

"Wenn wir keine Blumen hätten ...": empirische Vignetten zum ästhetischen Verhältnis von Kindern zur Natur

Billmann-Mahecha, Elfriede; Gebhard, Ulrich

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Billmann-Mahecha, E., & Gebhard, U. (2004). "Wenn wir keine Blumen hätten ...": empirische Vignetten zum ästhetischen Verhältnis von Kindern zur Natur. *Journal für Psychologie*, 12(1), 50-76. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-17345>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

„Wenn wir keine Blumen hätten ...“ Empirische Vignetten zum ästhetischen Verhältnis von Kindern zur Natur

Elfriede Billmann-Mahecha und Ulrich Gebhard

Zusammenfassung

In diesem Beitrag behandeln wir die Frage, welche Rolle die Ästhetik in der kindlichen Naturwahrnehmung spielt. Zunächst geben wir einen kurzen Überblick über ein Modell der Entwicklung des ästhetischen Urteils und über prominente naturästhetische Positionen. Beide Zugangsweisen können nicht einfach auf die Naturwahrnehmung von Kindern übertragen werden, weil sich Modelle der ästhetischen Entwicklung nicht auf Natur beziehen und naturästhetische Positionen keine entwicklungsbezogenen Aussagen machen. Ob diese Ansätze auch im Hinblick auf die kindliche Naturwahrnehmung von Bedeutung sind, stellt somit eine empirische Frage dar, die wir anhand der Interpretation von Kinderaussagen, die wir in Kindergruppendifkussionen zu naturethischen Dilemmata gewonnen haben, zu beantworten versuchen. Die Ergebnisse zeigen, welche Bedeutung die Naturästhetik für Kinder in den Kategorien „Naturschönheit“, „Ästhetisierung als Moralisierung“, „Natur als Lebensbereicherung“ und „Natur als Atmosphäre“ hat. Darüber hinaus geben sie Hinweise für die theoretische Weiterführung des Konzeptes der Natur als Lebensbereicherung sowie für Fragen nach der Entwicklung des ästhetischen Urteils in Bezug auf Natur.

Schlagwörter

Ästhetische Entwicklung, Naturästhetik, Naturschönheit, Moralisierung der Natur, Natur als Lebensbereicherung, Atmosphäre, Kindergruppendifkussionen.

Summary

„If we had no flowers ...“ Empirical vignettes of the child's perception of nature

The study presented deals with the question of which role aesthetics play in the child's perception of nature. Initially we give a brief overview about a model of the development of aesthetic judgment and some prominent theoretical positions of the aesthetics of nature. Both perspectives cannot easily be used for the child's perception of nature because models of aesthetic development do not refer to nature and

theoretical positions of the aesthetics of nature do not refer to developmental questions, respectively. Therefore the usefulness of these positions for the child's perception of nature is an empirical question which we try to answer by interpreting statements from children in group discussions about ethical dilemmas concerning nature. The results show the importance of the aesthetics of nature for the children in the categories „beauty of nature“, „aesthetics as a basis for moralizing nature“, „nature as enrichment of life“ and „nature as atmosphere“. Over and above this the results give us some guidelines for the theoretical framework in the area of nature as enrichment of life and for the question of the development of the aesthetic judgment with respect to nature.

Keywords

Aesthetic development, aesthetics of nature, beauty of nature, moralizing nature, nature as enrichment of life, atmosphere, group discussions with children.

„Der Mensch in seinem physischen Zustand
erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt
sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand,
und er beherrscht sie in dem moralischen.“

Friedrich Schiller

1. Fragestellung und Begriff

In unseren empirischen Untersuchungen zu Werthaltungen und Deutungsmustern von Kindern und Jugendlichen angesichts naturethischer Dilemmata konnten wir die zentrale Bedeutung einer anthropomorphen Naturinterpretation (Gebhard 2001) bestätigen und darüber hinaus als wichtiges Ergebnis herausarbeiten, dass die Anthropomorphisierung von Natur mit einer Moralisierung von Natur verbunden ist (Gebhard, Nevers u. Billmann-Mahecha im Druck). Theoretisch haben wir dieses Phänomen in den Rahmen symboltheoretischer Überlegungen gestellt. Danach verstehen wir die Anthropomorphisierung als eine Form symbolischer Subjektivierung im Sinne von Boesch (1980), wonach Naturphänomene durch symbolische Deutungen eine psychische Valenz erhalten.

Neben der Anthropomorphisierung konnten wir feststellen, dass Kinder – vermutlich auf der Basis schulisch vermittelten Wissens – die Natur auch als Quelle lebensnotwendiger Ressourcen betrachten, wenn sie zum Beispiel davon sprechen, dass Bäume wichtige Sauerstofflieferanten sind. Über diese anthropomorphe und zweckrationale Betrachtung hinaus wurde „Natur“ von

den Kindern aber vielfach als etwas „Schönes“ betrachtet, das eben wegen seiner Schönheit erhaltenswert ist. Zudem kann man in der Natur spielen und sich erholen, die Natur bringt den Menschen Freude. Diese Art von Naturbeziehung kann man als „Lebensbereicherung“ auffassen; wir werden zeigen, dass sie als eine ästhetische interpretiert werden kann.

Anhand der Interpretation von Kinderaussagen, die in Gruppendiskussionen über naturethische Dilemmata gewonnen worden sind,¹ werden wir hier die „ästhetische Dimension“ der kindlichen Naturwahrnehmung etwas näher betrachten und dabei auch die Frage behandeln, inwieweit die Naturästhetik von Kindern ethische Konnotationen enthält. Wir haben hierfür die Altersgruppe der Acht- bis Elfjährigen ausgewählt.

Mit diesem Ansinnen betreten wir in zweierlei Hinsicht Neuland: Zum einen beziehen sich die derzeit diskutierten naturästhetischen Ansätze nicht auf Kinder; Fragen der ontogenetischen Entwicklung spielen darin keine Rolle. Zum anderen beziehen sich vorliegende Arbeiten zur ästhetischen Entwicklung wiederum nicht auf Natur, sondern vornehmlich auf die Rezeption und Produktion von bildender Kunst und – seltener – von Musik (z. B. Mollenhauer 1996).² Im Folgenden werden wir diese Ansätze dennoch kurz vorstellen und herausarbeiten, ob und inwiefern sie Kategorien bereitstellen, die es uns ermöglichen, die ästhetische Dimension kindlicher Naturauffassungen am empirischen Material näher zu analysieren.

Als Vorverständigung für den allgemeinen Rahmen unserer Ausführungen sind jedoch noch einige begriffliche Anmerkungen notwendig: Der Ästhetik-Begriff, wie er in der westlichen Kultur seit der Antike in verschiedenen Disziplinen diskutiert wird, steht im Spannungsfeld definitorischer Bestimmungsversuche, die auf der einen Seite – im weitesten Sinne – alles sinnlich Wahrnehmbare umfassen und auf der anderen Seite – im engeren Sinne – nur dasjenige, dessen Wahrnehmung bzw. Erfahrung mit Lust oder interesselosem Wohlgefallen verbunden ist.³

¹ Es handelt sich hierbei um einen Teil des empirischen Materials, das im Rahmen des DFG-geförderten und gemeinsam mit Patricia Nevers durchgeführten Projektes „Werthaltungen und Deutungsmuster von Kindern und Jugendlichen angesichts naturethischer Dilemmata“ erhoben worden ist. Aus den insgesamt 57 vorliegenden Gruppendiskussionen wurden 14 für die naturästhetische Analyse in der uns hier interessierenden Altersgruppe der 8–11-Jährigen berücksichtigt.

² Einige wenige Untersuchungen beschäftigen sich auch mit der ästhetischen Rezeption von Kindern in Bezug auf Literatur (z. B. Jesch 1999) und Theater (z. B. Sack 1999).

³ Eine umfassende Analyse des Ästhetik-Begriffs hat Welsch (1997) vorgelegt. Nach ihm gibt es verschiedene Bedeutungen von „Ästhetik“ und „ästhetisch“, die untereinander eine „Familienähnlichkeit“ im Sinne von Wittgenstein aufweisen. Wie die Merkmale einer Familie verteilen sich die Elemente der Bedeutungsfamilie „ästhetisch“ ganz unterschiedlich auf die „Familienmitglieder“. Welsch diskutiert 14 Bedeutungselemente, die bei verschiedenen Verwendungsweisen des Ästhetik-Begriffs eine je unterschiedliche Rolle spielen.

In diesem Spannungsfeld steht auch die *psychologische Ästhetik* seit Beginn der Etablierung der Psychologie als wissenschaftliche Disziplin. Sie untersucht unter einem weiten Ästhetik-Begriff etwa allgemeine, d. h. kultur- und bildungsinvariante Gesetze der Wahrnehmung ebenso wie unter einem je eigenen, engeren Ästhetik-Begriff die Abhängigkeit ästhetischer Vorlieben von Persönlichkeitsunterschieden wie Alter, Geschlecht, Intelligenz, sozialem Hintergrund etc., die Entwicklung ästhetischer Tätigkeiten und ästhetischer Rezeption oder die therapeutische Wirkung von Kunst.

Ebenso vielfältig sind die Fragestellungen und Begrifflichkeiten, unter denen sich die *Pädagogik* mit Ästhetik auseinandersetzt. So wird zum Beispiel auf einer allgemeinen Ebene ein Bildungsbegriff diskutiert, der das Ästhetische mit einbezieht (z. B. Schäfer 1995). Auf einer eher praxisbezogenen Ebene geht es um die „ästhetische Erziehung“, die auf den ganzen Menschen in seinen kulturellen und gesellschaftlichen Bezügen abhebt, indem sie Räume für „ästhetische Erfahrungen“ auswählt und zur Verfügung stellt. Dabei wird unter „ästhetischer Erfahrung“ ein Zusammenwirken von sinnlicher Wahrnehmung, Gefühl und Reflexion verstanden, die im Vergleich zu anderen Erfahrungen lustbetont und zweckfrei, also nicht auf das unmittelbar Lebenspraktische bezogen ist. Demnach wäre die lustvolle Betrachtung eines Bildes eine ästhetische Erfahrung, während das Betrachten eines Planes zur Orientierung in einer fremden Stadt keine wäre.

An diesen Begriff der ästhetischen Erfahrung möchten wir anschließen. Für unser Anliegen scheint es nicht sinnvoll, einen umfassenden Ästhetik-Begriff, der alles sinnlich Wahrnehmbare einschließt, zugrunde zu legen. Um das Besondere herauszuarbeiten, das der Naturwahrnehmung eine ästhetische Qualität verleiht und sie von einer rein kognitiv-zweckrationalen Wahrnehmung unterscheidet, benötigen wir eine engere Begriffsbestimmung. Ein solcher Ästhetik-Begriff, der nicht definitorisch bestimmt, sondern im Sinne eines sensibilisierenden theoretischen Rahmenkonzeptes verstanden werden soll, verbindet mit der sinnlichen Wahrnehmung auch emotionale und reflexive Komponenten. Dies ist so zu verstehen, dass die sinnliche Wahrnehmung dadurch zu einer ästhetischen wird, dass sie mit emotionalen Befindlichkeiten verschränkt ist, die ihrerseits von kognitiven Bewertungsprozessen ausgelöst oder begleitet werden. Eine „bloße“ Wahrnehmung von etwas (und ihre kognitive Bewertung) ohne eine nennenswerte emotionale Komponente wäre in diesem Sinne keine ästhetische Wahrnehmung.

2. Entwicklungsstufen des ästhetischen Urteils

Während die Entwicklung der *ästhetischen Produktion*, insbesondere die Entwicklung der Kinderzeichnung, relativ gut untersucht ist, wissen wir sehr wenig über die Entwicklung der *ästhetischen Rezeption*,⁴ obwohl jeder, der intensiven Umgang mit Kindern hat, die Aussage von Martin Schuster bestätigen wird: „Es ist überraschend, wie früh Kinder starke ästhetische Gefühle erleben, die sich meist auf Dinge der Natur und Farben beziehen“ (Schuster 2000, 198; vgl. auch die bei Gebhard 2001, 81 ff. aufgeführten Beispiele).

Empirisch zugänglich sind uns die rezeptiven ästhetischen Erfahrungen von Kindern aber nur, wenn sie sich dazu sprachlich äußern.⁵ Selbst wenn Kinder ihre ästhetischen Eindrücke in Form eigener ästhetischer Produktionen, zum Beispiel in Zeichnungen, zum Ausdruck bringen, gelingt eine Interpretation der zugrundeliegenden Erfahrungen erst dann annähernd vollständig, wenn wir mit dem Kind über seine Zeichnung in einen Dialog eintreten (vgl. Billmann-Mahecha 1994 sowie das eindrucksvolle Beispiel von Neuß 1999). Aus diesem Grunde scheint es uns gerechtfertigt, zunächst einen Blick auf die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum ästhetischen Urteil von Kindern zu werfen, die explizit auf sprachliche Äußerungen von Kindern abheben.

Diese beziehen sich allerdings nicht auf Naturgegenstände, sondern weit überwiegend auf Werke der bildenden Kunst. Entsprechende Ansätze orientieren sich u. a. an Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung und an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung.⁶ Als Beispiel sei hier eine Arbeit von Parsons (1987) zitiert, die er als eine „Anwendung“ des theoretischen Modells von Kohlberg auf das Gebiet der Ästhetik versteht. Empirische Grundlage waren mehr als 300 halbstrukturierte Interviews, die Parsons im Verlauf von 10 Jahren in den USA mit Personen aller Alters- und Bildungsgruppen über eine Reihe von Bildern geführt hat. Dabei erwiesen sich die Interviews zu bestimmten Bildern von Picasso, Goya, Renoir, Albright, Klee, Chagall und Bellows als „besonders interessant“; diese Interviews bildeten die Grundlage der Modellentwicklung. Die von Parsons formulierten Stufen der ästhetischen Entwicklung gehen von einer zunehmenden „Dezentrierung“ von eigenen Vorlieben und den dargestellten Inhalten und – im Gegenzug – von einer zunehmenden sozialen Orientierung aus. Im Einzelnen handelt es sich um

⁴ Ein Forschungsansatz hierzu findet sich beispielsweise bei Mollenhauer (1996).

⁵ Entsprechend formulierte Mollenhauer (1996) eine Leitfrage seiner Untersuchungen zur bildenden Kunst und Musik wie folgt: „Wie also bringen Kinder ästhetische Erfahrungen zur Sprache?“ (39)

⁶ Ein frühes, ebenfalls an der kognitiven Entwicklung orientiertes, aber nicht empirisch fundiertes Modell hat James M. Baldwin (1926) vorgelegt.

folgende fünf Stufen (für eine ausführliche Charakterisierung vgl. Parsons 1987, in deutscher Sprache Garz 1994, Kap. 8):

Stufe 1: Das Vergnügen an Farben und Gegenständen

In dieser Stufe urteilen die Kinder einzig im Hinblick darauf, ob die Bilder *ihnen selbst* aufgrund der Farben oder der dargestellten Inhalte gefallen (subjektive Bevorzugung).

Stufe 2: Der Gegenstand – die Idee der Schönheit und des Realismus

Grundlage des ästhetischen Urteils in dieser Stufe ist die Auffassung „Ein Bild ist dann am besten, wenn es schöne Dinge darstellt und wenn es dies auf eine realistische Art und Weise tut“ (Parsons 1987, 39, zit. nach Garz 1994, 233).

Stufe 3: Die Expressivität

In dieser Stufe versuchen die Kinder oder Jugendlichen zu erkennen, *was der Künstler* zum Ausdruck bringen wollte. Die Bewertungskriterien sind nicht mehr an den Inhalt gebunden.

Stufe 4: Medium, Stil und Form

Auf dieser Stufe wird die Bildinterpretation im Rahmen des historisch-gesellschaftlichen Kunstdiskurses verortet. Es erfolgt eine Verbindung der subjektiven mit der gesellschaftlich vermittelten Bildauffassung.

Stufe 5: Die „Natur“ des ästhetischen Urteils: Autonomie

Auf dieser – im Kohlbergschen Sinne postkonventionellen – Stufe beruhen die ästhetischen Urteile nicht mehr nur auf der Autorität des jeweils gültigen kunstgeschichtlichen Diskurses; vielmehr wird dieser selbst reflektiert, um zu einem autonomen Urteil zu gelangen.

Wie der Titel der fünften Stufe bereits andeutet, handelt es sich nach Parsons dabei um das ästhetische Urteil im vollendeten Sinne. Ein solches *autonomes* Urteil auf der *Basis* der *Kenntnis* kunstgeschichtlicher Traditionen und deren historisch-gesellschaftlicher Bewertungen (Stufe 4) ist das implizite normative Ziel der Entwicklung des ästhetischen Urteils.

Parsons begründet sein Entwicklungsmodell u. a. mit Bezug auf Habermas' drei Wertsphären, die jeweils einer eigenen Entwicklungslogik folgen, nämlich das logisch-naturwissenschaftliche Denken, das rechtlich-moralische Denken und das ästhetische Denken (vgl. Habermas 1981). Ob Parsons' Modell auch auf die ästhetische Beurteilung von Naturgegenständen übertragbar ist, ist eine interessante theoretische und empirische Frage. Wir vermuten, dass sich tatsächlich theoretisch äquivalente naturästhetische Urteilsstrukturen formulieren und empirisch begründen lassen. In Bezug auf Kinder haben wir hierzu Hinweise vor allem auf die Stufen 1 und 2, wobei inhaltlich auffällig ist, dass sich

ästhetische Aussagen von Kindern vorwiegend auf Pflanzen, zum Teil auch auf Ökosysteme, jedoch fast gar nicht auf Tiere beziehen. Wenn Kinder z. B. die unmittelbar empfundene Schönheit einer Wiese zum Ausdruck bringen, so können wir das als ein ästhetisches Urteil auf Stufe 1 bezeichnen; wenn sie hingegen zu Weihnachten einen echten Tannenbaum einem künstlichen vorziehen und begründen, dieser sei schöner, weil er echt sei, so wäre das – in übertragenem Sinne – ein ästhetisches Urteil auf Stufe 2: Der echte Tannenbaum symbolisiert für die Kinder das, was sie mit einem Weihnachtsbaum verbinden, auf eine realistischere Art und Weise als das ein künstlicher Baum könnte. Ebenso verhält es sich mit dem Vergleich naturbelassener Wiesen mit (aus Erwachsenenperspektive) gepflegten Rasenflächen.

3. Philosophische und psychologische Zugänge zum Naturschönen

3.1 Schönheit als „klassisches“ Kernkonzept der Ästhetik

Die (philosophische) Ästhetik hat sich von jeher mit dem Begriff des Schönen auseinandergesetzt und ihn in wechselnder Weise zu bestimmen versucht. Infolge der Einsicht in die subjektive Relativität und Geschichtlichkeit dessen, was aus welchen Gründen als „schön“ bezeichnet wird, versuchen moderne Ästhetik-Konzeptionen, auf den Begriff oder die Idee des Schönen ganz zu verzichten. Da aber sowohl im alltäglichen Verständnis von Ästhetik als auch in den ästhetischen Urteilen von Kindern die (je subjektiv empfundene) Schönheit nach wie vor eine zentrale Rolle spielt, halten wir es für unser Anliegen einer Naturästhetik von Kindern für sinnvoll, Schönheit als gleichsam „klassisches“ Kernkonzept der Ästhetik in unseren empirischen Analysen zu berücksichtigen. Hilfreich könnte hierfür die *psychologische* Differenzierung sein, die Neumaier (1999, 150) vorschlägt und die nicht auf äußere Objektmerkmale, sondern auf unterschiedliche Mensch-Objekt-Beziehungen abhebt:

1. Wir bezeichnen etwas als „schön“, wenn der betreffende Gegenstand etwas an sich hat, weshalb wir ihn *begehren*.
2. Wir bezeichnen etwas als „schön“, wenn wir die Anziehung, die der Gegenstand auf uns ausübt, als etwas Reizvolles *erleben*.
3. Wir bezeichnen etwas als „schön“, wenn wir den Gegenstand – in Distanz zu unserem Begehren – allein aufgrund seiner Merkmale *schätzen*.

In unserem empirischen Material findet sich eine Reihe von Kinderäußerungen zur Schönheit von Natur, die auf eine oder mehrere dieser drei Weisen interpretiert werden können:

Stephanie (10 Jahre): Natur ist für mich, das sieht gut aus, und wenn da keine Natur wäre, dann wäre das nicht schön, dann wären keine Tiere da.

Lukas (8 Jahre): Wir haben überall Pflanzen, auch im Wintergarten, und wir haben auch drei Apfelbäume. Das sieht auch viel schöner aus, wenn man Pflanzen hat. Sieht hässlich aus, wenn nicht.

Frank (10 Jahre): Meine Oma hat Brennnesseln, meine Oma hat alles. Weißt du, wie schön das ist?

Kristin (9 Jahre): Und Blumen, und dann da die Tiere, und dass das auch schön aussieht, und dass die Tiere da auch Freiheit haben.

Insbesondere die dritte Bedeutungsrichtung zeigt Überschneidungen mit einer ethischen Position, in der die Achtung und Anerkennung des Anderen eine zentrale Rolle spielt. Das „Andere“ ist in unserem Falle die Natur; angesprochen ist hier also der – sicherlich nicht ausreichende, aber auch nicht zu vernachlässigende – Aspekt der Achtung der Natur aufgrund der ihr zugeschriebenen Schönheit. Auch hierfür ein Beispiel:

Mareike (10 Jahre): Da wo ich reiten gehe, da sind auch so schöne Bäume, und da wird auch gebaut [...], und die werden jetzt alle nach und nach abgeholzt, und ich denke, man sollte sich freuen, wenn noch was da ist.

3.2 Ästhetisierung als Moralisierung

Das mit ästhetischer Naturwahrnehmung moralische Aspekte berührt werden, kann in zwei Richtungen gedacht werden: Zum einen ist da der auf Kant zurückgehende Gedanke, dass das Naturschöne die Moralität des Menschen befördere. Zum anderen kann in der ästhetischen Wahrnehmung von Natur ein zentrales Argument für den Erhalt der Natur selbst gesehen werden. In dieser Hinsicht würde also die Natur moralisiert, indem sie durch die ästhetische Interpretation gewissermaßen zu einem Moralobjekt wird. Beide Aspekte sind bislang kaum empirisch untersucht. Zumindest der zweite erweist sich jedoch bei der qualitativen Analyse unserer Gruppengespräche als gehaltvolle und theoretisch relevante Kategorie.

Kants Überlegungen zum Naturschönen und damit in Verbindung zum Erhabenen finden wir in der „Kritik der Urteilskraft“ (1790, § 42). Kant behauptet einen Zusammenhang zwischen der Hochschätzung des Naturschönen und einer moralischen Gesinnung, nämlich „daß ein unmittelbares Interesse an der Schönheit der Natur zu nehmen [...] jederzeit ein Kennzeichen einer guten Seele sei; und daß, wenn dieses Interesse habituell ist, es wenigstens eine dem

moralischen Gefühl günstige Gemütsstimmung anzeige, wenn es sich mit der Beschauung der Natur gerne verbindet“ (Kant 1977, 395). Dagegen ist allerdings immer wieder eingewandt worden, dass das Naturschöne nicht nur von edlen Menschen genossen wird (vgl. Lesch 1996, 37).

Im Einzelnen mutmaßt Kant in der „Kritik der Urteilskraft“ (§ 86), dass der Mensch, wenn er sich „umgeben von einer schönen Natur, in einem ruhigen heitern Genusse seines Daseins befindet“, das Bedürfnis hat, „irgend jemand dafür dankbar zu sein“ (Kant 1977, 571). Diese Dankbarkeit könnte – auch wenn dabei religiöse Gefühle beteiligt sein mögen – durchaus in moralische Gefühle oder Motivationen transformierbar sein.

Passend hierzu ist auch Nortons Unterscheidung von „demand values“ und „transformative values“. Letztere ermöglichen es, höherstufige Werturteile über eigene und fremde Präferenzmuster zu fällen. Das Naturschöne ist für Norton ein zentraler „transformative value“, wobei das Erleben und der Genuss des Naturschönen dazu führen kann, ein sinnvolleres und auch moralisch besseres Leben zumindest anzustreben. Insofern erscheint die Natur als eine moralische Ressource: „als Möglichkeit für uns, ein eigenes Wertsystem zu entwickeln, zu verändern und zu verbessern“ (Norton 1992, 223).

Das kantische Argument, dass der Mensch selbst durch das Naturschöne veredelt würde, ist allerdings im heutigen Naturästhetikdiskurs eher nachgeordnet, und auch in unserem empirischen Material finden wir dazu keine Hinweise. Vielmehr wird häufig mit der ästhetischen Naturwahrnehmung die Hoffnung verbunden, dass damit die Natur als schützenswerte erscheint. Es geht also in dieser Hinsicht um eine Moralisierung von Natur selbst und nicht des Menschen. Tragend ist dabei die Auffassung, dass – da die ökologischen, ökonomischen und ethischen Argumentationen für den Naturschutz allesamt logisch widerlegbar seien – einzig die Schönheit der Natur als Argument für deren Erhalt übrig bleibe. So ist im Bundesnaturschutzgesetz §1(1), 4 zu lesen, dass „die Vielfalt, Eigenart und Schönheit von Natur und Landschaft [...] als Voraussetzung für seine [des Menschen] Erholung in Natur und Landschaft nachhaltig“ zu sichern seien.

Die ästhetischen Argumente werden vor diesem Hintergrund für die wichtigsten Argumente für den Naturschutz gehalten (z. B. Birnbacher 1980). Das gilt auch dann, wenn die naturästhetische Erfahrung als „bloßer Schein“ eingeschätzt wird. Die Natur wird also bei einer derartigen naturästhetisch unterfütterten Moralisierung als eine schützenswerte interpretiert. Trotz der damit verbundenen anthropozentrischen Perspektive erscheint hier die Natur als ein moralisches Objekt, das auch einen eigenwertigen moralischen Status hat, der mit der ästhetischen Perspektive evident wird. So lässt Habermas die „Erläuterungen zur Diskursethik“ mit dem Hinweis enden, dass sich in der ästhetischen Erfahrung der Natur „die Dinge gleichsam in eine unnahbare Autonomie und Unberührbarkeit“ zurückzögen und dann ihre „versehrbare Integrität so deutlich“ hervorkehrten, „daß sie uns um ihrer selbst willen – und

nicht bloß als erwünschter Bestandteil einer präferierten Lebensform – unantastbar erscheinen“ (Habermas 1991, 226). Auch Landschaftsplaner und Ökologen vertreten die Auffassung, dass die Zerstörung landschaftlicher Natur „zuerst ästhetisch bewußt“ wird (Erhardt 1996, 143; Nennen 1991, 103).

Eben die besagte „präferierte Lebensform“ wird bei Martin Seel allerdings zum Hauptargument, die Natur im Hinblick auf moralische Kriterien zu behandeln. Durch die Anbindung der Naturästhetik an ein gelingendes, ein gutes Leben wird die Naturästhetik Seels zu einer eudämonistischen Ethik der Natur. Natur ist deshalb zu erhalten oder zu schützen, weil schöne Natur ein Raum für freie und nicht-instrumentelle menschliche Lebensweisen ist. Ein gutes Leben erfordert also die Möglichkeit der Erfahrung des Naturschönen. Naturschutz wird so „ein Gebot der sozialen und politischen Rücksicht gegenüber der Möglichkeit individueller Entfaltung“ (Seel 1991, 341). Diese an Ästhetik gebundene naturethische Argumentation stellt den Menschen in das Zentrum der Moralisierung: Die Natur ist um des guten Lebens der Menschen willen zu erhalten, nicht um ihrer selbst willen.

Auf ein Problem sei abschließend noch hingewiesen: Wenn nämlich die Ästhetik als „bloßer Schein“ beurteilt wird, wird auch eine auf ästhetischer Erfahrung beruhende Argumentation für den Naturschutz brüchig und trügerisch (so Birnbacher 1980, 131; Seel 1991; Krebs 1997). Das Problem dabei ist, dass der Sinn für das Naturschöne stark kulturell relativ ist. „Wir können naturästhetische Ideale kulturgeschichtlich rekonstruieren, aber kaum prognostisch antizipieren“ (Ott 1998, 226). Von der Pfordten (1996, 70 f.) zeigt, dass und wie der naturästhetische Zeitgeschmack ständigem Wandel unterworfen war, und hält vor diesem Hintergrund die naturästhetischen Argumente für den Naturschutz für schwach.

Der Relativität dessen, was an der Natur als „schön“ bezeichnet wird, scheinen sich auch Kinder schon bewusst zu sein. So diskutierten in einem Kindergespräch z. B. vier Zehnjährige eine ganze Zeit lang darüber, ob bzw. welche Unterschiede man zwischen Unkraut und Blumen machen sollte. Ein kleiner Gesprächsausschnitt:

- Albert: Warum kann man Unkraut nicht als schöne Blume bezeichnen, die sehen doch gar nicht häßlich aus? [...]
- Fritz: Was ist der Unterschied zwischen einer Blume und Unkraut? Gar nichts, beide sind wie Bäume.
- Daniel: Oder wenn da eine Blume steht, letztens wollte ich eine abreißen, dann sagst du: „Lass’ doch, die sieht doch schön aus.“ Warum sagst du das nicht, wenn ich Unkraut rupfe? [...]
- Maria: Ich rupf’ das so aus. Jeder hat einen anderen Geschmack. Soll ich jetzt einfach die Rosen rausrupfen, damit das Unkraut wachsen kann, oder das Unkraut rausreißen, damit die Rosen wachsen können?
- Daniel: Nein!
- Albert: Man rupft gar nichts raus, dann wächst beides.

Interessant für unseren Zusammenhang ist aber vor allem, dass für die Kinder bei der Frage nach dem Erhalt oder dem Schutz von Natur auch ästhetische Argumente eine Rolle spielen. Bei der Frage, ob ein Baum, der auf ein Wohnhaus zu stürzen droht, gefällt werden soll, kommen die Kinder in einem anderen Gespräch auf die Idee, den Baum abzustützen. Als Begründungen führen die Elfjährigen unter anderem an:

Julia: Weil er schön ist.

Svenja: Weil er sowieso gut ist [...] zum Picknicken und zum Klettern.

Anna: Ja und auch, ich mein, es sind ja auch Erinnerungen und so. Und mit jedem Baum, den wir absägen, kriegen wir weniger Sauerstoff.

3.3 Ausweitung des Ästhetik-Begriffs auf Lebensbereicherung

Für Martin Seel wird die Erfahrung des Naturschönen zu einer mehr oder weniger wesentlichen Bedingung des Gelingens eines „guten Lebens“. Dieser naturästhetische Ansatz eignet sich insofern für unsere Fragestellung, als nicht nur ästhetische Werturteile in den Blick genommen werden, sondern lebensweltliche Aspekte eines „guten“ und durch Naturerfahrung bereicherten Lebens. Dass diese Perspektive gerade für das Kinderspiel in der Natur ertragreich sein wird, bestätigt eine Reihe von empirischen Studien zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die psychische Entwicklung (Gebhard 2001).

Diese Valenz von Naturerfahrungen kann zu einer „Attraktion der ästhetischen Natur“ werden, die zugleich ein „absichtslos sinngebender Akzent des menschlichen Daseins“ ist (Seel 1991, 106). „Die Gegenwart des Naturschönen ist in diesem Sinn unmittelbar und mittelbar gut, ihre Erfahrung also eine positive existentielle Erfahrung“ (ebd., 303).

Es werden drei Weisen der ästhetisch-sinnlichen Wahrnehmung von Natur unterschieden: die „Kontemplation“ als Modus sinnfremder Naturbegegnung, die „Korrespondenz“ als Modus sinnhafter Naturbegegnung und die „Imagination“ als Modus bildhafter Naturbegegnung. Das ungehinderte und beglückende Zusammenspiel dieser Komponenten macht das „Gute“ an der naturästhetischen Wahrnehmung und eines entsprechenden Lebens aus. Eine derartige Erfahrung beglückt und ist um ihrer selbst willen wertvoll. Jeder Mensch sollte insofern die Möglichkeit dazu haben.

Kontemplative Naturwahrnehmung

„Die kontemplative Wahrnehmung verweilt bei den Erscheinungen, die ihr Gegenstand aufweist, sie ergeht sich in den Unterscheidungen, die sie ihrem Gegenstand abgewinnt, ohne darüber hinaus auf eine Deutung zu zielen. Ihre

Begegnung mit dem Phänomen läßt deren Bedeutung außer acht“ (ebd., 39). Diese Art der Wahrnehmung zielt auf das in gewisser Weise sinnfreie Spiel der Naturphänomene und ist nicht zu verwechseln mit irgendeiner Art von mystischer oder magischer Naturauffassung. „Die reine kontemplative Wahrnehmung gilt nicht der übersinnlichen, sie gilt der sinnlichen Welt. Darin liegt ihre Intelligenz: in der vielfach gedeuteten Welt nicht den Weg zur Deutung, zu den Ideen, zum Ganzen zu gehen, das Angeschaute auf nichts zu beziehen außer auf die Anschauung selbst“ (ebd., 83).

Kontemplative Naturwahrnehmungen werden auch in unseren Kindergesprächen formuliert, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren:

Timo (11 Jahre, zum Erhalt einer alten Obstplantage): Ich mein', du findest das doch auch schön, wenn da hundert Wildgänse über dir fliegen.

Lukas (11 Jahre): Und wenn die Äste [eines alten Baumes] richtig dick sind, [...] kannst du auf ihnen liegen, lesen und den Vögeln zuhören.

Korresponsive Naturwahrnehmung

Diese Art der Wahrnehmung verbindet die wahrgenommene bzw. erlebte Natur mit Sinn und Bedeutung, indem Korrespondenzen zur eigenen Lebenswelt konstruiert werden: „[...] denn wovon die Natur hier ‚spricht‘, was in ihr Gestalt wird, ist etwas, was die Menschen von ihrer Natur aus bewegt: das äußere Erscheinen der Aussichten ihres Entwurfs, ihrer Idee vom Leben. Nur wer solche Entwürfe hat, kann die Natur als positive oder negative, überraschende oder erschreckende Antwort auf Möglichkeiten der eigenen Existenz erfahren“ (Seel 1991, 103). Landschaften beispielsweise können lieblich oder düster werden, Tiere können treu oder feindlich sein, Natur kann zum Ort gelingenden Lebens werden oder eben auch nicht.

„Unkontemplativ kann man leben, unkorresponsiv dagegen nicht. Somit ist die korresponsive Einstellung zur Natur unter allen die naheliegendste unserer ästhetischen Einstellungen zur Natur“ (ebd., 117). Die korresponsive Naturwahrnehmung kommt in unserem Material am ehesten zum Tragen in anthropomorpher Naturinterpretation. Die Natur wird korresponsiv interpretiert als Spiegel des Menschen und auf diese Weise auf symbolische Weise anthropomorph verstanden. Das haben wir bereits in früheren Arbeiten dargelegt (z. B. Billmann-Mahecha, Gebhard u. Nevers 1998), allerdings nicht in der Verknüpfung zur Naturästhetik. Zwei Beispiele sollen dies noch einmal illustrieren. Im folgenden Beispiel aus einem Gespräch zwischen Zehnjährigen wird die analogisierende Korrespondenz explizit benannt, indem angenommen wird, dass Bäume eben „gar nicht so anders wie wir“ sind.

Marcus: Ich finde die gar nicht so anders wie wir. Ich mein', wir wachsen, und die wachsen auch.

Moritz: Bloß, dass die viel älter werden.

Marcus: Ja, wir haben hier Eichen, die sind sehr schön, über hundert Jahre alt.

Paul: Hm, ja. Die sterben ja auch so wie wir.

Des Weiteren finden wir in unserem Material vielfältige Hinweise für eine korrespondierende Weise der Naturwahrnehmung, bei der Natur und menschliches Selbstverständnis metaphorisch aufeinander bezogen werden. Auch hierfür noch ein Beispiel:

Albert (10 Jahre): Wenn ein Mann einer Frau Rosen schenkt, dann gibt sie ihm einen Kuss, wenn er ihr Unkraut gibt, dann ditscht sie ihm eine. Das verstehe ich nicht. [...] Das ist genauso, weil eine Rose besser aussieht, sagen wir mal du [zur anwesenden Mareike] bist die Rose, du siehst besser aus, und Claudia [eine nicht anwesende Mitschülerin] ist das Unkraut, weil sie nicht so hübsch aussieht wie du, aber im Inneren finde ich sie besser als dich. Sie hat ein besseres Herz als du.

Imaginative Naturwahrnehmung

Natur wird zu einem Anlass der Imagination, zu einem künstlerischen Ereignis. Diese Art der Wahrnehmung inspiriert die Phantasie, lässt neue Bilder entstehen, die sich auf bereits kulturell und persönlich erzeugte Bilder beziehen. Für eine imaginative Naturwahrnehmung haben wir nur wenige Hinweise in unseren Kindergesprächen gefunden. Wenn allerdings – wie in dem bereits zitierten Gesprächsausschnitt (siehe 3.2) – davon die Rede ist, dass mit Bäumen auch Erinnerungen verbunden sind, so könnte das durchaus als ein Hinweis auf eine imaginative Naturwahrnehmung interpretiert werden. An anderer Stelle des erwähnten Gesprächs sagt Florian (11 Jahre): „[...] und zum Spielen und weil da viele gute Erinnerungen drin stecken.“ Dass in dem Baum gute Erinnerungen „stecken“, könnte man so interpretieren, dass der Baum bei seinem Anblick Erinnerungen an schöne Ereignisse weckt; er aktiviert das episodische Gedächtnis und lässt auf dieser Basis (re-)konstruktiv neue Bilder entstehen.

Die ästhetische Einstellung gegenüber der Natur betrifft (anders als die wissenschaftliche bzw. technisch-instrumentelle) v. a. die Subjektivität des Menschen. Auf diese Weise kann die ästhetische Naturwahrnehmung zu einem Element eines guten Lebens werden. Wie unsere Beispiele zeigen, kann das auch von Kindern so erlebt und zur Sprache gebracht werden. Allerdings sind wir der Auffassung, dass das Seel'sche Konzept gerade aus der Perspektive von Kindern um eine weitere Weise der Naturwahrnehmung, nämlich eine unmittelbar-interaktive, ergänzt werden muss. Wir werden das anhand des ersten Fallbeispiels näher begründen (siehe 4.2).

Indem die ästhetische Naturerfahrung zu einem mehr oder weniger essentiellen Element eines guten Lebens wird, lässt sich die Wahrnehmung des Naturschönen auch der Bedürfnisstruktur des Menschen zuordnen, nämlich dass der Mensch auch höhere Bedürfnisse hat, nach deren Befriedigung er strebt, wenn die vitalen Bedürfnisse befriedigt sind (Maslow 1970). Auch hierfür ein Beispiel aus unseren Kindergesprächen:

Laura (11 Jahre): Ich wollte auch noch mal sagen, wenn die ganzen Bäume und so abgeholzt werden und wenn wir nur gelb haben, wenn wir nur Sand hätten, dann

würden wir ja irre werden. Den ganzen Tag, ganzen Tag nichts anderes sehen würden, nicht grün, nicht blau, nicht rosa, nicht orange. Würden wir ja irre werden. Würden wir ja ausflippen.

In diesem Gespräch wird mit dem Argument, dass die Wahrnehmung des Naturschönen zu den menschlichen Grundbedürfnissen gehört, auch der Schutz der Natur moralisch begründet:

Leonie (10 Jahre): Ja, und dann täte es den Menschen leid, die so was Schlimmes gemacht haben. Und dann erst würde denen ein Licht aufgehen, dass sie was falsch gemacht haben.

3.4 Atmosphäre als Kernkonzept einer neuen Ästhetik

„Der Park, der ruhige Park, wo man sich immer getroffen hat“. (Clara, 11 Jahre)
„Natur ist, wo es schön ist – und Freiheit.“
(Julian, 9 Jahre)

Die Naturästhetik Böhmes fokussiert den sinnlich wahrnehmungsfähigen Leib als Sensorium für die Wahrnehmung von Umgebungen: „Von der Ökologie ausgehend stellt sich die Frage nach dem Sich-Befinden in Umgebungen. Und dies ist eine ästhetische Frage“ (Böhme 1995, 15). Eine so verstandene Naturästhetik wäre dann auch weniger eine Angelegenheit von philosophischen Fachdebatten, sondern sie hätte eine eminent praktische Bedeutung, nämlich in der ästhetisch begründeten Ausgestaltung unserer Natur-Umgebungen als „Teil einer erweiterten Ökologie“ (Böhme 1989, 12): Sie könnte „bei der Neugestaltung der menschlichen Naturbeziehung eine wesentliche Rolle spielen. Sie hätte in der Entfaltung des Sinnenbewußtseins die Möglichkeit, den Menschen in bewußte leibliche Existenz einzuüben, zu lehren, was es heißt, selbst Natur zu sein“ (Böhme 1992, 23).

In der ökologischen Naturästhetik gehe es nicht primär um Urteile wie in der traditionellen Ästhetik, die fast ausschließlich um die Entwicklung von Beurteilungskriterien von Kunstwerken kreiste. „Hingegen geht es der Ästhetik aus der Perspektive der Umwelt wirklich um Aisthesis, also um sinnliche Wahrnehmung. [...] Gegenüber dem traditionellen Begriff von Sinnlichkeit als Konstatieren von Daten ist in die volle Sinnlichkeit das Affektive, die Emotionalität und das Imaginative aufzunehmen. Das primäre Thema von Sinnlichkeit sind nicht die Dinge, die man wahrnimmt, sondern das, was man empfindet: die Atmosphären“ (Böhme 1995, 15).

Deshalb weist Böhme die Atmosphären als zentrales Thema der Ästhetik aus, die an und in Umgebungen, aber auch an Dingen oder an Menschen empfunden werden können (vgl. auch Hauskeller 1995). Eine so verstandene Ästhetik untersucht „den Zusammenhang der Qualitäten von Umgebungen und der Befindlichkeiten. Sie fragt, wie bestimmte, durchaus objektiv feststellbare Eigenschaften von Umgebungen unser Befinden in diesen Umgebungen modifizieren“ (Böhme 1995, 16).

Schmitz (1969), der als erster die Atmosphäre als philosophischen Begriff herausgearbeitet hat, betont, dass Atmosphären immer räumlich sind und nicht-lokalisierbare Gefühlskräfte oder Träger von Stimmungen. In ähnlicher Weise arbeitet dies auch Walter Benjamin (1974) mit dem Begriff der „Aura“ heraus. Böhme zeigt, dass jedoch das Atmosphärische in der Naturästhetiktheorie von Kant über Hegel bis Seel zumindest nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat (Böhme 1995, 81 f.).

Als entscheidendes neues Argument führt Böhme in diesem Zusammenhang eine veränderte Ontologie ein: Die Atmosphären, gedacht als ortlose, frei schwebende Fluida, in die der Mensch eingebettet wird, bleiben nämlich unbestimmt in Bezug auf ihren ontologischen Status. Sie sind nicht nur von Menschen, sondern auch von Dingen gelöst. Böhme versucht nun, dieser Statusunsicherheit der Subjekt-Objekt-Dichotomie, die entweder das Objekt oder das Subjekt aus der Wahrnehmung ausklammert, zu entgehen, indem er einen neuen ökologischen Zugang zur Ästhetik vorschlägt. Dadurch, dass die Beziehung von Umgebungsqualität und Befindlichkeit, also die zwischen Subjekt und Objekt, in den Mittelpunkt gerückt wird, werden die ästhetischen Zugangskriterien erweitert.

Die Dingontologie wird von Böhme radikal neu formuliert: Er bemängelt, dass faktisch in der bisherigen Philosophie die Ontologie die Ästhetik behindert hat, da sie das Seiende nach Dingschemata verstand. Die klassische Subjekt-Objekt-Dichotomie sei für die ästhetische Wahrnehmung insofern zu überwinden, als das Atmosphärische als eine gemeinsame Wirklichkeit von Subjekt und Objekt, als etwas, das zwischen Subjekt und Objekt anzusiedeln sei, aufzufassen ist. Die klassische Ontologie dagegen unterstellt beim Ding, dass es ist, was es ist, und dann noch irgendwie ästhetisch wirken oder subjektiv aufgefasst werden kann. So wird in der Regel ein Ding an sich charakterisiert, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, was es für andere sein könnte oder ob vielleicht sogar dieses Für-andere-Sein zu seinem Wesen gehört. Das Ding wird als ein „In-sich-Verschlossenes“ verstanden. Die Verschlossenheit des Dinges wird besonders in solchen Dingmodellen deutlich, die die Unterscheidung von primären und sekundären Qualitäten voraussetzen: Eigenschaften, die das Ding wahrhaftig hat, werden von solchen unterschieden, die ihm bloß in Relation auf ein erkennendes Subjekt zukommen. Das unterstellt, dass ein Ding eigentlich sei, was es an sich ist, und dass es dann trotzdem noch zusätzlich entdeckt werden könne.

Als Alternative zu den klassischen Dingmodellen verweist Böhme auf das Dingmodell von Jakob Böhme, nach dem zur Dinglichkeit auch das Aus-sich-Heraustreten, das Sich-selbst-Offenbaren gehört. Vor dem Hintergrund der so veränderten Dingontologie ist der Begriff der Ekstase (Aus-sich-Heraustreten) für die neue Ästhetik bedeutsam. Als Beispiel dient das Musikinstrument: Ein Ding hat ein Wesen oder eine Essenz (den Ton), die es jedoch nicht von sich aus hat oder die vernehmbar ist. Und doch ist die Struktur des Dinges ganz auf die Offenbarung des Wesens (des Tones) hin angelegt. Der Begriff der Ekstase ist hier nur in seinem wörtlichen Sinne gemeint, nämlich im Sinne des Aus-sich-Heraustretens von Dingen und Menschen und nicht in der landläufigen Alltagsbedeutung, wo Ekstase das Außersichsein als Ausdruck eines gesteigerten Gefühlszustands meint.

Für die Naturästhetik ist dieser so verstandene ekstatische Zugang wesentlich: Natur ist nicht mehr bloß als eine Wechselwirkung zwischen Dingen zu sehen. Vielmehr sollten die Naturdinge nach den Formen ihrer Präsenz charakterisiert werden. Das Ekstatische ist ein Grundzug der Natur im Ganzen und auch jedes einzelnen Dinges. Formen der Präsenz sind Weisen, durch die ein Ding charakteristisch aus sich heraustritt, eben die Ekstasen.

In unserem Material wird das Atmosphärische evident in Sinneswahrnehmungen von Ekstasen. Besonders deutlich wird das, wenn Natur, vor allem Pflanzen, zu riechen sind. Dadurch verbreiten sie Atmosphäre. Ein echter Tannenbaum „riecht dann nach Wald. Das ist dann mehr weihnachtlich, irgendwie“ (Marcus, 10 Jahre).

Max (10 Jahre): Und der große, also der echte Tannenbaum riecht auch viel besser, dann riecht die Wohnung viel besser, weil man am Heiligen Abend die Weihnachtsgeschenke auspackt, dann hat man immer noch den Geruch dazu, dann riecht man den noch.

Anne (9 Jahre): Die riechen ja auch ganz, die Pflanzen und wenn man denn nun so 'n muffiges Heim hat, und denn, und denn tut man da 'n paar Pflanzen rein und denn, und das riecht auch also 'n bisschen. Und wir haben nämlich ganz viele.

Während der Geruch für das Ekstatische von Naturgegenständen evident ist, scheinen uns auch Objekteigenschaften, die sich erst über das direkte Berühren „zeigen“, für das Atmosphärische mitverantwortlich zu sein. Zumindest deutet der folgende Gesprächsausschnitt das an:

Moritz (10 Jahre): Wir waren gestern im Einkaufszentrum, da war auch ein ganz großer Tannenbaum und der war auch künstlich.

Interv.: Und wie hat er dir gefallen?

Moritz: Naja, der sah 'n bisschen komisch aus (lacht). Die Nadeln, die waren so komisch, wenn man die anfässt.

Später im Gespräch präzisiert Paul dann noch, was an den Nadeln von künstlichen Bäumen so komisch ist:

Paul (10 Jahre): Ähm, die sind auch meistens –, bei Tannen, sind die Tannennadeln ja so spitz und bei den Tannen, die ich gestern gesehen habe [die künstlichen], da sind die so eckig, die Tannennadeln. Das fällt dann auch auf.

Während die spitzen Tannennadeln ein vorsichtiges Berühren und Sich-Annähern erfordern, sind künstliche Tannennadeln „eckig“; das Künstliche „fällt dann auch auf“, und eben nicht nur rein optisch, so können wir die Kinder interpretieren, sondern es schafft auch einen anderen atmosphärischen Berührungsraum.

Die ästhetische Erkenntnis der Natur hat zu berücksichtigen, dass die Wahrnehmbarkeit der Natur wesentlich zu ihr gehört. Dieser kommunikative Grundzug der Natur, den Böhme im Anschluss an Aristoteles, Goethe und Humboldt entwickelt, tritt u. a. zu Tage in ihren Ekstasen. Das setzt voraus, dass es neben den Wahrnehmungsorganen auch Organe des Sich-Zeigens, der Selbstdarstellung geben muss. Durch die Unmittelbarkeit, gewissermaßen die „Aufdringlichkeit“ der Ekstasen steht das Atmosphärische bei der ästhetischen Naturwahrnehmung in einem engen Zusammenhang zur bereits herausgearbeiteten moralischen Dimension des Naturschönen. Das folgende Beispiel mag das verdeutlichen:

Stefan (11 Jahre): Es wäre schöner, wenn jetzt mehr Leute nach der Natur achten würden, weil diese Bäume, die machen alles so schön, und man riecht die Bäume auch. Die Tannen und so, das riecht ganz schön manchmal, und das riecht viel besser als Autoabgase.

Böhme selbst zeigt das Atmosphärische an ganz speziellen sprachlichen Manifestationen, nämlich an Naturgedichten, in denen die Atmosphäre bereits „verdichtet“ ist. Zwar bezeichnet Atmosphäre etwas in gewisser Weise höchst Unbestimmtes, doch „verfügen wir offenbar über ein reiches Vokabular, um Atmosphären zu charakterisieren, nämlich als heiter, melancholisch, bedrückend, erhebend, achtungsgebietend, einladend, erotisch usw.“ (Böhme 1995, 22). Wie die Beispiele aus unserem empirischen Material nahelegen, vermögen bereits Kinder, Atmosphären sprachlich zum Ausdruck zu bringen.

4. Ästhetische Urteile von Kindern in Bezug auf Natur: Zwei Fallbeispiele

4.1 Methodische Vorbemerkungen

Im Rahmen unserer eingangs erwähnten Untersuchungen haben wir Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersgruppen naturethische Dilemmata vorgelegt, in denen die „Interessen“ von Naturgegenständen (eines Tieres, einer Pflanze oder eines Ökosystems) gegen die Interessen von Kindern oder Jugendlichen (z. B. Spiel- und Freizeitinteressen) abzuwägen waren. Die Durchführung der Datenerhebung erfolgte mit der Methode der Gruppendiskussion (vgl. Billmann-Mahecha 2001) mit jeweils drei bis fünf Kindern oder Jugendlichen. Die Datenauswertung erfolgte textthermeneutisch unter Anlehnung an die Verfahrensweisen der Grounded Theory (Strauss u. Corbin 1996). Im Folgenden analysieren wir Gesprächsausschnitte aus zwei Gruppendiskussionen mit acht- bis zehnjährigen Kindern im Hinblick auf die Frage, ob bzw. wie Kinder bereits im Grundschulalter Aspekte der Naturästhetik ansprechen. Dabei dienen uns die skizzierten naturästhetischen Positionen, die wir hier nebeneinander stehen lassen, ohne sie im Einzelnen beurteilen zu wollen, als Interpretationsfolie zur theoretischen Einordnung der Kinderaussagen.

4.2 Beispiel 1: „... und wegen der schönen Natur“

Das erste Beispiel zeigt sehr gut, wie alle der von uns angeführten naturästhetischen Positionen im Erleben und Urteilen von Kindern eine Rolle spielen können, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. In diesem Beispiel diskutierten drei Mädchen und zwei Jungen im Alter zwischen 8 und 9 Jahren aus einer dritten Grundschulklasse über die Frage, ob man einen kleinen Teich und die Wiese um diesen Teich trockenlegen soll, um auf dem gewonnenen Gelände einen Abenteuerspielfeld einzurichten. Die Kinder entscheiden sich eindeutig für den Erhalt von Teich und Wiese, und zwar vor allem der Tiere wegen, die dort „wohnen“. Durchgängig werden von den Kindern jedoch nahezu gleichrangig ästhetische Gründe angeführt, allen voran die *Schönheit*:

Int.: Es wäre euch also der Tiere wegen ganz wichtig?

Tobi: Ja.

Sarah: Ja, die armen Tiere.

Tobi: Und wegen der schönen, wegen der Pflanzen.

Janin: Und wegen der schönen Natur.

In dieser Passage, in der der Interviewer in Frageform nochmals das vorangegangene Gespräch zusammenfasst, taucht als neues, zusätzliches Argument die Schönheit der Pflanzen bzw. der Natur auf, und zwar, so schließen wir aus dem Kontext, zunächst in der dritten, von Neumaier (1999, s. o.) formulierten ethisch konnotierten Form der Mensch-Objekt-Beziehung: Die Kinder bezeichnen die Natur als schön, weil sie sie allein aufgrund ihrer Merkmale schätzen. Wenn auch nur angedeutet, so scheint hier bereits der Aspekt der *Ästhetisierung als Moralisierung* der Natur auf, und zwar zunächst in dem schlichten Sinne, dass die Natur erhaltenswert sei, weil sie schön ist. Deutlicher wird dies noch in folgender Passage, in der die Schönheit eines Abenteuerspielplatzes der Schönheit der Natur gegenübergestellt wird.

Tobi: Ein Abenteuerspielplatz ist zwar schön, aber, aber die schöne Na..., aber, aber ich, aber das ist, aber ich find' die Natur ist schöner. [...] Also ich würde sie unt..., ich würde diese Wiese unter Naturschutz stellen.

Sarah: Ja. Würde ich auch machen.

Die Natur ist schöner, deshalb ist sie schützenswert. Hinzu kommt ein weiterer, die Argumentation noch zuspitzender Gesichtspunkt, nämlich der der Vergänglichkeit der Schönheit eines Abenteuerspielplatzes. Angesichts der von den Kindern vermuteten Interessen der Tiere hat der Spielplatz ob seiner erwartbaren Hässlichkeit keine Chance mehr:

Nina: Die armen Tiere, denen wird der Lebensraum weggenommen, nur wegen einem Spielplatz, der sowieso nach zwei Tagen kaputt ist.

Sarah: Doof aussieht, meinst du.

Ein kaputter Spielplatz sieht doof aus und ist, so können wir ergänzen, nicht begehrenswert. Hier finden wir, allerdings in ihrer Negation, die erste von Neumaier angesprochenen Form der Mensch-Objekt-Beziehung (wir bezeichnen etwas als schön, wenn der Gegenstand etwas an sich hat, weshalb wir ihn begehren). Dabei hätte ein intakter Spielplatz durchaus etwas Anziehendes, Begehrenswertes („Ein Abenteuerspielplatz ist zwar schön“), aber es handelt sich hierbei um etwas, was nicht von Dauer ist, wie Janin noch näher ausführt:

Janin: Weil, ich kenn' so 'nen Spielplatz, ne, ich weiß nicht mehr, wo er genau ist. Und da, der war 'mal ganz schön. Der war neu gebaut, alles neu gemacht und dann, dann ging meine Mutter nach paar Wochen wieder hin und dann, dann war alles angekritzelt und die, hier die Schaukeln, die waren ab, die waren alle abgerissen und die Schaukeln waren auch an den Seiten so kaputt gemacht [...]. Und dann fand ich das doof, weil man da dann gar nichts machen mehr konnte.

Mit der letzten Bemerkung von Janin kommt ein weiterer Aspekt in das Gespräch: Auf einem kaputten Spielplatz kann man nicht mehr spielen. Wie wichtig den Kindern – neben der Sorge um die Tiere und neben der Schönheit der Natur als solcher mit der damit verbundenen Wertschätzung – das Etwasmachen-Können, das Spielen ist, zeigt der weitere Gesprächsverlauf:

Max: Also ein Abenteuerspielplatz, ähm, das find' ich trotzdem nicht so gut, ähm, da ist ja trotzdem, das sieht schöner aus ohne den Spielplatz.

Janin: Ja, außerdem die schönen Blumen und so ...

Nina: Ja.

Janin: ... und, ähm, wenn Winter ist, dann ist da sowieso alles zugeschneit, und dann kann man da sowieso nicht mehr so gut spielen und wenn da dann 'ne Wiese ist und ein Teich, dann ist der vielleicht zugefroren und dann, und dann, ähm, ist da Eis und dann kann man da Schlitten fahren.

Nachdem sich die Kinder gegenseitig nochmals versichern, dass das Gelände ohne einen Abenteuerspielplatz schöner aussieht, wobei es jetzt keine Rolle mehr spielt, ob dieser intakt oder kaputt ist, kommt Janin auf ihren Gesichtspunkt des Etwas-machen-Könnens zurück. Die Natur bietet hierzu selbst dann Möglichkeiten, wenn der Spielplatz nicht zu gebrauchen ist. Dieses Argument wird jetzt von Tobi aufgegriffen und mit einem weiteren Beispiel belegt:

Tobi: Und überhaupt ähm, kann man auf 'nem Spielplatz überhaupt 'n Picknick machen? [...] Und wenn da jetzt so 'n Spiel, so ein kleiner Spielplatz ist, wo, wie soll man dann da bitte ein Picknick machen, ne? Wenn da alles weg ist.

Janin: Geht ja nicht mehr, weil's dann doof ist. [...] Außerdem, wenn man ein Picknick auf, auf 'nem Spielzeug macht, das sieht nicht so schön aus. Aber wenn man das auf 'ner schönen hohen Wiese macht und die Sonne scheint da so hindurch, das ist dann viel schöner und dann kann man vielleicht im Teich auch mal baden.

Dieses Etwas-machen-Können in der Natur beschäftigt die Kinder eine ganze Weile in dem Gespräch. Hierfür ein weiteres Beispiel:

Janin: Und außerdem find' ich das auch gut, hier, ähm, wenn da, ähm, kein Rasen ist, dann kann man nicht so aus Spaß da, ähm, bißchen rennen und sich, ähm, da irgendwo 'reinschmeißen, ins, ins, ähm, auf die Wiese, ne. Aber wenn man das, wenn man jetzt eine große Wiese hat, und da haben die erzählt, dass es so hohes Gras ist, dann könnte man da reinspringen, man könnte sich auch aus Blumen, sich schmücken und so was.

Tobi: Und Höhlen bauen und so.

Janin: Und wenn aber alles weg ist, dann ist es ja stinklangweilig, weil es dann sowieso irgendwann, ähm, ganz doof aussieht.

Es geht den Kindern also um Tätigkeiten, so können wir ihre Ausführungen zusammenfassen, die andernorts nicht möglich wären: im Winter auf einem zugefrorenen Teich schlittern, im Sommer im hohen Gras picknicken und rennen und sich ins Gras werfen. Dabei wird deutlich, dass es sich bei diesen Tätigkeiten um lustvolle, nicht-instrumentelle Begegnungen mit der Natur handelt, um deren Ermöglichung willen die Natur – durchaus in anthropozentrischer Akzentuierung – zu erhalten ist. Die hohe Bedeutung, die eine aktive Begegnung mit der Natur und ein spielerisches Sich-der-Natur-Hingeben (sich ins Gras werfen) für die Kinder haben, lässt es gerechtfertigt erscheinen, die Natur auch aus der Perspektive von Kindern als eine Quelle der *Lebensbereicherung* zu interpretieren. Martin Seels Konzeption der Naturästhetik als

Möglichkeit eines „guten Lebens“ scheint uns hierfür allerdings ergänzungsbedürftig. Zu den von ihm differenzierten Modi der Naturbegegnung (Kontemplation als Modus sinnfremder Naturbegegnung, Korrespondenz als Modus sinnhafter Naturbegegnung und Imagination als Modus bildhafter Naturbegegnung) müsste ein weiterer hinzutreten, der vermutlich nicht nur für Kinder bedeutsam ist, nämlich die unmittelbar körperliche *Interaktion als Modus kinästhetischer Naturbegegnung*: Man tut etwas in und mit der Natur, welche aufgrund genau dieser Aktivitäten körperliche Lust und Wohlbehagen vermittelt. Bereits in den wenigen kurzen Gesprächsausschnitten werden von den Kindern folgende mögliche Aktivitäten in der Natur genannt, die unschwer als körperlich-lustvolle interpretiert werden können: Schlitten fahren, auf der Wiese picknicken, im Teich baden, herumrennen, sich ins hohe Gras schmeißen bzw. hineinspringen, sich mit Blumen schmücken.

Lust und Wohlbehagen in der Natur zu erleben, kann aber auch mit Blick auf das ökologische Modell von Gernot Böhme interpretiert werden. Für ihn ist ja gerade das Sich-Befinden in Umgebungen eine ästhetische Frage, wobei das *atmosphärische Erleben* im Zentrum seiner Konzeption steht. In unserem Gespräch am deutlichsten formuliert wird das atmosphärische Erleben von Janin: „Aber wenn man das auf 'ner schönen hohen Wiese macht und die Sonne scheint da so hindurch, das ist dann viel schöner“. Aber auch die genannten unmittelbar körperlichen Interaktionen verweisen in den Formulierungen der Kinder auf ein atmosphärisches Erleben. Die Natur (z. B. hohes Gras) hat einen Aufforderungscharakter, d. h. es geht „etwas“ von ihr aus, was die Kinder zu einer Aktivität herausfordert, die dann selbst wieder aufgrund der Umgebungsqualität als lustvoll erlebt wird.

Insgesamt zeigen die zitierten Gesprächsausschnitte recht deutlich, welche Bedeutung der Ästhetik für die allgemeine Naturwahrnehmung von Kindern zukommt. Dabei spielt die Schönheit als klassisches Kernkonzept der Ästhetik eine nicht zu übersehende Rolle; ansatzweise wird dabei die der Natur zugesprochene Schönheit mit einer moralischen Haltung der Natur gegenüber verknüpft. Aber auch für die neueren naturästhetischen Entwürfe von Seel und Böhme finden wir empirische Evidenzen in den Kindergesprächen, v. a. wenn wir das körperlich-aktive Naturerleben von Kindern mit berücksichtigen, wofür wir argumentiert haben.

Was die Entwicklung des ästhetischen Urteils anbelangt, so können wir, übertragen auf die Natur als Gegenstand der Beurteilung, vornehmlich die Stufen 1 und 2 ausmachen. Auf der Stufe 1 argumentieren die Kinder auf der Basis ihres Vergnügens an Farben und Gegenständen, wobei die subjektiven Präferenzen im Vordergrund stehen. Dies finden wir auch in unserem Kindergespräch über Natur: Es wird teilweise schlicht abgewogen, ob die Natur oder der Abenteuerspielplatz „schöner“ ist, und eine Entscheidung zugunsten der Natur getroffen. Auf Stufe 2 argumentieren die Kinder aufgrund der Idee des Realismus. Auch dieses ist in unserem Gespräch zu finden, allerdings primär

im Hinblick auf den Spielplatz: Dass ein zerstörter Spielplatz nicht mehr zu gebrauchen ist, versteht sich von selbst, aber für die Kinder spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle, dass er dann, wenn er eben nicht mehr funktional bzw. realistisch ist (und hierzu zählt auch das Angekritzeltsein), „doof“ aussieht, wie sie mehrmals hervorheben.

4.3 Beispiel 2: „Wenn wir keine Blumen hätten ...“

Es handelt sich hier um ein Kindergespräch über die Frage, wie wichtig ein „echter“ Tannenbaum gegenüber einem Plastiktannenbaum ist. Es diskutieren fünf Kinder einer Hamburger dritten Grundschulklasse im Alter von acht bis zehn Jahren.

Folgende Fragen wurden von den Kindern durchaus kontrovers diskutiert: die Frage der Echtheit, die Frage der mit dem Tannenbaum zusammenhängenden und intendierten Atmosphäre, und schließlich die naturethische Frage, ob man wegen weihnachtlicher Stimmungen so viele Tannenbäume abschlagen darf. In dem Kindergespräch werden aber über dieses durch die Ausgangsgeschichte induzierte naturethische Dilemma (Vor- und Nachteile von „richtigen“ und „unechten“ Pflanzen) hinaus einige zusätzliche Aspekte thematisiert, z. B. Empfindungen von Bäumen, Vergleich von Bäumen und Menschen und ästhetische Fragen. Bei dem folgenden Ausschnitt handelt es sich um das Ende des Gesprächs:

- Kirsten: Ich glaube, ich glaube mehr, dass wir die Blumen auch brauchen, um zu überleben, mit den Blumen schmückt man ja auch Wiesen.
 Sophia: Wenn wir keine Blumen hätten, dann ..., Blumen sind so was Schönes!
 Kirsten: Blumen bringen auch Menschen Freude.
 Ayla: Und riechen schön.

In diesem kurzen Gesprächsabschnitt werden gleich mehrere ästhetische Argumente gebraucht. Wenn Kirsten darüber nachdenkt, dass „wir die Blumen brauchen“, werden zwar utilitaristische Argumente angeführt, jedoch nur solche ästhetischer Art. Wir „brauchen“ also die Blumen hier nicht vorwiegend aus irgendwelchen biologisch-ökologischen Gründen (beispielsweise wegen der Sauerstoffproduktion, übrigens ein sehr häufig genanntes Argument in unseren Kindergesprächen über Natur), sondern „mit den Blumen schmückt man ja auch Wiesen“. Es wird also behauptet, übrigens ganz im Sinne von Maslow (1970), dass der Mensch auch höhere Bedürfnisse hat, eben zum Beispiel die Wahrnehmung des Naturschönen. Diese ästhetische Wahrnehmung von Blumen wird von diesen Kindern explizit hervorgehoben: Blumen sehen schön aus, riechen schön und bringen Freude. Einen weiteren Zweck haben Blumen nicht zu erfüllen.

So wird das Ästhetische, das „Schmücken“ implizit in eine Beziehung gebracht zu dem Wunsch, die Blumen zu erhalten. Die *moralische Konnotation des Naturästhetischen* kann also, ohne dass dies in einer expliziten naturethischen Argumentation ausgesprochen werden müsste, zum Schutz der Natur führen, und zwar weniger um deren eigenen Schönheit willen, als vielmehr wegen der ästhetischen Bedürfnisse des Menschen. Die naturästhetischen Argumente werden also in diesem Gespräch in anthropozentrischer Perspektive eingeführt; die Naturschönheit ist hier nicht ein Wert an sich, der ohne Ansehung menschlicher Bedürfnisse Gültigkeit besitzt. Das entspricht in etwa der naturästhetischen Position Birnbachers: „Wo immer der Mensch in eine ästhetische Beziehung zur Natur tritt, wo er die Natur als schön erlebt, ist die Natur durch einen spezifischen Zug von Autonomie, Selbständigkeit, wenn nicht sogar Selbstgenügsamkeit gekennzeichnet. Das Leben der Natur, das sich dem Menschen in der ästhetischen Relation in ihren sinnlich-ästhetischen, beglückend-erotischen Qualitäten erschließt, hat sein Zentrum in sich, ruht in sich selbst, ist eine in sich geschlossene Gestaltung“ (Birnbacher 1980, 130).

Die Natur wird also bei einer derartigen naturästhetisch unterfütterten Moralisierung als eine schützenswerte interpretiert. Die Menschen „brauchen“ nämlich Blumen: zum einen „um zu überleben“ und zum anderen aufgrund ihrer ästhetischen Attribute. Sowohl Kirsten („dass wir die Blumen auch brauchen“) als auch Sophia („wenn wir keine Blumen hätten, dann ...“) sprechen mit ihren Einfällen die Gefahr an, dass es keine Blumen mehr geben könnte. Das nachgesetzte und nicht weiter zu formulierende „dann ...“ in der Äußerung von Sophia könnte auf eine untergründige, nicht aussprechbare Bedrohung hinweisen, die in dem Verlust von Blumen liegen würde. Stellvertretend ist hier die Naturgefährdung überhaupt angesprochen, wofür auch der Kontext des Kindergesprächs spricht. Die Gefahr besteht zumindest auch in dem Verlust der Möglichkeit der ästhetischen Empfindung angesichts schöner Blumen. So ist der klassische *Schönheitsbegriff* in der Argumentation der Kinder durchaus wichtig. „Blumen sind so was Schönes“, fügt Sophia noch hinzu.

Kirsten erweitert die Argumentation noch mit dem Aspekt einer eudämonistischen Ethik im Sinne von Martin Seel als *Lebensbereicherung*: „Blumen bringen Menschen auch Freude.“ Schöne Blumen sind nämlich nach Seel ein Element eines gutes Lebens und deshalb ist es ethisch geboten, sie – gewissermaßen als ästhetische Ressource – zu erhalten. Natur ist Seel zufolge deshalb zu erhalten oder zu schützen, weil schöne Natur ein Raum für freie und nicht-instrumentelle menschliche Lebensweisen ist. Eine Ethik des guten Lebens erfordert also die Möglichkeit der Erfahrung des Naturschönen. Auch diese an Ästhetik gebundene naturethische Argumentation stellt den Menschen in das Zentrum der Moralisierung: Die Natur ist um des guten Lebens der Menschen willen zu erhalten, nicht um ihrer selbst willen.

Indem Seel die Ästhetik der Natur als eine Möglichkeit eines „guten Lebens“ entfaltet, kommen nicht nur ästhetische Werturteile in den Blick, sondern lebensweltliche Aspekte eines „guten“ und durch Naturerfahrung bereicherten Lebens. Für diesen so verstandenen naturästhetischen Akzent im Sinne von „Lebensbereicherung“ finden sich in unserem Material vielfältige Belege (s. o.).

Schließlich kommt auch das ekstatische Moment im Sinne von Böhme zur Sprache: Dadurch, dass Blumen „schön riechen“ (Ayla), treten sie gewissermaßen aus sich heraus und schaffen so für die Kinder „Atmosphäre“. Das Riechen als Ausdrucksmittel des Atmosphärischen wird in diesem Gespräch an einer anderen Stelle sehr deutlich, als es um die Kontroverse geht, ob und wozu man einen echten Tannenbaum braucht:

- Kirsten: Zum Beispiel, der Plastiktannenbaum ist erstens aus Plastik, zweitens sieht der nicht richtig echt aus, drittens, weil er nicht richtig nach Natur riecht.
 Sophia: Weil er ja nicht nach Natur riecht und weil er so ... Plastik ist, so die Tannen sind aus Plastik. In den echten riecht das nach Natur [...].
 Meike: Und ein Plastiktannenbaum sieht auch nicht so schön aus.

Später fügt Kirsten noch hinzu: „Was ich sagen wollte: Den echten Tannenbaum, wenn man ihn näher ansieht, dann sieht man richtig, dass das richtig echt ist und richtig schön.“ Die Atmosphäre und damit die ästhetische Aura des „natürlichen“ Tannenbaums hängen mit seiner Echtheit zusammen. Ein technisch hergestellter, unechter Tannenbaum kann – ganz im Sinne des Aura-begriffs bei Walter Benjamin – keine Atmosphäre mehr verbreiten.

5. Fazit

Der Gang durch verschiedene aktuelle naturästhetische Positionen einerseits und die Analyse von Kindergesprächen andererseits hat gezeigt, dass bereits Kinder ab etwa acht Jahren von sich aus die ästhetische Qualität ihrer Naturwahrnehmung zur Sprache bringen. Dies ist umso bemerkenswerter, als die von uns geführten Gruppendiskussionen naturethische Dilemmata zum Ausgangspunkt hatten, die ästhetische Dimension also nicht explizit Thema der Gespräche war. Weiter konnten wir zeigen, dass die Kinderaussagen mit Bezug auf zentrale naturästhetische Positionen interpretiert werden können, oder umgekehrt: dass diese Positionen als Interpretationskategorien für Kinderaussagen mit ästhetischem Gehalt dienen können. Das gilt für die Schönheit als klassisches Kernkonzept der Ästhetik ebenso wie für die Moralisierung der Natur durch deren Ästhetisierung, für die Natur als Lebensbereicherung und für das Konzept der Atmosphäre.

Darüber hinaus geben uns die Kindergespräche aber auch Anhaltspunkte für eine Erweiterung naturästhetischer Konzepte, insbesondere des Konzepts der Natur als Lebensbereicherung. Neben den drei Modi der Naturbegegnung, die Seel expliziert hat (Kontemplation, Korrespondenz und Imagination) schlagen wir vor dem Hintergrund unseres empirischen Materials vor, zusätzlich die unmittelbar-körperliche Interaktion als Modus kinästhetischer Naturbegegnung zu berücksichtigen. Diese scheint uns – vor allem, aber nicht nur – aus der Perspektive von Kindern der Lebensbereicherung zu dienen. Die ästhetische Qualität einer interaktiven Naturwahrnehmung haben wir in einem Fallbeispiel (siehe 4.1) anhand der Kinderaussagen zu belegen versucht.

Im Hinblick auf die Frage nach der Entwicklung des ästhetischen Urteils in Bezug auf Natur konnten wir vor allem Urteilsstrukturen auf den von Parsons postulierten Stufen 1 und 2 ausmachen. Es muss hier offen bleiben, ob dies an der gewählten Altersgruppe oder an den Stufenformulierungen liegt, die sich auf die bildende Kunst und eben nicht auf die Natur beziehen. Es scheint uns aber lohnend, den Entwicklungsgesichtspunkt bei den naturästhetischen Äußerungen von Kindern weiter zu verfolgen und dabei erstens mögliche theoretische Beziehungen zwischen den Entwicklungsstufen und den hier angeführten naturästhetischen Positionen auszuloten und diese zweitens empirisch zu überprüfen – eine Aufgabe, die wir im Rahmen dieses ersten, eher deskriptiv angelegten Zugangs zur Naturästhetik von Kindern noch nicht leisten konnten.

Literatur

- Baldwin, James W. (1926): *Between two Wars, 1861–1921, I/II*. Boston: The Stratford Company.
- Benjamin, Walter (1974): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (24. Aufl.).
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994): Theorie und Praxis der Interpretation von Kinderzeichnungen. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 2(1), 28–35.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2001): Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In Günter Mey (Hg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven* (12–18). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der TU Berlin.
- Billmann-Mahecha, Elfriede, Ulrich Gebhard u. Patricia Nevers (1998): Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. Ein empirischer Zugang. In Werner Theobald (Hg.), *Integrative Umweltbewertung. Theorie und Beispiele aus der Praxis* (271–293). Berlin: Springer.
- Birnbacher, Dieter (1980): Sind wir für die Natur verantwortlich? In ders. (Hg.), *Ökologie und Ethik* (103–139). Stuttgart: Reclam.
- Boesch, Ernst E. (1980): *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.
- Böhme, Gernot (1989): *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Böhme, Gernot (1992): *Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erhardt, Andreas (1996): Die Schönheit der Natur aus Sicht eines Biologen. In Walter Lesch (Hg.), *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (127–145). Basel: Birkhäuser.
- Garz, Detlef (1994): *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Opladen: Westdeutscher Verlag (2. Aufl.).
- Gebhard, Ulrich (2001): *Kind und Natur*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag (2. erw. Auflage).
- Gebhard, Ulrich, Nevers, Patricia u. Elfriede Billmann-Mahecha (im Druck): *Moralizing Trees: Anthropomorphism and Identity in Children's Relationship to Nature*. In Susan Clayton u. Susan Opatow (Hg.), *Identity and the Natural Environment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hauskeller, Michael (1995): *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Jesch, Tatjana (1999): Kindliche Literaturbetrachtung. Moralische Perspektiven und Emanzipation. In Norbert Neuß (Hg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (115–131). Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.
- Kant, Immanuel (1977): *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Band X, hrsg. von Wilhelm Weischedel) Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Krebs, Angelika (1997): Naturethik im Überblick. In dies. (Hg.), *Naturethik* (337–379). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lesch, Walter (1996): Zu schön, um wahr zu sein? In ders. (Hg.), *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (23–44). Basel: Birkhäuser.
- Maslow, Abraham H. (1970): *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mollenhauer, Klaus (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Nennen, Heinz-Ulrich (1991): *Ökologie im Diskurs. Zu Grundfragen der Anthropologie und Ökologie und zur Ethik der Wissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumaier, Otto (1999): *Prolegomena zu einer künftigen Ästhetik*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Neuß, Norbert (1999): Bedeuten Punkte Traurigkeit? Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. In ders. (Hg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (205–220). Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.
- Norton, Bryan (1992): Waren, Annehmlichkeiten und Moral: Die Grenzen der Quantifizierung bei der Bewertung biologischer Vielfalt. In: Edward O. Wilson (Hg.), *Ende der biologischen Vielfalt? Der Verlust an Arten, Genen und Lebensräumen und die Chancen für eine Umkehr* (222–228). Heidelberg: Spektrum.

- Ott, Konrad (1998): Naturästhetik, Umweltethik, Ökologie und Landschaftsbewertung. Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis. In Werner Theobald (Hg.), *Integrative Umweltbewertung* (221–246). Berlin: Springer.
- Parsons, Michael J. (1987): *How we Understand Art – A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sack, Mira (1999): Weiter-Spielen als produktive Form der Theaterrezeption. Am Beispiel eines Kindertheaterstückes. In Norbert Neuß (Hg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (325–339). Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.
- Schäfer, Gerd (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim: Juventa.
- Schmitz, Herrmann (1969): *Der Gefühlsraum*. Bonn: Bouvier.
- Schuster, Martin (2000): *Psychologie der Kinderzeichnung* (3. überarb. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Seel, Martin (1991): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm u. Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union (amerik. Original 1990).
- Von der Pforten, Dieter (1996): *Ökologische Ethik*. Reinbek: Rowohlt.
- Welsch, Wolfgang (1997): Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeit des Ausdrucks „ästhetisch“. In Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler u. Karl-Josef Pazzini (Hg.), *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität* (69–80). Velber: Friedrich.

Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha, Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, D-30173 Hannover.
E-Mail: billmann@erz.uni-hannover.de.

Professorin für Psychologie am Institut für Psychologie und Soziologie der Universität Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische und moralische Entwicklung von Kindern, Unterrichtsforschung, Geschichte der Psychologie.

Prof. Dr. Ulrich Gebhard, FB Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg.
E-Mail: gebhard@erzwiss.uni-hamburg.de.

Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Alltagsmythen im Gentechnikdiskurs, Bedeutung von Natur in der psychischen Entwicklung von Kindern, Sinndimensionen schulischer Lernprozesse.

Manuskriptendfassung eingegangen am 14. Juli 2003.