinem Leben gelesen hätte – und das nach eigener Angabe bereits drei Mal: die demokratiefeindlichen Anastasia-Bücher.



Germanische Neue Medizin

Laut der pseudomedizinischen Germanischen Neuen Medizin (GNM) oder germanischen Heilkunde, die von Ryke Geerd Hamer in 1981 entwickelt wurde, existieren keine Infektionen. Alle noch so kleinen Pilze und Bakterien in unserer Umwelt hätten einen (höheren) Sinn und eine Aufgabe. Viren als Ursache für Krankheiten werden von den selbsternannten GNM praktizierenden Heiler*innen bestritten. Menschen würden krank werden, wenn sie einen „seelischen Konflikt“ zu bearbeiten hätten, das menschliche Gehirn würde dazu lediglich Mikroben „zur Hilfe rufen“. Krankheitssymptome würden auftreten, wenn der Konflikt bereits bearbeitet und man in einer Art seelischen Heilungsphase sei. Somit würden Tumore einer Krebserkrankung auch schrumpfen, wenn ein innerer Prozess gelöst sei. In diesem Prozess spiele Schmerz eine wichtige Rolle und dürfe nicht medikamentös behandelt werden (Sekteninfo NRW 2016). Schon mehrmals kam es zu Todesfällen, wie auf der Plattform Psiram dokumentiert ist.

Esoterische Erziehung

Die ideologischen Grundlagen und Vorstellungen der Anastasia-Anhänger*innen von Erziehung finden sich zu großen Teilen in den Anastasia-Büchern wieder. Die kindliche Entwicklung wird darin vor allem unter esoterischen Gesichtspunkten behandelt. Bereits vor der Geburt werde heute von den meisten werdenden Eltern zu wenig für das „immaterielle Ich“ getan und so „[...] machen sie sie wissentlich zu Krüppeln“ (Band 4, S. 186), erläutert der Autor durch die Heilsbringerin Anastasia im vierten Band. Hier werden die Eltern aber nicht allein als Schuldige für das Gebären „geistig behinderte[r] Kinder“ erkannt (Band 4, S. 187). Technokratie und die sogenannten „Dunkelmächte haben es darauf angelegt, die Verbindung zum göttlichen Geist schon vor der Geburt zu kapfen“ (ebd.). In einigen Textpassagen vermengen sich Ableismus (Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigungen) mit der antisemitischen Erzählung der die Welt kontrollierenden „Dunkelmächte“ der gesamten Buchreihe.

Dem gegenüber steht das Idealbild eines im esoterischen Sinne gesunden, geistig erfolgreich entwickelten Kindes, das es zu einem „[...] Wesen von höchster kosmischer Weisheit [...]“ (Band 1, S. 88) geschafft hat. Denn, ohne dass die künstliche – in Megre's Logik von Menschen gemachte – Umwelt auf das Kind einwirkt, soll es durch die noch geöffnete Fontanelle (Schädeldecke) einen „riesigen Strom kosmischer Informationen [empfangen]“ (Band 1, S. 89). Diesen Zustand gelte es zu erhalten und mit möglichst wenig bis keinem menschengemachten Spielzeug und später möglichst wenigen Bücher und Lehrmaterialien zu stören. Ergebnis dieser Erziehung wären Kinder im Alter von elf Jahren mit der Fähigkeit zur Gedankenübertragung und schneller Wissensaneignung jeglicher Wissenschaften per Gedankenkraft (Band 1, S. 100–101). Umgesetzt sieht Megre diese Prinzipien in der **Schetinin-Schule**, die in begeisterten Berichten in seinen Büchern Erwähnung finden.



Schetinin-Schule

Das Konzept der Schule, auch als Tekos-Schule bekannt, geht auf den ehemaligen Musiklehrer Michail Petrowitsch Schetinin zurück, der neben der intensiven Förderung von Nationalstolz auch Megres Anastasia-Kult in sein Konzept miteinfließen ließ. 1993 wurde die internatsähnliche Einrichtung eröffnet und lässt durch Befürworter*innen Darstellungen über herausragende Lernleistungen der dort lebenden Kinder und Jugendlichen verbreiten. Kritische Berichterstattungen weisen auf den autoritären und militärischen Drill, der dort herrschen soll, hin (Pöhlmann 2017, S. 169). Nach ihrem Austritt meldeten einige Jugendliche „erlittene Körperstrafen und erzwungene Strafübungen vor anderen Schülern“ (Psiram). Schetinin starb 2019. Im selben Jahr musste die Einrichtung wegen starker Mängel geschlossen werden (ebd.). Die sogenannte Schetinin-Schule dient weiterhin als Vorbild und Orientierung innerhalb der Anastasia-Anhängerschaft.

Ricardo Leppe ist nicht nur großer Fan der Schetinin-Schule, er übernimmt ihr Konzept gemeinsam mit Aspekten der Anastasia Bücher als ideologischen Bezugspunkt: frei lernen, natürlich lernen und eine Souveränität erlangen, die vielen Menschen abhandengekommen sei. Frei von staatlichen Strukturen, natürlich durch Unterrichtseinheiten mit viel Naturbezug und neben Schreibenlernen und Grundrechnen keine weiteren gängigen Schulfächer. Über den eigenen Körper und seine Natur Lernen und die Beziehung zu anderen Menschen stünden im Vordergrund. Was sich zunächst noch harmlos bis interessant anhört, ist getrieben von dem Glauben an telepathische Kräfte und der Ablehnung des abstrakten Denkens. Naturwissenschaftliche Grundsätze, wie

„Das rechtsesoterische Freilernen und die Aufrufe nach Schulgründungen und Vernetzung zu den in diesem Beitrag angerissenen Themen gewinnen zurzeit an Zuspruch. Umso wichtiger sind aufmerksame und aktive Gegenstimmen.“

zum Beispiel die Schädlichkeit von UV-Strahlung der Sonne für Menschen mit heller Haut, hebt er in seinen Videos in Telegram aus. Als besonders gefährlich können seine Inhalte, die im Kontext der Germanischen Neuen Medizin stehen, erachtet werden. In seinen Lehrkonzepten sollen Kinder zwar über den eigenen Körper mehr lernen, jedoch gehört für die Leppe-Brüder dazu, hinter jeder Krankheit einen höheren Sinn oder einen seelischen Konflikt zu sehen. Seit Beginn seiner Aktivitäten ist die Bezugnahme und Verbreitung des Konzepts der sogenannten Germanischen Neuen Medizin grundlegend. In Konsequenz bedeutet das für die Gläubigen dieser antimodernen Lehre, sich nicht impfen zu lassen, Zeckenbisse und damit einhergehende Infekte als schicksalhaftes Ereignis anzunehmen und Krankheiten wie Diabetes oder Krebs nicht mit wissenschaftsbasierter Medizin zu behandeln. In den zuletzt genannten Beispielen kam es bereits zu zahlreichen Todesfällen (Psiram 2023a).

Autoritäres Scheitern

„Jemand mit einer klaren Vision oder ein Pärchen muss vorgeben wo es lang geht.“ Dies sei der wichtigste Grundsatz zum Gründen einer eigenen Schule laut Leppe. Das hat bei Norman Kosin, alias Felix Kramer, und seinem Bildungsprojekt Akademie Elyson nicht besonders gut geklappt. Nachdem er eine steile Radikalisierung in rechtsesoterische und verschwörungsideologische Sphären hinter sich brachte, hat es nicht mal zwei Jahre gedauert, bis er sein Projekt für gescheitert erklärte. Im Internet startet er 2020 mit weiteren rechtsesoterischen Akteur*innen als „BewusstseinsHelden“ und verbreitet die QAnon-Erzählung, Verschwörungsideologie und Anastasia-Lehre. Kurze Zeit später knüpft er mit einer neuen Initiative namens „KreisMenschSein“ an, kauft ein 53 Hektar großes Grundstück in der Steiermark und plant ein eigenes Dorf samt „Akademie“. An diesem Ort soll über Handwerk, Baumschnitt oder Gemüseanbau gelehrt und gelernt werden. Im Sommer 2022 veröffentlicht Kosin in einem Blogbeitrag

das Scheitern des Projekts. Als Grund gibt er unter anderem nicht lösbare Konflikte mit zugezogenen Siedler*innen an. Könnte der elementare Faktor Gemeinschaft, den viele Akteur*innen der Anastasia-Bewegung in Aussteigertum und Siedlungsaufbau suchen, am Ende der Aspekt sein, an dem sie immer häufiger scheitern? Den eigenen Plan einer Siedlung nach eigenem Geschmack umzusetzen, setzt möglicherweise einen gewissen Narzissmus und Autoritätsansprüche voraus. Wird nicht nach der angespielten Musik getanz, muss man wohl aus dem Projekt ausscheiden.

Zivilgesellschaftliche Intervention und kritischer Journalismus wirken

Das rechtsesoterische Freilernen und die Aufrufe nach Schulgründungen und Vernetzung zu den in diesem Beitrag angerissenen Themen gewinnen zurzeit an Zuspruch. Umso wichtiger sind aufmerksame und aktive Gegenstimmen. Im Mai 2023 wurde Ricardo Leppe nicht zum ersten Mal eingeladen, diesmal jedoch begleitet von Protest und einer Unterschriftenaktion, die unter dem Aufruf „Kein Geschäft mit braunen Esoteriker:innen!“ über 3.400 Unterstützer*innen fand. Der Esoterik-Kongress fand, zwar ohne Leppe, dennoch statt (Tagesanzeiger 2023). Der öffentliche Protest dagegen und die Aufmerksamkeit ging jedoch über die Schweizer Grenzen hinaus.

Störungen im Ablauf bei Veranstaltungsplanungen von Ricardo Leppe oder entlarvende Berichterstattung über den antisemitischen Kern der Anastasia-Bücher nimmt Leppe auf, um sich als Opfer der Medien zu inszenieren. Ein Rückgang der Abonnent*innenzahl ist nicht zu vermerken, aber die sympathisch lächelnde friedliche Fassade bekommt Risse. Diese wurden im Sommer 2023 mit der Veröffentlichung der Verfassungsschutzberichte aus Brandenburg und Sachsen-Anhalt sowie auf Bundesebene mit der Einstufung der Anastasia-Bewegung als rechtsextremen Verdachtsfall vermutlich noch

etwas tiefer. Die Einstufung als Verdachtsfall ist Ergebnis kontinuierlicher zivilgesellschaftlicher, journalistischer und wissenschaftlicher Arbeit und Aufklärung über die demokratiefeindlichen Bestrebungen. Es bleibt zu beobachten, wie die Szene damit umgeht. Der demokratischen Zivilgesellschaft vor Ort kann die Einstufung jedenfalls dazu dienen, schneller wirksam auf rechtsesoterische Aktivitäten hinzuweisen und deren Vereinnahmung im öffentlichen Raum zu verhindern. Vereine und Verbände der Umweltbildung können ebenso daran anknüpfen und die Anschlussuche durch Anhänger*innen der Anastasia-Bücher einfacher unterbinden.

Literatur und Quellen

Tagesanzeiger (2023): Esoterik-Kongress im Volkshaus. Umstrittener Redner darf nicht in Zürich auftreten. Online: <https://www.tagesanzeiger.ch/umstrittener-redner-darf-nicht-in-zuerich-auftreten-143292514622>

Psiram (2023a): Opfer der Germanischen Neuen Medizin. Online: https://www.psiram.com/de/index.php/Opfer_der_Germanischen_Neuen_Medizin

Psiram (2023b): Schetinin Schule. Online: https://www.psiram.com/de/index.php/Schetinin_Schule

Pöhlmann, M. (2017): Natürliches Lernen? Zum esoterischen Hintergrund von „Laising“ und „Lais-Schulen“. In: Zeitschrift für Religions- und Weltanschauungsfragen. 80. Jahrgang. Materialdienst der EZW. Hannover, S. 163–171.

Anastasia-Bücher:

Band 1, 13. Taschenbuch-Auflage, September 2017. Govinda-Verlag GmbH.

Band 4, 2. Taschenbuch-Auflage, August 2011. Govinda-Verlag GmbH.



Anna Weers

*Anna Weers ist Referentin für Rechtsextremismus in ländlichen Räumen bei der Amadeu Antonio Stiftung. Sie studierte an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde und arbeitet zu den Themen rechte Landnahme, Ökologie und Esoterik. Im Rahmen des Kompetenznetzwerks Rechtsextremismusprävention vernetzt sie zivilgesellschaftliche Akteur*innen in ländlichen Räumen miteinander.*

6

Natur- und Wildnispädagogik im Wandel: Auf dem Weg zur dekolonisierenden, anti-rassistischen und inklusiven Naturerfahrung

Die Natur- und Wildnispädagogik dient seit etwa einhundert Jahren dazu, Kindern und Jugendlichen den Wert und die Schönheit der natürlichen Welt nahezubringen. Doch wie steht es um die Wurzeln dieser pädagogischen Praxis? In einer Zeit, in der wir uns zunehmend bewusst werden, wie postkoloniale Strukturen unser Denken und Handeln beeinflussen, ist es unerlässlich, uns mit der Dekolonisierung der Naturpädagogik auseinanderzusetzen.

Als Pädagog*innen, die sich mit der Aufgabe befassen, junge Menschen in der Natur zu begleiten, stehen wir vor der Herausforderung, ein Erbe anzuerkennen, das tief in den kolonialen Wurzeln unserer Praxis vorhanden ist. Das Streben nach wissenschaftlicher Erforschung und Ausbeutung von Menschen im Globalen Süden führte während der Kolonialzeit dazu, dass Menschen aus Gemeinschaften im Globalen Süden als „exotische“ Objekte betrachtet und stereotypisiert wurden. Große Teile der Natur- und Wildnispädagogik sind heute noch gefüllt mit dem Erbe dieses kolonialen und rassistischen Weltbildes, das es zu hinterfragen gilt. Doch nicht nur die Geschichte der Natur- und Wildnispädagogik ist von postkolonialen Erbe geprägt, sondern auch die Natur- und Draußen-Räume der Gegenwart. Die Natur sollte ein Ort sein, der allen Menschen offensteht, doch leider sind die Spuren des Ausschlusses und der Ungerechtigkeit auch hier allgegenwärtig. Rassistische Vorurteile und strukturelle Ungerechtigkeiten haben dazu geführt, dass bestimmte Gruppen von Menschen, insbesondere Schwarze Menschen, People of Color und Menschen mit Migrationsgeschichte, systematisch von Naturräumen ausgeschlossen wurden. Die Natur- und Wildnispädagogik braucht daher eine kritische Reflexion über die historischen Wurzeln dieser Praxis und eine aktive Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen in Natur- und Draußen-Räumen. Es geht darum, Wege zu finden, wie Naturpädagogik für alle Menschen zugänglich, inklusiv und gerecht gestaltet werden kann. In diesem Artikel wollen wir einen

Blick auf die Herausforderungen und Möglichkeiten einer Dekolonisierung der Naturpädagogik werfen.

Das postkoloniale Erbe der Naturpädagogik anerkennen

Die koloniale Vergangenheit hat die Naturpädagogik geprägt und die Art, wie junge Menschen heute in naturpädagogischen Settings mit der Natur in Kontakt kommen, in vieler Hinsicht verzerrt. Die frühen Erforschungsreisen und Eroberungen des 19. Jahrhunderts dienten oft dazu, die „exotische“ Natur und die Indigenen Völker als Objekte der Neugierde und Unterwerfung zu betrachten. Auch die Wurzeln der deutschen Pfadfinder*innen- und Jugendverbände sind eng mit der deutschen Kolonialgeschichte verbunden. Ursprünglich im 20. Jahrhundert in Großbritannien gegründet, hatten sie das Ziel, junge Menschen durch Aktivitäten in der Natur zu fördern. Die Gründer des deutschen Pfadfinderbundes, Alexander Lion und Maximilian Bayer, waren Veteranen der Kolonialkriege im südlichen Afrika. Lion und Bayer sahen die Möglichkeit, ihre kolonialen Erfahrungen zu nutzen, um eine gesplante Gesellschaft zu erneuern und zu vereinen. Unterstützt wurden sie von jungen Deutschen, die sich für das Exotische und Abenteuerliche begeisterten.

Die Entstehungsgeschichte der Pfadfinder*innen spiegelt sich bis heute in Ideen über „das Andere“, Abenteuer, Führung und Überleben in der Wildnis sowie in Rassismus und Überlegenheitsansprüchen wider und beeinflusst auch die Natur- und Wildnispädagogik. In naturpädagogischen Settings gibt es heute immer noch rassistische Lieder, Begriffe und Praktiken aus dieser Zeit. So gibt es deutsche Lieder mit rassistischem und kolonialem Ursprung, die Schwarze Menschen abwertend darstellen. Oft werden diese Lieder ohne kritische Reflexion oder Auseinandersetzung mit ihrem rassistischen Inhalt gesungen, was zur Normalisierung von Rassismus beiträgt. In einigen Natur- und Pfadfinderorganisationen gibt es das Problem des Blackfacings, bei dem Teilnehmende ihr Gesicht

schwarz anmalen. Diese rassistische Praxis reproduziert Stereotype und exotisierende Darstellungen von Schwarzen Menschen. Ebenso werden in naturpädagogischen Kontexten traditionelle Gegenstände und Praktiken afrikanischer und lateinamerikanischer Länder verwendet, ohne respektvolle Wertschätzung für deren Ursprung und Bedeutung zu zeigen.

Eine zweite Linie der Übernahme kolonialer Stereotype in der Natur- und Wildnispädagogik ist die Verwendung von rassistischen „Indianer“-Stereotypen. Zuerst wurden „Indianer“-Spiele und -Folklore populär in der Freiluft- und Waldpädagogik des späten 19. Jahrhunderts, danach seit den 1920er-Jahren in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Diese Praktiken werden bis heute fortgeführt. In Waldkindergärten zum Beispiel spielen Kinder verkleidet „Indianer“ und sitzen im „Tipi“.

Insbesondere in den Waldkindergärten und auf Freizeiten mit Kindern gibt es „Ix“-Spiele und „Ix“-Folklore in der Abenteuer- und Erlebnis-Pädagogik. Obwohl Menschen aus First-Nations-Communities in Nordamerika seit vielen Jahren Kritik daran üben, werden in Deutschland und Europa weiterhin „Ixfeste“, „Ixcamps“ und „Ixfreizeiten“ organisiert und beworben. Die Stereotype über „Ix“ umfassen oft eine idealisierte Vorstellung von Naturverbundenheit, Weisheit und Spiritualität, die jedoch weit von der Realität der Indigenen Gemeinschaften entfernt ist und durch die kolonial-rassistische Stereotype fortgesetzt werden. Die fast 600 staatlich anerkannten Indigenen Nationen und Gemeinschaften Nordamerikas unterscheiden sich stark in Bezug auf ihre Lebensräume und kulturellen Praktiken. Dennoch werden sie auf stereotype Bilder reduziert, wie Lederkleidung mit Fransen, Stirnbänder mit Federn, Kriegsbemalung, Pfeil und Bogen, Tomahawks, wilde Tänze um das Feuer, „Ix-Geheul“, Kanus und Tipidörfer mit Marterpfahl. Durch die Übernahme solcher Stereotype in der Naturpädagogik werden Indigene Kulturen vereinfacht und als



Ix

Auch wenn nicht alle Native Americans den Begriff „Indianer“ als diskriminierend empfinden und manche es sogar in der Selbstbezeichnung verwenden, gibt es doch viele Gruppen, die ihn als diskriminierend erfahren. Wir verwenden daher den nicht-diskriminierenden Begriff „Ix“ (gesprochen: „Iks“), wenn wir aufzeigen, wie dieser in der pädagogischen Praxis auftaucht.

exotische Attraktionen präsentiert, anstatt sie als lebendige und komplexe Gemeinschaften mit einer eigenen Beziehung zur Natur zu sehen. Diese Beispiele verdeutlichen, wie das koloniale Erbe und rassistische Vorurteile Teil der gegenwärtigen Natur- und Wildnispädagogik sind. Nicht nur die Natur- und Wildnispädagogik ist jedoch von postkolonialen Strukturen geprägt, sondern auch die Natur- und Draußenräume selbst.

Draußenräume dekolonisieren

Parks, Wälder und andere Naturgebiete sind Orte, an denen sich Menschen mit der Natur verbinden und Ruhe finden können. Doch hinter der idyllischen Kulisse verbirgt sich eine bedrückende Realität: Schwarze Menschen, People of Color und Menschen mit Migrationsgeschichte werden systematisch von der Natur und naturpädagogischen Einstellungen ausgeschlossen. Die Ungerechtigkeit beginnt bereits in städtischen Gebieten, in denen Parks und grüne Oasen ungleich verteilt sind. Während privilegierte Viertel mit üppiger Natur gesegnet sind, leben benachteiligte Gemeinschaften oft in sogenannten naturarmen Gebieten. Diese strukturelle Ungleichheit im Zugang zu Naturräumen bedeutet, dass Menschen mit niedrigem Einkommen oder aus marginalisierten



Gruppen weniger Möglichkeiten haben, die Natur zu erkunden und von ihren Vorteilen zu profitieren.

Doch der Ausschluss geht darüber hinaus. Rassistische Stereotype bestimmen immer noch das Bild von Menschen aus marginalisierten ethnischen Gruppen und führen zu deren Ausschluss aus Naturräumen. Sie werden als „nicht naturverbunden“ abgestempelt oder als „nicht dafür gemacht“, draußen in der Natur zu sein. Diese Vorurteile führen dazu, dass ihnen der Zugang zu Naturerfahrungen verwehrt wird oder dass ihre bloße Anwesenheit in Naturräumen als ungewöhnlich oder störend empfunden wird. Es sind dabei auch subtile kulturelle Normen, Traditionen und Praktiken in naturpädagogischen Settings, die für bestimmte Gruppen möglicherweise nicht vertraut oder ansprechend sind. Die mangelnde kulturelle Sensibilität und Akzeptanz von Vielfalt

in naturpädagogischen Angeboten schränkt die Zugänglichkeit und Attraktivität für diese Gruppen ein. Leider endet der Ausschluss nicht dort. In einigen Fällen sehen sich Schwarze Menschen, People of Color und Menschen mit Migrationsgeschichte sogar direkter rassistischer Diskriminierung ausgesetzt, wenn sie Naturräume besuchen. Sie werden mit feindseligem Verhalten, verbalen Angriffen oder sogar gewalttätigen Übergriffen konfrontiert. Diese Erfahrungen schaffen eine Atmosphäre der Angst und Unsicherheit, die es ihnen erschwert, die Natur zu genießen oder sich frei in Draußenräumen zu bewegen.

Neben diesen Barrieren spiegelt sich auch in der Naturpädagogik und den Lehrmaterialien eine begrenzte Vielfalt wider. Die Geschichten, Bücher, Filme und anderen Ressourcen zeigen nur selten Menschen unterschiedlicher ethnischer

„Rassistische Stereotype bestimmen immer noch das Bild von Menschen aus marginalisierten ethnischen Gruppen und führen zu deren Ausschluss aus Naturräumen. Sie werden als ‚nicht naturverbunden‘ abgestempelt oder als ‚nicht dafür gemacht‘, draußen in der Natur zu sein.“

Hintergründe und tragen so zur Aufrechterhaltung des rassistischen Ausschlusses in Draußen-Räumen bei.

Es ist an der Zeit, diesen Ausschluss anzugehen und eine inklusivere Natur- und Wildnispädagogik zu schaffen. Dazu gehört die Schaffung fairer Zugänge zu Naturräumen für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem Einkommen.

Naturpädagogik dekolonisieren

Um den Zugang von Kindern und Jugendlichen aus marginalisierten Gruppen zur Natur zu verbessern, ist es wichtig, diese Barrieren anzuerkennen und die Naturpädagogik zu dekolonisieren. Die Dekolonisierung der Naturpädagogik erkennt die postkolonialen Muster in unseren Denk- und Handlungsweisen an und versucht diese aufzubrechen. Darüber hinaus versucht sie, Wege zu finden, die Vielfalt der Naturerfahrungen für alle zugänglich zu machen und rassistischen Ausschluss in Draußen-Räumen zu überwinden.

Leider existieren bisher in Deutschland und Europa kaum Ansätze und Initiativen, die dieses Ziel haben. Wir möchten unsere eigene Arbeit in diesem Bereich als Beispiele für Möglichkeiten vorstellen, hier aktiv zu werden: einmal in der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einmal in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen im Bereich Naturpädagogik.

Anthony Owosekun hat EMPOCA gegründet, eine gemeinnützige Organisation, die deutschlandweit Outdoorprogramme für Schwarze Kinder und Jugendliche anbietet. Sie verbinden Empowerment mit erlebnis- und naturpädagogischen Gruppenerlebnissen, die von Schwarzen Teamer*innen begleitet werden. Diese Programme ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, eine Verbindung zur Natur herzustellen, die Schönheit der Natur zu erkunden, Fähigkeiten zu

erlernen und neue Freund*innenschaften zu knüpfen. Erfahrene Schwarze Teamer*innen dienen als positive Vorbilder und schaffen eine sichere Umgebung, in der sich die Kinder und Jugendlichen frei ausdrücken können. EMPOCA fördert auch das persönliche Wachstum und ermächtigt Schwarze Kinder und Jugendliche, eine aktive Rolle beim Umweltschutz zu übernehmen, durch Partnerschaften und Projekte mit anderen Organisationen.

Yari Or bietet in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen Seminare an, in denen Student*innen das postkoloniale Erbe in der Naturpädagogik kritisch reflektieren und neue Wege entdecken, wie postmoderne und postmigrantische Menschen in Europa eine Verbindung zur Natur finden können, ohne in stereotype Vorstellungen zu verfallen und die veraltete postkoloniale Didaktik zu bemühen. Die Student*innen setzen sich mit dem kolonial-rassistischen Menschenbild auseinander und damit, wie Menschen im Globalen Norden von Indigenen Menschen im Globalen Süden über Natur und Naturverbindung lernen können – aber auf Augenhöhe. Sie erkunden Ideen wie Partnerschaften mit Indigenen Communities und den Aufbau persönlicher, verbindlicher Beziehungen mit Einzelpersonen. Die Teilnehmer*innen erforschen außerdem neue Praktiken für postmoderne und postmigrantische Menschen, die ihnen ermöglichen, die essenziellen Erfahrungen von Naturverbindung, Gemeinschaft und Ritual zu erleben, ohne in Folklorismus zu verfallen.

Eine dekolonisierende und inklusive Naturpädagogik, die Menschen aller Hintergründe einbezieht, schafft Raum für Wachstum, Empowerment und gegenseitiges Verständnis. Sie ermöglicht es uns, eine neue Generation von Naturfreund*innen und Umweltschützer*innen heranzuziehen, die in der Lage sind, die Herausforderungen unserer Zeit anzugehen und eine gerechtere und nachhaltigere Zukunft aufzubauen.

Literatur und Quellen

Or, Y. (2023): Plastikschamanen recyceln. Für eine dekolonisierende Naturpädagogik. in: Or, Y. (Hrsg.): Praxisbuch Transformation dekolonisieren. Ökosozialer Wandel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Frankfurt: Beltz-Juventa, S. 77–92.

Owosekun, A. (2023): Schwarze Kinder und Jugendliche finden neue Pfade. Für eine antirassistische und empowernde Naturpädagogik. in: Or, Y. (Hrsg.): Praxisbuch Transformation dekolonisieren. Ökosozialer Wandel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Frankfurt: Beltz-Juventa, S. 32–47.

BIPOC Naturerfahrung in der Praxis

Black Outside, Inc | @blackoutside_inc

Black Earth Kollektiv | @blackearthkollektiv

Black Canary (030) | @030blackcanary

Brown People Camping | @brownpeoplecamping

e_m_p_o_c_a | @e_m_p_o_c_a

Get Out Stay Out | @getout.stayout

Latino Outdoors | @latinooutdoors

Outdoor Afro | @outdoorafro

Outside Voices | @outsidevoicespodcast

POWER ME | @powermeberlin

Reclaim the Forest | @reclaim_the_forest

Spore Initiative | @spore.initiative

Transformation dekolonisieren | @transformation.dekolonisieren

Yesil Cember | @yesilcember

Yari Or und Anthony Owosekun

Yari Or ist Professorin für Soziale Arbeit und Schreib- und Naturtherapeutin. Ihre Interessen liegen in der Entwicklung neuer Methoden für eine transformative Praxis in der Sozialen Arbeit. Als Aktivistin und Akademikerin setzt sie sich dafür ein, über innere und äußere Transformationsarbeit eine gerechte Zukunft zu schaffen.

*Anthony Owosekun ist Sozialarbeiter und Erlebnispädagoge. Seit mehr als zehn Jahren begleitet er junge Menschen im Bildungsbereich. Er gründete 2019 die gemeinnützige Organisation EMPOCA, die Schwarze Kinder und Jugendliche mit der Natur verbindet, und ist seit 2022 Mitgründer von DECONSTRUCT, einer Online-Weiterbildungsplattform für die Rassismus-Sensibilisierung psychosozialer, pädagogischer und medizinischer Fachkräfte. Als Bildungsreferent führt er regelmäßig Fortbildungen zum Thema Rassismus für Pädagog*innen in Schulen, Jugendhilfe- und Freizeiteinrichtungen durch.*

7

Von der Sehnsucht nach Wildnis zum menschenverachtenden Denken – Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien

Die Wildnispädagogik hat in den letzten Jahren in Deutschland an Popularität gewonnen. Ursprünglich in den 1970er-Jahren in den USA entstanden profitiert sie vom Wissen Indigener Gemeinschaften über das Leben in der Natur (Erxleben 2008, S. 40 f.). Die Gründer Tom Brown und Jon Young haben maßgeblich zur Entwicklung und Verbreitung der Wildnispädagogik beigetragen. Heute gibt es in ganz Deutschland zahlreiche Wildnisschulen, die das Konzept weiterführen und Menschen bei ihren Erfahrungen in der Natur begleiten.

Doch während die Wildnispädagogik zunehmend als bereicherndes Naturerfahrungsangebot wahrgenommen wird, steht sie auch in der Kritik, in ihren Inhalten und Methoden kulturelle Aneignung zu betreiben. Viele Rituale, die an Wildnisschulen durchgeführt werden, wie beispielsweise die „Schwitzhütten-Zeremonie“, sind Teile Indigener Spiritualität und werden oft unhinterfragt genutzt und teilweise sogar missverständlich neu interpretiert. Aber nicht nur die Aneignung kultureller Elemente ist problematisch. Inhalte der Wildnispädagogik können anschlussfähig für extrem rechte Ideologien sein.

In der Wildnispädagogik spielt die Natur eine zentrale Rolle. Ziel ist es, eine positive Verbindung der Menschen zur Natur aufzubauen oder wiederherzustellen (Bruns 2014, S. 33). Um eine tiefe Naturbeziehung zu entwickeln, werden bewusste Naturerfahrungen gemacht, die Emotionalität und Spiritualität miteinschließen (Langenhorst 2016, S. 29). In diesem Zusammenhang kommt es häufig zur romantischen Verklärung der Natur bzw. der „Wildnis“ (siehe dazu die Beiträge von Hennig und von Bell in dieser Handreichung).

Aus diesem romantisch verklärten Naturverständnis folgen auch daran orientierte Geschlechterrollen und -bilder, die mehr oder weniger offen in den Kursen vermittelt und vertreten werden. Traditionelle Geschlechterbilder und eine



Ablehnung von Abweichungen davon finden sich auch in der extremen Rechten wieder, aber auch in weiten Teilen der demokratischen Gesellschaft. Insofern bietet beides zumindest Anschlussfähigkeiten an menschenfeindliche Denkmuster (siehe dazu die Beiträge von Hennig und von Bell in dieser Handreichung).

Spiritualität, Esoterik und Neuheidentum

Die Wildnispädagogik hat große spirituelle Anteile, die sich in den Kursprogrammen, wie etwa Ritualarbeit oder Visionssuchen, der Wildnisschulen wiederfinden. Spirituelle Rituale und Zeremonien werden genutzt, um die Naturverbundenheit zu stärken. Kritiker*innen merken jedoch an, dass bei der Vermittlung von religiösen und spirituellen Elementen das

Überwältigungsverbot (siehe Beitrag von Jestädt/Manß in dieser Handreichung) oft nicht eingehalten werde, eine Gefahr des Missbrauchs und der Indoktrination bestehe, insbesondere wenn die Teilnehmenden nicht vorab über die spirituellen Anteile informiert werden (Langenhorst 2016, S. 70; Maier 2011, S. 29).

Neben den spirituellen Anteilen weist die Wildnispädagogik viele Überschneidungen mit esoterischen Inhalten auf. Esoterik und Spiritualität sind zwei Begriffe, die oft miteinander verwechselt werden, da sie sich in einigen Aspekten überschneiden, aber dennoch verschiedene Konzepte darstellen. Spiritualität beschreibt die Ausrichtung von Menschen auf eine Realität, die über ihre unmittelbaren individuellen

Bedürfnisse hinausgeht (Wirtz o. J.). Diese Suche nach Sinn, Bedeutung und einer Verbindung zu etwas Größerem als dem individuellen Selbst kann religiös oder nicht-religiös sein und beinhaltet oft persönliche Entwicklung, Ausdehnung des Bewusstseins sowie das Streben nach tieferer Erkenntnis. Esoterik hingegen zielt eher auf geheime oder verborgene Aspekte der Realität ab, zu denen nur Eingeweihte Zugang haben. Der Esoterikforscher Antoine Faivre beschreibt Esoterik als eine Art Denkform (Faivre 2001, S. 24 ff.). Diese ist weniger häufig in den wildnispädagogischen Ausbildungen vorzufinden, sondern tritt in weiterführenden Kursen, wie etwa zur „Erdphilosophie“ auf.

Ein zentrales Merkmal der Esoterik ist das Vertrauen in eine „höhere Erkenntnis“, die nur einem ausgewählten Kreis zugänglich ist und sich von wissenschaftlichen Prinzipien abgrenzt (Grom 2002, S. 158). Dieses Konzept einer höheren Wissensquelle wird auch in der Wildnispädagogik wahrgenommen, wobei bestimmte *weiße* Personen angeblich das Wissen Indigener Lehrer*innen erlangt haben (Burckhardt 2023, S. 130).

Auch das für die Esoterik charakteristische Analogiedenken, das auf der Vorstellung einer Verbundenheit aller Dinge beruht (Zinser 2009, S. 69) findet sich in der Wildnispädagogik wieder. Dabei wird die Verbundenheit zur Natur, aber auch zur spirituellen Dimension betont (Burckhardt 2023, S. 130). Das Denken in Analogien birgt die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung von Erkenntnissen, beispielsweise wenn der unbelebten Natur psychisches Verhalten zugeschrieben wird. Manche Wildnisschulen empfehlen, auf sogenannte „seelenlose“ Lebensmittel zu verzichten, andere bieten Kurse zur Kommunikation mit „Pflanzenwesen“ an.

Das Motiv der Heilung, das in der Esoterik sehr präsent ist, findet sich auch in der Wildnispädagogik wieder, zum Beispiel



in der Vorstellung, dass durch eine „innere Heilung“ in Verbindung mit der Stärkung der Naturverbundenheit Menschen zu „besseren Menschen“ werden und sich dadurch auch die Welt verbessert. In Bezug auf Krankheiten gibt es in der Wildnispädagogik Vorstellungen, die dem Karma-Prinzip ähneln, was potenziell dazu führen kann, menschenverachtende Denkweisen zu legitimieren (Christiansen et al. 2006, S. 229 f.). Mitunter werden Menschen in der Wildnispädagogik für Dinge verantwortlich gemacht, die sie nicht selbst verursacht haben, wie etwa Krankheiten oder Katastrophen im Leben (Burckhardt 2023, S. 131).

Auch Teile der Literatur, die in der Wildnispädagogik verbreitet ist, weisen eine Nähe zur esoterischen und verschwörungsideologischen Szene auf, wie etwa die Publikationen von Wolf-Dieter Storl (Riedel 2021).

Esoterik ist nicht zwangsläufig mit extrem rechten Ansichten verbunden. Sie kann jedoch, wie der Sektenbeauftragte der Bayerischen Landeskirche, Matthias Pöhlmann, beschreibt, aufgrund ihrer Affinität zu Magie, Geheimnissen, antiaufklärerischem Denken und antidogmatischer Haltung für extrem rechte Ideologien anfällig sein (Pöhlmann 2022, S. 15).

Verschwörungsmythen in der Wildnispädagogik

In der Wildnispädagogik kursieren zahlreiche Verschwörungsmythen, die nicht im offiziellen Lehrplan behandelt, sondern eher informell bei Gesprächen am Lagerfeuer ausgetauscht werden. Die Themen reichen von Kritik an Medien über Corona-Leugnung bis hin zu Vorbereitungen auf den vermeintlichen Weltuntergang. Einige Wildnispädagog*innen zeigen ihren Verschwörungsglauben offen nach außen und verbreiten verschwörungsideologische Inhalte über verschiedene Kanäle wie Blogs und soziale Medien.

Auf die Frage, warum Verschwörungsglaube in der Wildnispädagogik so viel Anklang findet, erklärten kritische Wildnispädagog*innen, dass es in der Szene eine Freude am gesellschaftlichen Zerfall gebe und die Vorstellung einer drohenden Apokalypse präsent sei, welche sich bereits in den Büchern von Tom Brown wiederfindet (Burckhardt 2023, S. 133). Damit lassen sich auch die Tendenzen zum Prepping erklären, also zur individuellen Vorsorge für Krisen. Manche Wildnisschulen bieten Kurse an, in denen Menschen sich auf vermeintlich drohende Blackouts oder andere Krisen vorbereiten können.

Nicht jeder Verschwörungsglaube führt zwangsläufig zu extrem rechten Positionen. Dennoch haben die Ergebnisse der Mitte-Studie 2020/21 gezeigt, dass eine Korrelation zwischen Verschwörungsglauben und rechtspolitischer Verortung besteht (Nocun/Lamberty 2020, S. 295).

Trotz all dieser problematischen Aspekte findet in der Wildnispädagogik kaum eine kritische Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien statt. Durch einen regelrechten Positivitätsdruck werden kontroverse Themen häufig ausgeblendet, Kritik wird nicht gerne gehört und führt oft zu Abwehrreaktionen (Burckhardt 2023, S. 135 f.). Auch das positive Selbstbild und der Dogmatismus in der Wildnis-Szene erschweren eine kritische Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien. Außerdem fehlt vielen Wildnisschulen das Bewusstsein, warum eine klare Distanzierung von extrem rechten Ideologien wichtig ist. Es gibt jedoch einige positive Beispiele für kritische Auseinandersetzung in der Wildnispädagogik, jedoch hauptsächlich zum Thema kulturelle Aneignung. Schlussendlich besteht ein dringender Handlungsbedarf, um zu verhindern, dass extrem rechte Ideologien in der Wildnispädagogik Fuß fassen und sich verbreiten.

Literatur und Quellen:

Bruns, S. (2014): Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen. Masterarbeit. Alfter. Online: <https://wildnisschule-lupus.de/wp-content/uploads/2020/10/Die-Geschichte-der-Wildnispädagogik-Historische-und-aktuelle-Entwicklungen.pdf>

Burckhardt, J. (2023): Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien – Eine Analyse der potenziellen Anknüpfungspunkte. Masterarbeit. Eberswalde. n. v.

Christiansen, I./Fromm, R./Zinser, H. (2006): Brennpunkt Esoterik. Okkultismus, Satanismus, Rechtsradikalismus. Hamburg: Behörde für Inneres, Landesjugendbehörde.

Erxleben, A. (2008): Einheimisch werden in der Natur. Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung. Diplomarbeit. Eberswalde. Online: https://www.wildniswissen.de/images/fab_media/Diplomarbeit_Wildnis.pdf

Faivre, A. (2001): Esoterik im Überblick. Geheime Geschichte des abendländischen Denkens. Freiburg im Breisgau: Herder. Herder-Spektrum.

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

Maier, B. (2011): Wildnispädagogik. Ein Beitrag zur ökologischen Bildung. Bachelorarbeit. Esslingen. Online: https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/81/file/11_05_24_Bachelorarbeit_Fertig_Komplett.pdf

Nocun, K./Lamberty, P. (2020): Fake facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen. Köln: Quadriga.

Pöhlmann, M. (2022): Rechte Esoterik. Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Riedel, F. (2021): Wolf-Dieter Storl und die Rechte. Online: <https://www.nf-farn.de/wolf-dieter-storl-rechte>

Trommer, G. (1992): Wildnis. Die pädagogische Herausforderung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wirtz, M. (o. J.): Spiritualität. In: Dorsch. Lexikon der Psychologie. Online: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/spiritualitaet>

Zinser, H. (2009): Esoterik. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Josephine Burckhardt

Die Autorin ist Studentin an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde und hat im Rahmen ihrer Masterarbeit zu den Anknüpfungspunkten der Wildnispädagogik an extrem rechte Ideologien geforscht.

8

Nachhaltige Entwicklung und Dekolonialisierung des Wissens: kurze Anmerkungen zur BNE

Überblick über BNE

Mit der Idee der Gestaltung einer friedlichen und nachhaltigen Gesellschaft haben die Vereinten Nationen 2015 die globale Nachhaltigkeitsagenda verabschiedet. Darin finden sich 17 Ziele, die zusammenfassen, in welchen Bereichen eine nachhaltige Entwicklung gestärkt und festgesetzt werden soll (BNE-Portal 2023). Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bildet den Wertekern des Bildungsziels 4 und ist in Teilziel 4.7 näher erläutert:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UNESCO 2022)

Mit BNE ist eine Bildung gemeint, die den Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln befähigt und dadurch den Individuen ermöglicht, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt und in der Welt besser zu verstehen. Im Sinne des Konzeptes ist eine Entwicklung nachhaltig, wenn Menschen weltweit im Gegenwärtigen und Zukünftigen ein würdevolles Leben führen und ihre Bedürfnisse und Talente entfalten können unter der Berücksichtigung der planetaren Grenzen (BNE-Portal 2023).

Eine andere Form der Definition von BNE beschreibt Rieckmann. Demnach soll die BNE „die Individuen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind, sowie zu einer aktiven Gestaltung der Prozesse einer nachhaltigen Entwicklung befähigen“ (Rieckmann 2017, S. 150 f.).

Es werden drei Dimensionen in den Fokus genommen: Ökologie, Ökonomie und Soziales. Sie sollen gleichwertig betrachtet werden und dabei die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen und die intergenerationale Gerechtigkeit als Ziele verfolgen (vgl. Brosi 2021, S. 3). Die Gestaltungskompetenz gilt als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen der BNE im deutschsprachigen Raum. Mit ihr wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über eine sogenannte nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme von „nicht nachhaltiger Entwicklung“ erkennen zu können (Brosi 2021, S. 3).

Prinzipiell stellt BNE Konzepte und Ziele dar, die wichtige Herausforderungen und Bedürfnisse der Gegenwart und der Zukunft ansprechen, doch diese haben sich in historisch gewachsenen kolonialen und rassistischen Strukturen und Praktiken verankert: also in Systemen der Ausbeutung und imperialen Lebensweisen. Mignolo (2012) fordert in diesem Rahmen eine Dekolonisierung des Wissens, Denkens und Seins, um eurozentristische Erkenntnistheorien und Perspektiven zu dekolonisieren. Die Auseinandersetzung mit dem Thema aus einer machtkritischen Perspektive zeigt, dass die Bildung, die unsere Beziehung zu anderen Menschen und zur Umwelt radikal verändern möchte, sich für viele andere Stimmen und Weltansichten öffnen muss. Denn die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eurozentrisch und hat als Grundlage Richtlinien, die aus hegemonialen Institutionen, wie etwa der UNO stammen. Dies bestätigt sich zum Beispiel durch die zwei zentralen Begriffe der BNE, Nachhaltigkeit und Entwicklung, die aus einer **dekolonialen Betrachtungsweise** hinterfragt werden.

Entwicklung

Entwicklung wird oft als etwas Positives und Erstrebenswertes gesehen: Eine stärkere Wirtschaft, mehr Technologie, bequemere Häuser, schnellere Verkehrsmittel, mehr Zugang zu unterschiedlichen Gütern und höhere Niveaus globaler



Dekoloniale Theorie

Die dekoloniale Theorie hat ihren Ursprung in Lateinamerika und beruht auf dem Grundsatz, dass die Moderne aus der Kolonisierung entstand, welche Europa zum weltweiten Machtzentrum machte. Die Kolonialzeit wiederum endete nicht, sondern dauert bis in die Gegenwart an. Daher kommt die Vorstellung, dass wir seit dem 15. Jahrhundert in der Modernität/Kolonialität leben. Dekoloniale Denker*innen wenden sich von der wissenschaftlichen Produktion des Globalen Nordens ab und produzieren aus einer südlichen Perspektive neues Wissen. Zu den wichtigsten Autor*innen der dekolonialen Theorie gehören Enrique Dussel, Aníbal Quijano und Walter Dignolo.

Kommunikation sind Ziele von vielen Menschen und Regierungen. Jahrelang (seit dem Beginn des europäischen Kolonialismus, aber vor allem seit der Industriellen Revolution) verbreitete und institutionalisierte sich die Idee, dass Menschen und Länder den Fortschritt vorantreiben sollten. Je mehr Fortschritt, je mehr Entwicklung, desto erfolgreicher und glücklicher die Person oder die Bevölkerung. Dieses Konzept basiert auf dem kapitalistischen und rassistischen System, in dem die „Kommodifizierung aller Lebensbereiche und sogar der Natur“ stattfindet (Wahren 2016, S. 12), und auf dem europäischen Wissenschaftsmodell.

Da so viele Menschen Entwicklung als positiv und wünschenswert empfinden, sagen wir, dass der Begriff eine hegemoniale Idee darstellt. Sie wird breit angenommen und wiederholt. Die sogenannte Entwicklung ist aber kein natürliches Konzept, sondern eine menschliche Erfindung. Es gibt Gruppen, die andere Maßstäbe und Ziele haben, um „Erfolg“

und „Glück“ zu evaluieren und zu erreichen. Diese Perspektiven werden aber durch die hegemoniale Ansicht zum Schweigen gebracht und allmählich vergessen.

Die Institutionalisierung der Entwicklung fand 1949 mit der Rede von Harry Truman statt, als er sein Amt als Präsident der Vereinigten Staaten antrat. Bei dieser Gelegenheit etablierte er den Begriff der „Unterentwicklung“, „in einem Kontext, indem er das, was er selbst als ‚alten Imperialismus‘ bezeichnete, hinter sich ließ, um in eine neue Phase der kapitalistischen Expansion einzutreten, in der diese Nation ihre Hegemonie zu konsolidieren suchte“ (Mota/ Sandoval 2016, S. 90). Die „Unterentwicklung“ bestimmter Länder wurde ab diesem Moment ausgenutzt, um Interventionen mittels technischer und finanzieller „Unterstützung“ der sogenannten „entwickelten Länder“ zu rechtfertigen. Deswegen sehen Theoretiker*innen der dekolonialen Studien die „Entwicklung“ als eine Kontinuität des Kolonialismus. Die Konzepte „Entwicklung“ und „Unterentwicklung“ wurden benutzt, um die Geschichte der Kolonialländer zu legitimieren. Die Konzepte „wurden als Diskurs und als vorherrschende Politik vom Globalen Norden allen anderen Ländern der Welt aufgezwungen und sind spezifische Begriffe einer Vorstellung der Dominanzgesellschaft, die davon ausgeht, dass die Entwicklung unbegrenzt weitergehen kann“ (ebd., S. 98).

Die Idee der Entwicklung wird aus einer dekolonialen Perspektive kritisiert, weil sie ein Werkzeug des kolonialen Systems ist, das im 21. Jahrhundert fortgeführt wird und eine spezifische Weltansicht darstellt, die als einzige und einwandfrei wahrgenommen wird. Laut dieser Weltansicht ist das ökonomische Wachstum für alle Länder verpflichtend. Diese werden durch das Bruttoinlandsprodukt miteinander verglichen. Die Bevorzugung der Wirtschaft lässt andere Lebensweisen in den Hintergrund rücken. Das Verschwinden anderer Weltansichten kann als epistemische Gewalt verstanden

werden (Lang 2021, S. 139), das heißt, dass das Wissen anderer Bevölkerungen und andere Arten des gesellschaftlichen Lebens entweder zerstört oder vergessen werden. Weiterhin kritisieren die dekolonialen Theoretiker*innen die Entwicklung, weil in dem System des ständigen Wirtschaftswachstums die Natur in erster Linie als Ressource gesehen wird.

Nachhaltige Entwicklung

Die Idee der Nachhaltigkeit ist eine Folge der Feststellung der Verbindung zwischen der Entwicklung und der Naturzerstörung. Nachhaltigkeit war erstmals 1972 das zentrale Thema der Weltumweltkonferenz in Stockholm (Mota/Sandoval 2016, S. 91). Doch löste die neue Politik die Probleme nicht: Die „nachhaltige Entwicklung“ ist eine „Zauberformel, um semantisch das Unvereinbare und das Unhaltbare zu vereinbaren [...]. Die Vorstellung einer unbegrenzten Expansion, die sowohl dem Begriff des Wachstums als auch dem des Fortschritts und der ‚Entwicklung‘ zugrunde liegt, ist charakteristisch für das idealtypische Subjekt des modernen Kapitalismus“ (Lang 2021, S. 137). Hierdurch sehen die dekolonialen Autor*innen die „nachhaltige Entwicklung“ nicht als Lösung, sondern als die Vortäuschung einer Lösung (ebd.). Denn die Wirtschaft bleibt zuungunsten der Umwelt das Wichtigste (Mota/Sandoval 2016, S. 94). Demgemäß wird vorgeschlagen, dass nachhaltig produziert und konsumiert wird, aber nicht, dass die Produktion und der Konsum aufhören sollte (Wahren 2016, S. 14).

Der Indigene Vordenker Ailton Krenak ist ein großer Kritiker der aktuellen Verwendung des Begriffes Nachhaltigkeit. Seiner Meinung nach hat das Konzept der „nachhaltigen Entwicklung“ schädliche Auswirkungen auf das Leben aller Wesen (Diversidades USP 2022, 01:40:33). Denn hinter der Vorstellung der „nachhaltigen Entwicklung“ bleibt die Überzeugung, dass die Erde etwas ist, das wir konsumieren dürfen. Laut Krenak wurde der Mythos der Nachhaltigkeit von den



Großunternehmen und neoliberalen Regierungen schnell und opportunistisch aufgegriffen und hat sich verbreitet. Es ist ein Mythos, der nicht bestätigt werden muss, der aber das Potenzial hat, Ressourcen und Aktionen zu bewegen (ebd., 00:25:37). Diese mächtige Wirkung zeigt sich zum Beispiel in dem institutionellen Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es handelt sich um eine Bildung, die den hegemonialen Anspruch der Entwicklung aufrechterhält. Indem sie das Siegel der Nachhaltigkeit beansprucht, stellt sich diese Bildung als emanzipatorisch und zukunftsorientiert dar. Sie schließt jedoch weiterhin dieselben Akteur*innen (und ihr Wissen) aus, deren Ausgrenzung und Ausbeutung die Grundlage für die gegenwärtig ungleiche Gesellschaft und ihre ökologische Krise sowie die Klimakrise bilden.

„Bereits seit einigen Jahren organisieren feministische Frauen in Lateinamerika eine Bewegung zur Verteidigung des Lebens. Diese Bewegung lehnt das eurozentristische Verständnis von Entwicklung als eine Bedrohung des Lebens ab und fordert eine ‚Umorientierung in Richtung Degrowth‘.“*



BNE hat wichtige und sinnvolle Prämissen, und ihre handlungsorientierte Logik kann junge Menschen empowern, um eine bessere Zukunft zu gestalten, besonders wenn sie kritisch-emanzipatorisch ausgerichtet ist. Sie ist jedoch zu kritisieren, weil sie sich Werkzeugen und Konzepten bedient, mit denen eine sozialökologisch transformierte, gerechte Gesellschaft nicht zu erreichen ist. Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltansichten, Theorien und Vorschlägen kann in diesem Sinn ein effizienter Weg sein, um neue Umgangsformen mit der Welt zu lernen.

Im Hinblick auf die Vorstellung einer sozial-ökologischen Transformation ist auch das Bildungskonzept der Global

Citizenship Education (GCE) nennenswert, das derzeit vor allem im anglo-amerikanischen Raum präsent ist (Sant et al. 2018). Es setzt sich mit kolonialen und rassistischen Verhältnissen der Gesellschaft auseinander und baut diese in Bildungsprozesse mit ein. Anstatt Inhalte zu vermitteln und Kompetenzen zu erwerben, geht es bei dekolonialer Bildung im Rahmen einer GCE um einen kreativen und gestalterischen Umgang mit Vielfalt, Pluralität, Komplexitäten, Paradoxien, Ambivalenzen und Unsicherheiten. Dabei soll vermieden werden, in Hoffnungslosigkeit und Ohnmacht zu geraten (Andreotti 2021, S. 12 f.).

Bereits seit einigen Jahren organisieren feministische Frauen* in Lateinamerika eine Bewegung zur Verteidigung des Lebens. Diese Bewegung lehnt das eurozentristische Verständnis von Entwicklung als eine Bedrohung des Lebens ab und fordert eine „Umorientierung in Richtung Degrowth“ (Lang 2021, S. 132, 134). Darüber hinaus fordern Indigene Akteur*innen, wie beispielsweise David Coquehuanca, die Menschheit auf, die Modelle von Produktion und Konsum zu verändern und eine Beziehung zur Natur herzustellen, die sich von der Logik des Marktes, der Moderne und der Entwicklung entfernt (Wahren 2016, S. 16). Für diese Gruppen ist ein neues Modell der Entwicklung keine Lösung. Ganz im Gegenteil – es ist dringend notwendig, Alternativen für die Entwicklung zu finden. Eine Bildung, die frei von alten hegemonialen Konzepten ist, könnte dazu bedeutsam beitragen.

Literatur und Quellen

Andreotti, V. (2021): Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), S. 496–509.

BNE-Portal (2022): Was ist BNE? Online: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>

Brosi, A. (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. Online: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stander-Beziehung.pdf

Diversidades USP (2022, 19. August): Diversidades e Inclusão Social – Aula Extra – Mod. I DH – Mito da Sustentabilidade – Krenak. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=rirmTovEors>

Laclau, E./Mouffe, C. (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen Verlag.

Lang, M. (2021): Simulación e irresponsabilidad: el ‘desarrollo’ frente a la crisis civilizatoria. Miradas críticas desde los feminismos y el pensamiento decolonial sobre los Objetivos de Desarrollo Sustentable y la erradicación de la pobreza. *Gestión y Ambiente* 24 (supl. 1). S. 131–152.

Mignolo, W. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität (aus dem Spanischen übersetzt von J. Kastner & T. Waibel) (Original erschienen 2006: Deconialidad del ser y del saber). Wien: Verlag Turia + Kant.

Mota, L./Sandoval, E. (2016): La falacia del desarrollo sustentable, un análisis desde la teoría decolonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VI, S. 89–104.

Rieckmann, M. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen-Vivir- und Postwachstumsdiskursen. in: Emden, O./Jakubczyk, U./Kappes, B./Overwien, B. (Hrsg.): Mit Bildung

die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin/Toronto, S. 147–159.

Sant, E./Davies, I./Shultz, L./Pashby, K. (2018): Global citizenship education. A critical introduction to key concepts and debates. London, England: Bloomsbury Academic.

UNESCO (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>

Wahren, J. (2016): La naturaleza en disputa en América Latina: la encrucijada civilizatoria entre el „desarrollo“ y el „buen vivir“ desde una mirada decolonial. *Revista de Geografía*. V. 33, No 3, S. 6–28.

Leandra Postay und Sarah von Wintzingerode

Dr. Leandra Postay ist Literaturwissenschaftlerin und arbeitet als Bildungsreferentin bei der Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN).

Sarah-Luise von Wintzingerode ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als Referentin für Beratung und Dokumentation bei der Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN).

9

„Sind Wandern und Schnitzen jetzt auch rechts?!“ Anregungen für die Gestaltung von demokratischen und respektvollen Naturerfahrungen

Die vorherigen Artikel haben gezeigt, inwiefern umwelt- und naturpädagogische Angebote im deutschsprachigen Raum, mitunter ungewollt, Einfallstore dafür sein können, die Welt entlang von Ideologien der Ungleichwertigkeit zu erklären. Das spielt extrem rechten und demokratiefeindlichen Akteur*innen in die Hände und macht pädagogische Räume vor allen Dingen für diejenigen unsicher, die von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus betroffen sind.

Insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Krisen bietet naturnahe Pädagogik aber auch das Potenzial, entlastende Angebote zu schaffen, die Resilienzstärkend wirken können und in denen sich Menschen empowern (siehe dazu den Artikel von Or/Owosekun in dieser Handreichung; Bell 2023). Umso wichtiger ist es, ein paar Dinge in den Blick zu nehmen, um diese Räume verantwortungsvoll zu gestalten.

Im Folgenden werden einige Aspekte dargestellt, die vielschichtig auf die Frage eingehen, was bedacht werden kann, damit Naturerfahrungen und naturbasiertes Lernen gegen menschenfeindliche Ideologien helfen und angefangen wird, kolonialen Ballast abzuwerfen.

Wissen über gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Kolonialismus

Wie wir gesehen haben, gibt es verschiedene rechte Akteur*innen, die sich in der Umwelt-, Natur- und Wildnispädagogik bewegen. Die Annahmen, naturnahe Pädagogik bewege sich in einem unpolitischen Raum und alle Praktiker*innen gingen automatisch von der Gleichwertigkeit aller Menschen aus, ist ein positives Vorurteil. Auch der Ursprung des deutschen Umwelt- und Naturschutzes ist bei Weitem nicht so progressiv, wie sein Ruf vielerorts ist (vgl. FARN 2018). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch Menschen mit extrem rechten Einstellungen oder Anhänger*innen

von Verschwörungserzählungen sich in der Umwelt- und Naturbildung wiederfinden. Sorge um Natur ist bis heute geprägt von einem herrschaftlichen Blick, der westliche Gesellschaften und ihre Ideen höher wertet. Das zeigt sich beispielsweise an internationalen Naturschutzmaßnahmen, Nationalparks und dem Umgang mit Indigener Bevölkerung (vgl. Survival International) oder den Interpretationen und Umsetzungen von BNE (siehe dazu den Beitrag von Postay/Wintzingerode in dieser Handreichung).

Pädagog*innen müssen mit dem Wissen über all das ausgestattet sein, um eine Sensibilität entwickeln zu können, rechte Aussagen und Agitationen zu erkennen. Um in der eigenen Praxis einen dekolonialen Blick einzunehmen, hilft es zusammenzudenken, was über die Natur und über andere Menschen und Gruppen vermittelt wird. Letztendlich geht es darum, die hierarchischen Strukturen von Denk-, Wissens-, Seins- und Handlungsprozessen anzuerkennen und aufzuheben.

Rassismus und andere menschenfeindliche Ideologien benennen

Wenn auch unintendiert, verlaufen viele naturpädagogische Angebote entlang von über Jahrhunderten eingeübten kolonialen Denkmustern: Indigene Menschen und deren Wissen werden der Natur zugeordnet, im Gegensatz zu als zivilisiert begriffenen westlichen Gesellschaften. Diese Erfindung wurde zu der Rechtfertigung von Vertreibung, Versklavung und Mord genutzt, indem BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) ihre Daseinsberechtigung abgesprochen wurden. Das wirkt bis heute in Form von verinnerlichten rassistischen Bildern und Vorannahmen, die weiße Menschen an die Spitze allen Lebens setzen und als unausgesprochenen Standard von Gesellschaften annehmen.



Pädagog*innen haben die Aufgabe, diese Bilder zu identifizieren, Diskriminierungserfahrungen anzuerkennen und zu benennen. Das kann ganz unterschiedlich aussehen. Es kann sich um Situationen mit Teilnehmenden handeln, etwas, was eine*m unter Kolleg*innen begegnet. Vor allen Dingen betrifft es auch die eigenen Bilder im Kopf und automatisierte Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen, die man selbst gar nicht bewusst auf dem Schirm hat. Hier können Weiterbildungen helfen.

Es empfiehlt sich, Diskriminierung möglichst präventiv zu thematisieren. Das würde bedeuten, dass sich die verschiedenen Formen der Naturpädagogik selbst mit ihren Anschlussfähigkeiten nach rechts auseinandersetzen, diesen Prozess auch Teilnehmenden transparent zugänglich machen und in Naturerfahrungsangebote integrieren, um ein verantwortungsvolles Handeln allen zu ermöglichen.

Das Bedürfnis nach Naturerfahrung verantwortungsvoll anerkennen

Der Gegenüberstellung von Natürlichkeit und Zivilisation wohnt noch eine andere Facette inne, nämlich der Versuch, bestehende Verhältnisse umzukehren: Indigenen Menschen und ihrem Wissen wird ein erhöhter, weil (vermeintlich) naturverbundener Status des „Edlen Wilden“ zugeschrieben, der reale Herrschaftsverhältnisse negiert. Plötzlich scheint der *weiße* Naturpädagoge der Unterlegene zu sein, der entfremdet von der Natur und spirituell entwurzelt hilflos auf die mystifizierten Praktiken von Menschen aus dem Globalen Süden angewiesen ist. Eine radikale Wertschätzung und Anerkennung Indigenen Wissens würde bedeuten, grundsätzlich neue Umgangsformen mit der Welt zu lernen (siehe dazu den Beitrag von Postay/Wintzingerode in dieser Handreichung).³ Das steht im Widerspruch zu einer Konsumhaltung, in der nach Belieben einzelne Indigene Praktiken an- und abgelegt und mit eigenen Bedeutungen und Interpretationen versehen werden.

Festzustellen ist: Offenbar gibt es ein großes Bedürfnis nach körperlichen und emotionalen Naturerfahrungen bei gleichzeitiger Ratlosigkeit, wie das Ganze zu bewerkstelligen ist, ohne sich der kolonialen Trickkiste zu bedienen. Um Möglichkeiten verantwortungsvoller Naturerfahrungen auszuloten, gilt es, gesellschaftliche Kontexte und Lebenslagen zu berücksichtigen. Und letztendlich geht es auch darum, ganz neue Praktiken der Naturverbindung zu entwickeln.

Sitting with the mess: Gesellschaftliche Verhältnisse einladen

In Zeiten von Krieg und Krisen fühlt sich für viele Menschen die ohnehin schon komplexe Welt unsicherer und bedrohlicher an. Naturerfahrungen können eine Strategie sein, mit

Angst und Unsicherheit stärkend umzugehen. Das gilt sowohl für Erwachsene als auch insbesondere für Heranwachsende, bei denen sich Individualisierungsprozesse im Spannungsfeld von kapitalistischen Möglichkeitsversprechen und globalen Krisen bewegen.

Naturpädagog*innen könnten Räume schaffen, in denen gesellschaftliche Anforderungen und Überforderungen anerkannt und thematisiert werden können. Erfahrungen in der Natur und mit dem eigenen Körper können dabei unterstützen, gerade weil sie mehr als nur kognitives Denken adressieren und es Platz für Emotionen geben kann.

Der entscheidende Punkt dabei ist, nicht zu versuchen, mit vereinfachten Ideen über Menschengruppen, mit Geschlechterbildern oder mittels Verschwörungserzählungen einen schnellen Ausweg aus der Misere anzubieten, sondern die Komplexität von Gesellschaft anzuerkennen und zuzumuten – auch mit den dazugehörigen Emotionen. Wünsche nach Solidarität und Verbundenheit können genau hier ihren Platz finden, statt sich kollektiv auf vermeintliche germanische Vorfahren zu besinnen, über die zuvor eine völkische Schablone gelegt wurde.⁴

4 Das Bedürfnis nach Naturerfahrung und „Rückverbindung“ trifft im deutschen, nichtjüdischen Kontext relativ zügig auf die Themen Schuld und Scham. Kurz gesagt: Es ist attraktiver, sich mit Karl-Mays-Erzählungen zu identifizieren, als die eigene Geschichtlichkeit zu betrachten, die eine*n in den meisten Fällen zu allererst mit der eigenen Nazivergangenheit konfrontiert. Die Naturpädagogik hat insbesondere hier die Aufgabe, sich nicht als apolitisches Feld zu begreifen, Antisemitismus zu thematisieren und Betroffenenperspektiven ernst zu nehmen. Offen ist die Frage, inwiefern Naturerfahrungen zu der biografischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoa beitragen können, sich die Mechanismen zu vergegenwärtigen, wie Familienlegenden und tradiertes Schweigen nichtjüdischer Menschen eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der eigenen Familie im Nationalsozialismus verhindern. Denn das ist Voraussetzung dafür, sich zu Geschichte zu positionieren und Formen des Erinnerns zu finden, sodass Menschen Verantwortung für Gegenwart und Zukunft übernehmen.

3 Das aktuelle Wirtschaftssystem beruht beispielsweise auf der Annahme, unendlichen Zugriff auf natürliche Ressourcen zu haben.

Neue Wege gehen: Der Abschied von einer unpolitischen „Authentizität“

Die vorliegende Handreichung macht stark, Naturpädagogik und ihre verschiedenen Ausprägungen nicht als von gesellschaftlichen Prägungen losgelöstes Terrain zu begreifen. Denn dieser Trugschluss passiert auf Kosten von BIPOC, Jüd*innen, queeren Menschen und dem Globalen Süden. Naturpädagogische Angebote werden so ihrem eigenen Selbstanspruch nicht gerecht.

Hinter der Annahme, eine neutrale Position innezuhaben, könnte stehen, dass, gerade weil es bei Naturerfahrungen nicht nur um kognitive Beschäftigung geht, sondern Menschen sich „ganzheitlich“, körperlich, emotional in und mit der Natur auseinandersetzen, das Ganze losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen geschieht. Manchmal gibt es beispielsweise die Vorstellung, dass, wenn man sich in der Natur bewegt, die dortigen Erlebnisse – zum Beispiel Gruppendynamiken oder Verhaltensweisen – besonders „authentisch“ oder „natürlich“ seien und auf irgendeinen allgemeingültigen, ursprünglichen Zustand hinweisen würden, dieser sich automatisch zeige. Dann wird zum Beispiel gedeutet, dass Jungen eher zu der einen Verhaltensweise neigten und Mädchen zu einer anderen. Diese pauschale Interpretation verkennt die Vielfältigkeit von gelebten Geschlechtern. Komplexität einzuladen, bedeutet auch, für Geschlechtervielfalt sensibilisiert zu sein und zu sensibilisieren. Die Idee von „echten Männern“ und „richtigen Frauen“ verfängt bis heute in der gesamten Gesellschaft und dient als Scharnier nach rechts. Ein aktuelles Feindbild rechter Agitationen sind LGBTIQ* (Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Inter*, Queer) Personen, denen ihre Existenzberechtigung darüber abgesprochen wird, dass sie als „unnatürlich“ beschrieben werden.

Naturerfahrungsangebote müssten sensibilisiert dafür sein, an welchen Stellen die Eindrücklichkeit des unmittelbaren Erlebens von Naturverbundenheit dazu verleitet, bestimmte Körper und Geschlechter ursprünglicher oder natürlicher als andere wahrzunehmen (siehe dazu den Beitrag von Hennig in dieser Handreichung; Bell 2019).

Professionalität bedeutet, die eigenen Leerstellen und erlernten Bilder in der pädagogischen Praxis kritisch auf dem Schirm zu haben und, wider dem verständlichen Bedürfnis nach Einfachheit und Vertrautheit, eine neugierige Offenheit einzuladen.

Es soll also nicht „alles verboten werden“, sondern der Blick wird verantwortungsvoll geweitet, um Naturerfahrungen zu gestalten, die rassismus- und antisemitismuskritisch sowie vielfaltssensibel sind und die mit Indigenem Wissen respektvoll umgehen. Das beinhaltet in der Tat, sich von diskriminierenden Aspekten zu verabschieden und Vorannahmen zu verlernen. Das wiederum braucht Übung. Umso mehr sind Weiterbildungen, Supervisionen und kollegiale Fallberatungen zu empfehlen. Die Entwicklung von Leitbildern und Qualitätsstandards können eine kontinuierliche Arbeit unterstützen. Diese Handreichung leistet einen Beitrag dazu.

Literatur und Quellen

Bell, R. (2019): Abenteuer- & Erlebnispädagogik und geschlechterreflektierte Neonazismusprävention.

Bell, R. (2023): Rechtsextremismus im Umwelt- und Naturschutz. Multiplikator*innenschulungen zu Resilienz und Sensibilisierung. in: Wochenschau Verlag (Hrsg.): Autoritäre Versuchung. Journal für politische Bildung, 3/23, Frankfurt/M, S. 42–45.

FARN (2018): Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz. Eine Handreichung. Online: https://www.nf-farn.de/system/files/documents/handreichung1_farn_fuer_web.pdf

Chehata, Y./Jagusch, B. (Hrsg.) (2023): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Frankfurt: Beltz-Juventa.

Menakem, R. (2021): My grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies. New York: Penguin Random House.

Mitchell, S. (2018): Sacred Instructions – Indigenous Wisdom for Living Spirit-Based Change. Berkeley, North Atlantic Books.

Or, Y. (2023): Plastikschamanen recyceln. Für eine Dekolonisierung der Naturpädagogik. in: Or, Y. (Hrsg.): Praxisbuch Transformation dekolonisieren. Ökosozialer Wandel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Frankfurt: Beltz-Juventa, S. 77–92.

Penniman, L. (2023): Black Earth Wisdom. Soulful Conversations with Black Environmentalists. New York: HarperCollins.

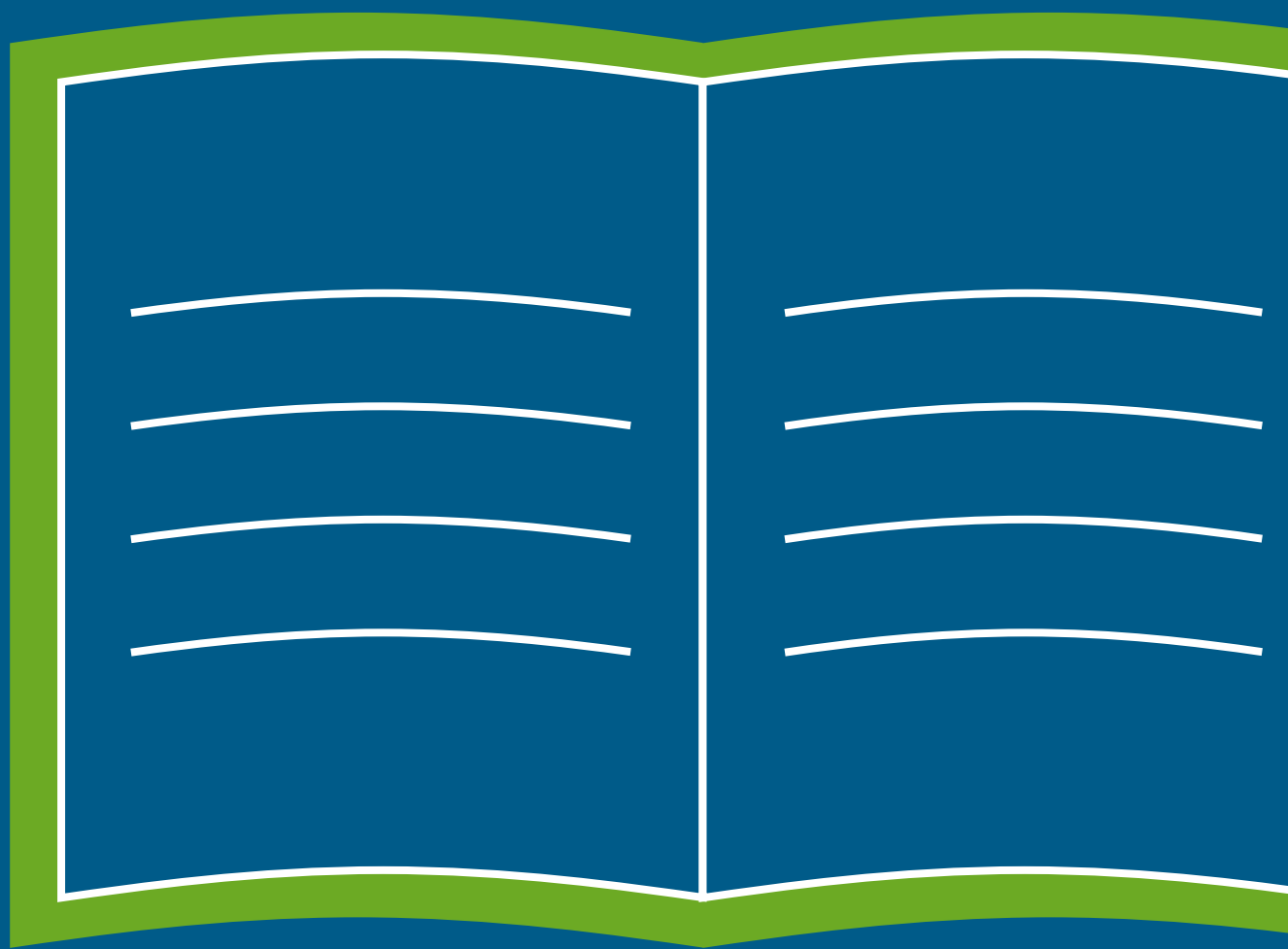
Survival International (o. J.): Naturschutz dekolonisieren. Online: <https://www.survivalinternational.de/kolonialer-naturschutz>

Thomas, L. (2022): The intersectional environmentalist. How to Dismantle Systems of Oppression to Protect People + Planet. New York, Boston, London: Voracious / Little, Brown and Company.

Yunkaporta, T. (2021): Sand Talk. How Indigenous Thinking Can Save the World. New York: Penguin Random House.

Robin Bell

*Robin Bell ist Sprachwissenschaftler*in und Pädagog*in und arbeitet als Bildungsreferent*in bei der Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN).*



Impressum

1. Auflage 2023

Herausgeber

Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN)
c/o NaturFreunde Deutschlands
Warschauer Str. 58a/59a
10243 Berlin

info@nf-farn.de
www.nf-farn.de

Gestaltung und Satz

BBGK Berliner Botschaft
Gesellschaft für Kommunikation mbH
www.berliner-botschaft.de

Bildnachweise

S. 13: nature-grass-sharp-wing-blur-leaf-1108458-pxhere.com; S. 14: tent-camping-forest-tree-woodland-north-1579799-pxhere.com; S. 26: outdoor-wilderness-wood-adventure-kindle-fish-543412-pxhere.com; alle anderen Bilder: FARN

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Ein gemeinsames Projekt der



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**