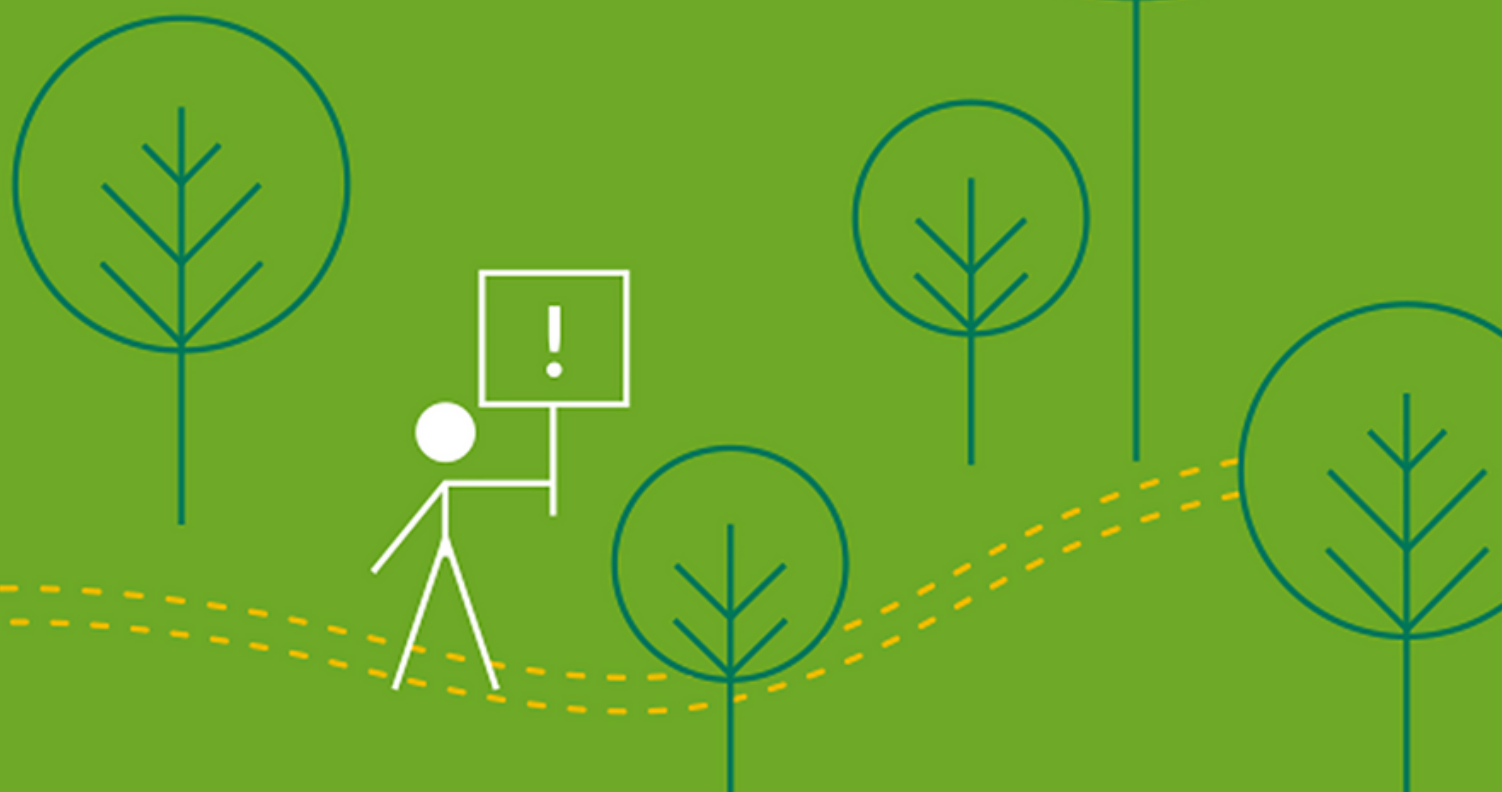


Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien

Eine Analyse der potenziellen
Anknüpfungspunkte

Josephine Burckhardt
Eberswalde, Juni 2023



Der vorliegende Text ist als Masterarbeit an der Hochschule für Nachhaltige Entwicklung (HNE) entstanden. Wir danken Josephine Burckhardt dafür, dass wir ihre Arbeit auf unserer Webseite www.nf-farn.de veröffentlichen dürfen.

Fachstelle Radikalisierungsprävention
und Engagement im Naturschutz (FARN)

c/o NaturFreunde Deutschlands
Bundesgeschäftsstelle
Warschauer Str. 58a/59a
10243 Berlin

Tel. (030) 29 77 32-68

Fax (030) 29 77 32-80

info@nf-farn.de

www.nf-farn.de

Kurzfassung

Entgegen ihres zunächst harmlos wirkenden Erscheinungsbildes bietet die Wildnispädagogik – wie auch andere Organisationen und Bewegungen, deren Fokus auf der Natur und ökologischen Fragen liegt – einige Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien. Ziel dieser Forschungsarbeit war es, diese zu identifizieren und damit einen ersten Einblick in den Zusammenhang „Wildnispädagogik und extrem rechte Ideologien“ zu geben, der bisher in der wissenschaftlichen Forschung zur Wildnispädagogik keine Beachtung fand. Außerdem wurde untersucht, inwiefern sich die Wildnisschulen, die Hauptakteure der Wildnispädagogik, mit dieser Anschlussfähigkeit kritisch auseinandersetzen.

Methodisch wurde sich für ein dreistufiges Verfahren entschieden, in dem zunächst eine Literaturrecherche durchgeführt wurde, deren Erkenntnisse insbesondere in den Theorieteil, aber auch in den Diskussionsteil der Arbeit einfließen. Es folgte die Durchführung qualitativer Interviews mit Expert*innen aus der Wildnispädagogik. Die von den Expert*innen beobachteten Phänomene konnten durch konkrete Beispiele unterfüttert werden, die durch die Analyse der Webseiten ausgewählter Wildnisschulen gewonnen wurden. In der Diskussion wurden die Erkenntnisse aus den drei Analyseschritten miteinander verknüpft.

Durch die Interviews mit Expert*innen aus der Wildnispädagogik und die anschließende Webseiten-Analyse konnten einige Anknüpfungspunkte, die die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien bietet, identifiziert werden. Das Naturverständnis der Wildnispädagogik weist teilweise Gemeinsamkeiten mit dem völkischen Naturverständnis und dem Biologismus auf. Die Geschlechtervorstellungen sind klassisch-konservativ und ignorieren nicht-binäre Geschlechtsidentitäten und moderne Lebensformen. Strukturelle Diskriminierung wie etwa Rassismus wird oft nicht anerkannt. In Teilen der Wildnispädagogik herrscht eine hierarchische Organisation, Personenkult und eine absolutistische Sichtweise auf die Welt vor. Die Nähe zur Esoterik und Verschwörungsgläubigkeit kann als Einfallstor für extrem rechte Ideologien betrachtet werden. Die Existenz konkreter Verbindungen zur extremen Rechten in Teilen der Wildnispädagogik verdeutlicht die Relevanz dieser Anknüpfungspunkte. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien findet innerhalb der Wildnis-Szene gar nicht oder nur unzulänglich statt. Darüber hinaus wurde durch die Untersuchung deutlich, dass die Wildnispädagogik sehr verstrickt ist mit der Problematik der kulturellen Aneignung, was jedoch von vielen Akteuren der Wildnispädagogik ausgeblendet wird.

Um die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit zu validieren, ist eine umfassendere Untersuchung in einem größeren Rahmen notwendig, wie etwa eine quantitative Analyse aller Wildnisschulen in Deutschland hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	1
Inhaltsverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	7
Abkürzungsverzeichnis	8
Vorwort.....	9
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Wildnispädagogik	5
2.1.1 Zu den Begriffen „Wildnis“ und „Wildnispädagogik“	5
2.1.2 Zur Entstehung der Wildnispädagogik	7
2.1.3 Die Pioniere der Wildnispädagogik	7
2.1.4 Ziele und Prinzipien der Wildnispädagogik	9
2.1.5 Die Praxis der Wildnispädagogik	11
2.1.5.1 Die Grundfertigkeiten	11
2.1.5.2 Stärkung der Naturverbindung durch Naturwahrnehmungsübungen	13
2.1.5.3 Coyote-Teaching.....	13
2.1.5.4 Die Kernroutinen.....	15
2.1.5.5 Das 8-Schilde-Modell.....	15
2.1.5.6 Spiritualität und Rituale.....	17
2.1.6 Kritische Stimmen zur Wildnispädagogik.....	18
2.1.7 Exkurs: Kulturelle Aneignung	20
2.1.7.1 Zur Definition.....	21
2.1.7.2 Kulturelle Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik	23
2.2 Extrem rechte Ideologien	25
2.2.1 Ein Sammelsurium an Begriffen.....	25
2.2.2 Das Extremismusmodell.....	26
2.2.3 Rechtsextremismus: Definition und ideologischer Kern	26
2.2.4 Die extreme Rechte	28
2.2.5 Extrem rechtes Naturverständnis.....	29
2.2.5.1 Zur Geschichte des Naturschutzes.....	30
2.2.5.2 Kernelemente des extrem rechten Naturverständnisses.....	31
2.2.5.3 Die ‚natürliche‘ Ordnung	33
2.2.6 Geschlechterphilosophie der extremen Rechten.....	34
2.2.6.1 Kerngedanken der extrem rechten Geschlechterphilosophie	35
2.2.6.2 Das Familienbild der extremen Rechten	36
2.2.6.3 Antigenderismus.....	37

2.2.7	Esoterik.....	38
2.2.7.1	Zur Definition von Esoterik.....	39
2.2.7.2	Wissenschaft oder Religion?.....	40
2.2.7.3	Das ‚höhere Wissen‘.....	40
2.2.7.4	Analogiedenken und Ganzheitlichkeit.....	41
2.2.7.5	Themen und Praktiken der Esoterik.....	42
2.2.7.6	Theosophie und Ariosophie.....	43
2.2.7.7	Neuheidnische und völkische Gruppierungen.....	44
2.2.7.8	Überschneidung von Esoterik mit extrem rechten Ideologien.....	45
2.2.8	Verschwörungsmmythen und Rechtsextremismus.....	47
2.2.8.1	Was sind Verschwörungstheorien?.....	47
2.2.8.2	Warum glauben Menschen an Verschwörungen?.....	48
2.2.8.3	Gesellschaftliche Folgen von Verschwörungsideologien.....	50
2.2.8.4	Verschwörungsmmentalität und politische Verortung.....	51
2.2.8.5	Die Infodemie – Verschwörungen zu Covid19.....	52
3	Methodisches Vorgehen.....	54
3.1	Literaturrecherche.....	55
3.1.1	Vorgangweise bei der Literaturrecherche.....	55
3.1.2	Inhalte der Literaturrecherche.....	55
3.2	Qualitative leitfadengestützte Expert*innen-Interviews.....	58
3.2.1	Auswahl der Interviewpartner*innen.....	58
3.2.2	Konstruktion des Interview-Leitfadens.....	59
3.2.3	Durchführung der Interviews.....	63
3.2.4	Datenaufbereitung.....	64
3.2.5	Datenauswertung.....	65
3.3	Qualitative Webseiten-Analyse.....	70
3.3.1	Auswahl der Webseiten.....	70
3.3.2	Durchführung und Auswertung der Webseiten-Analyse.....	71
4	Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews.....	73
4.1	Vorstellung der interviewten Personen.....	73
4.2	Über die Wildnispädagogik in Deutschland.....	76
4.2.1	Ziele der Wildnispädagogik.....	76
4.2.2	Programm der Wildnisschulen.....	76
4.2.3	Theoretische Basis der Wildnispädagogik.....	77
4.2.4	Eindruck von der „Wildnis-Szene“.....	79
4.3	Umgang der Wildnispädagogik mit indigenen Menschen.....	81
4.3.1	Einstellungen zu indigenen Menschen.....	82
4.3.2	Kulturelle Aneignung in der Wildnispädagogik.....	83
4.4	Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien.....	87
4.4.1	Personelle Verknüpfungen zur extremen Rechten.....	87
4.4.2	Ideologische Nähe zur extremen Rechten.....	87

4.4.3	Ungleichwertigkeitsdenken in der Wildnispädagogik.....	88
4.4.4	Diskriminierungen in der Wildnispädagogik.....	89
4.4.5	Antisemitismus in der Wildnispädagogik.....	89
4.4.6	Hierarchien und Personenkult in den Wildnisschulen.....	90
4.4.7	Das Naturverständnis in der Wildnispädagogik.....	92
4.4.8	Verbindungen der Wildnispädagogik zur völkischen Bewegung.....	93
4.4.9	Das Geschlechterverständnis in der Wildnispädagogik.....	93
4.4.10	Esoterik und Wildnispädagogik.....	95
4.4.10.1	Spiritualität in der Wildnispädagogik.....	97
4.4.10.2	Neuheidentum und Ahnenkult in der Wildnispädagogik.....	98
4.4.11	Verschwörungsglaube in der Wildnispädagogik.....	99
4.4.11.1	Einstellungen zu den Covid19-Schutzmaßnahmen.....	101
4.4.11.2	Das Thema „Prepping“ in der Wildnispädagogik.....	102
4.5	Kritische Auseinandersetzung in der Wildnispädagogik.....	103
4.5.1	Fehlende Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen..	103
4.5.2	Umgang mit Kritik.....	106
4.5.3	Stattfindende Auseinandersetzung.....	107
4.5.4	Politische Positionierung.....	109
4.6	Hinweise zur Webseiten-Analyse.....	110
4.7	Hinweise zu den Lehrbausteinen.....	110
4.7.1	Empfohlene Inhalte für die Lehrbausteine.....	111
4.7.2	Zu vermeidende Aspekte.....	112
5	Ergebnisse aus der Webseiten-Analyse.....	113
5.1	Umgang der Wildnisschulen mit indigenen Menschen.....	113
5.2	Naturverständnis der Wildnisschulen.....	115
5.3	Geschlechterverständnis der Wildnisschulen.....	117
5.4	Esoterik und Spiritualität an den Wildnisschulen.....	119
5.5	Verschwörungsmymthen an den Wildnisschulen.....	122
5.6	Positionierungen der Wildnisschulen.....	125
6	Die Lehrbausteine.....	127
6.1	Anwendungsmöglichkeiten der Lehrbausteine.....	127
6.2	Aufbau der Lehrbausteine.....	128
7	Diskussion.....	129
7.1	Inhaltliche Diskussion.....	129
7.1.1	Umgang in der Wildnispädagogik mit indigenen Menschen.....	129
7.1.2	Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien.....	133
7.1.3	Auseinandersetzung der Wildnispädagogik mit der Anschluss- fähigkeit für extrem rechte Ideologien.....	145
7.2	Methodische Diskussion.....	148

8	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	150
9	Literaturverzeichnis.....	153
	Anhang	I
	Anhang A: Die Interviewleitfragen und ihre Funktionen.....	I
	Anhang B: Interviewleitfaden zur Durchführung der Expert*innen-Interviews.....	IV
	Anhang C: Kodierleitfaden zur Auswertung der Expert*innen-Interviews	VIII
	Anhang D: Kodierleitfaden zur Auswertung der Webseiten-Analyse.....	XVIII
	"Vorsorge für Krisen - Basiskurs	XIX
	Anhang E: Webseiten-Analyse: Die Registerkarten und ihre Kürzel	XX
	Anhang F: Die Lehrbausteine	XXIII
	Eidesstattliche Versicherung	XXVII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Lernphasen im 8-Schilde-Modell von Jon Young	16
Abbildung 2: Überblick über das dreistufige Verfahren der Forschungsmethodik: Literaturrecherche, Expert*innen-Interviews und Webseiten-Analyse	54
Abbildung 3: Kategoriensystem zur qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews, Hierarchie von links nach rechts: Themenbereiche, Hauptkategorien, Subkategorien	62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auflistung der Themenblöcke und den zugeordneten Inhalten zur Erstellung der Leitfragen für die Expert*innen-Interviews	62
Tabelle 2 Übersicht über die festgelegten Themenbereiche und den zugehörigen Hauptkategorien als Teilergebnis der Kategorienentwicklung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews	67
Tabelle 3: Auflistung der im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews aufgestellten Hauptkategorien und der ihnen untergeordneten Subkategorien	68
Tabelle 4: Auflistung der für die Webseiten-Analyse ausgewählten Wildnisschulen mit den zugehörigen Kürzeln	113

Abkürzungsverzeichnis

BIPoc	Black, Indigenous, and people of color
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bbp	Bundeszentrale für politische Bildung
FARN	Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz
HNE	Hochschule für nachhaltige Entwicklung
IP	Interviewpartner*in
WI.N.D.	Wildnisschulen Netzwerk Deutschland

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Wildnispädagogik hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien. Entgegen der Vorstellung vieler, ökologisches Denken sei grundsätzlich verknüpft mit einem emanzipatorischen Demokratieverständnis, gibt es einige Beispiele dafür, wie sich ökologische Inhalte mit extrem rechten Denkmustern vermischen können. Daher ist es wichtig, Antennen auszubilden, die uns eine Identifikation extrem rechter Argumentations- und Sichtweisen ermöglichen. Durch die Zusammenarbeit mit der Fachstelle für Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN), die im Rahmen eines Projektmoduls der Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNE) stattfand, habe ich gelernt, wie bedeutsam die Aufklärung über und Sensibilisierung für den potenziellen Anschluss extrem rechter Ideologien – gerade im ökologischen Kontext – für die Prävention von Rechtsextremismus ist. Da ich neben dem Studium im Bereich der Umweltbildung tätig bin, beschloss ich, die Wildnispädagogik in diesem Zusammenhang genauer unter die Lupe zu nehmen. Dennoch ist es mir wichtig, an dieser Stelle deutlich zu machen, dass ich mit dieser Forschungsarbeit keinen Verriss der Wildnispädagogik anstrebe. Darüber hinaus lässt der begrenzte Untersuchungsrahmen keine allgemeingültigen Aussagen über ‚die Wildnispädagogik‘ zu, sondern leistet nur einen kleinen Einblick in ein großes Spektrum. Die Wildnispädagogik bietet meiner Meinung nach wertvolle Methoden, die Natur in ihrer Schönheit wahrzunehmen, sie wertzuschätzen und wieder mit ihr in Beziehung zu treten. Dennoch gibt es einige Aspekte der Wildnispädagogik, die zu hinterfragen sind. Da eine kritische Perspektive bisher in nahezu keiner Publikation über die Wildnispädagogik vorkommt, habe ich entschieden, diese in meiner Forschungsarbeit hervorzuheben.

Im gesamten Erstellungsprozess dieser Arbeit haben mir einige Menschen geholfen, denen ich in den folgenden Zeilen meinen Dank aussprechen möchte. Dieser gilt zunächst meinen Betreuer*innen Dr. Henrieke Rieken und Matthias Holzgreve, die durch wertvolles Feedback und zielführende Hinweise immer wieder meine Gedankengänge anregen konnten. Ich möchte auch meinen Kommiliton*innen Luise Bergmann, Lea Fischer und Joshua Wolf für ihr aufmerksames Zuhören und ihre hilfreichen Perspektiven auf meine Arbeit und für die vielen gemeinsamen Stunden in der Bibliothek danken. Auch bei FARN möchte ich mich bedanken für das Bereitstellen von Materialien und das Herstellen von Kontakten für die Expert*innen-Interviews. Ein großer Dank geht auch an Stefan Wirner und Lenny Hanke für die mühselige Arbeit des Korrekturlesens. Zuletzt möchte ich mich bei Fritz Rahne bedanken, einerseits für die seelische Unterstützung und andererseits für seine graphischen Kompetenzen, die mir bei der Erstellung der Lehrbausteine geholfen haben.

Nun wünsche ich Ihnen viele Anregungen beim Lesen meiner Masterarbeit.

Sprache ist politisch – zum Sprachgebrauch in dieser Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, eine möglichst diskriminierungssensible Sprache zu verwenden. Dennoch kommt es an manchen Stellen vor, dass diskriminierende Begriffe oder Gedankengänge reproduziert werden. Um mich davon zu distanzieren, wurden sie durch ein Anführungszeichen gekennzeichnet. Außerdem wurde sich für eine gendergerechte Sprache unter Verwendung des Gender-Sternchens entschieden. Dabei wurde in Kauf genommen, dass an manchen Stellen Wörter- oder Satzkonstruktionen entstehen, die nicht im Einklang mit der aktuellen deutschen Rechtschreibung stehen, wie etwa Expert*innen. Aber nur eine gendergerechte Sprache kann den vielfältigen Lebensrealitäten der Geschlechtsidentitäten gerecht werden und eine wertschätzende Kommunikation leisten. Trotz aller Bemühungen kann es vorkommen, dass Formulierungen verwendet werden, die ungewollt Diskriminierungen oder Herrschaftsverhältnisse reproduzieren. Denn ich wurde weiß¹ sozialisiert und bin in einer Gesellschaft aufgewachsen, in der strukturelle Diskriminierungen tief verankert sind und trotz eigener Sensibilisierungs- und Reflexionsarbeit auf mich einwirken.

¹ Weiße Menschen haben das soziale, politische und kulturelle Privileg, Rassismus nicht ausgesetzt zu sein, und sich deshalb in einer machtvolleren, gesellschaftlichen Position zu befinden (Ring, 2021).

1 Einleitung

Auf dem harmonischen Bild eines Waldsees steht in goldener Schrift „Auf Spurensuche nach Natürlichkeit“, darunter: „Vom Leben in der Wildnis und der Reise zu sich selbst“. Das neu erschienene Buch des Wildnispädagogen Bastian Barucker, der die Wildnisschule Waldkauz leitet, verspricht nicht weniger als eine „Spurensuche nach Wahrheit“ (Barucker, 2022, S. 5). Die Reise, auf die Barucker seine Leser mitnimmt, beginnt mit einer Erzählung seines einjährigen Aufenthalts in der ‚Wildnis‘, wo er in die „erdnahe Lebensweise“ (ebd., S. 28) eintauchte. Sie führt weiter zu der indigenen Gemeinschaft Hadzabe, die um den Eyasissee in Tansania ansässig ist (ebd., S. 47f.). In den folgenden Kapiteln teilt Barucker seine Erkenntnisse über das Leben in einer Gemeinschaft, über Kindererziehung und zur Naturverbindung. Ein geschultes Auge erkennt bereits in diesem Teil des Buches viele problematische Aspekte, wie die starke Überhöhung der Natur auf der einen und die Abwertung der Zivilisation auf der anderen Seite (ebd., S. 16f.). Einige staunen sicherlich beim Lesen der letzten Kapitel von Baruckers Buch, in denen er behauptet, dass es „keine Evidenz für ein neuartiges Killervirus“ (ebd., S. 166) gebe und die von der Regierung verordneten Schutzmaßnahmen als „Willkür und Übergriff“ (ebd., S. 167) bezeichnet. Liest man weiter, stößt man auf viele weitere verzerrte Darstellungen rund um die Covid19-Pandemie und auf viele Autor*innen, die dem verschwörungsideologischen Milieu zuzuordnen sind, wie etwa Rainer Mausfeld, der für das Online-Magazin „Rubikon“² schreibt (Rubikon, 2022).

Von der Naturverbindung in die Verschwörungsideologie – wie passt das zusammen?

In der heutigen schnelllebigen Gesellschaft ist die Natur für viele ein Zufluchtsort. Menschen suchen sie auf, um sich zu erholen und zu entspannen. Diese Sehnsucht nach der Natur greifen viele Organisationen auf und entwickeln Angebote, die einen Zugang zur Natur bieten, wie beispielsweise das Waldbaden oder Naturmeditation. Auch die Wildnispädagogik bietet den Teilnehmenden verschiedene Naturerfahrungen, die die Beziehung zur Natur stärken.

Die Naturschutzbewegung und andere naturbezogene Organisationen werden häufig als per se progressiv und politisch links eingeschätzt. Dass diese pauschale Annahme in Teilen nicht stimmt, zeigen jedoch zahlreiche Beispiele aus der deutschen Naturschutzgeschichte, in denen ökologisches Denken mit menschenverachtenden Ideologien verknüpft wurde (s. Kap. 2.2.5.1). Aufgrund unzulänglicher Distanzierungen und politischer Positionierungen

² Im Hintergrund des Online-Magazins Rubikon steht die „Propagandatheorie“, populär gemacht von Rainer Mausfeld, die besagt, dass repräsentative Demokratien im Westen eigentlich ‚Wahloligarchien‘ seien, in denen die wahre Macht bei ökonomischen und politischen Eliten liege. Die Medien spielen in diesem System eine Rolle, indem sie durch die Produktion von Ideologien die Herrschaft über das ‚Volk‘ gewaltfrei festigen (Bittner 2021).

von Organisationen im ökologischen Bereich finden immer wieder Anschlussversuche der extremen Rechten statt, wie etwa an den Ökolandbau (Burckhardt et al., 2022, S. 24f.). Insbesondere im ländlichen Raum versuchen extreme Rechte ihre Ideologie über Naturschutzthemen in der Gesellschaft zu verbreiten.

Dieser Anschluss der extremen Rechten an die Ökoszene wurde bereits von vielen wissenschaftlich arbeitenden Instanzen wie von FARN, der Heinrich-Böll-Stiftung und der Amadeu Antonio Stiftung wahrgenommen und beleuchtet (Kauhausen und Passeick, 2019, S. 6). Zu dem bereits viel erforschten Themenbereich „Naturschutz und Rechtsextremismus“ wurde von FARN das Projekt „NaturSchutzRaum“ entwickelt, das der strategischen rechten Landnahme durch Bildung und Prävention entgegenwirken will und unter anderem Angebote für Studierende in „Grünen Berufen“ bietet. In einem Online-Seminar werden die Studierenden über das Themenfeld Naturschutz und Rechtsextremismus aufgeklärt, und sie werden geschult, mögliche Anknüpfungspunkte extrem rechter und menschenverachtender Ideologien in ihrer zukünftigen Tätigkeit zu identifizieren (FARN, o.J.a). Durch die Kooperation mit der HNE werden an der Hochschule regelmäßig Vorträge und Workshops von FARN angeboten. Doch in diesem Projekt wird die Anknüpfung extrem Rechter an den Umweltbildungsbereich, im Speziellen an die Wildnispädagogik, nicht betrachtet. Über den Zusammenhang „Wildnispädagogik und extrem rechte Ideologie“ gibt es bisher keinerlei wissenschaftliche Auseinandersetzung. Zwar existieren einige Abschlussarbeiten über die Wildnispädagogik (Bruns, 2014; Erxleben, 2007; Maier, 2011), jedoch setzen sie ihre Schwerpunkte auf andere Themenbereiche.

Aus der Praxis heraus kommen jedoch immer wieder Erlebnisberichte, die dazu bewegen, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Auf einer Online-Plattform ist bereits eine Vernetzung zwischen Wildnispädagog*innen entstanden, die sich kritisch mit der Wildnispädagogik auseinandersetzen wollen und neben der Thematik „Kulturelle Aneignung“ auch die Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologie ins Visier nehmen. Im Rahmen des diesjährigen Politikfestivals von FARN fand ein Workshop mit dem Titel „Kritischer Austausch zu Wildnispädagogik“ statt (Nahm und Kolossova, 2022). Darin wurde die Problematik der unzureichenden Abgrenzung der Wildnispädagogik von Positionen der extremen Rechten angesprochen und an konkreten Textbeispielen, beispielsweise aus Kursbeschreibungen von Wildnisschulen, offengelegt. Nach Aussagen des Fachstellenleiters Lukas Nicolaisen wird sich die Arbeit von FARN in den nächsten Monaten auf den Bereich der Umweltbildung und Erlebnispädagogik ausweiten, was weitere wissenschaftliche Erkenntnisse erhoffen lässt.

Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, zunächst die Geschichte und aktuelle Arbeit der Wildnispädagogik in Deutschland zu skizzieren und im weiteren Verlauf die Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien an die Wildnispädagogik aufzuzeigen. Dabei gilt es zu analysieren, in welchen Themenbereichen die Wildnispädagogik eine Anschlussfähigkeit nach rechts bietet. Außerdem wird erforscht, ob sich die Akteur*innen der Wildnispädagogik von extrem rechten oder anderen menschenverachtenden Positionen abgrenzen.

Das Untersuchungsvorhaben lässt sich durch folgende zwei Forschungsfragen zusammenfassen:

- **Welche Anknüpfungspunkte bietet die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien?**
- **Inwiefern findet eine Auseinandersetzung innerhalb der Wildnispädagogik mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien statt?**

Neben einer Literaturrecherche, die der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen zur Wildnispädagogik und zu ausgewählten Elementen der extremen Rechten dient, werden Expert*innen-Interviews geführt, die die Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien in den Fokus rücken. An die Interviews schließt die Analyse der Webseiten ausgewählter Wildnisschulen an, die konkrete Beispiele für die Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien liefern soll. Die Verknüpfung von Literaturarbeit, Expert*innen-Interviews und Webseiten-Analyse bietet einen differenzierten Blick auf den Untersuchungsgegenstand und ermöglicht eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen.

Auf Basis dieser Ergebnisse werden im Anschluss der Forschung Lehrbausteine für Studierende entwickelt, die der Aufklärung und Sensibilisierung für die Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien dienen. Diese können zukünftig in der Lehre, in Ausbildungen und in Studiengängen rund um die Themen Umweltbildung und Naturschutz eingesetzt werden.

An der HNE wird die Wildnispädagogik nur in der Spezialisierung für Umweltbildung des Studiengangs „Nachhaltige Regionalentwicklung“ aufgegriffen und dort auch lediglich als eines von vielen Umweltbildungskonzepten vorgestellt (HNE, 2022, S. 3). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten findet in diesem Rahmen jedoch nach Einschätzung der Verfasserin nicht statt. Diese Lücke gilt es zu schließen, wobei die vorliegende Masterarbeit voraussichtlich einen ersten Schritt machen kann.

Die Zielgruppe der folgenden Masterarbeit sind also Studierende und Auszubildende in den Bereichen Umweltbildung und Naturschutz. Durch die Aufklärung mittels geeigneter Lehrbausteine sollen sie angeregt werden, kritisch zu hinterfragen und sich aufmerksam in der

Wildnispädagogik-Szene zu bewegen. Möglicherweise können junge, sensibilisierte und kritische Menschen in der Zukunft bewirken, dass die Wildnisschulen oder einzeln arbeitende Wildnispädagog*innen sich deutlich gegen extrem rechte Sichtweisen positionieren, sodass diese keinen Platz mehr in der Wildnispädagogik finden. Außerdem kann die Arbeit als Informationsquelle für Wildnisschulen dienen, die sich reflektiv mit ihrer eigenen Arbeit auseinandersetzen möchten.

2 Theoretischer Hintergrund

Um sich dem Thema der vorliegenden Arbeit schrittweise anzunähern, bieten die folgenden Kapitel zunächst eine Einführung in die Wildnispädagogik und ihre Entstehungsgeschichte. Im zweiten Teil folgt eine Erläuterung der Kernelemente extrem rechter Ideologien.

2.1 Wildnispädagogik

„Nature is not a place to visit. It is home“

Dieses Zitat des US-amerikanischen Schriftstellers und Umweltaktivisten Gary Snyder (1990, S. 7) spiegelt eines der Grundprinzipien der Wildnispädagogik wider: die Naturverbindung. Ein Ziel der Wildnispädagogik ist es, dass der „entfremdete Zivilisationsbürger in der Natur wieder emotional und spirituell heimisch“ (Hövel 2005 zit. nach Langenhorst, 2016, S. 29) wird, was zur „Vermittlung eines ökologischen Bewusstseins“ (Erleben 2008 zit. nach ebd.) beitrage.

Doch bevor eine tiefere Erläuterung der inhaltlichen Elemente der Wildnispädagogik stattfindet, erfolgt die Erläuterung der Begriffe „Wildnis“ und „Pädagogik“. Anschließend wird die Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik kurz umrissen. Daran anknüpfend werden die zentralen Personen, die Einfluss auf die Entwicklung der Wildnispädagogik hatten und immer noch haben, vorgestellt. Es folgt die Darstellung der Ziele und Grundprinzipien, die der Wildnispädagogik zugrunde liegen, und ein Überblick über die methodischen Werkzeuge. Ein kurzer Blick auf die kritischen Stimmen rundet die theoretische Einführung in die Wildnispädagogik ab.

2.1.1 Zu den Begriffen „Wildnis“ und „Wildnispädagogik“

Der Begriff „Wildnis“ bedeutete in den verschiedenen Epochen der Menschheitsgeschichte immer wieder etwas anderes. Im Mittelalter war die Wildnis ein Ort nahe der Hölle, an dem die Heiden – die Nicht-Gläubigen – lebten (Trommer, 1992, S. 29). Auch im 18. und 19. Jahrhundert wurde Wildnis negativ aufgefasst: „ein niederer, primitiver Ort [...] ein Platz der Unkultur“ (ebd.). Das ‚unentwickelte Wilde‘ galt es zu erobern und zu zivilisieren (ebd., S. 34). Diese Vorstellung von Wildnis diente zu Zeiten des Kolonialismus also als „Legitimationsinstrument für Unterdrückung und Mord“ (Treek, 2020, S. 23).

Ein positives Bild der Wildnis zeichneten die Transzendentalist*innen der Romantik, etwa die Philosophen Ralph Waldo Emerson und Henry David Thoreau, die durch die Auseinandersetzung mit der Natur den Zugang zu „geistigen Idealen des Guten, Wahren und Schönen“

(ebd., S. 35) suchten. In den Augen Thoreaus war die Wildnis der „Inbegriff von Freiheit, Inspiration und [der] mentalen Erholung“ (Thoreau 1862 zit. nach Trommer, 1992, S. 37). Auch Rousseaus Konzept der „edlen Wilden“ ist in dieser Zeit zu verorten. Mit den „edlen Wilden“ waren Indigene gemeint, die in der Beschreibung Rousseaus als frei, naturnah, friedlich und glücklich glorifiziert und als Idealbild vorgestellt wurden (Haag, o.J.; Treek 2020, S. 23). Ähnliche romantisierende und idealisierende Zeichnungen Indigener und ihrer Lebensweise in der Natur finden sich in Karl Mays Geschichten über Winnetou wieder. Trotz der durchaus positiven Darstellung des ‚Wilden‘ werde dieser auch bei Rousseau als etwas „Anderes, als Abweichendes, als unkultiviert“ (Treek, 2020, S. 23) dargestellt. Nach Trommer sei der Wildnisbegriff eine „westlich moderne Denkfigur“ (1997, S. 46), denn Indigene würden ihr Land nicht als ‚wild‘ bezeichnen, sondern sehen es als ihren Lebensort, als „sorgende Nährmutter, die alles, was zum Leben gebraucht wurde, für sie bereithielt“ (ebd.).

Wie sich zeigt, ist es nicht einfach, den Begriff „Wildnis“ zu definieren. Nach Nash sei eine Festlegung, was Wildnis ist, nicht von allzu großer Bedeutung (Nash 1982 zit. nach Bruns, 2014, S. 23). Viel eher sei zu erörtern, wie der Mensch Wildnis versteht: Der Ort, den der Mensch Wildnis nennt, ist Wildnis. Nach Bruns ist Wildnis als „das wilde Prinzip“ (2014, S. 23) zu verstehen, das sich sowohl auf die Natur als auch auf den Menschen (als Teil der Natur) anwenden lässt.

Der Begriff der Wildnispädagogik wurde erstmal von Gerhard Trommer Anfang der 1990er-Jahre verwendet mit dem Ziel, die amerikanische „Nature Education“ in der deutschen Bildungslandschaft zu etablieren (Bruns, 2014, S. 10). Um die Jahrtausendwende wurde der Begriff von der sich ausdehnenden Bewegung rund um die Natur- und Wildnisschulen aufgegriffen (Langenhorst, 2016, S. 29), wobei der Ansatz Trommers für die Wildnisschulen nicht von Bedeutung war (Stöcker, 2010 zit. nach Bruns, 2014, S. 10). Zunächst wurde der Begriff „Wildnispädagogik“ im Zusammenhang mit der Weiterbildung an Wildnisschulen genutzt. Anfangs fand auch der Doppelbegriff „Natur- und Wildnispädagogik“ Gebrauch, der heute zwar immer noch teilweise Verwendung findet, jedoch deutlich seltener auftritt (Bruns, 2014, 10f.). Immer mehr Wildnisschulen wendeten das Weiterbildungskonzept an und entwickelten es weiter, bis es sich allmählich in Deutschland etablierte. Zur weiteren Heranführung an das, was unter Wildnispädagogik im Genauen zu verstehen ist, wird im nächsten Abschnitt die Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik skizziert.

2.1.2 Zur Entstehung der Wildnispädagogik

Die Wildnispädagogik hat ihren Ursprung in den USA, in den 1970er-Jahren (Erxleben, 2008, 40f.). Als Pioniere der Wildnispädagogik sind Tom Brown Jr. und sein Schüler Jon Young anzusehen, die zunächst die Entstehung der Wildnispädagogik in den USA beeinflusst haben und auch heute noch eine große Bedeutung für die Wildnispädagogik – auch hier in Deutschland – haben (Bruns, 2014, S. 3f). Der eigentliche Ursprung der Wildnispädagogik liegt jedoch noch weiter zurück und findet sich bei verschiedenen indigenen Gemeinschaften und ihrem Wissen über das Leben in der Natur (ebd.).

In den frühen 1990er-Jahren besuchten die Gründer*innen der ersten Wildnisschulen in Deutschland die „Tracker School“ von Tom Brown, die sich zu einer wichtigen Anlaufstelle für viele Interessierte in diesem Bereich entwickelte (Erxleben, 2008, S. 41). In der Folge setzte sich die Wildnispädagogik dann auch in Europa und insbesondere in Deutschland durch. Im Jahr 2000 gründeten die Leiter*innen der sieben bis 1998 entstandenen Wildnisschulen das Netzwerk „Wildnisschulen Netzwerk Deutschland“ (WI.N.D.) (ebd., S. 42). Nach ihrer Ausbildung an diesen ersten – bis heute noch existierenden – Wildnisschulen gründeten die Absolvent*innen ihrerseits Wildnisschulen. Es ist schwierig, herauszufinden, wie viele Wildnisschulen derzeit in Deutschland existieren. Dem WI.N.D gehören derzeit 20 Wildnisschulen an, wobei die Aufnahme in das Netzwerk eine mindestens dreijährige Existenz der Wildnisschule und eine Ausbildung der Gründer*innen bei Tom Brown, Jon Young oder an einer bereits dem Netzwerk angehörigen Wildnisschule voraussetzt. (o.A.). Nach Bruns (2014, S. 7) gab es zehn Jahre nach der Gründung vom WI.N.D. bereits über einhundert Wildnisschulen in Deutschland und Österreich. Heute ist von einer noch höheren Zahl auszugehen.

2.1.3 Die Pioniere der Wildnispädagogik

Wie bereits erwähnt, hatten Tom Brown und sein Schüler Jon Young als die sogenannten „Ältesten“ (Bruns, 2014, 3f.) einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Wildnispädagogik. Beide werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Tom Brown Jr. ist ein US-amerikanischer Autor und Naturforscher, der in New Jersey aufwuchs (Erxleben, 2008, 39f.). Seiner Geschichte zufolge begegnete er in seiner Jugend einem Stammesältesten der Lipan-Apachen, der das Potenzial in Brown erkannte und ihm die Fähigkeiten und Techniken des Überlebens in der Wildnis und der Verbundenheit zur Natur vermittelte (Tracker School, o.J.; Bruns, 2014, S. 4). Dieser Apache Stalking Wolf, auch bekannt als „grandfather“, wurde nach Brown in den 1970er-Jahren in den USA geboren und

wuchs nach der Ermordung seiner Eltern und Großeltern bei seinem Urgroßvater in den Bergen Mexikos auf, der ihn lehrte, wie man in und mit der Natur leben kann (ebd.). Stalking Wolf war den Erzählungen zufolge ein exzellenter Spuren- und Fährtenleser. Im Alter von 20 Jahren verließ er, einer Vision folgend, sein Dorf und begann eine Reise durch ganz Amerika, auf der Suche nach Wissen über alte Traditionen von erdverbundenen indigenen Gruppen (Tracker School, o.J.). Sein Ziel war es, die zerrissene Beziehung zwischen den Menschen und der Natur in eine harmonische zu verändern, sodass der Mensch sich „in der Wildnis zu Hause“ (Brown, 1994, S. 14) fühle. Neben den vermittelten Survival-Techniken lehrte Stalking Wolf Brown „die Philosophie eines erdverbundenen Lebens“ (Brown, 1995 zit. nach Bruns, 2014, S. 4). Dieses spirituelle Wissen und die erlernten Fertigkeiten für ein Leben in der Natur nahm Tom Brown mit auf seinen Streifzug durch die Welt, bei dem er das Erlernte erprobte. Geschichten zufolge half er der Polizei bei der Suche nach Vermissten und der Aufklärung von Mordfällen (Erleben, 2008, S. 40). Mit dem Ziel, sein Wissen an viele andere Menschen weiterzugeben, gründete er 1978 die „Tom Brown Jr †s Tracker School“, die erste Wildnisschule in den USA, sie besteht noch heute (Bruns, 2014, S. 5). Neben seiner Schule in den USA gab er Kurse in Deutschland und prägte auch dort die Wildnispädagogik. Außerdem verfasste er viele Bücher, die auch ins Deutsche übersetzt wurden (Brown, 1995 zit. nach ebd.).

Nachdem Brown mehrere Jahre der Schüler von Stalking Wolf war, bekam er später selbst einen Schüler: Jon Young (Bruns, 2014, S. 5). Dieser wurde 1960 geboren und begegnete im Alter von zehn Jahren Brown, der ihn über acht Jahre hinweg unterrichtete (ebd.). Die von Young und Ingwe, einem Kenianer britischer Abstammung, im Jahr 1983 gegründete „Wilderness Awareness School“ gilt ebenso wie „Tom Browns Tracker School“ als eine der wichtigsten Inspirationen für die moderne Naturverbundenheitsbewegung (Wilderness Awareness School, o.J.). Ziel der Schule ist es, Kindern und Erwachsenen die Möglichkeit zu bieten, die Natur um sie herum zu entdecken, Vertrauen in sie zu gewinnen und sich wieder mit ihr zu verbinden. Eine wichtige Rolle spielt das „Coyote-Mentoring“ (s. Kap. 2.1.5.3), was Langenhorst (2016, S. 29) jedoch nicht als Innovation Youngs, sondern als Bezeichnung für „alt-hergebrachte und bewährte Lernformen, [die] in ihrem Kern als motivierende Methoden des aktivierenden Lernens“ beschreibt. Teil des Coyote-Mentorings ist das von Young entwickelte 8-Schilde-Modell, das als Werkzeug für die Unterrichtsplanung mittels der Orientierung an den zyklischen Abläufen der Natur dient (Bruns, 2014, 6; 57ff.). Weitere Mentoren Youngs waren Jake und Judy Swamp aus dem Stamm der Mohawk³ und Gilbert Walking Bull,

³ Die Mohawk sind eine indigene Gruppe, die im Grenzgebiet der kanadischen Provinz Ontario und dem US-Bundesstaat New York angesiedelt ist (Villagio (2013d, 43ff.).

ein Urenkel des bekannten Lakota-Häuptlings⁴ Sitting Bull (Bruns, 2014, S. 6). Wie Brown spielt auch Young eine große Rolle in der deutschen Wildnispädagogik. Immer wieder reiste er nach Deutschland, um dort Kurse zu geben und sein Wissen zu teilen (Erxleben, 2008, S. 40).

Neben Jon Young und Tom Brown gibt es zahlreiche Lehrer*innen und Älteste, die einen Einfluss auf die Entwicklung der Wildnispädagogik hatten (Bruns, 2014, S. 11). Das Spektrum der Einflüsse geht über die Traditionen indigener Gemeinschaften Nordamerikas hinaus und umschließt auch Überlieferungen indigener Kulturen aus Afrika. Somit ist die heutige Wildnispädagogik auf vielfältige Quellen zurückzuführen, an denen sich die einzelnen Wildnisschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten orientieren. Obwohl die Wildnisschulen miteinander im Austausch stehen, ist es schwierig, eine einheitliche Definition für die Wildnispädagogik zu finden. Bruns umschreibt den Begriff „Wildnispädagogik“ in ihrer Forschungsarbeit als „das Leben und Lernen in Verbindung mit der Natur auf Grundlage des Wissens von naturnah lebenden Völkern⁵ und das Weitergeben und damit Erhalten dieses Wissens und der Traditionen, angewendet auf die heutige Zeit“ (ebd., S. 40.).

2.1.4 Ziele und Prinzipien der Wildnispädagogik

In ihrer Forschungsarbeit befragte Svenja Bruns 20 Wildnispädagog*innen zu den Zielen der Wildnispädagogik und erhielt viele Antworten. Diese flossen unter anderem in den folgenden Überblick über die Zielsetzungen der Wildnispädagogik mit ein. Als übergeordnetes Ziel ist die Herstellung einer positiven Naturverbundenheit der Menschen zu nennen (Bruns, 2014, S. 33; Meier 2010, 38). Wie bei jeder Beziehung wird Zeit benötigt, um eine wirklich echte Verbindung zu entwickeln (Young, Haas und McGown, 2014, S. 21). Die Stärkung der Naturverbundenheit erfolgt über die „Vermittlung von alten Kulturtechniken“ (Langenhorst, 2016, S. 29) indigener Gemeinschaften, wobei angenommen wird, dass „die Anknüpfung an die Lebenserfahrungen der Jäger- und Sammlerkulturen einen Wandel der Naturbeziehung bewirken“ (Erxleben, 2008, S. 85) könne. Die Naturverbundenheit wird durch das bewusste Erfahren gestärkt, wodurch Berührungspunkte mit der Natur abgebaut werden (Bruns, 2014, 33f.).

⁴ Die Lakota sind die westliche Stammesgruppe der Sioux-Sprachfamilie, die ursprünglich im Gebiet der Großen Seen im Norden der USA ansässig waren und später Richtung Westen verdrängt wurden (Villagio (2013c, 41ff.).

⁵ In der gegenwärtigen, politischen Sprache wird der Begriff „Volk“ selten genutzt, da sich die Vorstellung von kulturell einheitlichen „Völkern“, die sich deutlich von anderen „Völkern“ abgrenzen lassen, als irreführend erwiesen hat und mit dem Konzept des Ethnonationalismus in Verbindung steht, was wiederholt zu Massenmorden und Vertreibungen geführt hat (Biskamp, 2020).

Durch eine starke Verbundenheit entsteht „das Gefühl des Heimischseins in der Natur“ (Stöcker 2010 zit. nach Bruns, 2014, S. 34), sodass sich die Menschen in der Natur wohlfühlen können. Dieses Heimischwerden schließt Emotionalität und Spiritualität ein (Hövel 2005 zit. nach Langenhorst, 2016, S. 29) und geht mit einer Betrachtungsweise des Menschen als Teil der Natur einher (Gewert; Hoffmann; A. Prinz; Technau in Bruns, 2014, S. 34). Es trägt zur Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins bei, das Verhaltensänderungen im alltäglichen Handeln bewirken soll (Maier, 2011, S. 38). Nach Erleben stelle sich das Nachhaltigkeitsbewusstsein von selbst ein, wenn man im „Einklang“ (2008, S. 91) mit der Natur lebt, was die Folge einer tiefen Naturverbundenheit sei. Als Vorbild für eine nachhaltige Lebensweise und den Zukunftsbezug gelten nomadisch lebende indigene Gemeinschaften (Erleben 2008 zit. nach Langenhorst, 2016, S. 29). Die angestrebte Naturbeziehung ist gekennzeichnet durch „Dankbarkeit, Liebe und Sanftmütigkeit [...] sowie [durch] eine Wertschätzung allem Lebenden gegenüber“ (Bruns, 2014, S. 34). Wolfgang Peham, ein Mitbegründer des WI.N.D., spricht sogar von der „Vermittlung einer Weltanschauung, die Respekt und Achtsamkeit vor der Natur bewahrt und ein Leben mit der Erde lehrt“ (Peham in Erleben, 2008, S. 85).

Neben der Naturverbundenheit nennt Bruns das Ziel, die Verbindung zu sich selbst zu stärken (Bruns, 2014, S. 35). Dabei sei zunächst einmal die eigene Gesundheit von Bedeutung. Darüber hinaus gehe es laut der von Bruns interviewten Expert*innen darum, „eine bessere Version von sich selber zu werden im Sinne von glücklicher und verbundener und gelöster, entspannter“ (Schwarz in Bruns, 2014, S. 35). Um Zufriedenheit im Leben zu erreichen, gelte es achtsam zu sein und das eigene Befinden genau wahrzunehmen (Barucker in ebd.). Die Natur könne dabei helfen, die Sinne und die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse zu schärfen, was die Verbindung zu sich selbst fördere. Die Dankbarkeit für „die Geschenke der Natur“ (N. Prinz in ebd.) führe zu Veränderungen bei einem selbst und auch in der Gemeinschaft und Gesellschaft. Des Weiteren nennt Bruns das Leben der eigenen Ursprünglichkeit, wozu es gehöre, Neugierde zu wecken und Emotionen zu spüren (Barucker; Kittel in ebd.). Die eigene „innere Wildheit“ (Bruns, 2014, S. 36) soll zurückgefunden und wieder zur Normalität werden. Auch die Reflexion über die eigene Entwicklung sei Teil der Verbindung zu sich selbst. Ein weiterer Aspekt ist nach Young, Haas und McGown (2014, S. 38) die Entdeckung der individuellen Kompetenzen, die mit Hilfe von der lehrenden Person entfaltet werden können. Das Selbstbewusstsein werde zudem durch die Vermittlung von Sicherheit und Unabhängig bestärkt (Schwarz in Bruns, 2014, S. 36). Aus der Erkenntnis der Unabhängigkeit, die durch die Reduzierung auf die vier unabdingbaren Grundbedürfnisse Schlaf, Wärme,

Essen und Trinken entsteht, entwickle sich eine Selbstermächtigung, die eine große Bedeutung für die Verbindung zu sich selbst habe (A. Prinz; Technau in Bruns, 2014, S. 36f.). Technau erweitert die vier Grundelemente des Lebens um ein fünftes: die Gemeinschaft (ebd.).

Die Gemeinschaft, das heißt die Verbindung zu anderen, ist als weiteres Ziel der Wildnispädagogik anzusehen (Gewert; Schwarz in Bruns, 2014, S. 37). In Wildnisschulen können die Teilnehmenden das Leben in Gemeinschaft selbst erfahren und werden zum solidarischen Handeln befähigt (Meier 2005, S. 38; Bruns, 2014, S. 37). Ziel ist es, den Gemeinschaftsgedanken in den Alltag zu integrieren (Schwarz in Bruns, 2014, S. 37). Als weiteres Ziel auf der sozialen Ebene gilt das Erreichen eines Bewusstseins für Generationengerechtigkeit, das in indigenen Gemeinschaften bereits vorhanden sei (Meier 2005, S. 38; Patzleiner in Bruns, 2014, S. 37).

Als letzten Punkt nennt Bruns das Bestreben, das Wissen und die Fähigkeiten vorheriger Generationen zu erhalten und professionell zu pflegen (Wernicke; Schwarz; Greiner in Bruns, 2014, S. 37). Dabei gehe es jedoch weniger um das Unterrichten von Naturwissen als um das Weitergeben von Erlebnissen.

2.1.5 Die Praxis der Wildnispädagogik

Die wildnispädagogische Praxis umfasst eine Vielfalt verschiedener Themenbereiche, die an den einzelnen Wildnisschulen unterschiedlich gewichtet sind (Bruns, 2014, S. 41). Im Folgenden werden einige Bereiche davon vorgestellt, wobei lediglich ein Eindruck von der Arbeit der Wildnisschulen entstehen soll und kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Der Coyote-Guide von Young, Haas und McGown (2014) enthält verschiedene Methoden und Konzepte, die für wildnispädagogische Angebote genutzt werden.

2.1.5.1 Die Grundfertigkeiten

Ein Kernelement von wildnispädagogischen Kursen ist die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die für das (Über-)Leben in der Natur von Bedeutung sind. Dabei wird zwischen Hard-Skills und Soft-Skills unterschieden (ebd.). Mit Hard-Skills werden die Grundfertigkeiten bezeichnet, die für die Befriedigung der vier Grundbedürfnisse Schutz, Wasser, Feuer und Nahrung notwendig sind (Greiner; Technau in Bruns 2014, S. 41). Diese Überlebens-techniken umfassen unter anderem das „Feuerbohren, verschiedene Varianten des Kochens über dem Feuer, das Bauen von Unterkünften wie Laub- oder Lehmhütten, die Herstellung von Werkzeugen aus Knochen und Stein oder das Gerben von Leder und Fellen“ (Maier, 2011, S. 49). In seinem Buch „Der Fährtenucher“ beschreibt Tom Brown, wie Stalking Wolf

seinem Enkel Rick und ihm selbst die Praxis des Überlebens in der Natur vermittelte: „Stalking Wolf lehrte uns die Prinzipien des Überlebens. Die Grundfrage, die man sich in Situationen, wo es ums Überleben geht, stellen muß, lautet: ‚Was brauche ich jetzt am dringendsten, und wie kann ich es bekommen?‘ Darin verbirgt sich der Gedanke, daß man sich bei jedem Ding klarmachen soll, wie sehr man es braucht und wie viel es wert ist“ (Brown und Watkins, 1985, S. 66). Young, Haas und McGown (2014, 343ff.) stellen verschiedene Übungen vor, die den Wildniskursteilnehmenden dabei helfen sollen, sich in eine Überlebenssituation hineinzuversetzen und ihre Überlebens-Prioritäten abhängig von den Umweltbedingungen zu ordnen. Sie geben praktische Hinweise zu den Techniken, die für das (Über-)Leben in der Natur wichtig sind. Nach Young, Haas und McGown sei die Praxis des Überlebens in unseren Knochen festgesetzt, die Notwendigkeit dazu werde jedoch durch das moderne System, in dem wir leben, zerstört (Young et al., 2014, S. 50). Nichts könne eine bedeutungsvollere Beziehung zur Natur schaffen, als sich wirklich der Natur auszusetzen, was eine unmittelbare Notwendigkeit erzeuge, zu lernen (ebd.).

Weitere Grundfertigkeiten wie das Spurenlesen, die Pflanzenkunde oder die Vogelsprache gehören zu den Soft-Skills in der Wildnispädagogik. Sie umfassen Wissen und Techniken, die eine Person dazu befähigen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und für sich selbst zu sorgen (Winter in Bruns 2014, S. 44). Stalking Wolf hatte die Kunst des Fährtenlesens optimiert, er „konnte eine Fährte im Lauf verfolgen“ (Brown und Watkins, 1985, S. 17). Über die Art und Weise, wie Stalking Wolf ihm das Fährtenlesen lehrte, schreibt Brown: „Wir spürten allem nach, das sich bewegte, und manchem, das sich nicht bewegte. Wir verfolgten unsere eigenen Spuren und die, anderer Leute. Wir spürten Tieren, Autos und Schnecken nach. Jetzt mußten wir nicht mehr darauf warten, daß die Natur zu uns kam“ (Brown und Watkins, 1985, S. 11). Diese erlernte Fähigkeit nutzte Brown für die Suche nach Vermissten und die Aufklärung von Kriminalfällen (Brown und Watkins, 1985, 117ff.). Die „Essenz der Fährtenlesens“ (Greiner in Bruns 2014, S. 44) sei das Stellen von Fragen, denn nur dadurch könne „neues Wissen generiert werden“ (ebd.). Nach Young, Haas and McGown beginnt jede Spurensuche wie eine wissenschaftliche Untersuchung mit dem Stellen einer Frage, auf die im Laufe der Suche Antworten gefunden werden (Young et al., 2014, S. 35).

Auch die Vogelsprache kann helfen, sich in der Natur zurechtzufinden. Bedeutsam für das Erlernen der Vogelsprache sind nach Young, Haas and McGown subtile Bewegungen und eine sorgfältige Interpretation der kleinsten Signale, die in eine klare, sinnvolle Kommunikation umgesetzt werden (Young et al., 2014, S. 54). Nicht nur die Laute der Vögel sind Teil der Vogelsprache, sondern auch die non-verbale Botschaften wie die Körpersprache der Vögel,

die sich zum Beispiel unterscheidet, wenn die Vögel in Alarmbereitschaft oder in Harmonie sind (Müller, 2017 zit. nach Bruns, 2014, S. 45). Beim Erlernen der Vogelsprache geht es weniger darum, die Gesänge spezifischer Vogelarten zu identifizieren, sondern um die Deutung der allgemeinen Vogelsprache (Bruns, 2014, S. 45). Die Vogelsprache zu erlernen, beinhaltet zu lernen, selbst still zu sein und zuzuhören (Young et al., 2014, S. 54). Die Aufmerksamkeit auf die Sprache der Vögel – und auch der anderer Tiere – ermögliche eine Offenbarung von verborgenen Bedeutungen, die verstanden werden könnten (ebd.).

2.1.5.2 Stärkung der Naturverbindung durch Naturwahrnehmungsübungen

Ein Schlüssel zur Naturverbindung ist die Wahrnehmung (Young et al. 2014, zit. nach Bruns, 2014, S. 47). Eine bewusste Wahrnehmung ist die Voraussetzung für viele Naturerlebnisse (Maier, 2011, S. 51). Sie ist ein aktiver Prozess, in dem alle Sinne genutzt werden. Die Grundlage der Wahrnehmung ist die Neugierde an Vorgängen in der Natur, wodurch der Wahrnehmung diese Bedeutung beigemessen wird (ebd.). Diese Neugierde gilt es zu wecken. Young, Haas und McGown zitieren die Haudenosaunee⁶ und schreiben über „original instructions“ (2014, S. 23), anhand derer sich der Mensch entwickelt habe und die für eine dynamische Wahrnehmung der Natur konzipiert seien. Diese ursprüngliche, auf der Natur basierende Wahrnehmung könne durch das Praktizieren von Kernroutinen (s. Kap. 2.1.5.4) wieder angeregt werden (ebd.). Neben diesen bietet die Wildnispädagogik noch weitere Übungen, die helfen sollen, die Sinne zu schärfen und die Wahrnehmungsfähigkeit zu erhöhen, wie zum Beispiel den Eulenblick, bei dem man den Weitwinkelblick nutzt, um die gesamte Umgebung und insbesondere Bewegungen wahrzunehmen (Bruns, 2014, S. 48). Der Fuchsgang ist eine bestimmte Gangart, bei der zunächst die Zehen aufgesetzt und dann die Fußsohle bis zur Ferse am Boden abgerollt wird (ebd.). Er kann als Vorstufe des Schleichens bezeichnet werden und eignet sich zur Beobachtung von Tieren im Wald. Andere Wahrnehmungsübungen stellen sogenannte Blind-Übungen dar, bei denen der Sehsinn, auf den wir uns meistens verlassen, zeitweise ausgeschaltet wird. Somit ist eine verstärkte Nutzung der anderen Sinne erforderlich.

2.1.5.3 Coyote-Teaching

Der Coyote ist bekannt für seine Anpassungsfähigkeit, seine Gewandtheit und seine Fähigkeit, überall zu überleben. Indigene Menschen aus Nordamerika messen dem Coyoten aufgrund seiner Eigenschaften eine mythische Bedeutung bei (Young et al., 2014, S. 5). Wie der

⁶ Die Haudenosaunee, bekannt als „Irokesen“, sind nordamerikanische Indigene, die einer gemeinsamen Sprachfamilie angehören und in den US-Staaten New York und Pennsylvania sowie in Teilen von Alabama und Georgia und in Ontario und Quebec, in Kanada, ansässig sind (Villagio (2013b, 19ff.).

Fuchs in Deutschland, gilt der Koyote als klug und gerissen. Im „Coyote-Guide“ (ebd. S. 6) wird er als „trickster“ präsentiert, als ein Trickbetrüger im guten Sinne. Er gilt als treibende Kraft der Evolution, seine Energie schaffe Veränderungen (ebd.). Wie der Koyote als Element der Transformation gesehen wird, soll auch das Coyote-Mentoring dazu führen, sich aus alten Mustern zu lösen und neue Gewohnheiten anzunehmen (Bruns, 2014, S. 52).

„Coyote-Teaching“ und „Coyote-Mentoring“ werden als Begriffe häufig synonym verwendet. Heutzutage wird häufig nur noch der Begriff „Coyote-Mentoring“ genutzt und ersetzt dabei die Bezeichnung „Coyote-Teaching“. Obwohl laut Bruns eine Trennung der beiden Termini in der Praxis nicht gegeben ist, beschreibt sie, weshalb eine Unterscheidung dennoch sinnvoll ist (Bruns, 2014, S. 51). Während das Coyote-Teaching die Lehrweise in einem Kurs beschreibt, geht das Mentoring darüber hinaus und beschreibt die Begleitung einer lernenden Person über einen längeren Zeitraum hinweg, in der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung stattfindet, wie es bei einer einjährigen Wildnispädagogik-Ausbildung der Fall sein kann (Loepthlin in ebd.). Mentoring bezeichnet nach Young, Haas und McGown die aufmerksame Beziehung zwischen einem Guide und einem/*er Entdecker*in, die eher der Adoption eines Kindes als dem Unterrichten eines Schülers/einer Schülerin ähnelt (Young et al., 2014, S. 7).

Das Coyote-Teaching geht aus den Traditionen indigener Gemeinschaften hervor. Im Fokus steht die spielerische Art und Weise, auf der die Lehr- und Lernprozesse stattfinden (Hauser 2011 zit. nach Bruns, 2014, S. 52). Spiele geben einen Einblick in die Funktionsweise der Natur, denn während eines Spiels agiert man dynamisch und fühlt direkt die natürlichen Zyklen und Prozesse (Conell in Young et al. 2014, S. 64). Ein wesentliches Element des Coyote-Teachings ist die Kunst des Fragenstellens, die dazu dient, die Neugierde der Teilnehmenden anzuregen (Young et al., 2014, 73ff.). Die Wissensvermittlung steht dabei zunächst nicht im Vordergrund. Young, Haas und McGown umschreiben die Kunst des Fragens als fruchtbaren Boden für weitere Fragen. Die Menschen sollen von sich aus neugierig werden und sich selbst zutrauen, die Antworten zu finden. (ebd., S. 74). Es gibt den Ansatz, die Fragen der Lernenden nicht immer direkt zu beantworten, sondern eigene Lernerfahrungen und -erlebnisse anzuregen. Jedoch sollte nicht stringent daran festgehalten werden, da dies auch die Neugierde der Lernenden dämpfen könne (Bruns, 2014, 52f.). Young, Haas und McGown nennen drei Ebenen, auf denen das Fragen stattfinden kann: Fragen, die Vertrauen aufbauen, Fragen, die an die Grenze gehen, und Fragen, die über die Grenze hinausgehen. Das Coyote-Teaching ist eine fehlerfreundliche Lehrweise, auch Misserfolge sind Teil des Lernweges (Kremer 2004, zit. nach Bruns, 2014, S. 53f.). Auf zwei wesentliche Bestandteile des Coyote-

Teaching, die Kernroutinen und das 8-Schilde-Modell, wird im Folgenden näher eingegangen.

2.1.5.4 Die Kernroutinen

Kernroutinen dienen dazu, die Natur kennenzulernen und eine Verbindung zu ihr aufzubauen (Young et al., 2014, S. 23). Sie sind als Verhaltensweisen (Routinen) zu verstehen, die eine Person sich angewöhnen kann. Nach Young, Haas und McGown gehen die Kernroutinen aus keiner bestimmten Kultur hervor, sondern entspringen einer jahrzehntelangen Forschung mit naturnah lebenden Menschen und aus dem Dialog mit Ältesten vieler Traditionen. Die Liste der Kernroutinen ist nicht endgültig, sondern kann erweitert oder verändert werden. Im Coyote-Guide werden viele dieser Kernroutinen vorgestellt und konkrete Anweisungen gegeben, wie diese durchzuführen sind (ebd., S. 220ff.). Eine der bekanntesten Kernroutinen ist „der Sitzplatz“. Hierbei sucht sich eine Person einen Platz in der Natur, an dem sie sich wohlfühlt und den sie immer wieder besucht. Diesen Ort gilt es kennenzulernen wie seinen besten Freund. Es wird der Ort der intimen Verbindung zur Natur werden. Man geht allein dorthin, setzt sich und bleibt für eine Weile. Währenddessen versucht man, möglichst still zu sein. Die angedachte Zeit des Verweilens hängt von dem Alter und der Konzentration der teilnehmenden Person ab. Während man bei Kindern eher mit fünf Minuten Sitzen beginnt, gibt man Erwachsenen bis zu einer Stunde Zeit für diese Übung. Während des Sitzens wird die Umgebung mit allen Sinnen beobachtet: Welche Geräusche sind zu hören? Wie fühlt es sich an, hier zu sein? Hat der Ort einen bestimmten Geschmack? Dabei entscheidet jede Person selbst, auf was sie ihre Aufmerksamkeit lenkt. Im Fokus steht dabei, den Rhythmus und die Qualität des Ortes zu erfahren und die „Zusammenhänge zwischen den Lebensgemeinschaften zu verstehen“ (Young 2003 zit. nach Bruns, 2014, S. 55). Young, Haas und McGown bezeichnen den Sitzplan als Herzstück der Kernroutinen, als „Zauberpille“ zur Naturverbindung (Young 2014, S. 25). Weitere Kernroutinen sind zum Beispiel die Geschichte des Tages, das Herumstreifen, das Erstellen einer Landkarte oder das Führen eines Naturtagebuchs (ebd., S. 220ff.). Ihre Erläuterung würde den Rahmen dieser Forschungsarbeit sprengen.

2.1.5.5 Das 8-Schilde-Modell

Das 8-Schilde-Modell von Jon Young ist ein wichtiger Bestandteil des Coyote-Mentorings und dient in der Wildnispädagogik als Werkzeug zur Organisation von Lerneinheiten. Die Basis des Modells ist der natürliche Zyklus, der das Leben auf der Erde bestimmt, wie zum Beispiel die tägliche Wanderung der Sonne oder der Wechsel der Jahreszeiten. Angepasst an

den Rhythmus der Natur orientieren sich indigene Menschen an den vier Himmelsrichtungen. Daran knüpft das 8-Schilde-Modell an, wobei jedes Schild eine Himmelsrichtung bedeutet.⁷ Jeder Himmelsrichtung sind bestimmte Stimmungen und Qualitäten zugeordnet. Diese lassen sich auf verschiedene Zyklen der Natur übertragen, wie auf den Tagesverlauf, die Jahreszeiten und die Abschnitte eines menschlichen Lebens. Das 8-Schilde-Modell wird in der Wildnispädagogik auch genutzt, um Lehreinheiten zu planen (Bruns, 2014, 60f.). Durch die Orientierung an den natürlichen Lernphasen wird das Lernen unterstützt (ebd., S. 57). Abbildung 1 zeigt die Anwendung des 8-Schilde-Modells bei der Planung einer wildnispädagogischen Einheit.

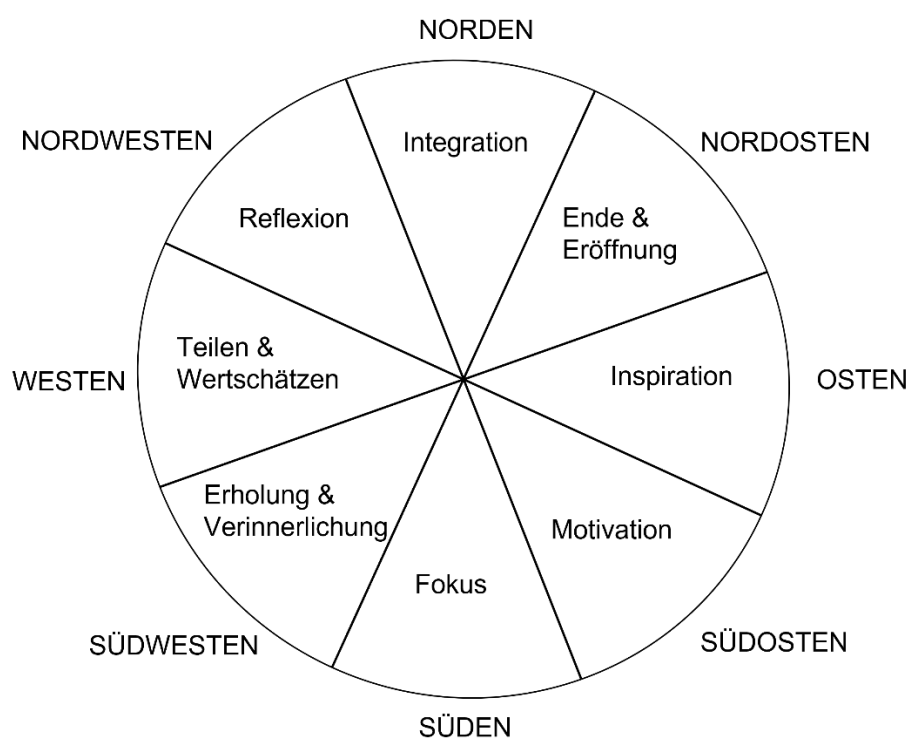


Abbildung 1: Die Lernphasen im 8-Schilde-Modell von Jon Young

Quelle: Eigene Darstellung nach Bruns (2014, S. 61)

Der Beginn liegt im Osten, der sich durch eine Idee, eine Inspiration auszeichnet. Die Lernenden werden motiviert (Südosten) und gelangen in eine konzentrierte Arbeitsphase, in der Fleiß und Fokus zentral sind (Süden). Danach erfolgt eine Pause zur Erholung von der Arbeit und zur Verinnerlichung des Gelernten bzw. Erlebten (Südwesten). In der nächsten Phase, im Westen, kommen die Lernenden zusammen, teilen ihre Erfahrungen und wertschätzen diese. Daraufhin wird das Gelernte reflektiert (Nordwesten), das neue Wissen gebündelt und in

⁷Neben den vier Haupthimmelsrichtungen, umfasst das Modell auch die vier Nebenhimmelsrichtungen.

den Alltag integriert (Norden). Diese Phase ist eine Zeit der Ruhe und des einfachen Wahrnehmens. Der Nordosten bildet das Ende einer Lehreinheit und zugleich den Übergang in einen weiteren Kreislauf durch eine erneute Eröffnung. Dieser Kreislauf des Lernens eignet sich für unterschiedliche Formate: Sowohl ein Wildnistag als auch eine einjährige Wildnispädagogik-Ausbildung kann mit Hilfe des 8-Schilde-Modells strukturiert werden (Bruns, 2014, S. 61).

2.1.5.6 Spiritualität und Rituale

Spiritualität ist ein wichtiger Bestandteil der Wildnispädagogik und findet sich in vielen Kursangeboten wieder. In ihrer Untersuchung befragte Bruns (2014, 69ff.) 20 Wildnispädagog*innen, inwiefern ihre Arbeit spirituelle Elemente enthalte, und bat sie, Spiritualität im Kontext der Wildnispädagogik zu beschreiben. Ausnahmslos bestätigten die Befragten den spirituellen Einfluss auf die Wildnispädagogik. Eine einheitliche Definition dessen, was Spiritualität bedeute, blieb jedoch aus. Während auf der einen Seite gesagt wurde, eine wörtliche Beschreibung von Spiritualität sei schlichtweg nicht möglich (Barucker, 2017 zit. nach Bruns, 2014, S. 69), versuchte ein anderer Teil der Befragten sich an einer Ausführung. Wichtig sei anzumerken, dass Spiritualität nicht mit einer Religion oder Glaubensrichtung gleichzusetzen sei. Vielmehr gehe es um die Verbundenheit „von allem mit allem“ (Besser et al. zit. nach ebd. S. 70), die erfahrbar sei. Darüber hinaus bestehe ein Glaube an eine größere Kraft, die nicht näher definiert ist, und an die Beseelung der Dinge.

Letzteres wird in der Wissenschaft als „Animismus“ bezeichnet. Kern des Animismus ist es, von einer Objektivierung von Objekten oder der Natur abzusehen und sie stattdessen zu subjektivieren, sie also als Subjekte wahrzunehmen und auch als solche zu behandeln (Albers und Franke, 2016, S. 9). Das animistische Denken ist eng mit Naturspiritualität verbunden, da die Natur als erfüllt von lebendigen Geistern und Seelen gesehen wird. Durch die Verbindung mit der Natur lassen sich nach der Idee spirituelle Erfahrungen erlangen. Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts zählt die naturzentrierte Spiritualität zu den religiös-spirituellen Bewegungen mit dem größten Zulauf (Stuckrad, 2019, S. 165).

Eine tiefe Naturverbindung geht, so beschreiben es die befragten Wildnispädagog*innen, automatisch einher mit Spiritualität (Besser 2014 zit. nach Bruns, 2014, S. 70f.). Das Spirituelle existiere „zwischen der Materie“ (N. Prinz 2014 zit. nach ebd., S. 71) und sei für jede*n erlebbar. Der spirituelle Weg sei eng mit der Gefühlsebene verknüpft und etwas höchst Individuelles. Spiritualität werde nicht gelehrt, sondern gelebt, vorgelebt und erfahren. Die Spiritualität im Alltag könne durch Rituale intensiviert werden (Winter 2014 zit. nach ebd.), die häufig

in den Kursprogrammen von Wildnisschulen zu finden sind. Oft wurden diese spirituellen Elemente von indigenen Kulturen übernommen (Maier, 2011, S. 29), was im Kontext kultureller Aneignung durchaus kritisch zu betrachten ist (s. Kap. 2.1.7). Doch auch andere Gründe bewegen Kritiker*innen dazu, die spirituellen Bestandteile in wildnispädagogischen Angeboten zu hinterfragen (s. Kap. 2.1.6). Beispiele für solche Rituale sind die der ‚Reinigung‘ und ‚Heilung‘ dienenden Schwitzhüttenrituale oder Räucherzeremonien (Wildnisschule Chiemgau, o.J.; Wildnisschule Allgäu, o.J.). Viele Wildnisschulen bieten auch Visionssuchen an, in der Personen einige Tage lang allein in die Natur gehen und fasten, um die Antworten auf die Fragen des Lebens zu finden (Wildnisschule Weltenwandler, o.J.).

Auch die Danksagung zählt zu den Ritualen und kann als spirituelles Element betrachtet werden. Sie ist ein wiederkehrendes Element, das meist am Anfang und Ende von wildnispädagogischen Kursen stattfindet. Nach Young, Haas und Mc Gown (2014, 56f.) gehe es bei der Danksagung darum, Dankbarkeit für die Dinge zum Ausdruck bringen, die das eigene Leben unterstützen, und diese wertzuschätzen. Viele Kulturen weltweit nutzen traditionell Gesänge, um ihre Dankbarkeit zum Ausdruck zu bringen (ebd.). Auch indigene Gemeinschaften ehren in ihren Liedern die Sonne, den Mond, Lebewesen oder Naturphänomene. Diese Lieder indigener Kulturen werden häufig von Wildnispädagog*innen aufgegriffen und in Kursen gesungen, was aus demselben Grund wie bei den indigenen Ritualen und Zeremonien kritisch zu betrachten ist (s. Kap. 2.1.7). Auf welche Weise „rituelle Handlungen wie das Räuchern von Salbei, als auch Lieder und Geschichten als kulturübergreifende Verbindungselemente gelehrt werden“ (Aicher, 2015, S. 3) unterscheidet sich von Wildnisschule zu Wildnisschule.

2.1.6 Kritische Stimmen zur Wildnispädagogik

Neben dem Diskurs um kulturelle Aneignung, welcher der Wildnispädagogik von vielen Seiten immer wieder Kritik einbringt, gibt es auch andere Bedenken, die von Kritiker*innen der Wildnispädagogik geäußert werden. Einer dieser Kritiker*innen ist Berthold Langenhorst, der sich der Bücher von Tom Brown angenommen hat und in dessen Gedankenwelt eintauchte. Er hält sie aus mehreren Gesichtspunkten für problematisch (Langenhorst, 2016, 68ff.). Der Kern von Browns Lehre sei nicht die Vermittlung kultureller Techniken indigener Gemeinschaften, sondern eine Einführung in „religiöse Bewusstseinsweiterungen in Form von animistischer Spiritualität“ (ebd.). Langenhorst verweist auf eine Textstelle in Browns Buch „Wissen der Wildnis“, in der dieser beschreibt, dass die Menschen „mit der Erde [...] verschmelzen“ (Brown, 1993 zit. nach Langenhorst, 2016, S. 69) müssten, um den „tieferen Sinn des Lebens“ (ebd.) zu erfahren. Im Folgenden greift Langenhorst die „vier Prophezeigun-

gen der Zerstörung“ (ebd.) auf, in der Brown ein Bild des drohenden Untergangs der Menschheit zeichnet, das geprägt von Hungersnöten, Seuchen, dem Sterben von Tieren und Menschen und letztlich Kriegen und Krankheiten sei. Nach Brown seien die „Kinder der Erde [...], die in vollkommenem Gleichgewicht und in Harmonie mit der Erde lebten und nichts benötigten, was von der Gesellschaft fabriziert oder produziert wurde“ (ebd.) eine Hoffnung für die Rettung der Welt. Langenhorst bezeichnet Browns Lehre als „religiöse Erweckungsbewegung mit Endzeit-Apokalypse“ (Langenhorst, 2016, S. 69). Mit dieser Apokalyptik gehe Brown noch über das spirituelle Verständnis des deutschen Wildnis-Diskurses hinaus und zeichne „ideelle Verbindungen“ zur Tiefenökologie und zu den radikalen Umweltaktivist*innen der „Earth First!“-Bewegung.⁸

Des Weiteren zweifelt Langenhorst an der stärkenden Wirkung von Spiritualität auf die Naturverbundenheit. Seiner Meinung nach stehe die „magische Variante einer Schablonisierung von Naturerfahrung“ (ebd., S. 70) einer unmittelbaren Begegnung der Natur eher im Weg. Hinzu kommt eine Idealisierung der Natur, die Langenhorst in Browns paradiesischem „Heilsbild der Wildnis“ (ebd.) erkennt. Zuletzt trifft Langenhorst eine deutliche Aussage: „Browns Weisheitslehre mit Wahrheitsanspruch eignet sich kaum als Grundlage der Bildungsarbeit in Großschutzgebieten (und darüber hinaus).“ (ebd.). Der Minimalkonsens politischer Bildung, der ein Überwältigungsverbot verlangt,⁹ werde durch „nicht vereinbarte schamanische Räucherrituale“ (ebd.) übergangen. Derselben Meinung ist auch Benjamin Meier (2011, S. 29), der über die Gefahr des Missbrauch und der Indoktrination schreibt, die bei der Vermittlung von religiösen und spirituellen Elementen bestehe. Dies sei insbesondere dann schwierig, wenn die Teilnehmenden an wildnispädagogischen Angeboten nicht vorab über die spirituellen Anteile informiert würden oder die Teilnahme sogar in einem „Zwangs-kontext“ erfolge (ebd.).

⁸ Die Tiefenökologie ist eine Philosophie des Umweltschutzes, die eine neue Betrachtungsweise der Natur fordert. Diese soll nicht als Ressource, sondern in ihrem intrinsischen Wert anerkannt und geschützt werden (Rothenberg (2018)). Kritiker*innen wie der Öko-Anarchist Murray Bookchin werfen Teilen der Tiefenökologie Inhumanität vor, die sich in einem neo-malthusianistischen Ansatz der Bevölkerungsreduktion äußert (Glättli und Niklaus, 2014; Bookchin, 1992 zit. nach Schlemm 2019, S. 5). Die „Earth First!“-Bewegung ist eine radikale Ökologiebewegung, die die Tiefenökologie zu ihrer Grundlagentheorie wählte (Taylor, 2005; Price, 2009 zit. nach Schlemm, 2019, S. 8).

⁹ Der in den 1970er Jahren formulierte Beutelsbacher Konsens ist eine Vereinbarung von Regeln für die pädagogische Praxis, die unter einem öffentlichen Auftrag stattfindet. Er ist insbesondere für die politische Bildung von Bedeutung und beinhaltet drei Leitgedanken: das Überwältigungsverbot, die Beachtung kontroverser Positionen im Unterricht und die Befähigung von Schüler*innen zur Analyse politischer Situationen und des eigenen Interesses. Das Überwältigungsverbot stellt sicher, dass Schüler*innen nicht durch den Einfluss der Lehrperson daran gehindert werden, sich ein selbstständiges Urteil zu bilden (bpb, 2011).

Auch Harff-Peter Schönherr unterzieht die Wildnispädagogik einem kritischen Blick. In seinem Zeitungsartikel „Lernen in und von der Natur“, erschienen am 2. September 2017 in der taz, schreibt er über Überlebensgurus, Prepper und Lebensberater. Ein Problem seien ihm zufolge die fehlenden verbindlichen Definitionen der Ziele, Methoden und Themenfelder der Wildnispädagogik. Auch variierten die Dauer und das Konzept der Wildnispädagogik-Ausbildungen je nach Anbieter, und eine Abgrenzung zu anderen non-formalen Bildungsbereichen wie der Natur- oder Erlebnispädagogik bleibe aus. Dies sei darauf zurückzuführen, dass „Wildnispädagogik“ kein geschützter Begriff sei und keine staatlichen Vorgaben für die Lehre an Wildnisschulen existierten (Aicher, 2015, S. 3). Schönherr kritisiert außerdem die Nähe der Wildnispädagogik zur Esoterik, zu der er Inhalte wie die Visionssuche oder die Erdphilosophie zähle (Schönherr, 2017).

2.1.7 Exkurs: Kulturelle Aneignung

Wenn man liest, wie beim Mahlberger Ferienprogramm „Heyanana“ für sogenannte ‚Nachwuchsindianer‘ „zum gesungenen traditionellen indianischen Ahnenlied ‚Heyanana‘¹⁰[...] natürlich zünftig indianisch getanzt“ wurde, stößt man nur auf eines von vielen Beispielen, in denen indigene Traditionen auf eine wenig wertschätzende und unreflektierte Art übernommen werden. Heutzutage ist der Diskurs über kulturelle Aneignung allgegenwärtig. Er dreht sich um die Frage über die Legitimität der Übernahme von Praktiken oder Symbolen aus anderen Kulturen. Die Antworten reichen weit auseinander: Während die einen von rassistisch motiviertem Diebstahl kultureller Errungenschaften sprechen, steht die Thematik für die anderen im Kontext prinzipieller kultureller Hybridität (Kastner, 2022).

Doch wenn man sich die Perspektive der Betroffenen anhört, lässt sie die Schwere der Problematik schnell erkennen. Auf dem Lakota-Gipfel V im Jahr 1993, einer internationalen Zusammenkunft der US-amerikanischen und kanadischen Lakota-, Dakota- und Nakota-Nationen, verabschiedeten etwa 500 Vertreter*innen von 40 verschiedenen Stämmen und Gruppen der Lakota einstimmig eine „Kriegserklärung gegen die Ausbeuter der Lakota-Spiritualität“ (Taliman, o.J.). Gemeint sind damit die New-Age-Bewegung, der Schamanismus, Kultbegeisterte, Neopaganist*innen und die Männerbewegung, die auf eine für die Betroffenen unerträgliche und obszöne Art und Weise die heiligen Lakota-Riten imitieren

¹⁰ Die Herkunft des Liedes „Heyanana“ ist unklar (Eilenstein, 2010, S. 425). Im Internet ist es jedoch in verschiedenen Quellen als ‚indianisches‘ Lied angeführt (ebd.; Lichthaus Musik, 2022; Jehn und Jehn, 1997).

würden. Als heilige Traditionen wurden zum Beispiel die Lakota-Pfeifenzeremonie, Visionssuchen, Schwitzhüttenzeremonien und der Sonnentanz genannt.

Wie bereits angesprochen, bedienen sich auch viele Wildnispädagog*innen dieser indigenen Rituale, weshalb ein Exkurs zum Thema kulturelle Aneignung für die vorliegende Arbeit unabdingbar ist. Doch zunächst erstmal zu der Frage, wie sich der Begriff „kulturelle Aneignung“ definieren lässt.

2.1.7.1 Zur Definition

In seinem Buch „Kulturelle Aneignung“ stellt der Sozialwissenschaftler Lars Distelhorst mehrere Definitionen von kultureller Aneignung vor und arbeitet die entscheidenden Kriterien dieser heraus. (Distelhorst, 2021, S. 41). Gleich zu Beginn stellt Distelhorst klar, dass der Diskurs um kulturelle Aneignung stets mit der Schwierigkeit einhergeht, Kulturen voneinander abzugrenzen, ohne dabei auf eine essentialistische Betrachtungsweise zurückzugreifen, die eine kulturelle Stereotypisierung zur Folge haben kann. Dennoch sei das Konzept „kulturelle Aneignung“ ein Versuch, die Themen „ungleiche Machtverhältnisse zwischen Kulturen, die Existenz einer Dominanzkultur mit einseitiger Definitionsmacht und die damit verbundene Thematik des Rassismus“ (ebd.) zu bündeln. Es könne als Messlatte für die Einschätzung konkreter Fälle dienen. Zunächst entwickelt Distelhorst folgende Definition von kultureller Aneignung, die er im Laufe seiner wissenschaftlichen Arbeit noch einmal überarbeiten wird:

„Als kulturelle Aneignung wird gemeinhin ein Vorgang verstanden, bei dem Menschen aus einer dominanten Kultur sich, ohne die Haltung der Betroffenen dazu zu beachten, Kulturelemente aus einer diskriminierten oder unterdrückten Kultur aneignen, wodurch deren Bedeutung verschoben oder verflacht wird.“ (Distelhorst, 2021, S. 12)

Nach Johnson sei kulturelle Aneignung eine Form von Unterdrückung, die nur dort stattfinde, wo ein einseitiges Machtgefälle zwischen kulturellen Gruppen vorhanden ist (Johnson, 2015). Dem Machtgefälle liege eine Geschichte der Unterwerfung zugrunde, die auch in die heutige Beziehung zwischen den kulturellen Gruppen wirke (Distelhorst, 2021, S. 43 zit. nach Johnson, 2015). Die identitätsschädigende Wirkung von kultureller Aneignung umfasst nach der Schwarzen US-Schriftstellerin Maisha Z. Johnson mehrere Facetten von der Banalisierung geschichtlicher Unterdrückung über die Ausbeutung von Minderheiten, das Zeichnen rassistischer Stereotype bis zur Stellung der *weißen* Ansprüche über die Gerechtigkeit für benachteiligte Gruppen (ebd.). Zusammenfassend könnte man sagen, dass kulturelle Aneignung wie ein Katalysator für Ausbeutung und die Bildung von Klischees wirke. Im Gegensatz zu kultureller Aneignung finde ein kultureller Austausch auf Augenhöhe statt. Die *weiße* US-amerikanische Juristin Susan Scafidi ist der Meinung, der Transfer von Kulturgut aus einer Subkultur in eine Mehrheitskultur sei meistens kritisch zu betrachten, da dieser häufig

nicht auf der Basis von Anerkennung und Wertschätzung vonstatten gehe (Scafidi, 2005, S. 9). Ihre Definition beinhaltet die Frage, ob eine Erlaubnis für die Übernahme kultureller Güter vorhanden ist. Daran schließt sich jedoch direkt die Frage an, wer überhaupt berechtigt ist, diese Erlaubnis zu geben, was wiederum eine eindeutige Abgrenzung einer Kultur und ihrer zugehörigen Individuen voraussetzt. Zustimmung als Kriterium für kulturelle Aneignung zu verwenden ist also problematisch, da sie einen unzuverlässigen Faktor darstellt (Distelhorst, 2021, 47f.). Aufgrund der Tatsache, dass der Diskurs um kulturelle Aneignung zwingend mit der Problematik eines essentialistischen Kulturbegriffs einhergeht, spricht sich der US-amerikanische Philosophieprofessor Erich Hatala Matthes gegen die Verwendung dieses Konzeptes aus (Distelhorst 2021, S.50f. zit. nach Matthes, 2016). Eine weitere, häufig angemerkte Kritik an dem Begriff kulturelle Aneignung ist die Beobachtung, dass sich Kulturen fortlaufend gegenseitig beeinflussen, gerade unter dem Gesichtspunkt einer globalisierten Welt. Diesen Gedanken verfolgt auch Jens Balzer in seinem kürzlich erschienen Buch „Ethik der Appropriation“. Für ihn lässt sich „kulturelle Schöpfung, Beweglichkeit und Entwicklung ohne Appropriation gar nicht denken“. Dabei sieht er in der Anerkennung von Kultur Potentiale, wie den „Zuwachs an Möglichkeiten, an individueller, künstlerischer und existenzieller Freiheit [und] eine schöpferische, kulturstiftende Kraft“ (Balzer, 2022). Auf der anderen Seite erkennt er den Zusammenhang mit Ausbeutungsverhältnissen bei bestimmten Aneignungsprozessen. Nach Balzer stellt sich nicht die Frage nach der Berechtigung für die Aneignung, sondern die Frage nach der richtigen Art und Weise der Appropriation, die sich mit einer „Ethik des Appropriierens“ (ebd.) beantworten lasse. Distelhorst ist der Meinung, das Verwerfen des Begriffes kulturelle Aneignung würde den Verlust einer „wertvollen Perspektive“ (Distelhorst, 2021, S. 51) der antirassistischen Kritik bedeuten. In der Mitte seiner Arbeit hebt Distelhorst die politische Dimension des Begriffs kulturelle Aneignung hervor und formuliert eine neue Definition:

„Kulturelle Aneignung interveniert in Auseinandersetzungen um Hegemonie, indem Mitglieder oder Gruppen einer Dominanzkultur sich die Symbole um Emanzipation kämpfender diskriminierter Gruppen zu eigen machen, um diese zu eigenen Zwecken zu recondieren oder in Konsumartikel zu verwandeln, wodurch die in ihrer Bedeutung verschoben und für die Repräsentation unbrauchbar gemacht werden.“ (ebd., S. 128)

Im Folgenden verdeutlicht er, dass der Schaden, der durch kulturelle Aneignung verursacht wird, weniger als Diebstahl von Kultur betrachtet werden kann, sondern als „Zerstörung von Repräsentationsformen, die [...] eine Schlüsselrolle im Zusammenhalt politischer Gruppen und Bewegungen einnehmen“ (ebd., S. 130), was dem Ziel der Auflösung diskriminierender Verhältnisse entgegenwirke.

2.1.7.2 Kulturelle Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik

Auf nahezu jeder Webseite von Wildnisschulen wird das indigene Wissen über das Leben in der Natur, das an Kursteilnehmende weitergegeben werde, angepriesen.¹¹ Auch von indigenen Methoden und Ritualen ist die Rede, die der emotionalen Bindung und der Stärkung der Naturbeziehung dienen (s. Kap. 2.1.5.6). Wie die zu Beginn dieses Kapitels zitierte „Kriegserklärung gegen die Ausbeuter der Lakota-Spiritualität“ vom Lakota-Gipfel 1993 bereits verdeutlichte, gibt es einige indigene Menschen, die ihre Stimme erheben und den Unterlass der Übernahme ihrer Rituale und anderer Kulturgüter fordern.

Auf dem Blog „Native Appropriations“ von Adrienne J. Keene werden Darstellungen indigener Menschen, einschließlich Stereotypen und kultureller Aneignung erörtert. Über die in Wildnisschulen häufig durchgeführte Schwitzhütten-Zeremonie schreibt Keene (2010) einen ausführlichen Beitrag. Zunächst stellt sie klar, dass diese Zeremonien religiöse Praktiken sind, vergleichbar mit der Kommunion für Katholiken. Ihrer Ansicht nach respektieren selbst Nichtkatholiken die Rolle des Priesters und würden nie eine Kommunion im Hinterzimmer verkaufen, geschweige denn an einer Kommunion ohne echten Priester teilnehmen. Indigene Zeremonien wie die Schwitzhütten-Zeremonie würden aber kommerzialisiert. Die Teilnahmegebühr für eine Zeremonie bei einem selbsternannten Schamanen koste 500 Dollar pro Stunde. Häufig würden die Zeremonien auch nicht verstanden oder falsch durchgeführt, was die Teilnehmenden sogar in Gefahr bringen könne. Keene verweist an dieser Stelle auf eine von einem New-Age- und Selbsthilfe-Experten angeleitete Schwitzhütten-Zeremonie in Arizona, bei der zwei Menschen starben und mehr als 20 Menschen verletzt wurden (Flynn, 2009). Ein weiterer Aspekt, den Keene aufgreift, ist der Ausschluss menstruierender Frauen von der Schwitzhütten-Zeremonie. Dies sei ihrer Ansicht nach ein Zeichen von Patriarchat und Sexismus und zeuge von einer tiefen Missachtung gegenüber Frauen (Keene, 2010). Der Grund, weswegen Frauen während ihrer Periode ihrer Meinung nach dennoch Zeremonien fernbleiben sollten, sei nicht die Hygiene, sondern weil Frauen in dieser Zeit ihren eigenen natürlichen Reinigungsprozess durchlaufen, der ihre Kräfte erneuert, die so stark werden können, dass sie die Kraft der Zeremonien beeinträchtigen könnten.

Der Auslöser eines weiteren Blogeintrags von Keene war das „Starter witch kit“ („Hexeneinsteiger-Set“) der Firma Pinrose, erhältlich bei der Kosmetikkette Sephora (Keene, 2018). In

¹¹ Um sich ein Bild davon zu machen, lohnt sich ein Blick auf die Webseiten der Wildnisschule Lupus, der Natur- und Wildnisschule Teutoburger Wald oder der Natur- und Wildnisschule Wildart, um nur ein paar Beispiele zu nennen (Wildnisschule Lupus, o.J.; Natur- und Wildnisschule Teutoburger Wald, o.J.; Natur- und Wildnisschule Wildart, o.J.).

einem historischen Abriss erläutert sie, wie das Christentum und die Unterdrückung der indigenen Religionen von den Kolonisatoren seit der Zeit von Kolumbus als Mittel der Gewalt und des Völkermords eingesetzt wurden. Die spanischen Kolonisor*innen zwangen die Ureinwohner*innen Amerikas im 16. Jahrhundert dazu, zum Christentum zu konvertieren, oder drohten ihnen mit Konsequenzen wie Versklavung, Verlust von Eigentum und Schaden für ihre Familien. Auch das kalifornische Missionssystem verfolgte eine ähnliche Politik der Zwangschristianisierung und Unterdrückung der traditionellen Spiritualität. Darüber hinaus wurden traditionelle Zeremonien und Praktiken der Ureinwohner*innen als illegal eingestuft und mit Geld- und Gefängnisstrafen geahndet. Keene erwähnt das Beispiel der Cherokee „Nighthawks“ (Nachtschwärmer) in Oklahoma, die im späten 19. Jahrhundert heimlich traditionelle Zeremonien durchführten. Außerdem berichtet Keene von ihren eigenen Erfahrungen mit spirituellen Zeremonien in ihrem Studentenwohnheim und von den Schwierigkeiten, in der modernen Gesellschaft Akzeptanz und Unterstützung für diese Praktiken zu finden. Nach Keene seien der Verkauf von Räucherstäbchen und ähnlichen Produkten, die auf indigener Spiritualität basieren, eine Form der Ausbeutung und Unterdrückung der indigenen Kultur. Auch die Einstufung indigener Spiritualität als ‚Hexerei‘ sei ein weiteres Beispiel für Unterdrückung, da indigene Spiritualität auf die gleiche Stufe gestellt werde wie magische Rituale. Auch die Kommerzialisierung der indigenen Kulturgüter wird in diesem Beitrag Keenes kritisiert, denn Pinrose und Sephora gehören einer Industrie an. Obwohl das Räuchern in vielen verschiedenen spirituellen Traditionen vorkommt, sieht Keene den Ursprung des Räucherns in Nordamerika. Dort, in Kalifornien, wachse auch der weiße Salbei, der für das Räuchern benötigt werde. Seine Standorte seien jedoch durch zunehmende Waldbrände und Bebauung immer mehr bedroht. Am Ende ihres Beitrags fasst Keene die wesentlichen Punkte ihrer Kritik zusammen: die Ausblendung des kolonialen Kontexts aus Gesprächen über kulturelle Aneignung, die Auslöschung der schmerzhaften und gewalttätigen Geschichte rund um die Unterdrückung indigener Spiritualität, die anhaltenden Kämpfe, die indigene Studierende und Gemeinschaften bei der Ausübung ihres Glaubens führen müssen, und die nicht-indigenen Unternehmen und Einzelpersonen, die mit diesen Traditionen Geld verdienen, ohne den Schaden zu verstehen, den sie anrichten.

Die Schutzhütten-Zeremonie und das spirituelle Räuchern sind nur Beispiele indigener Praktiken, derer sich Teile der Wildnispädagogik bedienen, und die im Kontext von kultureller Aneignung kritisch zu betrachten sind. Es gibt noch weitere Beispiele von übernommenen indigenen Liedern oder auch von Menschen, die sich als Indigene ausgeben, um ihre Lehre zu vermarkten. Von einer weiteren Ausführung wird jedoch an dieser Stelle abgesehen, da es den Rahmen der vorliegenden Untersuchung überschreiten würde.

2.2 Extrem rechte Ideologien

Wird in der Gesellschaft, der Wissenschaft oder in der Politik über menschenverachtendes Verhalten gesprochen, tauchen verschiedene Begriffe auf, die in ihrer Verwendung konkurrieren: Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neonazismus und Neofaschismus. Nach dem Politologen Samuel Salzborn sind es nicht etwa unterschiedliche Wörter für dasselbe Phänomen, sie greifen stattdessen vielmehr auf divergente, teils unvereinbare politische Konzepte zurück (Salzborn, 2018, S. 5).

2.2.1 Ein Sammelsurium an Begriffen

Die Begriffe „Neofaschismus“ und „Neonazismus“ (Neonationalsozialismus) haben eine unverkennbare historische Perspektive und wurden in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg für politische Bewegungen verwendet, die unmittelbar an NS-Organisationen anknüpften oder zumindest einen positiven Bezug zum Nationalsozialismus nahmen.

In den 1970er Jahren etablierte sich der Terminus „Rechtsradikalismus“, der als Sammelbegriff für unterschiedliche politische Entwicklungen diente und eine weitläufigere Funktion als die bisherigen Bezeichnungen Neofaschismus und Neonazismus besaß (ebd., S. 6f.). Er schloss sich zunehmend formierende Gruppierungen mit ein, die sich zwar von der nationalsozialistischen Ideologie distanzieren, jedoch weiterhin extrem rechte Ideen vertraten.

In den 1990er-Jahren wurde der Terminus Rechtsradikalismus offiziell vom bereits einige Zeit kursierenden Sammelbegriff „Rechtsextremismus“ abgelöst, der als Bezeichnung für Einstellungen dient, die sich gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung richten und daher vom Verfassungsschutz beobachtet werden (Nandlinger, 2008). Damit wurde Rechtsradikalismus zu einer Art milderer Variante des Rechtsextremismus umgedeutet, die zwar weiterhin als problematisch, jedoch nicht als verfassungs- bzw. demokratiefeindlich eingestuft wurde. Aufgrund der fließenden Grenze zwischen „problematischen“ und antidemokratischen Inhalten, die sich an der aktuellen Verfassung bemisst und dabei stets abhängig von der laufenden Politik ist, erweist sich eine wissenschaftliche Abgrenzung der Begriffe als unmöglich (Salzborn, 2018, S. 7). Der Politikwissenschaftler Michael Minkenberg sieht in der Unschärfe des Begriffes einen Vorteil, da durch sie jene Radikalisierungsprozesse authentifiziert werden können, die eine Abgrenzung überschreiten (Schedler, 2019, S. 24). In seiner Definition von Rechtsradikalismus schließt er auch „Kräfte oder Bestrebungen ein, die die geltende demokratische Ordnung als solche nicht infrage stellen, jedoch durch Rückgriff auf den ultranationalistischen Mythos eine Radikalisierung nach rechts und damit eine Revision der Verfassungswirklichkeit bzw. einzelner Normen anstreben.“ (Minkenberg, 1998, S. 34).

2.2.2 Das Extremismusmodell

Wie auch der Begriff Rechtsradikalismus beruht die Bezeichnung Rechtsextremismus auf dem Denkansatz, es gäbe eine demokratische politische Mitte, die von zwei extremen Positionen – von rechts und von links - bedroht würde (Salzborn, 2018, S. 7). Salzborn sieht das Extremismusmodell, auch bekannt als Hufeisen-Modell, problematisch, da dieses impliziere, dass es nicht nur Rechtsextremismus, sondern auch einen gleichartig zu beurteilenden Linksextremismus gebe: beide Formen des Extremismus wären vergleichbare Bedrohungen der demokratischen Mehrheitsgesellschaft (ebd.; Dölemeyer und Mehrer, 2011, S. 11). Diese Vergleichbarkeit von rechts und links werde jedoch von einem Großteil der Rechtsextremismusforschung negiert. Nach dem Politikwissenschaftler Gero Neugebauer bestehe der „fundamentale Unterschied zwischen der sozialistischen Linken und der autoritären und nationalistischen Rechten [...] darin, dass letztere antidemokratisch, erstere antikapitalistisch“ (Neugebauer, 2001, S. 22) sei. Das vordringlichste Merkmal zur Unterscheidung zwischen links und rechts sei nach dem bereits verstorbenen Rechtsphilosophen Norberto Bobbio das Ideal der Gleichheit der Menschen: die einen vertreten kategorisch die Gleichheit der Menschen, die anderen die Ungleichheit (Salzborn, 2018, S. 7).

Als weiteren Kritikpunkt am Rechtsextremismusbegriff nennt der Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge die suggerierte Randständigkeit des Problems: die politische Mitte sei in diesem Ansatz frei von antidemokratischen oder menschenverachtenden Einstellungen (Butterwegge, 2002, S. 19). Zwischen der politischen Mitte und dem „Rand“ seien jedoch Verbindungslinien erkennbar, die sich in komplizierter Zusammenarbeit und Beeinflussbarkeit der „Mitte“ durch Rechtsdruck äußeren. Neben dem Eindringen randständiger, ideologischer Elemente in die politische Mitte entsprängen aus ihr auch Anteile von rechtsextremer Propaganda (Holzer, 1994, S. 25; Weidinger, 2018, S. 12).

2.2.3 Rechtsextremismus: Definition und ideologischer Kern

Die Mehrheit in der Rechtsextremismusforschung distanziert sich vom Rechtsextremismusbegriff nach dem Extremismusmodell, nutzt ihn jedoch aufgrund seiner Reputation (Schedler, 2019, S. 28). Rechtsextremismus wird hier als komplexe Erscheinung angesehen, die bestimmte Einstellungen, Verhaltensweisen und ideologische Elemente beinhaltet und die auch in ihrem Entstehungsprozess und ihren Ursachen betrachtet werden muss (May und Heinrich, 2021, S. 16). Eine in der Sozialwissenschaft viel rezeptierte Definition von Rechtsextremismus, die auch in dieser Abschlussarbeit Verwendung findet, wurde von dem Politikwissenschaftler und Rechtsextremismusforscher Hans-Gerd Jaschke formuliert:

Unter ‚Rechtsextremismus‘ verstehen wir die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechtsdeklaration ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsraison ausgehen und den Wertepluralismus der liberalen Demokratie rückgängig machen wollen. Unter ‚Rechtsextremismus‘ verstehen wir insbesondere Zielsetzungen, die den Individualismus aufheben wollen zugunsten einer völkischen, kollektivistischen, ethnisch homogenen Gemeinschaft in einem starken Nationalstaat und in Verbindung damit den Multikulturalismus ablehnen und entschieden bekämpfen. Rechtsextremismus ist eine antimodernistische, auf soziale Verwerfungen industriegesellschaftlicher Entwicklung reagierende, sich europaweit in Ansätzen zur sozialen Bewegung formierende Protestform.“ (Jaschke, März 2001, S. 30)

Der Fokus dieser Definition liegt nicht in der Verfassungsfeindlichkeit, sondern in dem Denk-konstrukt der vermeintlich natürlichen Ungleichheit von Menschen (May und Heinrich, 2021, S. 17; Schedler, 2019, S. 28). Im Gegensatz zur prinzipiellen Gleichheit aller Menschen wird im rechtsextremen Denken eine Hierarchisierung von Menschen vorgenommen, die sich an ethnischen Kriterien, Geschlecht, Religion, der sozialerem Herkunft oder dem kulturellem Ausdruck bemisst (Schedler, 2019, S. 28). In einer Definition, die 2001 gemeinsam von elf Sozialforscher*innen erarbeitet wurde, wird Rechtsextremismus als „Einstellungsmuster, dessen Kennzeichnung Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen“ (Schulze, 2021, S. 20) bezeichnet.

An diese Vorstellung der Ungleichheit von Menschen knüpft der sogenannte Sozialdarwinismus an, der einen grundlegenden Bestandteil des Weltbilds der extremen Rechten darstellt (FARN, 2019, S. 13). Sozialdarwinismus meint die Übertragung von Erkenntnissen aus der Evolutionslehre von Charles Darwin auf menschliche Gesellschaften. Menschen befänden sich nach der Theorie des Sozialdarwinismus in einem immer währenden „Kampf um’s Dasein“ (Lenzen, 2015), in dem der ‚Stärkere‘ gewinne. Als Gründer dieser Denkweise wird der Philosoph und Soziologe Herbert Spencer gesehen. Darwinisten wie Ernst Haeckel übernahmen die Theorie und spinnen sie weiter zur Idee der Züchtung von Menschen, die schließlich in der „Eugenik“, auch bekannt als „Rassenhygiene“, vom NS-Regime angewandt wurde (FARN, 2019, S. 13). Auf diese Weise wurde der Massenmord an Menschen gerechtfertigt, die als ‚minderwertig‘ eingestuft wurden. Das betraf zum einen Menschen die nicht als Teil des ‚Volkes‘ gesehen wurden, wie jüdische Menschen, aber auch geistig oder körperlich Beeinträchtigte, Homosexuelle oder andere Gruppen, die als ‚Belastung für den Volkskörper‘ galten (ebd.).

Auch heute noch kommt diese Vorstellung ungleichwertiger Menschen zum Vorschein. Sowohl im politischen Bereich findet sie sich wieder – in diktatorischen Regierungsformen, in

chauvinistischen¹² Denkweisen und in geschichtsrevisionistischen Darstellungen des Nationalsozialismus – als auch im sozialen Bereich, wo sie durch antisemitische und fremdenfeindliche Einstellungen auffällt (Schulze 2021, S. 20). Einhergehend mit der Vorstellung der Ungleichheit der Menschen ist das extrem rechte Denken immer ein Denken in Hierarchien (ebd., S. 35). Nach dem Menschendbild der extremen Rechten seien in der Gesellschaft nur wenige Menschen zur Führung und Herrschaft berufen, während die große Masse lediglich für die niederen Aufgaben geeignet sei. Diese Logik von Autorität und Gehorsam durchzieht alle gesellschaftlichen Fragen und ist mit den heutigen Werten der Demokratie nicht vereinbar (ebd., S. 36).

Da Rechtsextremismus nicht auf einem geschlossenen Denksystem basiert und ihm keine allumfassende Theorie zu Grunde liegt, existiert nicht die eine, universell geltende rechtsextreme Ideologie. Dennoch lassen sich charakteristische Kernelemente rechtsextremer Ideologie erkennen wie zum Beispiel Nationalismus, Rassismus oder Antisemitismus (ebd., S. 25).

2.2.4 Die extreme Rechte

Viele Sozialwissenschaftler*innen, die sich auf Jaschkes Definition von Rechtsextremismus beziehen, nutzen die Bezeichnung „extreme Rechte“ und das zugehörige Adjektiv „extrem rechts“. Auch in der vorliegenden Arbeit wird auf diese beiden Termini zurückgegriffen, da sie einerseits eine Distanzierung vom umstrittenen Extremismus-Modell schaffen und andererseits eine ausreichende Schärfe bieten, die eine Differenzierung politisch rechter Strömungen und damit eine Differenzierung zwischen demokratischer und antidemokratischer Rechter ermöglicht (Salzborn, 2018, S. 9). Außerdem entfalten die Begriffe ein weiter gefasstes Verständnis der extremen Rechten, das diese als soziale Bewegung von rechts betrachtet (Schedler, 2019, S. 29). Diese Perspektive schließt die facettenreichen Ausprägungen und die zahlreichen Verflechtungen in der extremen Rechten mit ein.

Der Sozialwissenschaftler Jan Schedler bezeichnet die extreme Rechte als heterogenes Netzwerk, das sich „gegen grundlegende und breit akzeptierte gesellschaftliche und politische Entwicklungen etwa in Hinblick auf eine multiethnische Gesellschaft oder den europäischen Integrationsprozess [richtet] und damit eine elementare Veränderung der sozialen und politischen Verhältnisse [anstrebt]“ (Schedler, 2019, S. 29). Zusammen mit Alexander Häusler stellte er 2011 folgende inhaltliche Erscheinungsformen für die extreme Rechte zusammen (Schedler und Häusler, 2011, S. 13):

¹² Chauvinismus ist „eine extreme Form des Patriotismus oder Nationalismus“ (Schneider und Toyka-Seid (o.J.). Der Stolz auf das eigene Land wird übersteigert und mit der Ablehnung anderer Nationalitäten verbunden.

- völkisch-nationalistische Ausprägungen
- rassistische und antisemitische Ausprägungen
- autoritäre Politikvorstellungen
- Ablehnung des gesellschaftlichen Gleichheitsprinzips
- Diskriminierung von Minderheiten
- Ethisierung/ Nationalisierung sozialer und ökonomischer Problemlagen

Einige inhaltliche Bestandteile der extrem Rechten werden in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

2.2.5 Extrem rechtes Naturverständnis

Das Thema Naturschutz und die damit einhergehenden ökologischen Fragen werden allgemein meist dem politisch linken Spektrum zugeordnet. Die Verknüpfung ihres Naturschutzhandelns mit emanzipatorischen Ideen und einem grundlegend demokratischen Verständnis wird Umwelt- und Naturschützer*innen oft ohne Hinterfragen direkt zugeschrieben. Doch bei genauerem Hinsehen wird schnell deutlich, dass grüne Themen keineswegs ausschließlich von demokratisch eingestellten Akteur*innen besetzt werden, sondern sich auch die extreme Rechte dieser Themen bedient (Nicolaisen und Passeick, 2018, S. 5). Unter dem Deckmantel „Naturschutz“ versuchen extrem rechte Akteur*innen ihre ideologischen Grundsätze in die Mitte der Gesellschaft zu bringen. Dabei dienen die extrem rechten Deutungen von ökologischen Zusammenhängen vorrangig dem Zweck, ihre antiemanzipatorische Politik zu legitimieren (Geden, 1996, S. 9). Auch die Partei NPD und die Kleinstpartei „Der III. Weg“ haben den Naturschutz in ihren Programmen und verbinden ihn mit völkischen Ideen (Freiheit und Heitmeyer, 2019, S. 5).

Häufig verstecken sich hinter den ökologischen Forderungen der extremen Rechten – wie dem Schutz ‚heimischer‘ Arten oder dem Ablehnen von Gentechnik – menschenverachtende, rassistische, biologistische oder völkische Einstellungen, die der Demokratie und den Grundgesetzen entgegenstehen (Nicolaisen und Passeick, 2018, S. 5). In vielen ökologischen Fragen scheinen die Grenzen zwischen demokratischem Naturschutz und dem Ökologieverständnis der extremen Rechten zu verschwimmen, was eine detaillierte Betrachtung der unter den Naturschutzthemen liegenden Argumentationen und Intentionen erforderlich macht (ebd.). Nicht zuletzt zeigt auch die Historie, dass der Naturschutz kontinuierlich mit extrem rechten Ideologien verknüpft war (Geden, 1996, S. 12ff.), was im folgenden Kapitel über die Geschichte des Naturschutzes deutlich wird.

2.2.5.1 Zur Geschichte des Naturschutzes

Ihren Beginn verzeichnete die deutsche Naturschutzbewegung zum Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Titel „Heimatschutz“ (Kauhausen und Passeick, 2019, S. 6). Die Anhänger*innen des Heimatschutzes verfolgten neben dem Schutz der ‚heimischen‘ Landschaft, die sie durch die Auswirkungen der Industrialisierung und des Tourismus bedroht sahen, auch den Schutz der Gesellschaft vor Veränderungen (ebd.). Das Bild der Natur wurde zu dieser Zeit aus einer antimodernen, romantisierenden und antiaufklärerischen Perspektive gezeichnet (Hellwig, 2018, S. 6). Die Rückwärtsgewandtheit des Heimatschutzes äußerte sich in der Abwehr gegenüber Gleichberechtigung, sozialer Rechte, Migration und zuletzt auch gegenüber dem Judentum, das für die Zerstörung der ‚Heimat‘ verantwortlich gemacht wurde (Kauhausen und Passeick, 2019, S. 6).

Der Heimatschutz unterlag dem völkischen Denken: Der Mensch sei durch seine Geburt Teil eines ortsgebundenen Ökosystems geworden, mit dem er untrennbar verbunden sei. Der Schutz der Natur stehe damit im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schutz des eigenen ‚Volkes‘ (ebd.). Diese ‚raumgebundene Volksgemeinschaft‘ sei in der Folge vor fremden Einflüssen – vor nicht ‚heimischen‘ Pflanzen- oder Tierarten (Neobiota) oder auch vor Migrant*innen – zu schützen (ebd., S. 6f.). Zwar gab es auch im Heimatschutz liberale und linke Positionen, wie die emanzipatorisch ausgerichteten Naturfreunde, die 1895 in Wien gegründet wurden, sie bildeten jedoch die Ausnahme (Müller et al., 2020, S. 20).

Im weiteren Verlauf der Geschichte setzte sich die völkische Sicht des Heimatschutzes durch, deren Ansatz der Verknüpfung von „Raum“ und „Volk“ in die nationalsozialistische „Blut und Boden“-Ideologie mündete, die eine ‚reine‘ arische Abstammung mit einem vermeintlich zugehörigen Siedlungsgebiet verknüpfte (ebd., S. 21). Die Verwurzelung des ‚Volkes‘ mit der Landschaft wurde als Grundlage für einen ‚gesunden Staat‘ verstanden. Das Potenzial dieser Ideologie wurde von führenden Personen des NS-Regimes wie dem damaligen Reichsbauernführer Walther Darré und dem Naturschutzbeauftragten Hermann Göring erkannt und genutzt. Eine zentrale Idee der NS-Ideologie war die Entwicklung einer naturnahen, bäuerlichen Gemeinschaft (ebd.). Der hierfür benötigte ‚Lebensraum‘ sollte durch Vernichtungskriege mit schrecklichen Gewaltverbrechen in Osteuropa gewonnen werden (Kauhausen und Passeick, 2019, S. 7). Dieser völkische Siedlungsgedanke existierte bereits im deutschen Kaiserreich und setzte sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die heutige Zeit fort (Hellwig, 2018, S. 6). Kerngedanke der gezielten Ansiedlungen ist die Entwicklung einer ‚Volksgemeinschaft‘ in Form einer Siedlung, die sich durch eine für die ‚Arterhaltung‘ notwendige ‚naturgemäße Lebensweise‘ kennzeichnet (ebd., S. 7).

Die fehlende Aufarbeitung des Natur- und Heimatschutzes nach der Zerschlagung des NS-Regimes hatte zur Folge, dass die damaligen Leitungspersonen des Naturschutzes in ihren Ämtern blieben und ihre Machenschaften während des NS-Regimes als „zeittypisch“ (Müller et al., 2020, S. 21) abgewiegelt wurden. In den Zeiten des Wiederaufbaus nach dem Krieg konzentrierte sich die Naturschutzbewegung auf ihr Engagement für den Erhalt der Natur und gab sich als unpolitisch aus (Geden, 1996, S. 27). Dennoch lebten zentrale völkische Ideen und der Heimatschutzgedanke in einigen Naturschutzinitiativen, wie etwa im Bund Naturschutz oder in der Landschaftspflege, weiter (ebd.). 1960 gründete sich der „Weltbund zum Schutz des Lebens“, der zum ersten Mal – ergänzend zum Naturschutzbestreben – einen ökologischen Ansatz verfolgte. Im Vergleich zur Naturschutzbewegung bezog dieser aber noch stärker extrem rechte Inhalte, wie das Ideal der ‚natürlichen Lebensordnung‘ und die ‚Blut und Boden‘-Ideologie, ein (Kauhausen und Pässeick, 2019, S. 7).

Der Beginn der 1970er-Jahre brachte eine Fokussierung der Politik auf Umweltthemen mit sich. Triebkraft für den Aufstieg der Umweltbewegung in dieser Zeit waren die zahlreichen Antiatomkraftproteste (Müller et al., 2020, S. 22). Auch die Linke nahm sich des Themenfelds Umwelt- und Naturschutz an, wodurch die Umweltbewegung erheblich an Gewicht gewann (Geden, 1996, S. 29). Doch daneben existierten weiterhin dem extrem rechten Spektrum zugehörige Umweltgruppen, in deren Umfeld viele Neugründungen stattfanden (ebd.). Diese extrem rechten Strömungen hatten auch Einfluss auf die Gründungsphase der Grünen, unter anderem vertreten durch die Gründer der Ökologisch-Demokratischen Partei (ÖDP) Herbert Gruhl und Baldur Springmann. 1982 spalteten sich die Grünen vom rechts-konservativen Flügel ab und es folgte die offizielle Gründung der bis heute existierenden Partei.

Ab den 1970er Jahren verlor die völkische, extrem rechte Ideologie an Bedeutung im öffentlichen Diskurs des Umwelt- und Naturschutz an Bedeutung (Müller et al., 2020, S. 22). Weit weniger sichtbar, aber dennoch nicht zu übersehen, schlägt sie heute neue Wurzeln (ebd.).

2.2.5.2 Kernelemente des extrem rechten Naturverständnis

In seinem Standardwerk „Rechte Ökologie“ zeigt der Sozialwissenschaftler Oliver Geden einige Argumentationsstränge auf, die extrem rechtes Gedankengut in einen ökologischen Kontext verpacken (Geden, 1996, S. 48ff.). Einige davon werden im Folgenden vorgestellt. Geden weist darauf hin, dass die „rechte Ökologie“ nicht als geschlossene Ideologie zu verstehen sei, sondern ein Sammelsurium einzelner Ideologiebausteine darstelle, „die immer in unterschiedlicher Kombination und mit verschiedenen Akzenten auftreten, nicht aber in idealtypischer Form“ (ebd.).

Als ideologische Basis der „rechten Ökologie“ nennt Geden den „Biologismus“. Der Begriff bezeichnet die Vorgehensweise, Gesetze und Prinzipien aus dem Tier- und Pflanzenreich auf menschliche Gesellschaften zu übertragen, sodass ‚natürliche‘ oder biologische Gesetzmäßigkeiten zum Maßstab für menschliches Sozialverhalten werden. Der Mensch sei demnach ausschließlich über seinen Platz im feststehenden Ökosystem definiert (Nicolaisen, 2018, S. 17) und werde als ‚Naturwesen‘ betrachtet (Virchow, 2006, S. 65). Der Natur als maßgebende Handlungsorientierung wird das ‚Ewige‘ und ‚universell Gültige‘ zugesprochen (Gießelmann et al., 2019, S. 275). Die Vorstellung von unveränderbaren ‚Naturgesetzen‘ und einer ‚natürlichen Ordnung‘, die für alle Lebewesen gelten, geht mit der zwingenden Unterwerfung des Menschen – und aller anderen Lebewesen – einher (Nicolaisen, 2018, S. 16). Konsequenterweise drohe bei einer ausbleibenden Unterwerfung der Menschen ihre Auslöschung. Die ‚Naturgesetze‘ können als Werkzeug dienen, um einerseits die Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt gegen jene zu legitimieren, die als ‚unnatürlich‘ eingestuft werden und andererseits das Bestehen von Eliten und Hierarchien als „Ausdruck der Natur“ (Nicolaisen, 2018, S. 17) zu verklären. In Fragen der Gleichstellung der Geschlechter oder der Sexualität (s. Kap. 2.2.6), aber auch in der Migrationsdebatte gelte es, sich der immerwährenden ‚natürlichen Ordnung‘ zu unterwerfen. Die individuelle Selbstbestimmtheit sei in der Folge stets nachrangig (Gießelmann et al., 2019, S. 276). Jegliche emanzipatorischen Bewegungen gelten als ‚unnatürlich‘ und werden von der extremen Rechten abgelehnt (Nicolaisen, 2018, S. 17).

In ihrem Buch „Außen grün, innen braun“ bezeichnen die Wissenschaftler Sam Moore und Alex Roberts das Regulierungsideal Natur als „unstet“ (Moore und Roberts, 2022, S. 35), da in dieser Idealisierung zwei gegensätzliche Vorstellungen von Natur kollidieren. Einerseits diene die Natur zur Regulierung der Gesellschaft, andererseits sei eben diese von der Natur entfremdet. Nach Moore und Roberts gehe die „Auflösung dieses Gegensatzes und [die] Rückbesinnung auf die ‚Natur‘ [...] oft mit Gewalt ihrer herausragenden Verkörperung einher: der einer bestimmten Rasse“ (ebd.). Neben dem regulierenden Ideal fungiere die Natur „wahlweise als eine unerschöpfliche Ressource, als eine exotische Bedrohung, als eine finale Erklärung [oder] als eine Waffe“ (ebd.).

Neben der Natur stellt auch der Begriff „Leben“ ein Schlüsselwort im extrem rechten Menschenbild dar (Gießelmann et al., 2019, S. 276). Denn nur ein Leben in Übereinstimmung mit den ‚Naturgesetzen‘ – „ein Leben im Einklang mit der Natur“ (FARN, 2019, S. 13) – gelte als „lebensrichtig“ (Gießelmann et al., 2019, S. 276). Eine bäuerliche Lebensweise erfülle dieses

Ideal der Naturverbundenheit, wobei die Figur des Bauern auf eine romantische Weise verklärt werde (ebd., S. 279). Die Vorstellung von einem Leben im Einklang der Natur findet sich auch in vielen völkischen Siedlungsprojekten wieder (Schmidt, 2014, S. 4).

Wie auch der Sozialdarwinismus, der von einem ‚Recht des Stärkeren‘ in menschlichen Gesellschaften ausgeht (s. Kap. 2.2.3), ist auch die biologistische Weltansicht Teil des Ungleichwertigkeitsdenkens in der extremen Rechten. Nach Geden gehöre der Biologismus daher zum „Standardinventar konservativer bis faschistischer Ideologien“ (Geden, 1996, S. 48).

2.2.5.3 Die ‚natürliche‘ Ordnung

Nach dem biologistischen Weltbild unterliegen nicht nur Individuen den ‚Naturgesetzen‘, sondern auch Gesellschaften werden als „natürlich (im Sinne von biologisch) gewachsen“ (Nicolaisen, 2018, S. 17) verstanden. Die Begriffe ‚Art‘ und ‚Rasse‘ werden analog zum Tierreich für menschliche Kulturen verwendet. Diese Verknüpfung von biologistischen Weltansichten mit einem völkischen Denken mündet in der Vorstellung eines ‚organisch gewachsenen Volkes‘ und hat in Deutschland eine historische Tradition, deren Wurzeln im Ende des 18. Jahrhunderts liegen (ebd.; Bierl, 2014, S. 18).

Mittels einer ganzheitlichen Betrachtungsweise teilt die extreme Rechte die Ganzheit, die sogenannte ‚Großrasse‘, in verschiedene ‚Völker‘ als ‚Unter-Ganzheiten‘ ein, die als evolutionär entstandene Abstammungs- und Vererbungsgemeinschaften verstanden werden (Bierl, 2014, S. 19; Virchow 2006, S. 67). Diese unterschieden sich sowohl in ihrem körperlichen Phänotyp als auch in geistigen Merkmalen, was sich durch vermeintliche IQ-Messungen beweisen lasse (Gießelmann et al., 2019, S. 277). Nach dem extrem rechten Weltbild unterliegen die ‚Völker‘ einer ‚natürlichen Rangordnung‘, die sich aus der ‚natürlichen‘ Veranlagung der Menschen bzw. der Gemeinschaften ergebe (Gießelmann et al., 2019, S. 279). Jene Gesellschaften, die ‚im Einklang mit der Natur‘ stehen, seien ‚human‘ und werden aus einer völkischen Sichtweise als ‚artgemäß‘ bezeichnet, für die anderen folge der Niedergang.

‚Völker‘ dienen zudem als Bezugspunkte, denen vermeintliche biologisch verankerte Triebe zugeschrieben werden, wie etwa der Territorialtrieb, der als angeborenes Revierverhalten gedeutet wird (Virchow, 2006, S. 72ff.). Die Konstruktion ‚natürlicher‘ Triebe dient zur Legitimierung von Kriegen, Gewalttaten und der vehementen Ablehnung von Migrant*innen. In Erweiterung zum biologistisch begründeten Denken in ‚Rassen‘ wird die Existenz verschiedener ‚Völker‘ auch geschichtlich und kulturell hergeleitet (ebd., S. 68ff.). Demnach sei ein ‚Volk‘ über lange Zeit organisch gewachsen, habe ‚arteigene‘ Gesetze und kennzeichne sich durch seine kulturelle Homogenität, durch die sogenannte ‚Volksidentität‘, aus. Diese gelte es gegen vermeintliche ‚Überfremdung‘ durch Migrant*innen zu schützen.

An diese Idee der Verschiedenheit der ‚Völker‘ knüpft der Ethnopluralismus an – ein Konzept der Neuen Rechten. Zwar werden ‚Völker‘, hier als ‚Ethnien‘ bezeichnet und nicht mehr in einer Rangordnung gesehen, aber immer noch als ‚homogen gewachsen‘ und ‚kulturell einheitlich‘ betrachtet. Diese Homogenität soll durch strikte Trennung der ‚Ethnien‘ erhalten werden, wobei jeder ‚Ethnie‘ ein Raum zugesprochen wird (Schellhoh, 2018, S. 17). Häufig ist das Konzept des Ethnopluralismus verbunden mit Verschwörungsmythen wie dem „Großen Austausch“, welcher auf der Annahme eines ausgehegten Plans der deutschen Regierung zur Aufnahme Geflüchteter beruht, der letztlich dazu führe, dass die deutsche Bevölkerung durch Migrant*innen ersetzt werde (ebd., S.16). Aus Sicht von FARN sei der Ethnopluralismus „nichts weiter als ein intellektueller Versuch, sich von den Verbrechen des NS-Regimes zu lösen und deren „Blut und Boden“-Ideologie unter anderem Namen modern zu verpacken“ (FARN, o.J.).

Neben der Verbindung zum Verschwörungsdenken fügt sich das Konzept der ‚ganzheitlich-organischen Ordnung‘ auch in das ganzheitliche Denken der Esoterik (s. Kap. 2.2.7.4) ein (Bierl, 2014, S. 19). Demnach sei die Ganzheitlichkeit durch ein „kosmisches, göttliches Prinzip [begründet, welches] die Welt durchdringt, strukturiert und ihren Lauf determiniert“ (ebd.).

Nach der Einschätzung von FARN kann eine ganzheitliche Betrachtungsweise mitunter durchaus sinnvoll sein, da sie eine verengte Betrachtungsweise von Dingen verhindere, wie beispielsweise in der Naturheilkunde (FARN, o.J.b). Dennoch seien Konzepte, die sich auf Ganzheitlichkeit berufen, stets anschlussfähig für extrem rechte Ideologien. Denn wenn der Mensch nur als Teil eines größeren Ganzen gesehen wird, hat in der Folge dieses Ganze auch mehr wert, was „jegliche soziale und demokratische Errungenschaften in Frage [stellt] und delegitimiert“ (ebd.).

Zur biologistischen Betrachtungsweise des Menschen äußert sich Lukas Nicolaisen, der Leiter von FARN, wie folgt: „Die Reduktion des Menschen auf seine biologischen Anteile kommt einer Leugnung der menschlichen Existenz gleich“ (Nicolaisen, 2018, S. 19), da der Mensch sich durch seine kulturelle Evolution und die Fähigkeit zur Selbstreflexion von anderen Lebewesen unterscheide.

2.2.6 Geschlechterphilosophie der extremen Rechten

Seit Ende 2018 existiert im deutschen Recht neben den Geschlechtskategorien „Frau“ und „Mann“ eine weitere: „divers“ (Schulze, 2021, S. 33). Diese dritte Option ermöglicht Personen, die sich jenseits des binären Geschlechtermodells befinden, eine passende Eintragung in das Personenstandsregister. Trotz dieses Urteils des Bundesverfassungsgerichts und der

sozialwissenschaftlichen Erkenntnis über mehr Geschlechtsidentitäten als Frau und Mann ist das binäre Geschlechterkonzept tief in unserer Gesellschaft verankert, was in zahlreichen alltäglichen Belangen deutlich wird. So gibt es Frauen- und Männertoiletten, Frauen- und Männermode und nach Frauen und Männern getrennte Sportgruppen. Menschen werden also entsprechend der binären Ordnung eingeteilt. Das führt einerseits häufig zu einer Vereinheitlichung von Menschen innerhalb eines Geschlechtes, wenn zum Beispiel von ‚den Männern‘ oder ‚den Frauen‘ die Rede ist, und andererseits zu Diskriminierungen von Menschen, die sich nicht in das binäre Konzept einordnen können oder wollen (Krall, 2014, S. 18).

Um die vorherrschende Zweigeschlechtlichkeit zu legitimieren, wird die Naturalisierung von Geschlechtern genutzt (ebd., S. 20). Es werden geschlechtsspezifische Merkmale konstruiert und diese mit dem angeborenen, biologischen Geschlecht begründet. Naturalisierung liegt dann vor, „wenn ein gesellschaftliches Phänomen [...] fälschlicherweise als überhistorische und überkulturelle Kategorie“ (Ebeling et al., 2006, S. 352 zit. nach Krall, 2018, S. 20) dargestellt wird. In der Geschlechterforschung wird die Naturalisierung von Geschlecht kritisiert, da dadurch unveränderliche Geschlechterkonstruktionen entstehen, die als Norm gelten. Die Natur als Argument sei aufgrund ihres zugeschriebenen Wahrheitsgehaltes sehr wirkmächtig, was dazu führe, dass andere Interpretationen von Geschlecht untergraben werden. In den Gender Studies wird Geschlecht nicht als naturgegeben und durch die biologische Veranlagung determiniert angesehen, sondern als gesellschaftliches Phänomen betrachtet (Steffen, 2004, S. 11ff.). Analysen machen Naturalisierungen sichtbar und problematisieren die damit verbundene, konstruierte Normativität (Krall, 2014, S. 21).

Neben dem aktuellen Diskurs um eine neue Interpretation von Geschlecht und eine modernisierte Geschlechterordnung gibt es zahlreiche Stimmen in der Gesellschaft, die rigide an dem ‚natürlich‘ begründeten, binären Geschlechtsmodell festhalten (Debus und Laumann, 2014, S. 27).

2.2.6.1 Kerngedanken der extrem rechten Geschlechterphilosophie

Die Geschlechterphilosophie der extremen Rechten basiert auf diesem biologistisch begründeten Modell der Zweigeschlechtlichkeit (Debus und Laumann, 2014, S. 27). Frauen und Männer werden nicht als gleichartig, sondern als gleichwertig betrachtet (Schulze, 2021, S. 34). Sie erfüllen streng definierte Rollen, die für das Individuum wenig Flexibilität zulassen (Debus und Laumann, 2014, S. 27). In der Familie würden sich demnach Frauen und Männer komplettieren (Schulze, 2021, S. 34) und eine ideale Einheit bilden, die dem Konzept der ‚Volksgemeinschaft‘ unterliegt (s. Kap. 2.2.6.2). Während die Männer zuständig für die Bereiche „Kampf, Kultur, Politik und Herrschaft“ (ebd.) seien, gelten „Reproduktion, Fürsorge,

Natur, Privatheit und Ausgleichsstreben“ (ebd.) als weibliche Sphären. Diese sozialen Geschlechterrollen werden von der extremen Rechten auf biologische Veranlagungen zurückgeführt, sie würden einer ‚natürlichen Ordnung‘ unterliegen (ebd. S. 33f.). Diese ‚natürlichen‘ Geschlechterrollen seien nach extrem rechter Ansicht aus der Balance geraten und müssten wieder hergestellt werden, sodass „Frauen wieder Frauen und Männer wieder Männer“ (ebd., S. 34) sein können.

Unter dem Deckmantel der „Gleichwertigkeit“ beider Geschlechter verbirgt sich eine deutliche patriarchale Hierarchie (Debus und Laumann., 2014, S. 27), in der Männlichkeit die ausdrückliche Norm darstellt, der die „Herrschaft und Gestaltung der Gesellschaft vorbehalten“ (Schulze, 2021, S. 34) ist. Der extrem rechte AfD-Politiker Björn Höcke sieht in Europa das Problem, dass die ‚Männlichkeit‘ verloren gegangen sei und fordert 2015 auf einem AfD-Parteitag die Wiederentdeckung der ‚Männlichkeit‘: „Denn nur, wenn wir unsere Männlichkeit wiederentdecken, werden wir mannhaft. Und nur, wenn wir mannhaft werden, werden wir wehrhaft. Und wir müssen wehrhaft werden!“ (Höcke, 2015, 01:50-02:02 zit. nach Schulze, 2021, S. 34). Die Rigidität, mit der die extreme Rechte das dualistische Geschlechtermodell vertritt, begründet sich durch die fundamentale Bedeutung dieses Geschlechterverständnisses für die ‚Volksgemeinschaft‘. Frauen und Männer erfüllen ihre Pflichten als Teil der übergeordneten ‚Volksgemeinschaft‘. Die weibliche Fähigkeit zur Reproduktion wird im Sinne des ‚Volkzwecks‘ instrumentalisiert: Der ‚gesunde‘ Nachwuchs sei die Grundlage eines ‚gesunden Volkes‘ (Debus und Laumann, 2014, S. 27).

2.2.6.2 Das Familienbild der extremen Rechten

Das Familienbild der extremen Rechten schließt an die beschriebenen Geschlechtervorstellungen an und ist geprägt von traditionalistischen Vorstellungen von Familie und Geschlechterrollen (Schulze, 2021, S. 32). Heteronormative Familien, bestehend aus einem heterosexuellen Paar und seinen Kindern, bilden demnach die gesellschaftliche Grundeinheit, die als Organisationsgrundlage der Gesellschaft dient. Die Kernfamilie ist dabei möglichst angeschlossen an einen übergreifenden Familienverbund, der aus mehreren Generationen besteht. Der Wert der Heteronormativität wird mit der reproduktiven Funktion der Familien begründet. Die Funktion der Reproduktion steht in der Familienvorstellung der extremen Rechten immer im Vordergrund, während individuelle Entscheidungen und die Lebensqualität der einzelnen Personen als nachrangig gelten (ebd.). Liberalisierungsprozesse wie die Erweiterung von Familienmodellen werden problematisiert, da sie das „nationale Zusammenleben“ (ebd.) bedrohen würden. Während das bürgerliche Familienmodell mit seiner reproduktiven Funktion für ‚die Deutschen‘ im völkischen Sinne als Ideal rigide vertreten wird, gilt

es für Menschen mit Migrationsgeschichte nicht. Im Gegenteil: Ihnen wird häufig das Leben traditioneller Familienmodelle und auch Kinderreichtum vorgeworfen (ebd.).

Das Leitbild der heteronormativen Familien stützt die Bevölkerungspolitik, die in der extremen Rechten eine zentrale Rolle einnimmt (Debus und Laumann, 2014, S. 22). Durch eine strategische Bevölkerungspolitik wird die ‚Volksgemeinschaft‘ einerseits vor einer ‚Überfremdung‘ von außen geschützt und andererseits nach innen homogen und damit ‚rein‘ gehalten. Um dies zu steuern, wird die weibliche Sexualität instrumentalisiert. Der Frauenkörper fungiert als ‚Volkskörper‘, der verantwortlich für die ‚Reinhaltung‘ und damit ‚Gesundheit‘ der ‚Volksgemeinschaft‘ ist. Die Frau ist damit nicht frei in ihrer Wahl von Sexualpartnern, sondern hat sich dem ‚Volkswohl‘ unterzuordnen.

Homosexualität wird von der extremen Rechten problematisiert, da sie mit ihrem Familienideal kollidiert (Schulze, 2021, S. 33). Sie stelle eine „Gefahr für die natürliche Ordnung der ‚Volksgemeinschaft‘“ (Debus und Laumann, 2014, S. 22) dar. Die Diffamierung von Homosexuellen wird mit ihrem fehlenden „Beitrag zum ‚Erhalt des deutschen Volkes‘“ (ebd., S. 23) begründet.

2.2.6.3 Antigenderismus

In der Flexibilisierung von Geschlechterverhältnissen und Etablierung neuer Geschlechtermodelle sieht die extreme Rechte eine Bedrohung (ebd.). Denn eine neue Vorstellung von Geschlechterrollen führe zur Zerstörung der ‚natürlichen Geschlechterordnung‘ und nach der völkischen Ideologie schließlich auch zur Zerstörung der ‚Volksgemeinschaft‘. Feminismus wird in der extremen Rechten als „universalistische und zerstörerische Tendenz abgelehnt [da er] für sittlichen Verfall, Entmännlichung der Männer, Kinderarmut und Abtreibungen verantwortlich“ (Schulze, 2021, S. 34) sei. Es gibt zahlreiche antifeministische Kampagnen, die sich gegen das sogenannte „Gender Mainstreaming“ wenden (Debus und Laumann, 2014, S. 27). Gender Mainstreaming bezeichnet die Politik der Geschlechtergerechtigkeit, die die Verpflichtung beinhaltet, bei politischen Entscheidungen die Auswirkungen für Frauen und Männer in den Blick zu nehmen und unterschiedliche Lebenssituationen und Bedürfnisse zu berücksichtigen (Gießelmann et al., 2019, S. 130).

Der Antigenderismus basiert auf dem Verschwörungsmythos einer vom Feminismus angestrebten „Umerziehungsmaßnahme zur Schaffung eines ‚widernatürlichen‘ Menschen“ (Gießelmann et al., 2019, S. 130), der bis hin zur populistischen Proklamation der „Abschaffung des Menschen“ (Mokros et al. 2021, S. 248) führen kann. Eine der Grundbehauptungen der extremen Rechten in den Debatten um Feminismus ist die vermeintliche gesellschaftliche

Benachteiligung von Männern und Heterosexuellen und die damit verbundene systematische Bevorteilung von Frauen und Homosexuellen (Gießelmann et al., 2019, S. 131). Auch dafür sei der Feminismus verantwortlich und die Linke würde dies unterstützen. Damit nutzt die extreme Rechte die Konstruktion von Feindbildern und gibt sich selbst „die Rolle der Benachteiligten“ (ebd.). Durch das Sprechen aus einer vermeintlichen Opferperspektive suggeriert die extreme Rechte die Absicht der Antidiskriminierung, die sie jedoch nicht wirklich anstrebt. Vielmehr besteht ihr Anliegen darin, die vorherrschenden patriarchalen Strukturen und ein eng gefasstes binäres Geschlechtermodell zu sichern.

Der Anti-Gender-Diskurs ist kein alleiniges Phänomen der extremen Rechten, sondern kommt auch in der gesellschaftlichen Mitte zum Vorschein (Mokros et al., 2021, S. 248). Jedoch bildet er „europaweit eine symbolische Brücke nach rechts außen“ (ebd.). In der Mittelstudie wurde der Zusammenhang von Antigenderismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie extrem rechten Einstellungen untersucht (Mokros et al., 2021, S. 257). Dabei wurde eine Korrelation zwischen Antigenderismus und der Abwertung von Homosexualität, Trans* Menschen und von Obdachlosen, denen vorgeworfen wird eine „gesellschaftliche Belastung“ (ebd.) zu sein, festgestellt. Dieses Abwertungsmuster existiert auch gegenüber Jüd*innen, was mit der Unterstellung von gesellschaftlicher Einflussnahme und Schuldzuweisung an politischen Entwicklungen einhergeht. Außerdem wurde eine Korrelation von Antigenderismus und Verschwörungsglaube ermittelt, welche gerade in vermeintlichen gesellschaftlichen Krisen sichtbar wird (ebd., S. 260). So wird zum Beispiel der Verschwörungsmythos einer Unterwanderung Deutschlands durch den Islam (ebd., S. 59) mit dem Vorwurf an Migrant*innen, zu viele Kinder zu bekommen (Schulze, 2021, S. 33), gekoppelt.

Die Kombination aus antifeministischen, antisemitischen und rassistischen Einstellungen birgt ein gefährliches Potenzial, was sich beispielsweise in dem 2011 von Anders Breivik verrichteten Terroranschlag auf die Jugendorganisation der sozialdemokratischen Arbeiterpartei in Norwegen offenbarte. Der Täter begann den Mord an 69 Jugendlichen und acht weiteren Menschen mit der Aussage, sich damit gegen eine „Feminisierung der abendländischen Kultur“ (Mokros, et al., 2021, S. 247) zu stellen.

2.2.7 Esoterik

Esoterik ist in Deutschland weit verbreitet und in verschiedenen Bereichen des Lebens präsent. Die Welt der Esoterik bietet ein großes Spektrum an Angeboten, was sich über Ratgeberliteratur, spirituelle Produkte bis hin zu alternativen Heilverfahren erstreckt, und erwirtschaftet damit keine zu vernachlässigenden Summen (Pöhlmann, 2022, S. 39f.). Vor etwa zehn Jahren wurde der Jahresumsatz für esoterische Angebote auf rund 25 Millionen Euro

geschätzt (ebd.). Bei dieser offensichtlich großen Resonanz ist es nicht verwunderlich, dass auch die extreme Rechte die Esoterik für sich entdeckt (Christiansen et al., 2006, S. 149). In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass sich die Vermischung von Esoterik und der extremen Rechte nicht nur in Irminsulkissen und Keltischen Kreuzen zeigt, sondern darunter manifeste inhaltliche und strukturelle Übereinstimmungen liegen.

2.2.7.1 Zur Definition von Esoterik

Der Begriff „Esoterik“ leitet sich vom griechischen Wort „esoterós“ ab, was das Verborgene, das Innere meint (Christiansen et al., 2006, S. 5). Zentraler Kern der Esoterik ist ein angenommenes geheimes Wissen, zu dem nur Eingeweihte Zugang haben und das für Außenstehende verschlossen bleibt (Pöhlmann, 2022, S. 41). Im Gegensatz dazu steht die „Exoterik“, die sich auf das allgemein zugängliche Wissen bezieht. Die Vorstellungen und Methoden der Esoterik lassen sich nicht mit den Erkenntnissen der Wissenschaft und Ideen der Aufklärung vereinbaren (ebd.), worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

In der Wissenschaft gibt es keine einheitliche Definition von Esoterik (Pöhlmann, 2022, S. 40). Der Religionswissenschaftler Hartmut Zinser listet in seinem Buch „Esoterik – Eine Einführung“ mehrere Definitionen von Esoterik und Okkultismus¹³ auf, die von verschiedenen Sozialwissenschaftlern und Theologen erarbeitet wurden (Zinser, 2009, S. 29ff.). Alle Definitionen beinhalten die These, dass der zentrale Kern von Esoterik und Okkultismus die Auseinandersetzung mit „den unsichtbaren, geheimnisvollen Seiten der Natur und des menschlichen Geistes“ (Ruppert, 1990, S. 11) sei, die „von den offiziellen Wissenschaften noch nicht allgemein [anerkannt]“ (Kiesewetter, 2004, S. 9) seien. Der Esoterikforscher Antoine Faivre beschreibt die Esoterik weniger als Lehre, sondern als Denkform (Faivre, 2001, S. 24ff.). Diesen Gedankengang nimmt Zinser mit auf und schlägt selbst eine Definition vor:

„Esoterik und Okkultismus sind Praktiken mit und Anschauungen über außergewöhnlich gehaltene, der Alltagserfahrung oder auch den Wissenschaften noch nicht oder angeblich noch nicht verständliche Erscheinungen. Jedoch sind diese Erscheinungen nicht an und für sich okkult, sondern sie werden es in einem esoterischen oder okkulten Deutungsschema, das von Voraussetzungen ausgeht, die von den modernen Wissenschaften, sowohl von den Natur- als auch von den Sozialwissenschaften, aus methodischen Gründen kritisiert und abgewiesen werden.“ (Zinser, 2009, S. 30)

¹³ Der Begriff Okkultismus leitet sich vom lateinischen Wort „okkult“ ab und meint „verborgenes“ (Christiansen, Fromm und Zinser (2006, S. 5). In einer engen wissenschaftlichen Betrachtung wird er für bestimmte Strömungen der Esoterik (Bauer und Wenisch (2000, S. 768)) verwendet. Häufig werden die Begriffe Esoterik und Okkultismus synonym benutzt. Nach dem Religionswissenschaftler Hartmut Zinser meinen sie das Gleiche (Westhoff (2010).

2.2.7.2 Wissenschaft oder Religion?

Zinser merkt an, dass diese Definition sich aus einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise herleite, deren Fokus auf dem Erweisen oder Widerlegen der esoterischen Vorstellungen liege (ebd., S. 31). Nimmt man jedoch die religionswissenschaftliche Perspektive ein, so stehe die Frage nach der Wahrheit gar nicht im Vordergrund, sondern viel mehr die Glaubensvorstellungen und Praktiken, die immer individuell bestimmt seien. Auch die Religionswissenschaftlerin Ulrike Peters ordnet die Esoterik neben ihrem lehrenden Charakter als alternative Religion ein, wobei „das Erleben und die Erfahrung der Selbstfindung und Selbstverwirklichung sowie der Einheit des Menschen mit sich selbst (Körper – Seele) sowie mit Welt und Kosmos im Vordergrund“ (Peters, 2005, S. 12) stehen.

Hartmut Zinser bezeichnet die moderne Esoterik als „schwankende Gestalt, [die] als Synthese von Wissen und Glauben, Wissenschaft und Religion ausgegeben“ (Zinser, 2009, S. 97) werde. Den Wissenschaftsanspruch weist er jedoch zurück, da die wesentlichen Prinzipien der Wissenschaft in der esoterischen Lehre und Praxis nicht gegeben seien: die Überprüfbarkeit der Aussagen, die Wiederholbarkeit eines Experiments und die innere Widerspruchsfreiheit und Bestimmtheit von Aussagen (ebd. S. 102f.). Zudem kritisiert er die fehlende methodische Selbstkritik und meint, „Vorstellungen [würden] durch Hilfskonstruktionen gegen eine Kritik immunisiert“ (ebd.). Die Wissenschaftlichkeit der Esoterik wird auch von der Politikerin Jutta Ditzfurth bezweifelt. Sie meint, Esoterik entziehe sich der rationalen Auseinandersetzung: „Statt zu lernen, wird ihre Ideologie in Zeremonien und Ritualen ‚erfahren‘.“ (Ditzfurth, 1996, S. 11).

2.2.7.3 Das ‚höhere Wissen‘

In seinen Untersuchungen nimmt der Religionspsychologe Bernhard Grom den esoterischen Erkenntnisanspruch unter die Lupe. Er meint, die Esoterik distanzieren sich bewusst vom wissenschaftlichen Diskurs und vertrauen hingegen einer „höheren Erkenntnis, [die sich angeblich von einem Innenkreis von entsprechend Sensiblen, Erleuchteten, spirituell Fortgeschrittenen oder Eingeweihten in der Vergangenheit erschlossen hat oder gegenwärtig erschließt“ (Grom, 2002, S. 158). Dieses ‚höhere Wissen‘ stelle eine Vertiefung des rationalen Denkens dar und trete in Form verschiedener Worte in Erscheinung: als „neues Bewusstsein, Intuition, Inspiration, Channeling oder übersinnliche Erkenntnis“ (Pöhlmann, 2022, S. 41). Als Wege des Erkenntnisgewinns werden „alte geheime Überlieferungen, Offenbarungserlebnisse, Jenseitskontakte zu höheren Wesen [...]“ (ebd.) genannt. Das Verfügen über diese höheren Erkenntnisse mache Esoterik-Anhänger*innen zu vermeintlichen „spirituellen Überwissern,

[die] Dinge grundlegend anders und auf einer anderen Ebene einschätzen können“ (Pöhlmann, 2022, S. 43).

Der Religionswissenschaftler Hartmut Zinser vertritt die Ansicht, dass der Erkenntnisanspruch daher rühre, dass Esoterik-Anhänger*innen die Grenzen der Wissenschaft nicht anerkennen wollen und damit einhergehende Spannungen, die sich aus offenbleibenden Fragen ergeben, nicht ertragen können. Die Esoterik könne in den Bereichen Antworten geben, in denen die Wissenschaft durch ihre begrenzten Methoden keine Auskunft geben kann (Zinser, 2009, S. 132). Diesen Gedanken verfolgt auch Ulrike Peters, die „die Unzufriedenheit des Menschen in der als Krisenzeit erfahrenen Gegenwart“ (Peters, 2005, S. 12) als Ausgangspunkt der Esoterik beschreibt. Durch Bewusstseinsweiterung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit werde dieser Unzufriedenheit Einhalt geboten (ebd., S. 14).

2.2.7.4 Analogiedenken und Ganzheitlichkeit

Im Zentrum der esoterischen Denkart steht „die Erkenntnis der inneren Zusammenhänge zwischen Mensch, Welt und Kosmos“ (ebd.). Der Esoterikforscher Antoine Faivre gibt vier Grundmerkmale der Esoterik an: die Entsprechungen, die lebende Natur, Imagination und Meditation und die Erfahrung der Transmutation (Faivre, 2001, S. 24ff.).

Das Analogiedenken geht von einer Korrespondenz des Mikro- und Makrokosmos und einer Verbundenheit von allem mit allem (Zinser, 2009, S. 69; Peters, 2005, S. 14) aus. Nicht selten kommt es dabei zu einer „falschen Verallgemeinerung von Erkenntnissen“ (Zinser, 2009, S. 70), wenn beispielsweise der physischen, unbelebten Natur psychisches Verhalten zugeschrieben wird.

Entgegen dem Ursache-Wirkungs-Prinzip der empirischen Wissenschaft ist die Grundlage der Esoterik der Holismus, das meint ganzheitliches Denken (Peters, 2005, S. 14). Hartmut Zinser beschreibt den holistischen Ansatz als vage, als empirisch nicht nachweisbar und damit „als leere Worthülse“ (Zinser, 2009, S. 75). Es sei erstrebenswert, ganzheitliche Betrachtungsweisen zu nutzen, in der bestenfalls alle Voraussetzungen und Konsequenzen miteinbezogen werden und Handlungen in der Folge nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig erfolgreich sind (ebd.). Durch das begrenzte und endliche Denken der Menschen, schreibt Zinser, bleibe dieser umfassende Ansatz lediglich ein Ideal. Wird die Begrenztheit des Menschen aus der Betrachtung herausgezogen, führe der Holismus zu einem „versteckten Gottesbegriff“ (ebd., S. 76), zu einem Gott, dem eine Allwissenheit beigemessen wird.

2.2.7.5 Themen und Praktiken der Esoterik

Um dem Bedürfnis nach Erklärungen, nach Orientierung in der Welt nachzugehen, bietet die Esoterik eine Vielfalt an Themen und Praktiken, die nicht alle über eine allgemeine Bekanntheit verfügen (Zinser, 2009, S. 38). Ulrike Peters fasst die von der Esoterik angesprochenen Themenbereiche wie folgt zusammen: Heilung und alternative Medizin, Ökologie und die Einheit von Natur und Mensch, Kultur und Religion sowie Meditation, Spiritualität, Kunst und Musik (Peters, 2005, S. 13). Im Folgenden werden Beispiele aus dem weiten Spektrum esoterischer Praktiken aufgegriffen und näher beleuchtet.

In allen Religionen spielen Krankheiten als Krisenerfahrungen eine bedeutsame Rolle (Peters, 2005, S. 122). Sie sind auch Teil des Themenspektrums der Esoterik, die mit verschiedenen Methoden der versuchten ‚Heilung‘ einen Einfluss auf die sogenannte Alternativmedizin hat. Diese bezieht im Gegensatz zur wissenschaftlichen Medizin spirituelle Ansätze in die Behandlungen mit ein (ebd.). Es gibt zahlreiche Anbieter, die ein mannigfaltiges Spektrum von ‚Heilverfahren‘ offerieren und damit eine Menge Geld verdienen (Zinser, 2009, S. 58). Dabei grenzen sie sich bewusst von der evidenzbasierten Medizin ab und diffamieren sie als sogenannte ‚Schulmedizin‘ (ebd.). Die Erklärungen zu Wirksamkeit der esoterischen ‚Heilmethoden‘ sind wechselhaft und richten sich nach den Ansprüchen der Kundschaft (ebd., S. 59). Die esoterischen Vorstellungen von ‚Heilung‘ beziehen sich auf das Wechselspiel zwischen Körper, Seele und Geist, welches im Falle einer Krankheit gestört sei und durch ‚Heilung‘ wieder in Harmonie versetzt werden müsse (Peters, 2005, S. 122). Auch hier wird also der Ansatz der Ganzheitlichkeit herangezogen. Die Effektivität der alternativen ‚Heiltherapien‘ ist umstritten, der Placebo-Effekt jedoch beweist, dass Körper und Psyche in einer nicht vollständig erklärten Art in einer Wechselbeziehung zueinanderstehen (ebd., S.123f.).

Die ‚Geistheilung‘ hat das Ziel, ohne das Rückgreifen auf Medikamente direkt auf das „gestörte Energiefeld im Menschen“ (Leuenberger, 1999, S. 218) zu wirken. Zur ‚Geistheilung‘ zählen verschiedene Methoden wie etwa das als „Handauflegen“ bekannte Reiki oder der Schamanismus. Der Schweizer Esoterik-Autor Hans-Dieter Leuenberger benennt die negativen Auswirkungen der ‚Geistheilung‘, in dem er zu bedenken gibt, dass „nicht jede Krankheit auf ein psychisches Ungleichgewicht zurückgeführt werden kann“ (ebd.). Die Fokussierung auf vermeintlich zugrundeliegende psychische Krankheitsursachen birgt dann eine Gefahr, wenn körperliche Untersuchungen nicht vorgenommen werden. Nach Leuenberger müssten jedoch zunächst körperliche Krankheitsursachen ausgeschlossen werden, damit eine ‚Geistheilung‘ als sinnvoll zu erachten sei.

Als weiteres in dem Zusammenhang zu nennendes Element der Esoterik ist das „Karma-Prinzip“, welches in Verbindung mit Krankheiten die potenzielle Gefahr birgt, menschenverachtende Denkweisen zu legitimieren (Christiansen et al., 2006, S. 229f.). „Karma“ bezieht sich in der Esoterik zunächst einmal auf die Grundannahme einer allesumfassenden Energie im Kosmos (Leuenberger, 1999, S. 205). Nach der „Reinkarnationslehre“ durchläufe der Mensch eine Abfolge von Wiedergeburten mit dem Ziel der Evolution hin zum ‚Höheren‘ und ‚Besseren‘. Nach der Reinkarnation wird der Mensch, nach dem esoterischen Gedanken der „Energiemanifestation im Kosmos“ (ebd.), mit den Auswirkungen seines vorherigen Erdenlebens – seinem Karma – konfrontiert. So gesehene Störungen könnten dann wieder in die ‚kosmische Harmonie‘ zurückgebracht werden. Leuenberger betont, das Karma sei nicht als Form von Strafe oder Schuld zu betrachten, es gehe dabei nicht um Vergeltung (ebd., S. 206).

Doch die Nutzung des Karma-Gedankens zur Erklärung von Krankheiten oder auch Massenverbrechen wie beispielsweise dem Holocaust ist keine selten auftretende Erscheinung. In dem Buch „Karma und Gnade“ von Peter Michel, Autor und Gründer des Esoterik-Verlags „Aquamarin“, heißt es: „Das Karma belohnt nicht und straft nicht, es stellt lediglich die verloren gegangene Harmonie wieder her. Wer leidet, verdient sein Leiden, und wer Grund hat, sich zu freuen, erntet, wo er gesät hat“ (Michel, 2002, S. 110). Somit seien Menschen für ihr Leiden – egal ob durch körperliche Krankheiten, politische Unterdrückung, als Folgen von Naturkatastrophen oder anderen Gründen – selbst verantwortlich. Dies ist eine höchst menschenverachtende Denkweise, die den allgemeinen humanistischen Werten gänzlich widerspricht (Christiansen et al., 2006, S. 230).

2.2.7.6 Theosophie und Ariosophie

Die Ideen von Reinkarnation und Karma fließen auch in die Werke von Helena Petrovna Blavatsky mit ein. Sie ist die Gründerin der Theosophischen Gesellschaft und wird auch noch heute in modernen Esoterik-Kreisen verehrt (Christiansen et al., 2006, S. 152). In der theosophischen Lehre wird sich auf die Botschaften der „zum Wohle der Menschheit wirkende[n] ‚Große[n] Weiße[n] Bruderschaft‘“ (Gugenberger und Schweidlenka, 1987, S. 134 zit. nach Christiansen et al., 2006, S. 153) bezogen, die Blavatsky als ‚Auserwählte‘ überbracht worden sein sollen, welche sie dann in ihren Werken verschriftlichte.

Blavatsky entwickelt eine Rassentheorie, die sogenannte „Wurzelrassenlehre“, die auf der Idee basiert, dass sich die ganze Erde in einem „Entwicklungsprozess von niederen zu höheren Seinsformen“ (Christiansen et al., 2006, S. 154) befände. Die ‚Wurzelrassenlehre‘ ist eine rassistische Konstruktion sieben vermeintlicher ‚Menschenrassen‘, die in sieben weitere ‚Unterrassen‘ geteilt seien. Während sich die ‚weiße arische Rasse‘ durch hohen Intellekt und

Spiritualität ausweise, folge für die ‚niedere Rasse‘ die Ausrottung, was Blavatsky mit der ‚karmischen Notwendigkeit‘ (Blavatsky, 1899a, S. 824f. zit. nach Christiansen et al., 2006, S. 155) begründet. Eine sogenannte ‚Kreuzung der Rassen‘ gebe es nicht, da das ‚Gesetz der karmischen Evolution [das weitere Überleben] einer abnormalen Rasse‘ (Blavatsky, 1899b, S. 170 zit. nach Christiansen et al., 2006, S. 155) unterbinde.

Neben dem impliziten Rassismus findet sich in Blavatskys Büchern auch Antisemitismus wieder: Die jüdische Religion wird als ‚Religion des Hasses und Übelwollens gegen jedermann und alles außer ihr selbst‘ (Blavatsky, 1899a, S. 493 zit. nach Christiansen et al., 2006, S. 156) betrachtet.

Die Auswirkungen der Theosophie sind bis heute unverkennbar. Die Theosophische Gesellschaft hat allein in Deutschland fast 20 Kontaktadressen und betreibt eine Bibliothek in Hamburg (Christiansen et al., 2006, S. 156). Im Online-Netzwerk ‚Blavatsky-Netz‘ wird der Personenkult um Blavatsky aufrechterhalten (ebd.). Sogar in Schulbücher wurden Elemente der Theorie der ‚Wurzelsassen‘ übernommen, die erst Jahrzehnte später von der Jugendschutzbehörde als gesetzeswidrig identifiziert wurden (ebd., S. 157).

Auch die Ariosophie bedient sich einer hierarchischen Einteilung der Menschen in verschiedene Entwicklungsstadien, wobei der ‚Arier‘ an der Spitze stehe und durch seine vermeintliche Weisheit zur Ausübung der Weltherrschaft berechtigt sei (Christiansen et al., 2006, S. 169). Die Vordenker der Ariosophie Guido von List und Adolf Lanz, der sich selbst Jörg Lanz von Liebenfels nannte, werden bis heute von einem großen Teil der esoterischen Bewegung verehrt (Christiansen et al., 2006, S. 169).

Der österreichische Autor Guido von List durchstreifte zu Beginn des 20. Jahrhundert auf der Suche nach Inspiration die Natur und besuchte germanische Kultstätten (Sünner, 1999, S. 21). Über seine Interessensgebiete Runen, Kraftplätze und nordische Sagen verfasste er mehrere Bücher, die nach dem deutschen Autor und Dokumentarfilmmacher Rüdiger Sünner „ein klassisches Beispiel [dafür seien], wie aus Mythologie durch haltlose Spekulation suggestives Material für rassistische Propaganda gewonnen“ (ebd., S. 24) werden könne.

2.2.7.7 Neuheidnische und völkische Gruppierungen

Die Wiederbelebung vermeintlicher alter Traditionen und Religion in Form von Ahnen- und Rassekult hatte einen erheblichen Einfluss auf völkische und neuheidnische Gruppen wie den ‚Armanenorden‘, die ‚Arbeitsgemeinschaft naturreligiöser Stammesverbände Europas‘, den ‚Bund der Goden‘, die ‚Luddendorf-Bewegung‘ – auch bekannt als ‚Bund für Gotterkenntnis‘ und die ‚Artgemeinschaft‘ – die ‚Germanische Glaubens-Gemeinschaft wesensge-

mäßiger Lebensgestaltung“ (Christiansen et al., 2006, S. 169ff.). Diese entstanden im „geistige[n] und religiöse[n] Vakuum zu Beginn des [20.] Jahrhunderts“ (Sünner, 1999, S. 30). Im Jahr 1924 wurde der „Artamanenbund“ gegründet, dessen anfängliche romantische Naturmystik sich schnell auf rassistische und antisemitische Inhalte ausweitete (ebd., S. 34). So wurde zum Beispiel die „Blut und Boden“-Ideologie (s. Kap. 2.2.5.1) propagiert (ebd.). Viele spätere Führungspersonen des NS-Regimes und SS-Offiziere begannen ihre Karriere im „Artamanenbund“ und fanden dort Anregungen, die später Einzug in die nationalsozialistische Ideologie fanden. So zum Beispiel Heinrich Himmler, der die „schwarze[n] Uniformen, Runenzeichen, Feuerrituale, rassistische Weltanschauung, biologische[n] Auswahlkriterien für die Mitglieder, ritterliche Ideale sowie die Elitegesinnung einer eingeschworenen Ordensgemeinschaft“ (ebd., S. 36) übernahm.

Auch heute gibt es ein großes Interesse seitens der extremen Rechten an nordisch-germanischen Sagen, was sich durch die Vorliebe für kriegerische Elemente wie dem „ewigen Kampf der Götter“ (Christiansen et al., 2006, S. 149) erklären lässt. Christentum hingegen wird von der Szene häufig als „Religion der Schwäche“ diffamiert (ebd.). Dem alteuropäisch-heidnischen Zeichen der „Schwarzen Sonne“ wird eine besondere Bedeutung beigemessen, da es als „Heilssymbol“ (ebd.) gilt. Immer wieder fällt eine Instrumentalisierung des Germanentums durch die extreme Rechte auf, die sich beispielsweise in den immer häufiger stattfindenden germanischen Feierlichkeiten äußert, wie beispielsweise im Kult um die Wintersonnwende (ebd., S. 150). Hinter der Mythologisierung alter Religionen und der Rückbesinnung auf das Brauchtum der Germanen stecken häufig extrem rechte Ideologien, die teilweise durch den Verfassungsschutz aufgedeckt wurden (ebd.).

2.2.7.8 Überschneidung von Esoterik mit extrem rechten Ideologien

„Esoterik und Extremismus – wie passt das zusammen?“ (Pöhlmann, 2022, S. 15). Dieser Frage widmet sich auch der Sektenbeauftragte und Professor Matthias Pöhlmann in seinem Buch „Rechte Esoterik: Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen“. Der Esoterik wird allgemein nachgesagt, sie sei unpolitisch und dem linksalternativen Spektrum zugehörig (ebd.). Nach Pöhlmann gelte es jedoch zu differenzieren. Er nennt die moderne Esoterik einen „Ausdruck einer Sehnsucht nach Verzauberung inmitten einer als rational, kalt empfundenen und geheimnisentleerten Welt“ (ebd., S. 16). Auf ihrer Suche nach Inspiration, nach Magie sei die Esoterik-Szene offen für antiaufklärerische Gedanken und habe eine antidogmatische Haltung, was sie anschlussfähig für extrem rechte Ideologien mache (ebd.). Diese Sehnsucht nach Spiritualität vermische sich nach dem Rechtsextremismusexperten Andreas Speit zunehmend mit Verschwörungsmythen, die dadurch einen Glau-

benscharakter bekämpfen (Speit, Juni 2021, S. 19). Nach Pöhlmann fungieren Verschwörungsmithen als „Kitt zwischen rechtspopulistischen, antidemokratischen [und] antisemitischen Auffassungen“ (Pöhlmann, 2022, S. 17). Sie werden von zahlreichen Akteur*innen der Esoterik-Szene genutzt, um ihr teils rassistisches Gedankengut zu verbreiten. Die Verbindungslinien zwischen Esoterik und Verschwörungsglauben bilden nach Pöhlmann zum einen die drei von Michael Barkun formulierten Grundannahmen des Verschwörungsglaubens (s. Kap. 2.2.8.1), auf die sich sowohl Verschwörungsgläubige als auch Esoterik-Anhänger*innen beziehen (ebd., S. 25 ff.). Zum anderen nennt Pöhlmann die inhaltlichen Entsprechungen wie etwa die anti-institutionelle Haltung und eine Abkehr von Wissenschaft, Politik und Medien. Weitere Analogien seien die Suche nach Antworten und einem tieferen Sinn, der Erkenntnisanspruch, die Offenheit für parawissenschaftliche Wirklichkeiten und die dualistische ‚Weltanschauung, die sich in einer eindeutigen Aufteilung der Welt in ‚Gut‘ und ‚Böse‘ äußere. Während das ‚Böse‘ in Verschwörungserzählungen personifiziert, also auf bestimmte Menschen oder Gruppen projiziert wird, versteht die Esoterik es eher als allgemeines Prinzip (ebd.).

Bei den Querdenken-Protesten gegen die Regierungsmaßnahmen als Reaktion auf die Covid19-Pandemie offenbarte sich diese Vermischung von Esoterik-Anhänger*innen, Verschwörungsgläubigen und der extremen Rechten, wobei Pöhlmann diese Allianz keineswegs für ein neues Phänomen hält, sondern sie vielmehr als Konsequenz jahrelanger „personelle[r] Vernetzungen und Querfrontstrategien rechter Esoterik“ (Pöhlmann, 2022, S. 16) einschätzt. Bereits in der Geflüchtetenbewegung 2015 gab es eine zunehmende Überschneidung von der Esoterik mit der extremen Rechten, die nun, seit der Pandemie, erneut Aufwind erfährt (ebd., S. 17). Pöhlmann betrachtet dieses Wiederaufleben als Reaktion von Menschen auf beschleunigte Veränderungsprozesse in der Gesellschaft und dem daraus resultierenden Bedürfnis nach Harmonie und Eindeutigkeit, die esoterisches Verschwörungsgedanken vermeintlich bietet (ebd., S. 28).

Dass die Vermischung von Esoterik mit extrem rechter Ideologie keine neue Erscheinung ist, zeigen auch die Arbeiten von Jutta Ditfurth. Bereits 1994 setzte sie sich in ihrem Buch „Feuer in die Herzen“ mit der extrem rechten Esoterik auseinander. Sie greift das Thema noch einmal mit neuen Fakten in der 2011 erschienenen Publikation „Entspannt in die Barbarei“ auf. Dabei spricht sie von einer verschärften Lage: „Millionen von Menschen sind in Deutschland auf dem esoterischen Trip. Die harmlos scheinenden Formen der Esoterik sind in das gesellschaftliche Leben integriert, die esoterische Verdummung eines großen Teils der bundesdeutschen Bevölkerung wird nicht ernstgenommen. Wer thematisiert schon die organisato-

rische Annäherung der esoterischen Sekten untereinander und die vieler esoterischer Szenen an rechtsextreme Ideologien, Personen oder Organisationen?“ (Ditfurth, 1996, S. 12). Dass die esoterischen Inhalte sogar in das Programm der Volkshochschulen, in den Schulunterricht und die Universitäten wirken, hält Ditfurth für besonders besorgniserregend (ebd., S. 13).

2.2.8 Verschwörungsmymen und Rechtsextremismus

„Verschwörungsmymen sind integraler und brandgefährlicher Bestandteil von rechtsextremen Ideologien. Sie werden genutzt, um die eigene Gruppe zu festigen, und können zur Legitimierung von Gewalt herangezogen werden. Mit ihrer Hilfe werden Weltuntergangsfantasien geschürt und Hass verbreitet.“ (Nocun und Lamberty, 2020, S. 142)

Wie Katharina Nocun und Pia Lamberty unter anderem in ihrem Buch „Fake Facts – Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen“ beschreiben, sind Verschwörungsmymen ein Kernelement rechtsextremer Ideologien. Um letztere erkennen zu können, ist es also von Bedeutung, sich mit dem Thema Verschwörungsmymen in unserer Gesellschaft auseinander zu setzen. Im folgenden Kapitel werden Begriffe rund um Verschwörungsideologien definiert, es wird betrachtet warum Menschen an Verschwörungen glauben und welche Konsequenzen durch ihre Verbreitung folgen können. Ferner wird der Zusammenhang von Verschwörungsmymen und politischer Verortung aufgezeigt und die Aktualität von Verschwörungserzählungen hinsichtlich der Covid19-Pandemie dargestellt.

2.2.8.1 Was sind Verschwörungstheorien?

Der amerikanische Politikwissenschaftler Michael Barkun definiert den Verschwörungsglauben als eine Überzeugung, dass eine Organisation aus Individuen im Geheimen agiert, um ein böswilliges Ziel zu erreichen (Barkun, 2013, S. 5). Darüber hinaus formuliert er drei Grundannahmen für Verschwörungstheorien: „1.) Nichts geschieht durch Zufall. 2.) Nichts ist, wie es scheint. 3.) Alles ist miteinander verbunden“ (Butter, 2018, S. 22–23). Die drei zentralen Merkmale zur Beschreibung von Verschwörungstheorien – Intentionalismus, Heimlichkeit und der Dualismus von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ – die der englische Historiker Geoffrey Cubitt 1989 formuliert hat, decken sich mit Barkuns Grundannahmen (ebd. nach (Cubitt, 1989). Dem Dualismus zu folge werden die Verschwörer*innen als ‚böse‘ konstruiert, die dem unschuldigen, ‚guten‘ Menschen schaden wollen.

Der Begriff „Verschwörungstheorie“ trat das erste Mal Ende des 19. Jahrhunderts in den USA auf (Bock und Schubarth, 2021, S. 15). „conspiracy theory“ (zu Deutsch: Verschwörungstheorie) leitet sich von dem lateinischen Begriff „conspirare“ ab, was übereinstimmen oder zusammenwirken bedeutet (Butter, 2018, S. 21). Aufgrund seiner zueinander widersprüchlichen Wortteile „Verschwörung“ und „Theorie“, wird der Begriff Verschwörungstheorie zunehmend abgelehnt (Bock und Schubarth, 2021, S. 17). Nach dem Politologen Samuel Salzborn berufen sich Verschwörungsfantasien nicht auf Evidenzen, sondern seien größtenteils geschlossene Weltbilder, die sich auf einen Glauben stützen (ebd. nach Salzborn, 2019).

Ein „Verschwörungsmythos“ ist nach Pia Lamberty und Katherina Nocun „eine Erzählung oder Überlieferung, die häufig tief in der jeweiligen Gesellschaft verankert ist und [...] beschreibt [...], wie Menschen die Welt um sich herum deuten und verstehen“ (Nocun und Lamberty, 2020, S. 21). Ein Mythos ist dabei weniger eine konkrete Hypothese, als ein „grundlegende[s] Narrativ, das einzelne Verschwörungserzählungen vereint“ (ebd.) wie etwa der Mythos der jüdischen Weltverschwörung. Dahingegen kennzeichnet eine „Verschwörungserzählung“ eine konkrete Annahme von Vorkommnissen in der Welt, die sich bewusst oder unbewusst und direkt oder indirekt aus einem Verschwörungsmythos speist (Bock und Schubarth, 2021, S. 18). Die „Verschwörungsmentalität“ beschreibt, wie stark ein Mensch dazu neigt, an Verschwörungserzählungen zu glauben (Nocun und Lamberty, 2020, S. 14).

Nach Ergebnissen der Mitte-Studie 2020/21 ist eine Verschwörungsmentalität in Deutschland weit verbreitet (Lamberty und Rees, 2021, S. 289). Etwa ein Fünftel der Befragten glaubt an „geheime Organisationen, die großen Einfluss auf politische Entscheidungen haben“ (ebd.). Ebenso ein Fünftel bezeichnet Politiker*innen und andere Führungspersonen als „Marionetten dahinterstehender Mächte“ und denkt, „Medien und Politik stecken unter einer Decke“ (ebd.). Ein knappes Drittel besitzt eine wissenschaftsfeindliche Einstellung und gibt an, „dass sie ihren Gefühlen mehr vertrauen als sogenannten Expert_innen“ (ebd.).

2.2.8.2 Warum glauben Menschen an Verschwörungen?

In der Wissenschaft existieren mehrere Ansätze, die erklären, warum Menschen an Verschwörungserzählungen glauben (Lamberty und Rees, 2021, S. 285).

Der persönlichkeitspsychologische Ansatz geht davon aus, dass es eine individuelle Verschwörungsmentalität gebe, „eine mehr oder weniger stabile Persönlichkeitseigenschaft, in der sich Menschen interindividuell voneinander unterscheiden“ (ebd.) Diese Annahme basiert auf den Studienergebnissen von Wood, Douglas und Sutton (2012), die zeigen, dass eine

Person an mehrere Verschwörungserzählungen glauben kann, auch wenn diese sich gegenseitig logisch ausschließen. So stellte sich zum Beispiel heraus, dass Personen gleichzeitig glauben, Lady Di sei vom britischen Geheimdienst getötet worden, aber auch, dass sie ihren eigenen Tod vorgetäuscht habe.

Weitere Ansätze beziehen sich auf die Motive, die den Glauben an Verschwörungserzählungen kultivieren. Dabei werden die Situationen, in denen Menschen an Verschwörungen glauben, fokussiert und es wird der Nutzen betrachtet, den Menschen aus dem entstandenen Weltbild ziehen. Es wird zwischen existenziellen, sozialen und epistemischen Motiven unterschieden (Douglas et al., 2017, S. 538ff.).

Der Glaube an Verschwörungen aus existenziellen Motiven basiert auf dem Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit. Menschen, die ein Gefühl von Kontrollverlust erfahren, neigen in der Folge zu verschwörungstheoretischem Denken, das ihnen als Kompensation für den erlebten Kontrollverlust dient. Dabei wirkt ein politischer Kontrollverlust stärker als ein privater, so zum Beispiel „das Gefühl, auf die Gesellschaft keinen Einfluss zu haben“. Dabei kann das subjektive Empfinden von Kontrollverlust mit einem tatsächlichen, objektiven Kontrollverlust einhergehen, muss es aber nicht zwangsläufig. Diese empfundene Bedrohung eines Kontrollverlustes kann zusätzlich angestachelt und politisch instrumentalisiert werden, um zum Beispiel das Vertrauen in die Regierung oder demokratische Institutionen anzugreifen. Krisensituationen wirken in dem Zusammenhang als Katalysatoren für die Verbreitung von Verschwörungsmymen. Neben der Tatsache, dass Verschwörungserzählungen existenzielle Motive bedienen, fungieren sie auch als Mittel der Selbstinszenierung. Während die Gesellschaft die wahren Bedrohungen nicht erkennen würde und „wie ein Schaf der Regierung folge“ (Lamberty und Rees, 2021, S. 286), präsentieren sich Verschwörungsgläubige als „vermeintlich Wissende oder sogar als Widerstandskämpfer_innen“ (ebd.).

Soziale Motive beziehen sich auf die positive Selbstwahrnehmung der Verschwörungsgläubigen. Menschen, die die vermeintliche Wahrheit erkennen, haben das Gefühl besonders zu sein. Daher tendieren Menschen, deren starkes Bedürfnis persönliche Einzigartigkeit ist, eher dazu, an Verschwörungen zu glauben (Imhoff und Lamberty, 2017, S. 724). Dies kann sich auch auf Gruppen beziehen, beispielsweise die „Querdenker“, die sich selbst als besonders einzigartig und kompetent wahrnehmen und gleichzeitig mit Unmut reagieren, wenn andere ihre Einzigartigkeit nicht anerkennen. Pia Lamberty nennt dieses Phänomen „kollektiven Narzissmus“ (Lamberty und Rees, 2021, S. 287).

Zuletzt wurden epistemische Motive als Faktor für Verschwörungsglauben identifiziert, wobei diese damit zusammenhängen, wie Menschen die Welt verstehen. Verschwörungserzählungen können Menschen einfache Erklärungen für Vorkommnisse bieten, die helfen, sie vor

„Unsicherheit und Widerspruch zu bewahren“ (ebd.). Verschwörungsgläubige neigen eher dazu, vermeintliche Muster oder Intentionalitäten zu erkennen, die die meisten anderen nicht wahrnehmen bzw. die nicht schlichtweg existieren.

2.2.8.3 Gesellschaftliche Folgen von Verschwörungsideologien

Der Glaube an Verschwörungserzählungen wirkt sich darauf aus, wie Menschen in der Gesellschaft agieren und welche Haltung sie zu ihr haben. Ein Beispiel dafür sind antidemokratisches politisches Auftreten oder nicht demokratisch legitimierte Protestformen, die bei Menschen mit ausgeprägter Verschwörungsmentalität vermehrt auftreten. Außerdem können Verschwörungserzählungen dazu dienen, Gewalttaten zu legitimieren, was eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Demokratie darstellt (Lamberty und Rees, 2021, S. 288).

Etliche Gewaltverbrechen in der Vergangenheit haben gezeigt, dass Verschwörungserzählungen untrennbar mit terroristischen Attentaten verbunden sind (ebd.). So hatte der rechts-extreme Terrorist, der 2019 am jüdischen Feiertag Jom Kippur – dem Fest der Versöhnung – versuchte, in eine Synagoge in Halle einzudringen, mit der Absicht, die zum Gebet versammelten Gemeindeglieder zu ermorden und dabei zwei Menschen erschoss, ein in sich geschlossenes antisemitisches Weltbild. Außerdem war er der Ansicht, der Feminismus trage die Schuld für die „sinkende Geburtenrate im Westen, die die Ursache für die Massenimmigration“ (Lamberty und Rees, 2021, S. 284) sei.

Viele Täter*innen beziehen sich nicht nur auf rassistische, antisemitische und sexistische Verschwörungserzählungen, sondern auch oft aufeinander, sodass es falsch wäre, ihre Gewaltakte als Einzeltaten zu verharmlosen. Die Überschneidung von Gewaltaffinität und Verschwörungserzählungen kommen insbesondere im Milieu der „Reichsbürger*innen“ zum Vorschein. In der Reichsbürger*innen-Szene wird der Staat als Feind propagiert, der die Bevölkerung belüge (Nocun und Lamberty, 2020, S. 124–126). Oftmals besitzen Reichsbürger*innen einen Waffenschein, und immer wieder wurden Waffen bei ihnen zu Hause gefunden – sowohl legal als auch illegal beschaffte (ebd.). Diese Zusammenhänge verdeutlichen, dass Verschwörungsmythen anschlussfähig an andere extremistische Ideologien sind. Es ist deshalb unabdinglich, die Gefahr, dass Verschwörungsdenken in tödliche Gewalttaten mündet, ernst zu nehmen.

2.2.8.4 Verschwörungsmentalität und politische Verortung

In der Mitte-Studie 2020/21 wurde die Korrelation zwischen Zustimmung zu Verschwörungserzählungen und der selbst eingeschätzten politischen Verortung der Befragten untersucht (Lamberty und Rees, 2021, S. 295). Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Verschwörungsgläubigen sich politisch rechts oder eher rechts verorten beziehungsweise rechtspopulistische und rechtsextreme Parteien wählen. Besonders hoch ist der Anteil Verschwörungsgläubiger unter AfD-Wähler*innen (66,7%) und Nicht-Wähler*innen (57,6%) (ebd.).

Auch wenn die politische Mitte nicht frei von Verschwörungsmentalität ist, sind die Zustimmungswerte für Verschwörungserzählungen bei den Befragten, die sich in der politischen Mitte positionieren, geringer. Am geringsten sind die Zustimmungswerte der Befragten, die sich eher links verorten. (ebd.) Pia Lamberty und Katharina Nocun, Wissenschaftlerinnen im Bereich Verschwörungsideologien, bezeichnen Verschwörungsideologien als „Klebstoff, der rechte Gruppen zusammenhält und sie sogar mit der sogenannten ‚Mitte der Gesellschaft‘ verbinden kann“ (Nocun und Lamberty, 2020, S. 138).

Auch Sophia Bock und Wilfried Schubart, Autor*innen der Publikation „Basiswissen Verschwörungsmuthe“, sprechen Verschwörungserzählen von rechts eine dominierende Rolle im Spektrum der Verschwörungsmuthe zu (Bock und Schubarth, 2021, S. 76). In ihrer Kategorisierung von Verschwörungsmuthe und -erzählungen ist „Rechtsextremismus“ eine von sechs aufgestellten Kategorien. Zusammen mit der Kategorie „Antisemitismus“ mache Rechtsextremismus einen „Großteil der ‚etablierten‘ bzw. bekannten Verschwörungserzählungen aus“ (ebd., S. 24).

In rechtsextremen Verschwörungsideologien findet sich ein breites Spektrum an Themen wieder. Eine weit verbreitete Verschwörungserzählung ist die Holocaust-Leugnung, bei welcher die Existenz oder das Ausmaß der nationalsozialistischen Verbrechen bestritten werden oder „die Juden“ dafür verantwortlich gemacht werden. Ferner kursiert in den Kreisen der extrem Rechten die Verschwörungstheorie des „großen Austauschs“, die behauptet, die Regierung würde den Austausch der Bevölkerung durch muslimische Migrant*innen anstreben (Nocun und Lamberty, 2020, S. 131–133). Ein ebenso präsent und dennoch häufig nicht erwähntes Element von rechtsextremen Verschwörungserzählungen ist der Antifeminismus, der sich nicht selten mit antisemitischen und antimuslimischen Weltbildern paart, wie es beim oben genannten Attentat auf die Synagoge in Halle der Fall war (ebd.).

Auch in rechtsextremen und rechtspopulistischen Parteien wie der NPD und der AfD sind Verschwörungsmuthe fester Bestandteil (ebd., S. 129). Nach dem Brand in der Pariser Kathedrale im April 2019 äußert sich die AfD Solingen in einem Facebook-Post wie folgt:

„Würde wohl niemanden verwundern, wenn es ein Anschlag mit islamistischem Hintergrund wäre. Doch noch weiß man nichts genaueres, aber ob man auch wirklich die Wahrheit später preisgibt? Die Antwort könnte ja die Bürger verunsichern. Die Attacken auf christliche Hoheitsabzeichen werden in den nächsten Jahren massiv zunehmen, und wir alle wissen warum! #NoIslam“ (Huesmann, 2019).

2.2.8.5 Die Infodemie – Verschwörungen zu Covid19

Als 2020 die Welt wegen des neuartigen Virus Covid19 stillstand und in der Folge darauf ein Großteil der Menschen ihren Alltag umstrukturieren musste, in Isolation verweilen und sich teilweise in einer existenziellen Bedrohungssituation sah, kultivierte sich in dieser Zeit voller Unsicherheiten ein Sammelsurium an Verschwörungserzählungen zur Entstehung des Virus, der Gefahr, die von ihm ausgeht und letztlich auch zu der Frage, ob das Virus als solches überhaupt existiere oder nicht vielleicht ein größerer Plan hinter der ganzen Geschichte stecke. Die Welt hatte es nicht nur mit der Covid19-Pandemie zu tun, es folgte die sogenannte „Infodemie“, die Verbreitung von Falschnachrichten, die sich in ebenso rasanter Geschwindigkeit entwickelte. Abstruse Mythen, die das Virus als „Produkt eines chinesischen Biowaffen-experiments“ (Nocun und Lamberty, 2020, S. 200) inszenierten oder den Microsoft-Gründer Bill Gates für die Pandemie verantwortlich machten (ebd., S. 201), kursierten durch das Internet. Das sind nur Beispiele für etliche Verschwörungserzählungen um das Covid19-Virus, die sich nicht nur jeglicher Logik oder Plausibilität entziehen, sondern oftmals, insbesondere im rechtsextremen Milieu, auch rassistische, antisemitische oder andere menschenverachtenden Motive beinhalten (ebd., S. 205).

Krisen und die einhergehenden Belastungen für die Bevölkerung sind ein gutes Nährmedium für die Entstehung von politischem Protest und sozialen Bewegungen (Reichardt, 2022, S. 7). In Deutschland bildete sich im Frühjahr 2020 die Initiative „Querdenken“, die seither zu zahlreichen Protestaktionen gegen die Regierungsmaßnahmen mobilisiert.

In einem Demonstrationzug laufen oftmals aufgebrachte, besorgte Bürger*innen neben Esoteriker*innen und Träger*innen von Aluhüten. Die einen schwenken Regenbogenfahnen, die anderen die Reichsflagge (ebd., S.67). Die heterogene Gruppe von Protestierenden eint sich durch ihre Unzufriedenheit gegenüber den Maßnahmen und Einschränkungen zur Eindämmung der Pandemie. Außerdem schließen sich Menschen an, die den sogenannten ‚Mainstream-Medien‘, der ‚Schulmedizin‘, Impfungen und staatlichen Institutionen grundlegend misstrauen (ebd., S. 8).

Der Soziologe Oliver Nachtwey, Professor für Sozialstrukturanalyse an der Universität Basel, hat die politische Soziologie der Corona-Proteste erforscht. Ein zentrales Merkmal der

Querdenker sei der Glaube an Verschwörungen mit einer Tendenz zum Antisemitismus (Nachtwey et al., 2020, S. 53). Besonders auffallend sei die „tiefe Entfremdung von Kerninstitutionen der liberalen Demokratie“ (ebd., S. 62), die sich in einem erheblichen Misstrauen gegenüber der „parlamentarischen Politik und den Parteien, der Wissenschaft und den Medien“ (ebd.) äußert. Die Bewegung sei eindeutig „nach rechts offen [und verfüge über] ein beträchtliches immanentes Radikalisierungspotenzial“ (ebd., S. 54).

Daniela PISOIU, Forscherin am Österreichischen Institut für Internationale Politik, fasst die Verknüpfung der Covid19-Pandemie mit Rechtsextremismus und Verschwörungserzählungen in ihrer – in Kooperation mit dem Bundesministerium für Landesverteidigung entstandenen – Kurzanalyse wie folgt zusammen: „Die Corona-Virus-Pandemie hat zu bereits bestehenden Prozessen und Trends beigetragen, die zu einem Anstieg und zu einer Zunahme von Bedrohungen durch Rechtsextremismus führten. Rechtsextreme Akteure haben pandemiebezogene Aspekte in ihre Propaganda integriert. Insbesondere wurden Verschwörungstheorien propagiert und dadurch neue Gesellschaftsgruppen angesprochen“ (PISOIU, 2021, S. 2).

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden die Methoden vorgestellt, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden, um die gestellten Forschungsfragen zu beantworten. Für die Untersuchung wurde sich für ein dreistufiges Verfahren entschieden, welches in Abbildung 2 dargestellt ist.

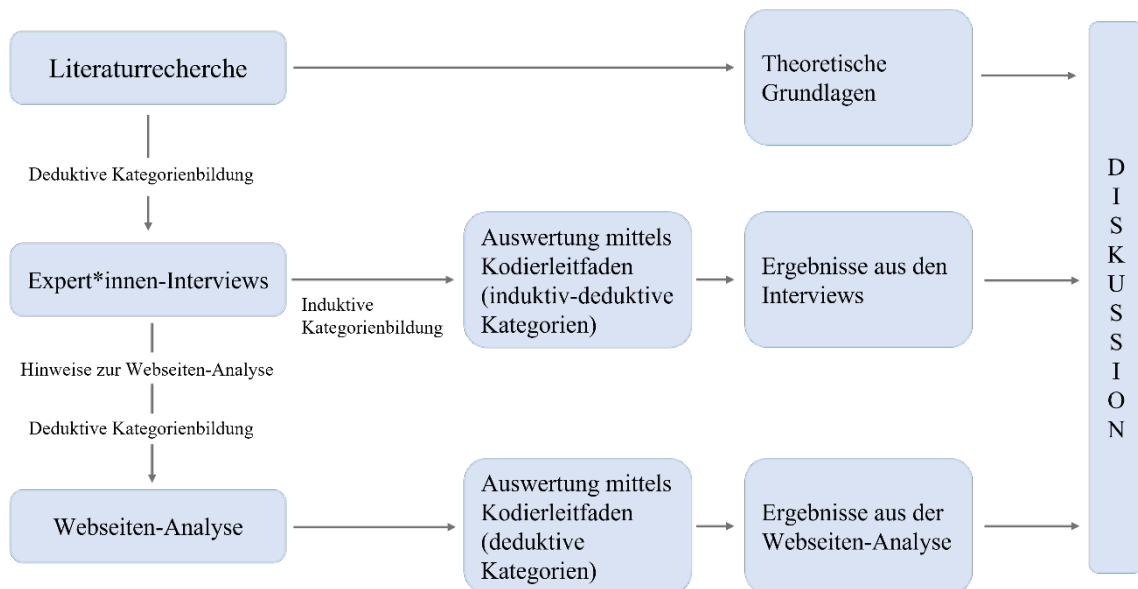


Abbildung 2: Überblick über das dreistufige Verfahren der Forschungsmethodik: Literaturrecherche, Expert*innen-Interviews und Webseiten-Analyse
Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst erfolgte eine Literaturrecherche, um einen Überblick über die vorhandene Forschung zum Thema zu erhalten und die Forschungslücke aufzuspüren. Die Literaturrecherche diente aber nicht nur der Identifikation der Forschungslücke, sondern auch der Erstellung des theoretischen Teils der Arbeit, der sowohl eine Einführung in das Thema der Wildnispädagogik als auch eine Darstellung der für diese Untersuchung relevanten Aspekte rechtsextremer Ideologien beinhaltet. Da es wenig wissenschaftliche Literatur zum Kernthema dieser Forschungsarbeit, den Anknüpfungspunkten der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien, gibt, wurde im zweiten Schritt eine Befragung von Expert*innen aus der Praxis durchgeführt, um die Literaturrecherche zu ergänzen. Um die Aussagen der Wildnispädagog*innen mit Beispielen zu unterfüttern, wurden im letzten Schritt die Webpräsenzen von fünf Wildnisschulen analysiert. Die Analyse der Webseiten erfolgte mithilfe deduktiver Kategorien, die auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews entwickelt wurden. Dabei wurde bewusst eine Reduktion der Anzahl der Kategorien vorgenommen, um den Rahmen der Forschungsarbeit nicht zu sprengen und die gewonnenen Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren.

3.1 Literaturrecherche

Mithilfe einer umfangreichen Literaturrecherche erfolgte die Einarbeitung in das Themenfeld „Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien“. Diese lässt sich in drei Teilbereiche gliedern, die weniger als nacheinander durchgeführte Schritte zu sehen sind, sondern sich in ihrem Fokus und ihrer Funktion unterscheiden.

Im Folgenden wird auf die verwendeten methodischen Werkzeuge und die Herangehensweise bei der Literaturrecherche eingegangen. Danach erfolgt die Erläuterung der inhaltlichen und konzeptionellen Bedeutsamkeit der drei Rechercheabschnitte.

3.1.1 Vorgangsweise bei der Literaturrecherche

Eine intensive Literaturrecherche stellt einen vorgeordneten Schritt bei dem Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit dar, da sie das Fundament der Arbeit bildet (Kolle, 2012, S. 34). Das Heranziehen wissenschaftlicher Quellen zur Belegung der eigenen Ausführung bildet ein Qualitätsmerkmal der Arbeit. Um die für die Untersuchung relevanten Quellen auszuwählen, war eine präzise Formulierung des Themas der Arbeit notwendig (ebd., S. 37). Es folgte eine Bedarfsanalyse, die dazu diente, herauszukristallisieren, welche Literatur für welchen Zweck benötigt wird. Um eine möglichst breite Auswahl an Literatur zu erhalten, wurde das Prinzip der sensitiven Recherche angewandt. Hierfür wurden mehrere verschiedene Fachdatenbanken mittels geeigneter Suchbegriffe und Synonyme durchsucht (Nordhausen und Hirt, 2018, S. 8). Die verwendeten Datenbanken sind die FARN-Bibliothek, Google Scholar, die Bibliothek der HNE sowie der Verbund der Öffentlichen Bibliotheken Berlins.

Außerdem wurde das „Schneeballsystem“ angewandt. Bei dieser Methodik wird eine für das Thema relevante wissenschaftliche Publikation ausgewertet. Schritt für Schritt kann die Bibliographie der Publikation analysiert werden mit dem Ziel, weitere bedeutsame Publikationen herauszuarbeiten. Auch diese werden dann der gleichen Analyse durchzogen, wodurch man eine Auswahl an relevanter Literatur erhält. Durch die Feststellung von Mehrfachnennungen von Autor*innen und Überschneidungen können für das eigene Thema bedeutsame Standardwerke identifiziert werden. Auf diese Art und Weise wurde beispielsweise Pia Lamberty als bedeutsame Autorin zum Themenbereich „Verschwörungsideologie in der extremen Rechten“ identifiziert.

3.1.2 Inhalte der Literaturrecherche

Noch bevor mit der Arbeit begonnen wurde, erfolgte eine grobe vorgeordnete Literaturrecherche, die als Ergebnis das eingegrenzte Thema mit den entwickelten Forschungsfragen hatte, die in dem Exposé zur Masterarbeit ausformuliert wurden. Diese Recherche setzte

sich aus der Sichtung verschiedener Internetdokumente, beispielsweise der Webpräsenzen von Wildnisschulen, einer breiten Literaturrecherche und Vorgesprächen mit zwei Wildnispädagog*innen sowie dem Austausch mit Mitarbeiter*innen von FARN zusammen. Daraus konnte bereits ein Überblick über die vorhandene Forschung zu dem Thema, bzw. eine Erkenntnis über die derzeitige Forschungslücke gewonnen werden. Diese vorläufige Recherche ging nahtlos in die systematische Literaturrecherche während der Forschungsarbeit über.

Die theoriebezogene Literaturrecherche diente zur fachlichen Einarbeitung in die für die Untersuchung bedeutsamen theoretischen Grundlagen, die die Basis der später durchgeführten Analyse bildeten. Der theoretische Rahmen umfasste dabei die beiden groben Themen „Wildnispädagogik“ und „extrem rechte Ideologien“. Um ein Verständnis für die Wildnispädagogik zu gewinnen, wurde zu verschiedenen Aspekten wie zur Entstehungsgeschichte, zu den Zielen und Inhalten der Wildnispädagogik und zur Praxis der Wildnisschulen recherchiert. Dabei wurde zunächst auf Primärliteratur von den Begründern der Wildnispädagogik Tom Brown (1985; 1993; 1994; 1995) und Jon Young (Young et al. 2014) zurückgegriffen. Auch die Ausführungen Gerhard Trommers (1992; 1997), der den Begriff der Wildnispädagogik zuerst verwendete, zählen zu den Primärquellen. Neben der Primärliteratur wurde auch Sekundärliteratur genutzt, um den Überblick über die Wildnispädagogik auszuweiten. Dazu zählt Bertold Langenhorsts Publikation „Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung“ (2016), die ein Kapitel zur Wildnispädagogik beinhaltet, sowie mehrere Abschlussarbeiten (Bruns, 2014; Erxleben, 2008; Maier, 2011; Stauder, 2016; Stöcker, 2010; Treek, 2020), die in den letzten 15 Jahren entstanden sind. Letztere wurden nicht regulär veröffentlicht und gehören damit ebenso zur Grauen Literatur wie der zitierte Zeitungsartikel von Harff-Peter Schönherr (2017) und weitere Quellen.

Zur Darstellung des Diskurses über kulturelle Aneignung, dessen Einbindung in den Theorieteil zur Wildnispädagogik als wichtig befunden wurde, da sie eine nicht zu vernachlässigende kontroverse Perspektive darstellt, wurde zunächst auf die 2021 erschienene Publikation von Lars Diestelhorst zurückgegriffen. Diese bietet einen guten Überblick über die aktuelle wissenschaftliche Debatte zu diesem Thema. Der Einbezug weiterer wissenschaftlicher Abhandlungen (Scafidi, 2005) ermöglichte eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Um nicht nur die wissenschaftliche Perspektive, die größtenteils von *weißen* Forscher*innen erarbeitet wurde, einzubeziehen, wurde auch an dieser Stelle ein Blick auf Graue Literatur geworfen (Balzer, 2022; Kastner, 2022; Matthes, 2016), insbesondere auch auf Texte von Autor*innen, die selbst von kultureller Aneignung betroffen sind (Johnson, 2015; Keene, 2010; 2020; Taliman, o.J.).

Der zweite inhaltliche Schwerpunkt der theoriebezogenen Literaturrecherche waren die Elemente extrem rechter Ideologien, die im Diskurs um die Wildnispädagogik als relevant eingeschätzt wurden. Ausgehend von den Erkenntnissen der vorgeordneten Recherche wurde der Fokus auf vier Elemente extrem rechter Ideologien gesetzt: extrem rechtes Naturverständnis, extrem rechte Geschlechtervorstellung, rechte Esoterik und Verschwörungserzählungen. Die Annäherung an das Themenfeld der extremen Rechten erfolgte unter der Verwendung mehrerer wissenschaftlicher Publikationen (Jaschke, 2001; Salzborn, 2018; Schedler, 2019; Schulze, 2021). Um sich in das Naturverständnis der extremen Rechten einzuarbeiten, wurde zunächst auf Oliver Gedens Standardwerk „Rechte Ökologie: Umweltschutz zwischen Emanzipation und Faschismus“ (1996) zurückgegriffen. Weitere Informationen lieferten unter anderem mehrere von FARN publizierte Handreichungen wie „Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz“ (2018). Kern der Literaturrecherche zu den Geschlechtervorstellungen der extremen Rechten war das von der Hans-Böckler-Stiftung herausgegebene Arbeitspapier „Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht“ (Debus und Laumann, 2014). Für den nächsten Theorieteil stand die aktuelle Publikation „Rechte Esoterik. Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen“ (2022) von Matthias Pöhlmann im Fokus. In den Abschnitt über Verschwörungsnarrative und deren Zusammenhang mit extrem rechten Ideologien flossen Ergebnisse der Mitte-Studie 2020/21 (Lamberty und Rees, 2021) sowie viele weitere wissenschaftliche Abhandlungen mit ein (Butter, 2018; Reichhardt, 2022).

Aus der vorgeordneten Recherche und der theoriebezogenen Recherche wurden die Leitfragen für die Expert*innen-Interviews entwickelt. Diese wurden so konzipiert, dass sie zur Schließung der identifizierten Forschungslücke beitragen können.

Der dritte Bereich der Recherche hatte den Fokus auf den konkreten Forschungsgegenstand: die Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien. Hierbei wurde einerseits auf Primärquellen wie Newsletter und Telegram-Kanäle von Wildnisschulen, und andererseits auf Bücher, die in der Wildnispädagogik-Szene vielfach gelesen werden, zurückgegriffen. Eines dieser Bücher ist die erst kürzlich erschienene Publikation „Auf Spurensuche nach Natürlichkeit“ (2022) des Wildnispädagogen Bastian Barucker. Neben der klassischen Literaturrecherche wurde an einem Workshop und einem Vortrag von FARN teilgenommen, um sich in die Thematik einzuarbeiten und einen Eindruck von der bisherigen Auseinandersetzung durch Expert*innenbeiträge zu erhalten. Der Workshop befasste sich mit der Rechtsoffenheit von Akteur*innen der Wildnispädagogik und bot zahlreiche Materialien und Beispiele (Nahm und Kolossova, 2022). Auch in dem Vortrag über „Braune Esoterik“ von Patrick Irmer (2023) wurde der Bogen zur Wildnispädagogik gespannt und auf die

Rechtsoffenheit einzelner Akteur*innen und Wildnisschulen hingewiesen. Sowohl die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche als auch die aus den Veranstaltungen flossen in den Ergebnisteil ein.

3.2 Qualitative leitfadengestützte Expert*innen-Interviews

Aufgrund der bereits besprochenen mangelnden Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema in der Literatur wurde angenommen, dass eine Befragung von Personen aus der Praxis vielversprechendere Ergebnisse liefern kann. Zur Erhebung dieser qualitativen Daten wurde sich für die Durchführung leitfadengestützter Expert*inneninterviews entschieden. Ein Expert*inneninterview zeichnet sich durch die „spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferrich, 2019, S. 670) aus. Der im Vorfeld erarbeitete Leitfaden gibt die Gestaltung des Interviewablaufs vor (ebd.). Im folgenden Kapitel wird zunächst dargelegt, anhand welcher Kriterien die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte.

3.2.1 Auswahl der Interviewpartner*innen

Ein Expert*innen-Interview ist eine Methode, mit der Personen „aufgrund des ihnen zugeschriebenen Status als Experten und Expertinnen interviewt“ (Helfferrich, 2019, S. 680) werden. In der Diskussion darüber, wer als Experte oder Expertin angesehen wird, gibt es unterschiedliche Deutungen: In einer weiten Betrachtung ist jeder Mensch ein*e Expert*in seines eigenen Lebens, wohingegen eine engere Definition nur einer Funktionselite die Expertenrolle beimisst (ebd., S. 681). Nach der Definition von Przyborski und Wohlrab wird jenen Personen der Expertenstatut zuteil, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2008, S. 133 zit. nach Helfferrich, 2019, S. 681). Dieses Rollenwissen kann in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftreten, zum Beispiel als Insiderwissen oder professionsbasiertes Deutungswissen, und ergibt sich häufig aus der Berufsrolle, aber auch aus außerberuflichen Tätigkeiten. Auch Gläser befasst sich mit der Frage, was einen Experten beziehungsweise eine Expertin ausmacht. In seiner Definition beschreibt einen Experten bzw. eine Expertin „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser und Laudel, 2009, S. 12). Die Auswahl der Interviewpartner*innen geht mit der Frage einher, wer über die „für die angestrebte Rekonstruktion notwendigen Informationen verfügt“ (ebd., S. 117). Um möglichst viele Informationen zu erhalten und dabei verschiedene Perspektiven einzubeziehen, ist es ratsam mehrere Personen zu befragen, also zu „triangulieren“ (ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung war die Auswahlinheit „wildnispädagogisch arbeitende Personen in Deutschland“. Zur weiteren Eingrenzung wurden zwei Kategorien im Sinne von Voraussetzungen, die die Befragten erfüllen sollten, formuliert. Damit wurde sichergestellt, dass sie über das notwendige spezifische Wissen über den Forschungsgegenstand verfügen. Zum einen wurde vorausgesetzt, dass die befragte Person zum Zeitpunkt des Interviews mindestens zwei Jahre in der Wildnispädagogik tätig war. Das zweite Kriterium bezog sich auf die kritische Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik in Bezug auf die Anknüpfungspunkte für extrem rechte Denkmuster. Beide Kriterien wurden nicht explizit geprüft. Stattdessen erfolgte eine Selbsteinschätzung der Befragten, ob sie die Kriterien erfüllen. Bei der Suche nach passenden Interviewpartner*innen wurde zunächst den Empfehlungen eines Mitarbeiters von FARN nachgegangen, wodurch sich zwei Interviews ergaben. Nach dem Schneeballprinzip wurden mir in einem Interview drei weitere Gesprächspersonen empfohlen, von denen sich zwei bereit erklärten, sich interviewen zu lassen. Von einer Person kam keine Rückmeldung. Insgesamt wurden vier Interviews durchgeführt.

3.2.2 Konstruktion des Interview-Leitfadens

Ein wesentlicher Schritt in der Vorbereitung der Befragungen stellte die Konstruktion eines Interview-Leitfadens dar, der als Orientierungshilfe im Interviewablauf dient. Er kann vorformulierte Fragen, Erzählaufforderungen, vorformulierte oder auch frei formulierbare Fragen enthalten (Helfferrich, 2019, S. 670). Es empfiehlt sich, bei der Erarbeitung eines Interview-Leitfadens durchdacht und strukturiert vorzugehen. Dabei gibt es verschiedene Anforderungen zu beachten, die sich grob unter der Maxime „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ zusammenfassen lassen (ebd.; Helfferrich, 2009, S. 181). Die Offenheit des Fragebogens gilt zwar als Leitbild, ist jedoch im Sinne des Forschungszwecks einzugrenzen. Wie hoch der Strukturierungsgrad des Fragebogens sein sollte, hängt vom Forschungsinteresse ab: Je stärker es auf konkrete Informationen ausgerichtet ist, desto angebrachter sind Vorgaben für das Interview und die Strukturierung des Leitfadens (Helfferrich, 2019, S. 674).

Bei der Erstellung eines Fragebogens ist auch die Überlegung zur Reihenfolge der Fragen von Bedeutung. Nach Cornelia Helfferrich (2009, S. 181) sei es sinnvoll, die Fragen zu differenzieren: Einstiegsfragen generieren Erzählungen und haben den höchsten Rang, Nachfragen werden ihnen untergeordnet. Fragen können ausformuliert sein oder nur stichwortartig vorgegeben sein, was eine flexible Anpassung an die Interviewsituation ermögliche. Zusätze wie „obligatorisch“ oder „nur, wenn...“ bei Fragen können ihre Verbindlichkeit beschreiben. Um die Aufrechterhaltung des Interviews zu gewährleisten, sollten neben inhaltsbezogenen Fragen auch Steuerungsfragen in den Fragebogen integriert werden. Eine offene Frage, die

der erzählenden Person am Ende des Interviews die Möglichkeit gibt, eigene Anmerkungen hinzuzufügen oder den Verlauf des Interviews zu kommentieren, bildet einen geeigneten Abschluss.

Nach Gläser und Laudel (2009, S. 42) seien weder die Formulierungen der Fragen noch ihre Reihenfolge als verbindlich anzusehen. Um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu erzeugen, können Fragen gegebenenfalls außer Reihe gestellt werden, wenn beispielsweise ein Thema bereits von der Erzählperson selbst angesprochen wird. Auch Nachfragen sollte Vorrang gegeben werden, da sie zur vollständigen Beantwortung einer Frage nötig sein können. Ein Leitfaden ist deshalb als Richtschnur zu betrachten, die flexibel im Gesprächsverlauf angepasst werden kann.

Zur Erarbeitung eines Leitfadens dient die „SPSS-Methode“, die sowohl das Prinzip der Offenheit implementiert als auch bei der Strukturierung der Fragen hilft (Helffferich, 2009, S. 182ff.). Außerdem regt sie dazu an, sich das eigene theoretische Vorwissen und die impliziten Erwartungen an den Interviewoutput zu vergegenwärtigen. Das Kürzel „SPSS“ steht für die vier Schritte „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“.

Im ersten Schritt werden möglichst viele Fragen, die in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen, gesammelt, wobei jegliche Bedenken hinsichtlich der Eignung der Frageformulierungen zunächst zurückgestellt werden. Das vorliegende Forschungsthema „Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien an die Wildnispädagogik“ setzt sich aus mehreren Themenbereichen zusammen, zu denen im ersten Schritt der Leitfadenerarbeitung Fragen gesammelt wurden: Allgemeines zur Wildnispädagogik, praktische Arbeit von Wildnisschulen, überschneidende Themen rund um extrem rechte Ideologie und Auseinandersetzung der Wildnispädagogik bzw. der Wildnisschulen mit diesen Schnittpunkten. Außerdem wurden noch Fragen zum Hintergrund der Erzählperson hinzugefügt sowie Fragen, die auf Empfehlungen für die Webseitenanalyse und für den letztlichen Output der Masterarbeit – die Lehrbausteine – abzielen. Die Frageliste, die beim ersten losen Sammeln entstanden ist, umfasste etwa 50 Fragen.

Es folgt das Prüfen der Fragen auf ihre Offenheit unter der Beachtung des eigenen Vorwissens. Verschiedene Prüffragen nützen der Revidierung der anfänglichen Frageliste. Reine Informationsfragen, für das Forschungsinteresse ungeeignete Fragen, Fragen mit impliziten Erwartungen oder jene, die eine direkte Antwort auf die grundlegende Forschungsfrage verlangen, sind aus der Liste zu streichen oder mindestens in eine geeignete Formulierung zu bringen. Nach Helffferich werden in diesem Schritt üblicherweise mehr als die Hälfte der Fragen verworfen (ebd., S. 184). Durch das Prüfen im zweiten Schritt der SPSS-Methode wurde

die anfängliche Frageliste etwas verkürzt, wobei jedoch nicht die Mehrzahl der Fragen herausgenommen wurde. Insgesamt blieben 39 Fragen erhalten, die jedoch teilweise umformuliert und dadurch konkretisiert wurden. Zum Beispiel lieferte die Änderung der Frage „Welchen Einfluss hat die Covid19-Pandemie auf die Wildnispädagogik?“ in „Welche Reaktionen riefen die Schutzmaßnahmen im Zusammenhang mit der Covid19-Pandemie bei wildnispädagogisch arbeitenden Menschen hervor?“ eine Verbesserung des Verständnisses, worauf die Frage abzielt.

Das Sortieren der verbliebenen Fragen, das den nächsten methodischen Schritt darstellt, erfolgt in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse: Handelt es sich um Erzählungen mit einer zeitlichen Dimension wie etwa bei einer Lebensgeschichte, werden die Fragen nach der zeitlichen Abfolge sortiert. Auch möglich ist eine Sortierung nach inhaltlichen Aspekten wie es in dieser Arbeit der Fall ist. Das Ergebnis sind zwischen ein und vier Fragenbündel, die verschiedene Themenbereiche abdecken. Die Aufteilung der Fragen in Themenkomplexe begünstigt den natürlichen Gesprächsverlauf und fördert die Rekonstruktionsfähigkeit der Erinnerungen der Erzählperson (Gläser und Laudel, 2009, S. 146). Es gilt, abrupte Übergänge wenn möglich zu vermeiden (ebd.; Helfferich, 2009, S. 180). Für diesen Leitfaden wurden die Fragen folgenden vier Themenblöcken zugeordnet, deren Reihenfolge eine schrittweise Annäherung an das Forschungsthema leistet (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Auflistung der Themenblöcke und den zugeordneten Inhalte zur Erstellung der Leitfragen für die Expert*innen-Interviews

Themenblock	Inhalte
Wildnispädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Erzählperson • Inhaltliche Fragen zur Wildnispädagogik und zu Wildnisschulen • Auslöser für das kritische Hinterfragen der Wildnispädagogik seitens der Erzählperson • Exkurs: kulturelle Aneignung
Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien	<ul style="list-style-type: none"> • Überschneidungen der Wildnispädagogik mit Elementen extrem rechter Ideologie (Analysekategorien) • Auseinandersetzung der Wildnisschulen mit dem Thema
Webseiten-Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Empfehlungen für die Webseiten-Analyse
Erstellung der Lehrbausteine	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderung an die Lehrbausteine

Außerhalb dieser Bündel liegen die Fragen zum Datenschutz, die vorab gestellt werden, sowie die Abschlussfrage am Ende des Interviews.

Durch das Subsumieren im letzten Schritt wird der Leitfaden in seine „besondere Form“ (Helfferich, 2009, S. 185) gebracht. Für jedes Fragenbündel werde nach Helfferich eine einzige Einstiegsfrage formuliert, der weitere Unterfragen subsumiert werden. Diese Einstiegsfrage sei so zu wählen, dass sie möglichst zum Erzählen anregt und dabei möglichst wenig implizite Voraussetzungen – Präsuppositionen – enthält (ebd.). Fragen, die im Subsumieren nicht einer Einstiegsfrage eines Fragenbündels zugeordnet werden können, sollen nach der SPSS-Methode zusammen mit der Abschlussfrage ans Ende des Leitfadens gestellt werden, da an dieser Stelle der dadurch erzeugte Abfragecharakter nicht mehr störe (Helfferich, 2009, S. 187). In diesem Punkt wurde bei der Erstellung des vorliegenden Leitfadens von der Methode abgewichen. Für zwei der vier Themenblöcke wurden mehrere Leitfragen mit nachgestellten Unterfragen formuliert, anstatt sich auf eine einzelne Einstiegsfrage zu beschrän-

ken. Grund dafür war die Fokussierung auf den natürlichen Gesprächsverlauf und auf die logische Reihenfolge der Fragen, der aufgrund der Komplexität des Forschungsthemas eine hohe Bedeutung zugesprochen wurde.

Als Werkzeug für das Sortieren und Subsumieren der Fragen wurde eine Tabelle erstellt, in der die einzelnen Fragen nach der richtigen Reihenfolge und in Fragenbündel geordnet aufgelistet wurden und jeder Frage eine Funktion für die Forschungsarbeit zugeteilt wurde (s. Anh. A). In diesem Zuge wurden zwei weitere Fragen verworfen, denen keine bedeutsame Funktion beigemessen werden konnte.

Neben der Erarbeitung der Interviewfragen fanden noch Überlegungen darüber statt, welche Informationen die interviewte Person vor der Befragung erhalten muss. Es wurde eine Einführung zum Leitfaden formuliert, die über das Forschungsziel, die Rolle der Erzählperson für die Erreichung des Ziels und den Interviewablauf aufklären. Außerdem werden darin Informationen zum Datenschutz erteilt, und die Einwilligung der Interviewperson dazu wird eingeholt. Dadurch wird dem „Prinzip der informierten Einwilligung“ (Gläser und Laudel, 2009, S. 144) Rechnung getragen.

Der nach diesem schrittweisen Verfahren entwickelte Interviewleitfaden dient als Grundlage der Interviews, ist aber im Gegensatz zum standardisierten Fragebogen noch im Verlauf der Studie veränderbar (ebd., S. 149). Den letzten Schritt vor Beginn der Interviews bildet ein Pretest – ein Test des Fragebogens „unter Feldbedingungen, das heißt innerhalb der geplanten Zielgruppe und unter geplanten Bedingungen“ (Weichbold, 2019, S. 352). Dieser dient zur Qualitätskontrolle und wurde hier am 16. November 2022 mit einer Person durchgeführt, die in der Wildnispädagogik arbeitet und bereits Erfahrungen in der empirischen Sozialforschung hat. Die Befragung fand online über die Videokonferenzplattform BigBlueButton statt, wie es auch für die Expert*innen-Interviews angedacht und umgesetzt wurde. Dieser Testlauf ermöglichte zum einen die Überprüfung der technischen Einstellungen, wobei das digitale Format reibungslos funktionierte und keine Änderungen notwendig waren. Zum anderen konnte die Testperson eine Einschätzung zur Beantwortbarkeit der Fragen und Hinweise über aufgetretene Auffälligkeiten im Interviewverlauf geben. Unter Einbezug dessen konnte eine vorerst finale Überarbeitung des Interviewleitfadens vollzogen werden. Der fertiggestellte Leitfaden (s. Anh. B) wurde für alle vier Interviews verwendet und zwischen den Befragungen nur noch geringfügig angepasst.

3.2.3 Durchführung der Interviews

Nach den erfolgreichen Terminvereinbarungen konnten alle Interviews innerhalb von zwei Wochen Ende November 2022 durchgeführt werden. Ein paar Tage vor Interviewtermin

wurden den Interviewpartner*innen der Leitfaden zugeschickt, sodass sie die Möglichkeit hatten, sich auf das Interview vorzubereiten. Außerdem wurden sie gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, die der datenschutzrechtlichen Absicherung dient.

Zu Beginn des Interviews erfolgte eine Begrüßung und eine kurze Einführung in den Kontext des Interviews. An dieser Stelle wurde erneut das Einverständnis zur Aufnahme des Interviews eingeholt. Anschließend wurde die interviewte Person über den Interviewleitfaden informiert und es wurde ihr die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen. Mit zwei Befragten wurde vereinbart, dass das Interviewtranskript von ihnen nachträglich überprüft und gegebenenfalls überarbeitet und erst dann zur Verwendung freigegeben wird.

Bei der Befragung wurde, dem Prinzip der natürlichen Gesprächsführung folgend, flexibel mit dem Leitfaden umgegangen (Meuser und Nagel, 2009, S. 474; Gläser und Laudel 2009, S. 172ff.). Je nach Gesprächssituation wurden Fragen in einer anderen Reihenfolge gestellt oder Nachfragen formuliert, die tiefergehende Aussagen bewirkten. Nach Beantwortung der letzten Frage wurde die Aufnahme beendet und es folgte ein informeller Austausch zwischen der interviewten Person und der Interviewerin. Die entstandenen MP3-Aufnahmen bildeten den Datensatz, der im nächsten Schritt zur Auswertung aufgearbeitet wurde.

3.2.4 Datenaufbereitung

Bevor die Auswertung der Daten beginnen konnte, war es notwendig, diese aufzubereiten, was das Übertragen der Audio-Aufzeichnungen in eine schriftliche Form bedeutete. Die Transkription ist ein wesentlicher, jedoch zeitaufwendiger Arbeitsschritt, der sich in mehrere Teilschritte gliedert (Kuckartz, 2018, S. 164). Eine Herausforderung in der Transkription stellt die Paradoxität des Grads der Exaktheit im Übertragungsprozess dar. Während einerseits der Anspruch besteht, das Gesprochene möglichst detailliert zu erfassen, sodass die lesende Person einen wirklichkeitsgetreuen Eindruck erhält, soll das Transkript andererseits lesbar und verwendbar sein. Je nach Untersuchung kann ein bestimmtes Transkriptionssystem gewählt werden, das die Feinheit der Transkription bestimmt. In der vorliegenden Arbeit wurde sich für eine semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem entschieden mit „bewusst einfache[n] und schnell erlernbare[n] Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen“ (Kuckartz et al., 2008 zit. nach Dresing und Pehl, 2011, S. 20). Danach wurden Transkriptionsregeln erstellt, die sich für die anschließende computergestützte Auswertung eignen (Kuckartz, 2018, S. 167f.):

- Es wird wörtlich transkribiert
- Vorhandene Dialekte werden ins Hochdeutsch übersetzt
- Die Sprache wird an das Schriftdeutsche angenähert
- Deutliche Pausen werden mit (...) dargestellt, wobei ein Punkt eine Sekunde bedeutet
- Betonte Begriffe werden unterstrichen
- Lautes Sprechen wird durch Großschrift hervorgehoben
- Bestätigende, zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin werden in der Regel nicht transkribiert, außer sie haben Einfluss auf den Redefluss der interviewten Person
- Jeder Sprechbeitrag bildet einen eigenen Absatz, wobei die Beiträge der interviewten Person mit dem Kürzel „IP“ und der Interviewerin mit „I“ gekennzeichnet werden
- Störungen und Unterbrechungen werden in Klammern festgehalten
- Nonverbale Äußerungen werden in Doppelklammern notiert
- Unverständliches wird durch (unv.) markiert
- Alle Angaben, die auf die befragte Person rückschließen lassen, werden anonymisiert und in eckigen Klammern verzeichnet

Mithilfe des Transkriptionsprogramm „Transkriptor“ wurde die Verschriftlichung zum Teil erleichtert. Nach der Überarbeitung, Anonymisierung und Formatierung des Transkripts konnte dieses in die Software „MAXQDA“ importiert werden, welche die qualitative Datenanalyse unterstützt.

3.2.5 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte nach dem Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Neben anderen Methoden der Textanalyse ist die qualitative Inhaltsanalyse, die sich für verschiedene Datenformen eignet, die am häufigsten angewandte (Titscher et al., 2000 zit. nach Mayring und Fenzl, 2019, S. 543). Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein mehrstufiges Verfahren, das streng regelgeleitet vorgeht und eine systematische Arbeitsweise erfordert (Mayring und Fenzl, 2019, S. 546). Zunächst werden die inhaltsanalytischen Einheiten festgelegt. Als Auswertungseinheit werden die Texte bezeichnet, die der Analyse unterzogen werden sollen. Die Kodiereinheit bestimmt den minimalen Textbestandteil, der einer Kategorie zugewiesen werden kann. Dahingegen legt die Kontexteinheit den Materialbestandteil fest, auf den bei der Kodierung zurückgegriffen wird (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung bildeten die Transkripte der Interviews die Auswertungseinheit. Diese wurden

in Sinnzusammenhängen kodiert, wobei eine Kodiereinheit mindestens einen vollständigen Satz enthalten sollte, um für sich allein verständlich zu bleiben, jedoch auch über mehrere Absätze gehen konnte. Falls es für das Verständnis erforderlich war, wurde die Interviewfrage mitkodiert.

Kern der qualitativen Inhaltsanalyse bildet die regelgeleitete Zuteilung von Kategorien zu einzelnen Textstellen (Kodierung). Diese Kategorien können entweder deduktiv oder induktiv hergeleitet werden. Die Aufstellung deduktiver Kategorien ist der Textanalyse vorangestellt und erfolgt theoriebasiert, wohingegen induktive Kategorien am Material entwickelt werden (ebd.). Die erarbeiteten Kategorien werden in einem Kategoriensystem zusammengefasst, das als Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse dient. Es ist hierarchisch aufgebaut und unterteilt in umfassenden Hauptkategorien und spezifischen Subkategorien, die in weitere Sub-subkategorien gegliedert sein können (Kuckartz, 2018, S. 38). Die einzelnen Kategorien müssen eindeutig voneinander abgrenzbar sein (Pürer, 2003 zit. nach Kuckartz, 2018, S. 32). Daher ist die Formulierung der Kategoriendefinition parallel zur Konstruktion des Kategoriensystems notwendig. Diese Definitionen sind Teil der Kodierleitfadens, der außerdem Beispiele für die jeweilige Kategorie und die zu beachtenden Kodierregeln enthält (Mayring und Fenzl, 2019, S. 549). Der Kodierleitfaden gewährleistet das regelgeleitete Vorgehen während der Inhaltsanalyse.

In der vorliegenden Arbeit wurde sich für die Mischform deduktive-induktive Kategorienbildung entschieden, in der sowohl die theoriegeleiteten deduktiven Kategorien am Material präzisiert und differenziert wurden als auch in Folge von unerwarteten Informationen aus den Daten neue Kategorien entwickelt wurden (Kuckartz, 2018, 95f.). Zunächst wurden die Hauptkategorien festgelegt und den sieben verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. In Tabelle 2 sind die nach Themenbereichen geordneten Hauptkategorien aufgelistet.

Tabelle 2: Übersicht über die festgelegten Themenbereiche und die zugehörigen Hauptkategorien als Teilergebnis der Kategorienentwicklung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews

Themenbereich	Hauptkategorien
Beschreibung der interviewten Person	Erfahrung in der wildnispädagogischen Arbeit
	Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik
Allgemeines zur Wildnispädagogik	Ziele der Wildnisschulen
	Programm der Wildnisschulen
	Theoretische Basis der Wildnispädagogik
	Beschreibung der Wildnis-Szene
Umgang mit indigenen Menschen	Einstellungen zu indigenen Menschen
	kulturelle Aneignung
Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien	Personelle Verknüpfungen in extrem rechte Szene
	Ideologische Nähe zur extremen Rechten
	Diskriminierung
	Naturverständnis
	Geschlechterverständnis
	Esoterik
	Verschwörungsglaube
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen	Fehlende Auseinandersetzung
	Umgang mit Kritik
	Stattfindende Auseinandersetzung
	Positionierung und Abgrenzung nach rechts
Webseiten-Analyse	Empfohlene Wildnisschulen
	Inhaltliche Hinweise
Lehrbausteine	Hinweise zur Erstellung
	Empfehlungen zur Vermeidung

Im zweiten Schritt wurden für einige Hauptkategorien weitere Subkategorien induktiv entwickelt, welche in Tabelle 3 aufgeführt sind.

Tabelle 3: Auflistung der im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews aufgestellten Hauptkategorien und der ihnen untergeordneten Subkategorien

Hauptkategorie	Subkategorien
Ideologische Nähe zur extremen Rechten	Ungleichwertigkeitsdenken, Ethnopluralismus, Hierarchien und Personenkult
Diskriminierung	Rassismus, Antisemitismus
Esoterik	Spiritualität, Neuheidentum und Ahnenkult
Verschwörungsglauben	Einstellungen zur Covid19-Pandemie, Prepping

Das auf diese Weise entstandene Kategoriensystem zeigt die Hierarchie der Kategorien von links nach rechts und ist in Abbildung 4 dargestellt. Um die Kodierung durchführen zu können, war es von Bedeutung, die einzelnen Kategorien zu definieren und voneinander abzugrenzen. Der Kodierleitfaden, nach dem die Kodierung schließlich erfolgt ist, enthält die Definitionen der einzelnen Kategorien, jeweils ein Ankerbeispiel und die zu beachtenden Kodierregeln. Er befindet sich im Anhang C.

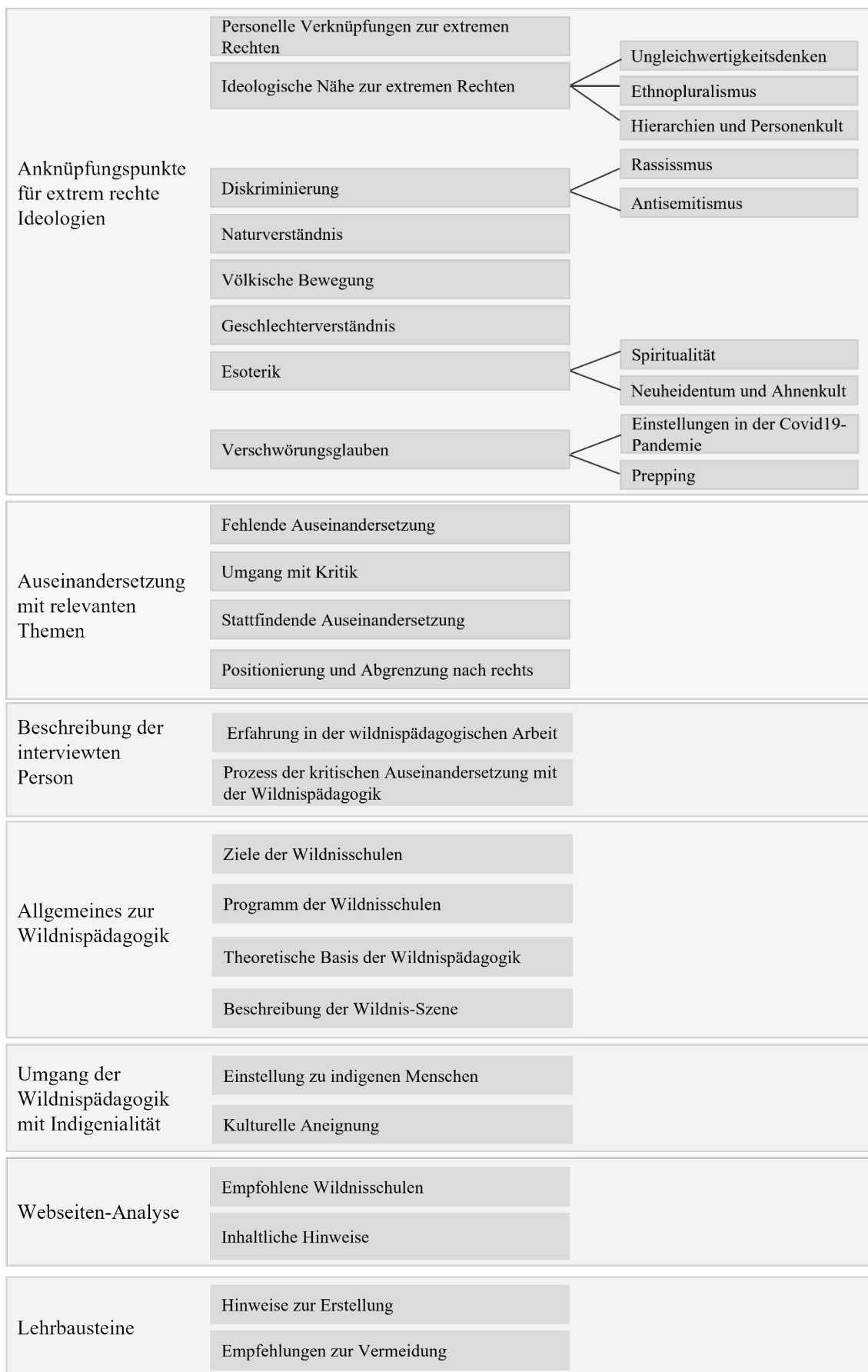


Abbildung 3: Kategoriensystem zur qualitativen Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews, Hierarchie von links nach rechts: Themenbereiche, Hauptkategorien, Subkategorien
 Quelle: Eigene Darstellung nach Mayring und Fenzel (2019, S. 51ff.)

3.3 Qualitative Webseiten-Analyse

Die Webseiten-Analyse bildet den dritten methodischen Schritt der vorliegenden Arbeit. Neben den Erkenntnissen aus Sekundärquellen, den befragten Expert*innen, die ihre Einblicke in die Wildnispädagogik teilten, sollten Primärquellen analysiert werden. Als Primärquellen wurden in diesem Fall die Webpräsenzen von Wildnisschulen gewählt. Im Folgenden wird beschrieben, wie die Auswahl der Webseiten erfolgte sowie anhand welcher Methodik die Analyse dieser durchgeführt wurde.

3.3.1 Auswahl der Webseiten

Die Auswahl der Webseiten, welche der Analyse unterzogen wurden, erfolgte anhand der Hinweise der befragten Expert*innen. In den Interviews wurden neun Wildnisschulen bzw. Organisationen empfohlen, welche im Folgenden genannt werden. An dieser Stelle wird jedoch zum Schutz der befragten Personen nicht angegeben, welche interviewte Person die Empfehlung gegeben hat.

Als Beispiele für Wildnisschulen, die verschwörungsideologische Inhalte verbreiten, wurden die Wildnisschule Waldkauz, die Wildnisschule Schönholz und die Schule Wildnistraining Uwe Belz empfohlen. Ebenso verknüpft mit Verschwörungsideologien sei die Wildnisschule Allgäu, die auch viele esoterische Inhalte habe und im Diskurs um die Covid19-Pandemie und die einhergehenden Schutzmaßnahmen sehr aktiv sei. Als gemäßigte Wildnisschulen wurden die Wildnisschulen Hoher Fläming und Wildeshausen empfohlen sowie die Wildnisschule Teutoburger Wald, die besonders als Urgestein der Wildnispädagogik in Deutschland hervorgehoben wurde. Als Positivbeispiele, die progressiv Veränderungen ansteuern, wurden die Wildnisschule Weltenwandler und das Circlewise Institut genannt.

Da eine Reduktion der Anzahl der zu analysierenden Webseiten erforderlich war, um den Rahmen der Forschungsarbeit nicht zu überschreiten, wurde sich dafür entschieden, zwei der gemäßigten Wildnisschulen und ein Positivbeispiel von der Liste zu nehmen. Folglich blieben folgende sechs Wildnisschulen, die analysiert werden sollten:

- Wildnisschule Waldkauz
- Wildnisschule Schönholz
- Wildnistraining Uwe Belz
- Wildnisschule Allgäu
- Wildnisschule Teutoburger Wald
- Wildnisschule Weltenwandler

3.3.2 Durchführung und Auswertung der Webseiten-Analyse

Da die Webseiten der Wildnisschulen zum Teil eine Fülle von Informationen enthalten, wurde es als sinnvoll betrachtet, den Untersuchungsrahmen im Vorhinein abzugrenzen und den Fokus auf die für diese Forschungsarbeit relevanten Inhalte zu setzen. Die Frage nach der Relevanz wurde vor allem durch die Empfehlungen, die die befragten Personen in den Interviews geteilt haben, beantwortet. Diese sind im Kapitel 4.6 aufgeführt. Die interviewten Expert*innen empfehlen das Kursprogramm der Wildnisschulen zu betrachten. Aufgrund der Vielzahl an Angeboten wurde sich dazu entschieden, pro Wildnisschule lediglich drei Angebote unter die Lupe zu nehmen. Außerdem sei von Bedeutung, zu analysieren, wie über indigene Menschen und indigenes Wissen geschrieben wird, beziehungsweise welche Hinweise in Bezug auf kulturelle Aneignung vorhanden sind. Auch eine Betrachtung des dargestellten Naturbildes sei aufschlussreich. Darüber hinaus sei es sinnvoll, auf Superlative wie „das Wahre“ oder „das Echte“ zu achten. Um die genannten Punkte abzudecken, wurde sich dazu entschieden jene Registerkarten, in denen über die Wildnispädagogik im Allgemeinen geschrieben wird, mit in die Analyse aufzunehmen.

An anderer Stelle erläuterte IP1, dass die Wildnisschulen die Haltungen zu bestimmten Themen häufig nicht offen auf ihrer Webseite schreiben, sondern diese erst erkennbar werden, wenn man einen Blick auf die anderen Kanäle der einzelnen Akteur*innen wirft, wie beispielsweise Telegram-Gruppen oder Youtube-Kanäle (IP1, Z. 893-899). Es sei informativ herauszufinden, in welchen Netzwerken sich die Akteur*innen bewegen. Daher wurde sich dafür entschieden, stichprobenartig zu gucken, welche anderen Kanäle die Akteur*innen der Wildnisschulen noch bespielen und welche Inhalte dort vermittelt werden. An dieser Stelle wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Um Hinweise auf flankierende Inhalte zu erhalten, beziehungsweise auch um Verknüpfungen zu anderen praktizierenden Akteur*innen oder Autor*innen aufzuspüren, wurden auch die Empfehlungen der Wildnisschulen von weiterführender Lektüre oder Internetseiten oder – wenn vorhanden – auch die Online-Shops der Wildnisschulen in die Betrachtung mit einbezogen.

Bezogen auf die politische Positionierung hatten die befragten Personen dieselbe Kritik: Obwohl eine Positionierung von großer Bedeutung sei, um sich von extrem rechten Ideologien zu distanzieren und diese auszuschließen, haben die meisten Wildnisschulen keine solche auf ihren Webseiten (s. Kap. 4.5.4). Deshalb wurde es als sinnvoll erachtet, auf diesen Aspekt während der Analyse der Webseiten ein Augenmerk zu legen und Registerkarten wie beispielsweise „Philosophie“ oder „Über uns“ in den Untersuchungsrahmen mit einzubeziehen.

Im Folgenden wird der Untersuchungsrahmen der Webseiten-Analyse noch einmal durch eine Auflistung der ausgewählten Bereiche, die der Analyse unterzogen wurden, abgesteckt:

- Kursprogramm: maximal fünf Kurse
- Allgemeines zur Wildnispädagogik
- Weitere Kanäle einzelner Akteur*innen
- Online Shop/ Bücher/Verlinkungen zu anderen Internetseiten
- Politische Positionierung?

Die Durchführung und Auswertung der Webseiten-Analyse erfolgte wie auch die Auswertung der Expert*innen-Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. In diesem Fall erfolgte die Kategorienbildung jedoch ausschließlich deduktiv. Die Kategorien wurden zum einen anhand der im vorherigen Kapitel aufgeführten Hinweise aus den Expert*innen-Interviews entwickelt. Zum anderen wurden die Kategorien „Verschwörungsmythen“ und „Esoterik und Spiritualität“ hinzugefügt, da in den Interviews deutlich wurde, dass diese beiden Themen in der Wildnis-Szene sehr präsent sind und immer wieder an unterschiedlichen Orten beobachtet wurden. Außerdem wurde die Kategorie „Geschlechterverständnis“ mitaufgenommen, da alle interviewten Personen die Wildnis-Szene in diesem Aspekt kritisiert haben.

Folgende, deduktiv entwickelte Kategorien wurden für die Analyse der Webseiten herangezogen:

- Umgang mit indigenen Menschen
- Naturverständnis
- Geschlechterverständnis
- Esoterik und Spiritualität
- Verschwörungsmythen
- Politische Positionierung

Wie auch bei der Auswertung der Expert*innen-Interviews wurden Definitionen und Kodierregeln für die einzelnen Kategorien formuliert und jeweils ein Ankerbeispiel angegeben. Daraufhin wurde ein Kodierleitfaden entwickelt (s. Anh. D), der die Grundlage der qualitativen Analyse bildete. Als Werkzeug für die Analyse wurde sich auch in diesem Fall für die Software MAXQDA entschieden.

Mit Sicherheit wäre es möglich gewesen, weitere relevante Kategorien mit in die Analyse einzubeziehen und dadurch noch weitere Ergebnisse zu erhalten. Dennoch wurde sich an dieser Stelle für eine Reduktion entschieden, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen.

4 Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews vorgestellt. Um diese einordnen zu können, werden zunächst die Hintergründe und wildnispädagogischen Erfahrungen der interviewten Personen aufgezeigt. Die Ergebnisse aus den Interviews werden entlang der zuvor gebildeten Kategorien dargestellt. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Webseiten-Analyse präsentiert, welche ebenfalls mithilfe der zuvor erstellten Kategorien durchgeführt wurde.

4.1 Vorstellung der interviewten Personen

Zu Beginn des Interviews wurden die Expert*innen aufgefordert, ihre Erfahrungen in der wildnispädagogischen Arbeit zu erläutern. Des Weiteren wurden die Interviewpersonen über den Prozess der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik befragt. Weitere Informationen zu den Hintergründen der Personen wurden zwar nicht explizit erfragt, sind aber dennoch im Laufe der Interviews zur Sprache gekommen. Im Folgenden werden die vier interviewten Personen hinsichtlich der genannten Aspekte vorgestellt, um ihre Aussagen anschließend einordnen zu können.

IP1 begann 2010 die praktische Arbeit im Bereich der Umweltbildung, Naturpädagogik, BNE und Wildnispädagogik (IP1, Z. 13-16). Später nahm IP1 an einer einjährigen Wildnispädagogik 1-Ausbildung teil und hat daraufhin erste wildnispädagogische Angebote mitorganisiert (IP2, Z. 17-20). IP1 arbeitet nicht an einer Wildnisschule, sondern im naturpädagogischen Bereich, nutzt dort aber wildnispädagogische Methoden (IP1, Z. 25-28). Mit klassischen Wildnisschulen, die sich auch als solche bezeichnen, hat IP1 nie zusammengearbeitet (IP1, Z.44-45). Durch die Teilnahme an Kursen bei mehreren Wildnisschulen und an vielen Veranstaltungen wie Jahreskreisfesten, Ritualen und Wildnis-Festivals (IP1, Z. 43) hat IP1 einen Einblick in die Wildnis-Szene erhalten – „eine Szene, wo sich die Leute kennen“ (IP1, Z. 37). Trotz dieser vielen Kontakte zu Wildnisschulen, anderen Wildnispädagog*innen und dem größeren Umfeld der Wildnis-Szene, sei IP1 „nie richtig reingekommen“ (IP1, Z. 51) und zum/zur Insider*in geworden. Das erklärt sich IP1 mit der Tatsache, von Anfang an immer wieder „angeeckt“ (IP1, Z. 52) zu haben. IP1 bezeichnet sich selbst als kritischen Menschen, der viele kritische Fragen stellt (IP1, Z. 305). Die kritische Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik hatte für IP1 keinen direkten Auslöser, sondern war ein „schleichender Prozess“ (IP1, Z. 294). Die frühere Teilnahme an bestimmten Angeboten, wie zum Beispiel am Schwitzhütten-Ritual, sieht IP1 nun sehr kritisch (IP1, Z. 296-297). Nachdem sich IP1 in der Folge von kritischen Nachfragen „indirekt ausgegrenzt und nicht gern gesehen“ (IP1, Z. 308-

309) gefühlt hatte, entfernte sich IP1 vorerst von der Szene. Mit dem Wissen um die positiven Aspekte der Wildnispädagogik, wie dem Zugang zur Naturverbinding und zum Naturwissen, gab IP1 der Wildnispädagogik „noch eine Chance“ (IP1, Z. 316) und begann eine zweijährige Wildnispädagogik 2-Ausbildung. Zuvor hatte sich IP1 viel mit rechter Esoterik, rechter Ökologie, Antisemitismus, Rassismus und Kolonialismus auseinandergesetzt, um mit diesem Hintergrundwissen und einem kritischen Blick an die Wildnisschule zu gehen (IP1, Z. 313-316). Aufgrund verschiedener Vorfälle während dieser Ausbildung empfand IP1 die Szene als persönlich sehr belastend und fasste den Entschluss, offiziell auszutreten (IP1, Z. 319-321).

Auch im zweiten Interview wurden mehrfach die vielen problematischen Elemente erwähnt, die zu einer Abwendung von IP2 von der Wildnispädagogik und ihrem Umfeld führten (IP2, Z. 43-44; 69-70). IP2 hat wegen Zweifeln die Wildnispädagogik 1-Ausbildung nicht am Stück gemacht, sondern über mehrere Jahre gestreckt und viele andere Teilnehmer*innen kennengelernt (IP2, Z. 51-54). Dadurch meint IP2, einen guten Einblick davon bekommen zu haben, wer an so einer Ausbildung teilnimmt (IP2, 55-56). Neben der Partizipation an selbstorganisierten Wildnis-Projekten und Erfahrungen in der Visionssuche hat IP2 mehrere naturnahe Projekte mitorganisiert, die zwar nicht an eine Wildnisschule angebunden waren, aber wildnispädagogische Elemente enthielten (IP2, Z. 16-28). Neben der Ausbildung hatte IP2 keinen Kontakt zu anderen klassischen Wildnisschulen (IP2, Z. 37). Aufgrund der vielen problematischen Aspekte wie beispielsweise rechter Anknüpfungspunkte, ist IP2 der Meinung, man solle von einer Überarbeitung der Wildnispädagogik absehen und sich „etwas Besseres suchen“ (IP2, Z. 470). Denn es gebe „Konzepte, die sich wesentlich besser vertreten lassen, die inklusiver sind, die diskriminierungssensibler sind“ (IP2, Z. 465-466).

Der Beginn der wildnispädagogischen Erfahrung von IP3 liegt in den 90er-Jahren in den USA. Dort hat IP3 Jon Young kennengelernt (IP3, Z. 9-10). Später kam IP3 mehrmals nach Deutschland, um andere Wildnispädagog*innen zu besuchen. IP3 zog um nach Deutschland und arbeitet nun bei mehreren Wildnisschulen und wirkt bei Projekten mit wildnispädagogischen Anteilen mit (IP3, Z. 23-27). IP3 gibt an, als junger Mensch in extrem rechten Kreisen gewesen zu sein und durch fehlendes Wissen über Rechtsextremismus vieles hingenommen zu haben. Erst später bemerkte IP3 diese Zusammenhänge und begann, sich damit auseinanderzusetzen (IP3, Z. 144-149). Als weiteren Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik gibt IP3 die Romantisierung und Stereotypisierung indigener Menschen an, die durch eine Zusammenarbeit mit den Menschen und durch Lernen voneinander überwunden werden könne (IP3, Z. 97-102).

Auch der wildnispädagogische Werdegang von IP4 hatte seinen Ursprung in den USA, bei einem Fernkurs von Jon Young (IP4, Z.10-11). Später absolvierte IP4 eine Wildnispädagogik-Ausbildung an einer deutschen Wildnisschule und nahm im Anschluss an verschiedenen Angeboten von Jon Young teil, sowohl in Deutschland als auch in Kalifornien (IP4, Z. 13-23). Auch größere Veranstaltungen besuchte IP4, wie das „Art of Mentoring“-Festival in Großbritannien (IP4, Z. 23-26). IP4 begann, eigene wildnispädagogische Angebote zu machen, und arbeitete als Honorarkraft an verschiedenen deutschen Wildnisschulen (IP4, Z. 26-28). Weitere Kooperationen mit anderen Wildnispädagog*innen folgten, bis IP4 die erste eigene wildnispädagogische Weiterbildung anleitete (IP4, Z. 28-30). Dieses Projekt existiert bis heute, neben IP4 sind noch weitere Personen involviert (IP4, Z. 45-49). Jedoch wollen sie sich nicht mehr auf die Wildnispädagogik berufen und es nicht mehr so nennen, da sich das Projekt in seinem Curriculum, den vermittelten Werten und der Herangehensweise deutlich von der in Deutschland praktizierten Wildnispädagogik unterscheidet (IP4, Z. 33-38). Zuvor hatte IP4 versucht, die Wildnispädagogik-Szene von innen heraus zu verändern, sich nun aber entschieden, sich „stattdessen wirklich zu distanzieren und auszutreten aus dem Wildnisschulen Netzwerk-Verteiler“ (IP4, Z. 40-41). Auslöser dafür waren die Corona-Skandale, „die sich mehr oder weniger durch die ganze Wildnis-Szene gezogen haben“ (IP4, Z. 39). Der Beginn der eigenen kritischen Reflexion lag direkt im Anschluss an die Wildnispädagogik-Ausbildung, als IP4 sich für ein Stipendium bei der Heinrich-Böll-Stiftung beworben hatte und abgelehnt wurde. Als Ablehnungsgrund wurde die ideologische Art und Weise genannt, auf der IP4 über die wildnispädagogische Ausbildung gesprochen habe. Daraufhin setzte sich IP4 mit dieser Kritik auseinander und begann die wildnispädagogische Lehre kritisch zu hinterfragen (IP4, Z. 107-117). Ein weiterer Aspekt der kritischen Auseinandersetzung war die Beschäftigung mit dem Thema kulturelle Aneignung, wobei IP4 die Motivation entwickelte, in diesem Zusammenhang Dinge zu verändern (IP4, Z. 118-121). Sich dem Thema kulturelle Aneignung zu öffnen, war für IP4 ein schwieriger Schritt, denn das Thema betraf 90 Prozent der von IP4 angebotenen Inhalte (IP4, Z. 277-280). Weiterhin berichtet IP4 von zwischenmenschlich enttäuschenden Erlebnissen bei einzelnen Organisationen, von Manipulation und „missbräuchlichen Strukturen und Vorgehensweisen“ (IP4, Z. 126). Die aufkommenden Diskussionen zu Beginn der Covid19-Pandemie in den sozialen Medien und auch im unmittelbaren Umfeld von IP4 waren „der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen gebracht hat“ (IP4, Z. 129). Daraufhin entwickelte IP4 die Erkenntnis, die Bewegung trotz aller Bemühungen nicht wirklich positiv verändern zu können, sondern sich davon distanzieren zu müssen (IP4, Z. 133-137). IP4 fasste den Entschluss, die Wildnispädagogik hinter sich zu lassen und etwas Neues zu kreieren – „aus den paar Scherben, die brauchbar sind“ (IP4, Z. 578-579).

4.2 Über die Wildnispädagogik in Deutschland

Im folgenden Kapitel wird zusammengefasst, was die Befragten über die Wildnispädagogik in Deutschland erzählen. Die Einschätzungen beziehen sich auf die Ziele und das Programm der Wildnisschulen, auf die theoretische Basis der Wildnispädagogik, auf das Element Selbsterfahrung in der Wildnispädagogik und auf Beschreibungen sowie die Sozialisation der Wildnis-Szene.

4.2.1 Ziele der Wildnispädagogik

Als offizielle Ziele der Wildnispädagogik werden das Fördern der Naturverbindung und damit einhergehend das Herbeiführen einer ökologischen Wende genannt. Denn wenn ein Mensch eine starke Verbindung zur Natur aufbaut, habe das zur Folge, dass er diese nicht mehr zerstört (IP1, Z. 236-238) und sich stattdessen nachhaltiger verhält (IP4, 96-97). Die Möglichkeit, die Nähe und „Tiefe zur Natur“ (IP3, Z. 40) zu entwickeln und über sie zu lernen, soll allen Kindern und Erwachsenen geboten werden. Über das 1:1-Mentoring werden Kinder und Jugendliche dabei begleitet, ihre eigene Naturverbundenheit zu entwickeln, sie nehmen dann selbst die Mentor*innenrolle für die nächsten ein, wodurch sich das Konzept auf das Familien- und Arbeitsumfeld ausweiten soll (IP1, Z. 228-231). Hinter dieser Ausbildung von Multiplikator*innen steckt die Idee, möglichst viele Menschen für das Konzept zu begeistern und das Wissen weiterzutragen (IP1, Z. 225-228; IP2, Z.119-120). Im Kern gehe es darum, dass es der Erde und den Menschen besser gehe. Dafür sollen „andere Formen von Gemeinschaft“ (IP2, Z. 109-11) etabliert werden. Letztlich soll sich eine größere, landesweite Gemeinschaft aufbauen, „die sich zu diesen Zielen bekennt“ (IP1, Z. 240-241). IP1 bezeichnet diese Ziele eigentlich als „ganz gute Ideale“ (Z. 238).

IP2 merkt an, dass „die Methoden, [...] Mittel und Hintergrundanalysen“ (Z. 111), die dafür verwendet werden, kritisch zu betrachten seien, und spricht von einer „eigenen Weltanschauung“ (Z. 64), die sich in der Wildnispädagogik zurechtgelegt und weitervermittelt werde. Dabei gehe es nicht nur um die Vermittlung von Naturwissen, sondern einer „Perspektive auf Gesellschaft“ (IP2, Z. 66), eines Lifestyles. Nach IP4 geben wildnispädagogische Organisationen den Anspruch ab, die existierende Gesellschaft mitzugestalten, stattdessen wollen sie „eine Art Parallelwelt erschaffen“ (IP4, Z. 90-91).

4.2.2 Programm der Wildnisschulen

Passend zum Ziel, die Ideen der Wildnispädagogik möglichst weit zu verbreiten, liegt der inhaltliche Schwerpunkt im Programm der Wildnisschulen bei der Ausbildung von Erwachsenen in mehreren Ausbildungseinheiten, angefangen mit der Wildnispädagogik 1-Ausbildung

bis hin zur Wildnispädagogik 4 (IP1, Z. 219-220). Einerseits entwickeln die Teilnehmenden praktische Kompetenzen, indem sie die Methoden zunächst selbst erproben und im nächsten Schritt versuchen, sie anzuleiten (IP2, Z. 93-95). Andererseits hat die wildnispädagogische Ausbildung auch philosophische Anteile, in denen über die Vorstellungen der Erde, der Natur und der Wildnis und über Konzepte wie das Leben „im Kreislauf der Natur“ (IP2, Z. 102) gesprochen wird. Die Facette vertiefender Kurse ist vielfältig und beinhaltet „alle möglichen Formate“ (IP1, Z. 224), wie zum Beispiel Visionsuche, Ritualarbeit oder Leadership-Training für Führungskräfte.

Nach dem „Schneeball-System“ (IP1, Z. 222) gründen die ausgebildeten Wildnispädagog*innen neue Wildnisschulen, an denen sie wiederum Ausbildungen für Erwachsene anbieten. Diese ganzjährigen Ausbildungen für Erwachsene erwirtschaften den Großteil der von den Wildnisschulen erzielten Einkünfte (IP1, Z. 215-217). Daneben werden Ferienfreizeiten und Camps für Kinder und Jugendliche angeboten, die nach der Einschätzung von IP1 jedoch „eher so nebenbei“ (IP1, Z. 281) laufen und nicht den Hauptfokus bilden. Es gebe auch außerschulische Angebote, die Schulen buchen können, wie etwa Klassenfahrten. Jedoch werden wenige dieser Angebote auch gefördert, sodass der Zugang für Zielgruppen mit weniger Geld nicht unbedingt möglich ist (IP1, Z. 276-279). IP1 bezeichnet dieses außerschulische Angebot als marginales „Zusatzangebot“ (IP1, Z. 278) und schreibt ihm keine bedeutsame Rolle in der BNE oder Umweltbildung zu. Solche Erlebnisangebote werden teilweise auch von Nationalparks in „einer abgespeckten Version“ (IP1, Z. 288) oder von freiberuflichen Wildnispädagog*innen offeriert.

4.2.3 Theoretische Basis der Wildnispädagogik

In den Interviews wurden die Expert*innen befragt, welche Theorien und Literatur neben den Publikationen der prominentesten Einflussgrößen Tom Brown und Jon Young in der Wildnispädagogik von Bedeutung sind. Auch die Befragten gaben an, dass sich der Großteil der Wildnispädagog*innen auf Brown und Young beruft (IP1, Z. 74-75; IP3, Z. 62-63). An wem sich, abgesehen von den beiden Gründungsvätern der Wildnispädagogik, orientiert wird, unterscheidet sich von Wildnisschule zu Wildnisschule (IP1, Z. 130-131). Als Beispiel wurde Tamarack Song genannt, der zwar in den USA lebe, jedoch häufig von deutschen Wildnispädagog*innen besucht werde und so auch Einfluss auf die deutsche Wildnispädagogik habe (IP3, Z. 60-62). An manchen Wildnisschulen habe es den Versuch gegeben, sich mehr

an indigenen Lehrer*innen zu orientieren, wie an dem Odawa¹⁴ Paul Raphael, der einen kritischen Blick auf das Thema kulturelle Aneignung mitbrachte (IP1, Z. 131-135). Weitere authentische indigene Lehrer und Älteste, auf die sich auch Jon Young berufe, seien Gilbert Walking Bull¹⁵ und der Mohawk Jake Swamp (IP1, S. 136-138). IP1 gibt jedoch zu bedenken, dass es offene Fragen zu der behaupteten Zusammenarbeit von Jon Young mit diesen indigenen Lehrern gebe, die kaum dokumentiert und damit schwer nachzuprüfen sei. Es sei unklar, ob die betreffenden Communitys die Weitergabe ihres Wissens überhaupt autorisiert hätten (s. Kap. 2.1.7). Bei vielen Lehrer*innen, die sich auf eine Zusammenarbeit mit Indigenen berufen, besteht Zweifel, ob diese überhaupt existiert habe, worauf im Kapitel „Kulturelle Aneignung“ näher eingegangen wird. Auch die Geschichte Tom Browns über seinen indigenen Lehrer sei nach Einschätzung aller vier Befragten und vieler anderer Wildnispädagog*innen ausgedacht oder zumindest nicht gänzlich wahr (IP1, Z. 155-157; IP2, Z. 205-208; IP3, Z. 82-86; IP4, Z. 146-185). In diesem Zusammenhang erwähnt IP4 die Buchreihe „Two Little Indians“ des Pfadfinder-Autors Ernest Thompson Seton vom Anfang des 20. Jahrhunderts, die von einer Geschichte über zwei Jungs handle, die einen ‚Indianer‘ treffen, der sie ausbildet. Aufgrund der ähnlichen Kernhandlung und der Pfadfinder-Erfahrung Browns werde davon ausgegangen, er habe auf Basis dieser Pfadfinder-Bücher seine eigene Geschichte kreiert. Auch viele von Browns Methoden und Techniken, die er in seinen Büchern beschreibt und die er für sich beansprucht, würden sich in Pfadfinder-Büchern dieser Zeit wiederfinden (IP4, Z. 197-207).

Zur Frage nach der in der Wildnispädagogik verwendeten Literatur hatte IP1 einiges mitzuteilen. Zunächst einmal sei anzumerken, dass es keine wissenschaftliche Primärliteratur zur Wildnispädagogik gebe, sondern nur wenige wissenschaftliche Abschlussarbeiten, die sich damit auseinandersetzen (IP1, Z. 122-125). Aber es gebe „solide naturkundliche Literatur“ (IP1, Z. 79) von Autor*innen ohne universitäre Ausbildung, die als wichtige Grundlage diene und in der Praxis viel Verwendung finde. Beispiele dafür seien Joscha Grolms Standardwerk über die Tierspuren Europas, welches von „Spektrum der Wissenschaft“ empfohlen werde, und „Die geheime Sprache der Vögel“ von Ralph Müller (IP1, Z. 75-79). Eine seriöse Publikation über Pflanzenkunde sei „Essbare Wildpflanzen“ von Guido Fleischhauser. Im Bereich Naturkunde werde auch klassische Bestimmungsliteratur genutzt, die „solide und völlig seriös“ (IP1, Z. 87-88) sei, jedoch nicht spezifisch für die Wildnispädagogik. Die Grundlagen der

¹⁴ Die Odawa sind eine indigene Gruppe in Nordamerika, hauptsächlich angesiedelt in den Gebieten rund um die großen Seen an der Grenze von den USA und Kanada (Villagio, 2013a, S. 37ff.).

¹⁵ Gilbert Walking Bull war ein spiritueller Lehrer und Mitglied der Oglala, ein Unterstamm des nordamerikanischen indigenen Stammes der Lakota (Nebraska Archives Online, o.J.).

Wildnispädagogik seien nach der Einschätzung von IP1 „ganz klar esoterisch geprägt und haben mehr mit der New Age-Bewegung zu tun als mit seriöser Wissenschaft“ (IP1, Z. 90-91), was die Wildnispädagogik von der Naturpädagogik und der Umweltbildung unterscheidet. Als Beispiel für unseriöse Literatur nennt IP2 die viel empfohlenen Autor*innen Wolf Dieter Storl und Susanne Fischer-Rizzi. Deren Arbeiten zum Thema Pflanzenheilkunde hätten „eine Nähe zum esoterischen und verschwörungsideologischen Milieu“ (IP1, Z. 84-85).

Positiven Bezug nimmt IP1 auf die Veröffentlichungen indigener Autor*innen, „die wirklich authentisches indiges Wissen vermitteln im Gegensatz zu Leuten wie Tom Brown und Jon Young“ (IP1, Z. 92-93) und merkt dabei an, dass die meisten Wildnispädagog*innen sich damit weniger beschäftigen, sondern „lieber Bücher von *weißen*, esoterischen Autor*innen lesen“ (IP1, Z. 94-95). In Teilen der „Wildnis-Szene“¹⁶ ändere sich das aber: Die Bücher der Autorin und Professorin für Botanik, Robin Wall Kimmerer, werden laut IP2 „immer mehr gelesen“ (IP1, Z. 96). Kimmerer ist Mitglied der Potawatomi¹⁷ und verbindet, beispielsweise in ihrem Buch „Geflochtenes Süßgras“, indigenes Wissen mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. Für IP2 steht das Lesen indigener Literatur im Zusammenhang mit der Dekolonisierung des Naturschutzes: „[Ich] finde es essentiell, gerade im Hinblick auf Dekolonisierung des Naturschutzes, von diesem Autor*innen zu lernen und ihre Stimmen in den Vordergrund zu stellen, statt die der *weißen* Autor*innen, die kein wirklich authentisches Verständnis indigener Wissenssysteme haben“ (IP1, Z. 102-104). Auch antirassistische Literatur und Autor*innen mit postkolonialen und dekolonialen Ansätzen seien für IP1 bedeutsame Einflüsse, die für eine antirassistische Praxis im Naturschutz und in der Umweltbildung gebraucht würden. Diese Art von Literatur sei jedoch anspruchsvoll, akademisch und benötige viel Zeit. Nach IP1 sei es „ein jahrelanger, vielleicht lebenslanger Lernprozess“ (IP1, Z. 113-114) bis man ein Verständnis für diese Themen entwickle. Dem Großteil der Wildnis-Szene sei solche Art von Literatur „gänzlich unbekannt“ (IP1, Z. 114-115). Die Literatur, die klassischerweise in der Wildnispädagogik genutzt wird, bezeichnet IP1 als „recht geschlossenes System“ (IP1, Z. 116-117). Dieses sei meist nach dorthin offen, „wo es eher in so eine spirituelle, esoterische Richtung geht“ (IP1, Z. 117).

4.2.4 Eindruck von der „Wildnis-Szene“

In den Interviews wurde immer wieder von der „Wildnis-Szene“ gesprochen, der Begriff jedoch nie definiert. Deshalb wurde eine eigene Interpretation der Bezeichnung „Wildnis-

¹⁶ Zur Erläuterung des Begriffs „Wildnis-Szene“ siehe Kapitel 4.2.4

¹⁷ Die Potawatomi sind ein nordamerikanischer indigener Stamm aus der Region des oberen Mississippi Rivers (Villagio, 2013e, S. 7ff.).

Szene“ entwickelt, die sich an den Aussagen der Befragten und der Definition einer gesellschaftlichen Szene¹⁸ orientiert. Neben den über 90 Wildnisschulen in Deutschland gebe es einen „großen Graubereich“ (IP3, Z. 212), den der Begriff „Wildnis-Szene“ miteinschließen soll. Dieser umfasst auch Menschen, die sich zwar nicht als Wildnispädagog*innen bezeichnen (wollen), jedoch mit wildnispädagogischen Methoden arbeiten (IP3, Z. 212-213). Zur Wildnis-Szene gehören außerdem an der Wildnispädagogik Interessierte, Kursteilnehmer*innen und Besucher*innen von wildnispädagogischen Veranstaltungen. Letztere seien als weniger im Zentrum der Szene stehend zu betrachten, während beispielsweise Wildnispädagog*innen, die mit mehreren Wildnisschule zusammenarbeiten – was laut IP3 öfter vorkomme (Z. 28-29) – eher als Insider*innen der Wildnis-Szene bezeichnet werden können. IP1 bezeichnet die Wildnis-Szene als „recht geschlossene Blase [...], die ein bestimmtes Klientel anzieht“ (IP1, Z. 54). Viele Menschen, die an Wildnisschulen gehen, seien auf der Suche, „im Sinne von spirituell bewusster werden, auf der Suche nach Gemeinschaft, auch nach einer Alternative zum Leben in der bösen Gesellschaft da draußen“ (IP1, Z. 248-250). Oft haben sie „große Sehnsucht [...], vielleicht wirklich wenig Freunde oder gar keine und echt Schwierigkeiten, in Kontakt zu kommen“ (IP4, Z. 459-460). Diese Menschen seien nach IP4 „Futter“ (Z. 461) für das, was die Wildnisschulen verkaufen: Ein Gemeinschaftsgefühl zu einem „hohen Preis“ (Z. 461). Dieses Gefühl werde nach IP1 durch Lieder und Rituale bestärkt bis man „mit allen Sinnen eingelullt in dieser Welt“ (Z. 256) ist, „als würde man dort, in den Kursen, in eine eigene Welt eintauchen“ (Z. 256-257). Diese Welt werde der Welt da draußen gegenübergestellt, die als „hart und unmenschlich“ (IP1, Z. 253) gesehen wird. Das erzeugte Gefühl von Gemeinschaft sei nach IP4 nicht ermächtigend, sondern reproduziere hierarchische Strukturen (IP4, Z. 462), worauf im Kapitel 4.4.6 näher eingegangen wird.

Auf der anderen Seite merkt IP1 an, viele in der Wildnis-Szene würden sich um sich selbst drehen, die Selbsterfahrung stehe häufig im Zentrum (Z. 269-260). Ein Beispiel dafür seien die Redekreise und das „Council“, in dem „die meisten von sich und ihren persönlichen Problemen erzählen“ (IP1, Z. 261-262). IP1 betrachtet auch die Visionssuchen und die vielen Rituale im Kontext der Selbsterfahrung und bezeichnet das Ganze als „Selbsthilfe mit spirituellen Elementen“. An anderer Stelle bezeichnet IP1 die Szene als „sehr spirituell überprägte Szene“ (Z. 59), was in den ersten Ausbildungseinheiten zunächst nicht auffällt, jedoch deutlicher wird, wenn man tiefer in die Szene einsteigt.

¹⁸ Eine Szene ist ein lockeres Netzwerk, in dem sich Personen mit denselben Interessen vergemeinschaften. Anders als formalisierte Organisationen verlangt eine Szene keine Mitgliedschaft und besitzt keine klare Abgrenzung nach außen, weshalb in der Regel ein einfacher Zugang zu ihr und ein problemloses Verlassen der Szene möglich ist (Hitzler und Niederbacher, 2010, 15f.).

Nach den Beobachtungen von IP2 kommen viele Menschen in der Wildnis-Szene aus dem sozialen Arbeitsfeld (Z. 115-117). IP2 meint, die Szene sei sehr unpolitisch, beziehungsweise halte sich für sehr unpolitisch (Z. 56-57). Für IP4 ist sie „sehr stark geprägt [...] von einer gewissen Überheblichkeit anderen Denkschulen und pädagogischen Richtungen gegenüber“ (Z. 66-67). Oft gebe es das Selbstverständnis, die Wildnispädagogik sei das „Wahre, Reine, Beste“ (IP4, Z. 69). Außerdem existierten ein verbreiteter Dogmatismus und autoritäre Strukturen in den Wildnisschulen (IP4, Z. 72-73).

In allen Interviews wurde die Sozialisation der Wildnis-Szene angesprochen. Die Befragten schätzen die Szene als mehrheitlich *weiße* ein, die nicht besonders zugänglich für rassifizierte Personen sei (IP1, Z: 65-67; IP2, Z. 61-63; IP3, Z. 266-267, IP4, Z. 369-370). Neben der *weißen* Homogenität wurde von einer christlichen Sozialisation gesprochen (IP1, Z. 66-67). IP1 schätzt die Szene aufgrund fehlender kritischer Auseinandersetzung mit Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus teilweise als „toxisch“ (IP1, Z. 407) für marginalisierte Personen ein (s. Kap. 4.4.4) und sieht darin den Grund für die *weiße* Dominanz in der Szene. IP3 erzählte von einem Odawa, der keine Menschen aus seiner Gemeinschaft in die deutsche Wildnis-Szene bringen wolle, da sie „zu verletzlich“ (IP3, Z. 370) seien. Um die Wildnis-Szene für Menschen ohne *weiße* Identität zu öffnen, müsse es nach IP3 mehr Kooperation mit Expert*innen in diesem Bereich geben, um neue Perspektiven dazuzugewinnen (IP3, Z. 266-269, Z. 376-377). Ein Aspekt, den es zu beachten gelte, sei das Thema Sicherheit. Für rassifizierte Personen sei es nicht selbstverständlich, sich überall in der Natur wohlfühlen zu können. Und letztendlich gehe es auch um die Strukturen in den Wildnisschulen. IP3 fordert, Schwarze Personen müssten die gleichen Möglichkeiten haben, in Leitungspositionen zu kommen, wie *Weißer*, was derzeit noch nicht der Fall sei (IP3, Z. 363-367).

4.3 Umgang der Wildnispädagogik mit indigenen Menschen

Da die meisten Wildnisschulen angeben, sich auf das Wissen und die Praktiken indigener Gemeinschaften zu berufen, liegt die Frage nahe, welche Haltungen zur Indigenität in der Wildnispädagogik vorzufinden sind. Die Expert*innen wurden deshalb nach ihrer Einschätzung zum Thema kultureller Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik befragt, wozu viel Resonanz kam. Außerdem erwähnten die Befragten weitere problematische Gesichtspunkte, wie etwa die Stereotypisierung und Idealisierung von Indigenen, die häufig in der Wildnispädagogik zu beobachten sei. Diese und weitere Aspekte werden im folgenden Kapiteln beschrieben.

4.3.1 Einstellungen zu indigenen Menschen

Die Darstellung von indigenen Menschen in der Wildnispädagogik geht häufig mit Idealisierungen, Romantisierungen und Kulturalisierungen einher (IP1, Z. 184; Z. 352-353; IP 2, Z. 219). Auch ein stereotypisiertes Denken über Indigene sei häufig vorzufinden. IP1 spricht davon, dass Indigene immer wieder „per se als besonders naturverbunden“ (IP1, Z. 478) gezeichnet würden. In Wirklichkeit gebe es solche naturverbundenen Kulturen zwar, aber das würde längst nicht auf alle indigenen Gemeinschaften zutreffen. Auch Tom Browns Geschichte beinhalte nach IP3 „viele Aspekte von problematischen Fantasien, von *weißen* Leuten in den USA, oder aus Europa“ (IP3, Z. 77-78), darüber, wie Indigene sein sollen. Seine Beschreibungen von Stalking Wolf glichen eher der eines Superhelden als der eines echten Menschen.

Auch koloniale Sprache und Darstellungen seien in Teilen der Wildnispädagogik zu finden wie im Buch „Ingwe“ des gleichnamigen *weißen* Briten, der mit seiner Familie nach Kenia zog und behauptet, von den Akamba, einer indigenen Gruppe in Kenia, aufgenommen und ausgebildet worden zu sein (IP1, Z. 175-180). Über seine Position im Kolonialismus werde laut IP1 nicht gesprochen, „die wirkliche Geschichte“ (Z. 185) werde nicht erzählt. Aufgrund seiner Rolle als Brite im kolonialisierten Kenia könne sich IP1 „schwer vorstellen, dass er nicht an kolonialen Unternehmungen beteiligt war oder seine Familie“ (IP1, Z. 195-196). In den USA setze sich die Erkenntnis über Ingwes problematischen Hintergrund offenbar langsam durch, sein Buch werde nicht mehr auf der Webseite von Youngs Wilderness Awareness School empfohlen.

Auch IP4 schätzt die Einstellung der Wildnispädagogik zu indigenen Menschen als ambivalent ein. Sie sei eine „Mischung“ (Z. 80) aus Aneignen und gleichzeitigem Romantisieren und/oder Verachten indigener Gemeinschaften. Obwohl Indigene einerseits romantisiert würden, werde ihre heutige Lebensweise verachtet und dadurch ihre Ausbeutung, Unterdrückung und Marginalisierung gerechtfertigt. „Nach dem Motto: Die verdienen es gar nicht anders.“ (IP4, Z. 504). Eine beispielhafte Situation beschrieb IP1. Während eines Treffens einer wildnispädagogischen Ausbildungsgruppe im Park kam die Polizei, die wegen des Verdachts des Nicht-Einhaltens der Corona-Maßnahmen gerufen wurde. IP1 berichtete, manche Teilnehmende hätten sich als Opfer dargestellt und „verglichen mit indigenen Menschen, die verfolgt wurden für ihre Spiritualität“ (Z. 343). Das fehlende Bewusstsein über die eigenen Privilegien und den Vergleich mit Menschen, die von einem Genozid betroffen waren, fand IP1 „entsetzlich“ (Z. 345).

IP1 betont, dass eine direkte Zusammenarbeit mit indigenen Gemeinschaften notwendig sei, um eine sinnvolle Unterstützung dieser zu gewährleisten (Z. 775-777). Spenden an Organisationen wie Survival International, die teilweise von den Einkünften der Wildnisschulen getätigt werden, seien nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es einer „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ (IP1, Z. 780), um Dekolonisationsprozesse zu fördern und Stimmen von außerhalb der „Wildnispädagogik-Blase“ (IP1, Z. 782) hörbar zu machen. IP1 weist darauf hin, dass es viele indigene Gemeinschaften gebe, die bisher in der Ausbildung der Wildnispädagogik keine Rolle spielen.

4.3.2 Kulturelle Aneignung in der Wildnispädagogik

Alle Interviewteilnehmer*innen haben bestätigt, dass das Thema kulturelle Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik von großer Bedeutung ist (IP1, 625-634; IP2, Z. 223-226; IP3, Z. 50-54; IP4, Z. 80). Der Großteil der Wildnisschulen gebe an, indigenes Wissen erlangt zu haben und es weiterzuvermitteln, was IP3 und IP4 für „problematisch“ (IP3, Z. 50; IP4, Z. 268) halten. Oft werde es als „Indianerwissen“ (IP3, Z. 50) benannt, ohne Hinweis auf den genauen Ursprung des Wissens. In manchen Fällen werde zumindest die indigene Gruppe angegeben, aus der das Wissen kommt. Es blieben jedoch einige Fragen offen, wie zum Beispiel, ob es eine Erlaubnis für die Nutzung dieses Wissens gibt und ob eine Entschädigung dafür geleistet werden sollte (Z. 225-226). Als Beispiele für kulturelle Aneignung nennt IP1 die in vielen Wildnisschulen verwendeten indigenen Rituale Visionssuche und Schwitzhüttenzeremonie (Z. 625-626). Letztere wurde teilweise nun aus dem Programm genommen, da immer mehr Texte von Indigenen erschienen, die die Nutzung ihrer Rituale durch *weiße* Personen kritisierten. Auch das Räuchern mit weißem Salbei sei ein appropriiertes, häufig verwendetes indigenes Ritual, mit dem viel Geld gemacht werde. All diese Rituale seien nach IP1 Lakota-Rituale, über die Vertreter*innen von Lakota „ganz klar gesagt“ (Z. 631) hätten, dass sie die Nutzung von *Weiß*en nicht wollen. Dennoch werden diese Rituale weiterhin von zahlreichen Wildnisschulen für viel Geld angeboten. Weiterhin gibt IP3 zu bedenken, dass nicht nur die gleichen Werkzeuge verwendet und dieselben Geschichten erzählt würden, sondern diese oft auch in Teilen verändert oder nach einem anderen Ziel gerichtet werden, was ihre Bedeutung verschieben könne (Z. 50-54).

IP4 schätzt viele wildnispädagogische Organisationen hinsichtlich des Themas kulturelle Aneignung als „wahnsinnig festgefahren und letztendlich ignorant“ (Z. 122) ein. Die Aneignung kultureller Elemente, wie beispielsweise die Nutzung von Tipi-Zelten, habe teilweise eine sehr starke Wirkung auf indigene Menschen und erzeuge in ihnen ein Unwohlsein (IP3, Z. 102-109).

Nach der Analyse von IP4 gebe es verschiedene Phänomene kultureller Aneignung, die sich in vier Kategorien einteilen ließen (Z. 142-144). Die erste Kategorie umfasse den Aspekt, dass es in der Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik mehrere *Weißer* gegeben habe, die Wissen von authentischen indigenen Personen empfangen hätten. Diese Wissensvermittlung sei auf einer „persönlichen Ebene“ (IP4, Z. 146-147) erfolgt, das Wissen wurde jedoch im Nachhinein in Workshops, Veranstaltungen oder Weiterbildungen vermarktet. Hinzu komme, dass die Inhalte „letztendlich auch oft verfremdet wurden dabei“ (IP4, Z. 148). Diese Verfremdung oder auch neue Ausrichtung nach anderen Zielen habe nach IP3 zur Folge, dass die eigentliche Bedeutung des Wissens verschoben werde (Z. 50-54). Als Beispiel für dieses Phänomen der kulturellen Aneignung nannte IP4 den indigenen Ansatz des Peacemakings, welcher zwar an Jon Young weitergegeben wurde, jedoch „nur für [seine] Organisation intern“ (IP4, Z. 150). Nachdem sein Lehrer, Jake Swamp, gestorben war, habe es eine große Nachfrage an Young gegeben, das Wissen weiterzuvermitteln, was er auch tat. Dabei habe er jedoch „unglaublich viel verfremdet, weggelassen, verdreht“ und andere Worte für bereits existierende Konzepte verwendet. Viele dieser Konzepte seien online und in Büchern von Menschen aus der Haudenaosaunee-Konföderation zu finden, durch die ein Abgleich mit Jon Youngs Version des Peacemakings möglich sei. In den Quellen aus erster Hand klinge laut IP4 „viele echt anders“ (Z. 164). Aufgrund von starker öffentlicher Kritik an einem von Young großangelegten Peacemaking Online-Training, fand dieses Programm letztendlich nicht statt (IP3, Z. 166-170). Auch IP1 sprach davon, dass das Peacemaking (das Friedenstiften), das in der Tradition der Haudenaosaunee-Föderation stehe, „oft von *weißen* Esoterik-Leuten angeeignet und missverstanden wird“ (Z. 684).

Als zweite Form kultureller Aneignung wird die Vorgehensweise von *weißen* Personen beschrieben, sich Methoden und Inhalte selbst auszudenken und sie dann indigenen Kulturen zuzuschreiben, „um [...] Autorität und Glaubwürdigkeit zu gewinnen“ (IP4, Z. 172). Das prominenteste Beispiel dafür sei Tom Brown, der von vielen Menschen als Lehrer stark angezweifelt werde (IP4, Z. 172-176). Er bediene sich einer verbreiteten Methode, „nämlich einer autobiografischen Geschichte, um sich auf eine spirituelle Lehrerpersönlichkeit zu berufen: Stalking Wolf“ (IP4, Z. 178-179), für dessen Existenz es keine Beweise gebe. Die Konstruktion von Browns Geschichte mache es unmöglich zu beweisen, dass es Stalking Wolf nicht gegeben habe, da er durch Nordamerika gewandert sei und „deswegen ganz viel verschiedenes Wissen von ganz unterschiedlichen Stämmen gesammelt“ (IP4, Z. 182-183) habe. Deshalb ließe sich nicht überprüfen, ob das Wissen tatsächlich den vorgegebenen indigenen Ursprung habe oder nicht. Kritische Nachforschungen geben Hinweise darauf, dass sich Brown die Geschichte von Stalking Wolf nur ausgedacht habe (IP2, Z. 205-211). Zum Beispiel passe

der Name „Stalking Wolf“ nicht zu der Gemeinschaft, der er angehört haben soll. IP1 ist sogar der Meinung, mittlerweile wären sich „fast sogar alle einig, unter vorgehaltener Hand“ (Z. 156), dass Browns Geschichte erfunden sei. Ein weiteres Beispiel für diese zweite Kategorie der kulturellen Aneignung seien die Geschichten des US-Amerikanischen Autors Carlos Castaneda über den mexikanischen Schamanen namens Don Juan Matus. Der damalige Anthropologe erhielt für seine vermeintlich wissenschaftliche Forschung über den Schamanismus in Mittelamerika sogar einen Dokortitel. Seine Publikationen seien jedoch „innerhalb kürzester Zeit entlarvt worden als Lüge“ (IP4, Z. 192), da Anthropolog*innen kulturelle Diskrepanzen zwischen Castanedas Darstellungen und der Kultur seines vermeintlichen Lehrers Don Juan feststellen konnten.

Die dritte Kategorie kultureller Aneignung, die IP4 beschreibt, bezieht sich auf „einzelne Vertreter*innen indigener Kulturen [, die] Wissen weitergeben, um sich einen persönlichen Vorteil zu verschaffen“ (Z. 224-225), wofür sie von ihren Communitys kritisiert und teilweise sogar verstoßen werden. Diese Form der kulturellen Aneignung sei in der Wildnis-Szene sehr verbreitet und es gebe einige Beispiele dafür (IP1, Z. 157-159; IP4, Z. 226-229). Oft werde die Sichtweise geschürt, die *Weiß*en, die für das Wissen bezahlen, als „Hüter*innen des Wissens“ (IP4 Z. 231) anzusehen, was IP4 als „richtig perfide“ (Z. 229) einschätzt. Während etablierte indigene Kulturen, unterschätzt würden, würden die *weißen* Menschen, die sich das indigene Wissen angeeignet haben, als „die einzigen, die Tradition noch fortführen“ (Z. 233-234) gesehen, was laut IP4 eine „völlige Verdrehung“ (Z. 236) der Tatsachen sei.

Der vierte Aspekt sei das „Sammeln von Häppchen oder Methoden“ (IP4, Z. 239), die entweder aus Veröffentlichungen von indigenen Kulturen stammen oder auf Reisen beobachtet wurden. Diese aufgesammelten Elemente würden dann teilweise verändert und schließlich als indigen vermarktet. Ein prominentes Beispiel dafür seien die Kakao-Zeremonien oder das Räuchern von weißem Salbei. Das Brauchtum rund um das Räuchern werde in Ritualen auf „wenige oberflächige beobachtete Inhalte und Verhaltensweisen“ (IP4, Z. 248-249) reduziert, wie beispielsweise auf die Pflanzenart oder auf die Nutzung von Abalone-Muscheln als Räucherschalen oder von Federn zum Wedeln. Diese herausgegriffenen Elemente würden, „angereichert mit eigenen Vorstellungen, als authentisches Brauchtum vermarktet und weitergegeben werden“ (IP4, Z. 250-251).

Zuletzt nannte IP4 noch einen fünften Aspekt der kulturellen Aneignung, der in der Wildnispädagogik häufig vorkommt: das Aufbauen einer vermeintlichen eigenen indigenen Identität (IP1, Z. 159.161; Z. 200; IP4, Z. 255-256). Durch dieses Vortäuschen einer indigenen Lebensgeschichte werde die Faszination für Indigenes genutzt, um Anerkennung zu erhalten und Einkünfte zu erzielen (IP4, Z. 255-258). Es gebe einige in der Wildnis-Szene kursierende

Bücher, in denen die indigene Lebensweise auf eine romantisierende Art beschrieben werde – von Menschen, die nur vorgeben würden, indigene Wurzeln zu besitzen. Ein Beispiel sei „The Education of Little Tree“, zu Deutsch: „Der Stern der Cherokee“, von dem *Weißem* Forrest Carter, der den Klu-Klux-Klan mitgegründet und gegen zivile Rechte gekämpft habe (IP3, Z. 158-162; IP4, Z. 260-263). Zum Hintergrund vieler wildnispädagogischen Lehrer*innen gebe es einige Recherchen, die in einem von indigenen Menschen gegründeten Forum gesammelt würden. Dadurch, dass Menschen in diesem Forum anonym schreiben, sei die Zuverlässigkeit der Quellen zwar nicht unbedingt gegeben, dennoch seien dort viele bedeutende Informationen über Lehrer*innen zu finden, die in Europa populär sind (IP1, Z. 885-890). Beispiele für solche in Frage gestellten Lehrerpersönlichkeiten seien nach IP1 Manitouquat und Mala Spotted Eagle (Z. 165-166).

Des Weiteren beobachtet IP1, dass die Zusammenarbeit mit indigenen Gemeinschaften häufig „aufgebauscht“ (Z. 151) werde und in Wirklichkeit „eher so punktuell“ (Z. 152) existiert habe, wie beispielsweise bei Jon Young, der lediglich an Kursen von indigenen Personen teilgenommen und „sich vielleicht ein bisschen ausgetauscht“ (Z. 150) habe. Als weiteres Beispiel dafür nennt IP4 den einflussreichen Lehrer Tamarack Song, der sich auf indigene Lehrer*innen berufe „ohne in irgendeiner Weise angedockt zu sein an eine Community“ (Z. 421-422). Laut IP4 gebe es keine einzige indigene Person, die von einer Zusammenarbeit mit Tamarack Song berichtet, was die Vermutung nahelege, dass er ausgedachte Geschichten benutze, um seine Reputation zu stärken (Z. 422-424).

Diese Zusammenhänge der Wildnispädagogik mit der Thematik der kulturellen Aneignung ergäben ein „sehr unklares Bild“ (IP1, Z. 161). Für Nicht-Insider*innen, wie zum Beispiel für Teilnehmende an einer wildnispädagogischen Weiterbildung, sei es ohne ausführliche Recherche schwer, das alles auseinander zu halten (IP1, Z. 161-162; Z. 202-203). Für IP2 sei das Konzept „kulturelle Aneignung“ auch kritisch zu hinterfragen, da es in der heutigen Gesellschaft gar nicht funktioniere, jegliche Übernahme von kulturellen Lehren und Praktiken zu vermeiden (Z. 215-218). Dennoch sei es wichtig, diese stattfindende Aneignung zu thematisieren, was in der Wildnispädagogik bisher zu wenig erfolge (s. Kap. 4.5.1). Angesichts der Tatsache, dass viele Methoden der Wildnispädagogik auf der Übernahme indigener Praktiken und Kenntnisse beruhen, stellt sich IP4 die Frage, welche Auswirkungen die Reduktion aller Elemente kultureller Aneignung auf die wildnispädagogische Praxis haben würde:

„Was bleibt eigentlich noch übrig, wenn du das so ein bisschen bereinigst?“ (IP4, Z.558)

4.4 Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien

Die folgenden Kapitel beziehen sich auf die Anknüpfungspunkte, die die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien bietet. In den Interviews wurden die Expert*innen zunächst allgemein gefragt, welche Andockstellen für extrem rechtes Denken sie sehen. Außerdem wurden sie gebeten einzuschätzen, inwiefern sich die Wildnispädagogik mit bestimmten, ausgewählten Themen überschneidet, die potenziell rechte Ideologien beinhalten können, wie zum Beispiel Verschwörungsideologien oder die Esoterik. Des Weiteren wurde nach dem Naturverständnis und der Geschlechtervorstellung in der Wildnispädagogik gefragt, da auch diese Themen Einfallstore für extrem rechte Ideologien sein können. Neben diesen Themen, die als deduktive Kategorien fungierten, wurden weitere Anknüpfungspunkte und Schnittmengen zur extremen Rechten angesprochen, die die induktiven Kategorien darstellen (s. Kap. 3.2.3).

4.4.1 Personelle Verknüpfungen zur extremen Rechten

Zwar wurde in den Interviews nicht explizit nach personellen Verknüpfungen zur extremen Rechten gefragt, dennoch wurden einige dieser Vernetzungen genannt. Es wurden Verbindungen zweier Wildnisschulen in das Reichsbürger*innen-Milieu angesprochen, mit denen sich zum Teil bereits die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus beschäftigte (IP1, Z. 300-302; Z. 942-045). Außerdem gebe es einen „Ex-Neonazi oder vielleicht immer noch Neonazi“ (IP1, Z. 591-592), der eine wildnispädagogische Ausbildung gemacht und daraufhin eine eigene Wildnisschule gegründet habe. In den USA sei die Verbindung zur extremen Rechten besonders im Umfeld von Tom Brown auffällig. In seinen Camps seien viele Anhänger*innen Trumps (IP1, Z. 589-590). Browns Kurse würden „Leute, die der amerikanischen Rechten nahestehen“ (IP1, Z. 590), anziehen. Laut IP3 gebe es in diesen Camps sowohl linke Aktivist*innen als auch rechte Menschen. Jedoch seien einige „unglaublich krass in die rechtsextreme Szene gegangen“ (IP3, 92), was in sozialen Medien erkennbar sei. Auch an einer Wildnisschule, an der IP3 gearbeitet habe, seien Menschen gewesen, „die wirklich tief in der rechtsextremen Szene sind“ (IP3, Z. 307), was erst später durch die Kursleiter herausgefunden wurde.

4.4.2 Ideologische Nähe zur extremen Rechten

„Überschneidungen [...] mit rechtsextremen Gedankengebäuden“ (IP4, Z. 72) gebe es in der Wildnispädagogik viele, es komme jedoch darauf an, an welche Organisation oder Wildnisschule man angedockt sei. Es gebe eine „Bandbreite“ (Z. 70), nicht alle seien „gleich schlimm“ (Z. 71). IP3 sieht die Anschlussfähigkeit nach rechts darin begründet, dass die Menschen in der Wildnis-Szene „häufig nicht so politisch sind, nicht so politisch denken“ (Z. 136-137).

Viele Inhalte der Wildnispädagogik würden zur extrem rechten Bewegung passen und könnten „sehr einfach von Rechtsextremen benutzt werden“ (IP3, Z. 139). Eine dieser Schnittmengen sei die Verbindung zum Land, die bei der extremen Rechten auch eine große Rolle spiele. Wenn keine kritische Auseinandersetzung mit dieser Anschlussfähigkeit für extrem rechte Denkweisen stattfinde, könne es passieren, dass man „selbst in diese Richtung“ (IP3, Z. 140) gehe. Ein weiteres Thema, das potenziell einen Anknüpfungspunkt für extrem rechte Ideologien bilden könne, sei der Bezug zur Vergangenheit. Im Rechtsextremismus habe die Verbundenheit zur Vergangenheit eine große Bedeutung, weshalb es nach der Ansicht von IP3 einen kritischen Blick bedarf, wenn sich in der Wildnispädagogik auf die Vergangenheit bezogen wird. Es sei daher wichtig, den Bezug zur Gegenwart zu behalten, anstatt immer wieder zurückzublicken (IP4, Z. 339-351). Ein weiteres Element der extremen Rechten, zu dem „Menschen an Wildnisschulen relativ leicht ‚ja‘ [...] sagen können“ (IP4, Z. 372-373), sei das Konzept des Ethnopluralismus.

4.4.3 Ungleichwertigkeitsdenken in der Wildnispädagogik

Die Annahme einer Ungleichwertigkeit zwischen Menschen, die ein Kernelement extrem rechter Ideologien darstellt, finde sich nach den Einschätzungen der befragten Expert*innen teilweise auch in der Wildnispädagogik wieder (IP1, Z. 561-562; IP4, Z. 78-79). Es gebe das Ideal von „einer Art von naturgemäßer Lebensweise“ (IP1, Z. 556-557), der es sich anzunähern gilt, um überleben zu können. Nach diesem Menschenbild seien Menschen nicht alle gleich gut, sondern es gebe „die besseren Menschen, die das bessere Leben leben“ (IP4, Z. 79). Im Umkehrschluss bedeute es, dass diejenigen, die nicht naturgemäß leben, „im schlimmsten Fall dem Tod geweiht“ seien, beispielsweise in einer großen Krise. Zwischen den Zeilen stehe das „Überleben des Stärkeren, also eine gewisse sozialdarwinistische Anschlussfähigkeit“ (IP1, Z. 561-562). Nach Ansicht von IP1 existiere kein „solidarisches Denken“ (Z. 561). IP4 sieht in diesem Denken eine „Komponente von einer gewissen Menschenverachtung, die sich letztendlich im Zweifelsfall wirklich gegen die Schwächeren der Gesellschaft ausspielt“ (Z. 302-304).

In diesem Zusammenhang nannte IP1 noch die Tiefenökologie, die in Teilen auch dieses „sehr problematische Denken“ (Z. 564) innehabe und in der Wildnispädagogik „sehr beliebt“ (Z. 563) sei. Der extreme Tiefenökologe Pentti Linkola zum Beispiel habe sich offen als „Ökofaschist“ bezeichnet und verfolge Konzepte wie das „Überleben des Stärkeren und Bevölkerungsreduktions-Narrative“ (IP1, Z. 567). IP1 merkt an, dass „die Tiefenökologie, die an den Wildnisschulen propagiert wird, nicht so offensichtlich extrem, also nicht wirklich ökofaschistisch“ (Z. 568-569) sei, aber dennoch ein Spektrum bilde, in das man hineingleiten könne.

4.4.4 Diskriminierungen in der Wildnispädagogik

Obwohl in den Interviews nicht explizit danach gefragt wurde, sprachen mehrere Expert*innen Diskriminierungen innerhalb der Wildnis-Szene an (IP1, Z. 406-408; 415-416; IP2, Z. 260-268). Nach der Einschätzung von IP1 sei die Szene für marginalisierte Menschen „wirklich toxisch“ (Z. 407), zum Beispiel für jüdische Menschen, BiPoc und queere Menschen. Viele würden sich deshalb nicht wohl fühlen (IP1, Z. 414). Beispielsweise sei das „Mann-Frau-Geschlechterverhältnis“ für nicht-binäre Menschen schwierig (s. Kap. 4.4.9). Nach der Ansicht von IP2 gebe es eine „Abneigung gegenüber dem Sehen von Identitätskategorien“ (Z. 269). Diskriminierungen würden nicht als etwas Strukturelles betrachtet, sondern als etwas Individuelles (IP2, Z. 269-270). Beispielsweise gebe es die Ansichten, dass Gendern nicht notwendig sei oder dass alle Menschen von Rassismus betroffen wären (IP2, Z. 270-271). Nach IP2 sei das fehlende Anerkennen der Existenz struktureller Diskriminierungen ein Aspekt, in dem „sich Rechte auch richtig gut wiederfinden oder auch auf den Zug aufspringen“ (Z. 272-273) könnten.

Auch im Zusammenhang mit der Frage der Verantwortung für den Zustand des Planeten und der Gesellschaft, seien teilweise diskriminierende Argumentationen aufgetreten. IP2 kritisiert, dass der Klimawandel nicht im Kontext des Kapitalismus analysiert werde, sondern prekarierten Menschen die Schuld dafür zugeschoben werde (Z. 249-252). Verantwortlich gemacht werden jene Menschen, die „sich nicht entsprechend verhalten“ (IP2, Z. 261), „sich nicht irgendwo in der Natur zurückziehen und einen schönen nachhaltigen Lebensstil führen“ (IP2, Z. 65-266). Als Beispiele nennt IP2 Menschen, die migrieren müssen, oder auch von Behinderungen betroffene Menschen, die auf Individualverkehr angewiesen sind. Das werde zwar nicht konkret gesagt, es sind vielmehr Vermutungen von IP2, die jedoch zum Gesamteindruck von der Wildnis-Szene passen (IP2, Z. 263-264). Nur wenn man sich mit den verschiedenen Motiven auseinandersetze, könne man erkennen, dass bestimmte Personengruppen mehr für die Probleme auf der Welt verantwortlich gemacht werden als andere (IP2, Z. 252-255). Die Auswahl dieser bestimmten Gruppe überschneide sich „mit dem, was rechte Menschen sich als böse Menschen aussuchen“ (IP2, Z. 257).

4.4.5 Antisemitismus in der Wildnispädagogik

Während des Interviews berichtete IP1 auch von selbst erlebten Situationen, die antisemitische Aspekte beinhalteten. In den anderen Interviews kam das Thema Antisemitismus jedoch nicht zur Sprache. Zunächst erzählte IP1 von der Auseinandersetzung mit Menschen von der Wildnisschule, an der IP1 gerade an der Wildnispädagogik 2-Ausbildung teilnahm. Der Kon-

flikt sei ausgelöst worden, da IP1 eine stärkere Auseinandersetzung mit der potenziellen Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien und mit Themen wie Rassismus und Kolonialismus gefordert habe und daraufhin „mehr oder weniger aktiv ausgegrenzt“ (Z. 362-363) wurde. Auf die Abschiedsmail von IP1 an die Gruppe verfasste ein anderer Ausbildungsteilnehmer eine Antwort, die „antisemitische, Shoah-relativierende Aussagen beinhaltet“ (IP1, Z. 398-399). Da IP1 selbst Enkelkind von Shoah-Überlebenden ist, sei diese E-Mail extrem verletzend gewesen (IP1, Z. 297). Auch die Beratungsstelle gegen Antisemitismus, an die sich IP1 nach dem Vorfall wendete, schätzte den Umgang mit IP1 als „diskriminierend und in Teilen antisemitisch“ (IP1, Z. 400-401) ein.

Des Weiteren erzählte IP1 von einem an einer Wildnisschule durchgeführten Ritual, dem Trauerfeuer. Es stehe eigentlich in der Tradition von Sobonfu Somé¹⁹, sei jedoch „uminterpretiert [worden] auf die hiesigen Verhältnisse“ (IP1, Z. 605-606). Es hieß, man könne über alles trauern, was einen traurig mache. Dazu wurden Fotos und Erinnerungen auf einen Altar gestellt. IP1 berichtete, dass manche „Fotos von ihren Nazi-Großeltern auf den Altar“ (Z. 609) gestellt haben und kritisiert den Gedanken dahinter, den Holocaust damit „irgendwie in etwas Besseres transformieren“ (Z. 610-611) zu wollen. Dies sei nach IP1 „keine sinnvolle Art von Wiedergutmachung“ (Z. 611-612). Bezogen auf die deutsche Vergangenheit gebe es „ganz krude Vorstellungen, so nach dem Motto: Wenn wir genug verzeihen, lieben und Rituale machen, dann können wir das alles wiedergutmachen“ (Z. 618-619).

4.4.6 Hierarchien und Personenkult in den Wildnisschulen

In mehreren Interviews wurde der häufig zu beobachtende Personenkult um die Lehrenden der Wildnispädagogik kritisiert (IP1, Z. 546-549; IP4, Z. 126-127; Z. 216-221). Dieser stehe nach der Ansicht von IP1 im Widerspruch zu dem Konzept des Coyote-Teachings, das unhierarchisch aufgebaut sein soll und damit die Begegnung zwischen den Lehrenden und den Lernenden auf Augenhöhe ermöglichen soll (Z. 543-545). Tatsächlich stellten die Lehrer*innen jedoch oft „unhinterfragte Autoritäten“ (IP1, Z. 547) dar, an denen man keine Kritik üben könne. IP4 beschreibt es wie folgt: „Wenn die mal etwas Dummes sagen, dann haben die das mit Absicht gesagt, weil, das ist genau das, das wir hören mussten, um zu dieser oder jener Einsicht oder Verhalten zu finden“ (Z. 219-221). Lehrer*innen werde damit eine „absolute

¹⁹ Sobonfu Somé war eine bekannte Autorin, Lehrerin und spirituelle Führerin aus Burkina Faso, sie starb 2017 (Lüpke und Loepthín). Sie gilt als eine der wichtigsten Stimmen für afrikanische Spiritualität. Ihre Arbeit zur Bewahrung und Verbreitung der Weisheit und Praktiken der Dagara-Kultur, einer Volksgruppe in Burkina Faso, dient auch heute noch vielen Menschen aus aller Welt als Inspiration. Ein Element aus ihren Lehren ist das Trauern in Gemeinschaft, wodurch die trauernde Person Unterstützung und Wertschätzung erfährt (ebd.).

Allmacht“ zugesprochen (IP4, Z. 221). IP1 sieht darin eine strukturell autoritäre Denkweise, die jedoch von den Wildnisschulen selbst abgestritten würde (Z. 549-551). In der Ablehnung von kritischem Denken erkennt IP1 eine Parallele zu „rechten und rechtsoffenen Bereichen“ (Z. 551-552).

Nicht nur die Unmöglichkeit, Lehrer*innen zu kritisieren, sondern auch die Darstellungen ihrer Fähigkeiten, die „jenseits des Vorstellungsvermögens“ (IP4, Z. 211) seien, wodurch ein „wirklich unerreichbares Ideal“ (IP4, Z. 212) erzeugt werde, würden die „von Grund auf hierarchische Struktur innerhalb der Wildnispädagogik-Szene“ (IP4, Z. 212-213) verfestigen. IP4 erkennt das Muster, dass es immer „jemanden an der Spitze des Ganzen gibt, der einfach allumfassendes Wissen hat“ (Z. 213-214), das niemand sonst erreichen könne. Dieser Mythos trage die Bewegung (Z. 215). Beispiele für diese konstruierten Ideale seien Tom Brown und sein Lehrer Stalking Wolf (IP4, Z. 210-212; Z. 215-216). Die gesamte Geschichte von Stalking Wolf unterstütze diesen Personenkult um Tom Brown und ver helfe ihm zu einer Art Wissensmacht. Dadurch, dass Stalking Wolf laut Browns Erzählung bereits verstorben sei und keine Verbliebenen hinterlassen habe, sei „Tom Brown quasi der Einzige, der Fragen beantworten“ (IP4, Z. 209-210) könne. Diese Wissensmacht werde nach der Einschätzung von IP4 auch im Coyote-Teaching ausgespielt, in dem Fragen nicht beantwortet werden. Dadurch würden die Menschen über die Absichten, warum Dinge getan werden „einfach im Dunkeln gelassen“ (IP4, Z. 439). Dies seien manipulative Kommunikationsmuster, „die letztendlich die Hierarchie im System verstärken“ (IP4, Z. 437-438). Durch dieses nicht offene, manipulative Kommunizieren, welches insbesondere in Deutschland häufig praktiziert werde, entstehe eine „Kluft“ (IP4, Z. 447) zwischen den allwissenden Lehrenden oben und den unwissenden Lernenden unten.

An manchen Wildnisschulen seien die Strukturen so hierarchisch, dass viele Teilnehmende es nicht mehr aushalten und ihre Weiterbildungen abbrechen (IP4, Z. 452-456). In diesem Zusammenhang sei auch das an Wildnisschulen erzeugte Gemeinschaftsgefühl, wonach viele Teilnehmende auf der Suche seien (s. Kap. 4.2.4) „eine heikle Sache“ (IP4, Z. 456-457), da es nicht egalitär sei. Ähnlich wie in sektenartigen Strukturen sei es „nicht leicht rein oder wieder rauszukommen“ (IP4, Z. 458-459). Ein besonders problematisches Beispiel für diese hierarchischen Strukturen sei das Programm von Tamarack Song, dessen Beschaffenheit dazu führe, dass die Teilnehmenden dem Wohlwollen der Schule und der Mitarbeiter*innen ausgeliefert seien. Nach der Einschätzung von IP4 existieren dort „extrem missbräuchliche Strukturen“ (Z. 427), durch die bereits Menschen traumatisiert wurden. Gefährlich sei, dass es durch die systematisch erzeugte Hilflosigkeit ermöglicht werde, Menschen zu manipulie-

ren und deren eigene Selbstbestimmung anzugreifen. Diese Vorgangsweise stelle eine Überschneidung mit rechten Ideologien dar, deren zentraler Bestandteil es sei, die eigene Entscheidungskraft und Individualität einem „Volk“ unterzuordnen (IP4, Z. 430-435).

Zuletzt bleibt noch der Aspekt, dass die Inhalte, die Wildnisschulen an ihre Teilnehmenden weitergeben, teilweise auch an Kinder und Jugendliche, in keiner Form kontrolliert werden (IP2, Z. 133-137). Zwar gebe es ein Zertifikat, das jedoch keine Bedeutung habe, da nicht geprüft werde, was dahinterstecke. Darin liege nach der Einschätzung von IP2 auch eine Macht.

4.4.7 Das Naturverständnis in der Wildnispädagogik

Die Interviewteilnehmer*innen sehen in dem Naturverständnis der Wildnispädagogik einen möglichen Anknüpfungspunkt für extrem rechte Ideologien und Schnittmengen zur völkischen Bewegung (IP2, Z. 244-246; IP3, Z. 228-230, IP4, Z. 262-265). Nach IP2 sei das Naturverständnis „bioregional, reformerisch“ (Z. 244). Es gebe die Vorstellung, dass Menschen ein Stück Natur besitzen, um dort mit der Natur zu leben. Viele Menschen in der Wildnis-Szene würden sich nach dem Konzept des Lebens im Einklang mit der Natur ausrichten, das sich auch in der völkischen Bewegung wiederfindet (IP2, Z. 279-280). Ob es klare Verbindungen in die völkische Bewegung, zum Beispiel zum Siedlungsprojekt Anastasia, gebe, konnte IP2 nicht sagen (Z. 280-281). Auch IP3 und IP4 sprachen von einem völkischen Verständnis von Natur in der Wildnispädagogik, das nach IP4 jedoch „völkisch eher im Sinne von ethnopluralistisch“ (Z. 365) sei. In der Wildnis-Szene gebe es keine nationalistischen Ansichten, die Deutsche oder *weiße* Menschen hervorheben würden.

IP1 erkennt in der Naturphilosophie der Wildnispädagogik eine Anschlussfähigkeit an die „Blut und Boden“-Ideologie. Häufig sei die Rede von den Ahnen, die „ganz stark mit ihrer Erde, mit ihrer Landschaft verbunden waren“ (Z. 495-496). In der Wildnispädagogik gebe es das Bestreben, zu diesem Zustand der Naturverbundenheit zurückzufinden (IP1, Z. 496-497).

Des Weiteren finde häufig eine Übertragung vom Verständnis über die Natur zur Wahrnehmung der Gesellschaft statt. Es gebe teilweise die Ansicht, dass Menschen, die eine große Nähe zur Natur besitzen und diese geschult wahrnehmen könnten, auch eine ausgebildete Wahrnehmungsfähigkeit für das hätten, was in der Gesellschaft passiert. In dieser Betrachtung werde jedoch, nach der Ansicht von IP4, die gesellschaftliche „Komplexität gnadenlos reduziert“ (Z. 354). Dennoch sei das Naturverständnis in der Wildnispädagogik „allgemeiner“ (IP4, Z. 383) und orientiere sich an der Naturphilosophie von indigenen Menschen. IP4 sieht weniger das Naturverständnis als problematisch an als das Menschenverständnis. In diese

Richtung äußerte sich auch IP2 und spricht von einer Vorstellung, die in der Wildnispädagogik existiere, „dass ganz viele Menschen schlechte Menschen sind, weil sie die Natur kaputt machen und nicht mehr mit der Natur in Verbundenheit leben“ (Z. 104-105).

Einen weiteren Aspekt der Naturverständnisse in der Wildnispädagogik nannte IP3: die „Romantisierung von Natur“ (Z. 224). Der Begriff „Wildnis“, der in der Wildnispädagogik steckt, sei problematisch. Wildnis werde als „Ort ohne Menschen“ (IP3, Z. 225) gesehen. Es gebe die Vorstellung von einer existierenden uralten Natur, die sich zurückgewünscht werde (IP3, Z. 225-228). Viele derjenigen, die diese romantische Sicht auf die Natur teilten, hätten laut IP3 ebenso ein völkisches Naturverständnis (Z. 228-230). IP3 merkt jedoch an, dass immer mehr Menschen eine kritische Sichtweise dazu entwickeln (Z. 230).

4.4.8 Verbindungen der Wildnispädagogik zur völkischen Bewegung

Zur Frage, ob es Überschneidungen zwischen der Wildnispädagogik und der völkischen Bewegung gibt, gaben die Interviewteilnehmer*innen verschiedene Antworten. Während IP1 und IP2 Verbindungen zur völkischen Bewegung lediglich vermuten, jedoch keine Beispiele dafür nennen konnten (IP1, Z. 573-575; Z. 588; IP2, Z. 280-281), sagt IP4, es gebe „personell echt viele Überschneidungen“ (Z. 376), besonders in Österreich und in der Schweiz. Es sei ganz normal, die Bücher über Anastasia zu lesen und die Idee gut zu finden, ein Familiengut zu gründen (IP4, Z.377-379). Die Punkte, an denen die Anastasia-Bewegung an die Wildnispädagogik andockten, seien folgende Vorstellungen: Zurück zum Land, Verantwortung übernehmen und Selbstversorgung (IP4, Z. 380-381).

Des Weiteren merkt IP1 an, dass Anastasia-Anhänger*innen und Menschen aus der Wildnis-Szene oft „rein optisch kaum zu unterscheiden“ (Z. 581-582) seien. Personen, die sich mit den Szenen nicht intensiv beschäftigt hätten, würden dies gar nicht auseinanderhalten können (IP1, Z. 583-585). Außerdem berichtete IP1 von einem Video aus der Anastasia-Siedlung „Goldenes Grabow“, das im Kontext eines Workshops zu rechter Esoterik gezeigt wurde. Die Menschen in dem Video waren traditionell gekleidet und spielten mit volkstümlichen Instrumenten ein Lied aus dem skandinavischen Raum. Dieses Lied werde an der Wildnisschule, an die IP1 angeknüpft ist, auch oft gesungen (IP1, Z. 575-579).

4.4.9 Das Geschlechterverständnis in der Wildnispädagogik

Das Geschlechterverständnis in der Wildnispädagogik wurde von allen Interviewteilnehmer*innen als größtenteils sehr klassisch eingeschätzt (IP1, Z. 644; IP2, Z. 337; IP3, Z. 234-235; IP4, Z. 391-392). Die Vorstellung eines binären, heteronormativen Geschlechtersystems sei sehr verbreitet. Während die klassischen Geschlechterrollen „sehr überzeichnet“

(IP4, Z. 391-392) würden, würden nicht-binäre Geschlechterdefinitionen „total ausgeblendet“ (IP4, Z. 393). IP2 erläuterte, dass trans* sein in der Welt der Wildnispädagogik keinen Sinn ergebe, sondern „eher als individuelle Verirrung gesehen“ (Z. 338) würde. Dementsprechend gebe es auch keine wildnispädagogischen Angebote für nicht-binäre Menschen oder trans* Personen, außer sie entwickelten diese selbst (IP1, Z. 644-646).

Viele Wildnisschulen bieten sogenannte Frauen- und Männerkreise an, in denen über verschiedene Zeiträume – ein Wochenende, eine Woche oder sogar über eine Jahresausbildung – Männer oder Frauen zusammenkommen und sich über geschlechterspezifische Themen austauschen (IP1, Z. 639-643). Teil dieser geschlechterspezifischen Angebote sei auch das Durchführen vieler Rituale. Außerdem werden auch Mutter-Tochter-Camps und Vater-Sohn-Camps mit spezifischen Inhalten angeboten (IP1, Z. 660). Betrachtet man die Angebotsbeschreibungen, erkenne man schnell die stereotypen Geschlechtervorstellungen, die diesen zugrunde liegen: „die Männer machen Action, die Männer erleben Abenteuer, machen Feuer, gehen auf Spurensuche, all diese Klischees [...] die Frauen sitzen am Feuer und singen und sammeln Kräuter, also so eine passive Darstellung“ (IP1, Z. 660-663). Durch diese Frauen- und Männerkreise würden nach der Ansicht von IP1 Stereotype „stark reproduziert“ (Z. 655). In diesem Zusammenhang erläuterte IP4, dass auch Tom Brown in hohem Maße männliche Geschlechterrollen verkörpere, indem er Ideale wie Härte und Überlebensfähigkeit repräsentiere (Z. 396-397). Davon würden sich „unglaublich viele Männer [...] angezogen fühlen, die diese Verkörperung auch für sich anstreben“ (IP4, Z. 398). Diese starke Definition von Geschlechtern sei auch bei anderen Wildnispädagog*innen Teil ihrer Praxis wie beispielsweise bei Jon Young (IP3, Z. 234-235). Im Hinblick auf die starken Bilder von Geschlecht zog IP3 den Vergleich zum Geschlechterverständnis der völkischen Szene (Z. 244-245).

Außerdem merkte IP4 an, dass es in der Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik „keine wirklich einflussreiche, nicht männliche Person gegeben“ (Z. 395-395) habe, womit viele Weichen gestellt worden seien. Die ganze Wildnis-Szene sei „natürlich total stark weißmännlich geprägt in ihren Anfängen“ (IP4, Z. 399)

Ein weiterer Aspekt, der immer wieder eine Rolle spiele, sei das Thema „Natürlichkeit“ in Bezug auf Geschlechterrollen. Häufig sei die Rede von einem „natürlichen Frau-Sein und einem natürlichen Mann-Sein“ (IP1, Z. 648). Die Themen Mutter-Sein und Geburt nehmen demnach eine zentrale Stellung im Bild der Frau ein (IP1, Z. 649). Außerdem gebe es eine „Mystik um die Menstruation“ (IP1, Z. 651), die durch bestimmte Menstruationsrituale gefüttert werde, in der „die Mondin“ oder „Mutter Erde“ eine große Rolle spielen. Zusammenfassend bezeichnete IP1 dieses Phänomen als „eine Art erdverbundene Frauen-Mystik“ (Z. 653), die

einem in der Wildnispädagogik häufig begegne. Viele Geschlechtervorstellungen und bestimmte Bräuche würden von indigenen Kulturen übernommen, um darauf eigene Sichtweise auf Geschlechterrollen zu entwickeln, wie beispielsweise die Frauenrolle in der Gemeinschaft oder die Rituale, aber auch Tabus rund um die Menstruation. Jedoch würden in diesem Aneignungsprozess häufig nur die Rosinen herausgepickt und nur das verwendet, was „da gut reingepasst hat“ (IP4, Z. 400). Dies führe nach der Ansicht von IP4 zu der Gefahr, dass die bereits bestehende Ignoranz und Intoleranz gegenüber anderen Geschlechterrollen noch verstärkt werde (Z. 404-405).

In Bezug auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Gender bestehe in der Wildnis-Szene noch erheblicher Aufholbedarf. IP2 identifiziert sich selbst als nicht-binär und gibt an, eine gewisse Sensibilität für das Thema zu haben. Doch der Versuch, beispielsweise gendergerechte Sprache an einer Wildnisschule einzufordern, sei gescheitert. Auch IP4 beobachtete, dass die meisten Menschen aus der Wildnis-Szene sehr unreflektiert in Bezug auf Gender sind: „Der Sexismus, der ist einfach oft so überbordend, dass wir das wirklich immer wieder thematisieren und ansprechen müssen“ (Z. 408-409). Darüber hinaus gebe es kein Bewusstsein für die Existenz nicht-binärer Geschlechter. In vielen Wildnisschulen würden stereotype, klassische Geschlechtervorstellungen praktiziert, ohne dass sie in Frage gestellt würden (IP4, Z. 409-412). Ein besonders offensichtliches Beispiel biete die Wildnisschule Schönholz, die für ihre Männerkreise mit dem Slogan „Männer-Action, ohne Gender und Zensur“ (IP1, Z. 656) werbe.

In den Interviews wurden aber auch einige Beispiele aufgeführt, die zeigen, dass es innerhalb der Wildnis-Szene durchaus Entwicklungsschritte in Bezug auf das Geschlechterverständnis gibt. Diese Entwicklung sei in den USA schon weiter vorangeschritten, wo bereits in den 1990er Jahren Diskussionen über Geschlechterrollen stattfanden (IP3, Z. 237-240). Außerdem gebe es dort bereits wildnispädagogische Angebote von queeren Menschen, die jedoch nicht in der klassischen Wildnis-Szene zu finden seien (IP1, Z. 646-647). Nach der Einschätzung von IP3 bringen diese Entwicklungen auch den Diskurs in Deutschland immer mehr in Bewegung (Z. 241). Es gebe immer mehr Menschen, die sich als non-binär definieren und die Themen mit in die Wildnis-Szene hineinrügen (IP3, Z. 235-236). Beispielsweise werde an manchen Wildnisschulen nun darüber gesprochen, welche Pronomen die einzelnen Anwesenden benutzen (IP3, Z. 243-244).

4.4.10 Esoterik und Wildnispädagogik

Alle Interviewpartner*innen sprachen von Überschneidungen der Wildnispädagogik mit esoterischen Inhalten. Häufig wurden Esoterik und Spiritualität in einer Aussage erwähnt und

nicht klar voneinander abgegrenzt (IP1, Z. 305-306). Nach der Ansicht von IP1 würden die Menschen aus der Wildnis-Szene sich selbst nicht als esoterisch, sondern als spirituell bezeichnen, da sie „nicht als Teil dieser klassischen Esoterik gesehen werden [wollen], so mit Tarotkarten und Kristallen“ (Z. 599-600), obwohl viele das auch gut fänden. IP3 schätzt die Wildnis-Szene in Bezug auf die Haltung zur Esoterik heterogen ein: Auf der einen Seite könne es in der Wildnispädagogik sehr tief in die Esoterik-Szene gehen, auf der anderen gebe es aber auch viele Leute, die mit der Esoterik nichts zu tun haben möchten (Z. 178-179). IP4 ist der Meinung, die Esoterik habe in der Wildnispädagogik eine „sehr große Bedeutung“ (Z. 75).

Die esoterischen Inhalte seien in der wildnispädagogischen Ausbildung jedoch eher nicht enthalten, sondern würden in weiterführenden Seminaren wie zur „Erdphilosophie“ (IP2, Z. 290) vermittelt. Beispielsweise führe Tom Brown viele philosophische Kurse an Wildnisschulen durch, die „die neuen Themen der esoterischen New-Age-Szene ansprechen“ (IP3, Z. 176-177) würden. Als Teil der Esoterik betrachtet IP1 die Ritualarbeit, die in der Wildnispädagogik oft genutzt werde, wie Jahreskreisfeste und das Trauerfeuer (Z. 600-602). Es existiere „eine Form von magischem Denken“ (IP1, Z. 616), dass davon ausgehe, durch Rituale könnten Dinge besser gemacht werden, wie beispielsweise der Holocaust durch ein Trauerritual (s. Kap. 4.4.5).

Das Menschenbild in der Wildnispädagogik gehe davon aus, dass Menschen „böse und habgierig“ (IP2, Z. 246-247) seien und sich nur durch eine Verbindung mit der Natur verbessern könnten. Die Wiederherstellung der Naturverbindung erfolge über eine individuelle Art, die spirituelle Erweiterung benötige und letztlich zur Rettung der Erde diene (IP2, Z. 106-108). IP2 kritisiert diese individuelle Betrachtungsweise und schätzt sie als „Kern von Esoterik“ (Z. 307) ein. In Verbindung mit Pflanzenkunde gehe es um Heilung, wobei zum Beispiel erzählt werde, welche Heilkraft die Pflanzen und welche weiblichen und männlichen Energien Pflanzen hätten (IP2, Z. 330-332). Dies sei in einem Kurs von einem Vortragenden mit dem Neuhidentum verknüpft worden (IP2, Z. 331-333).

Ein weiterer Aspekt, in dem sich die Wildnispädagogik mit der Esoterik überschneide, sei das „Zuschieben von Verantwortung für Dinge, die man einfach nicht erzeugen oder verhindern kann, wie zum Beispiel Krankheiten, Katastrophen im Leben“ (IP4, Z. 300-302). Auf dieselbe Weise werde teilweise die Ausbeutung und Unterdrückung von Indigenen betrachtet. Denkmuster wie „Wenn du dem nicht genügst, dann bist du es halt einfach nicht wert“ (IP4, Z. 504-505) bezeichnete IP4 als „Naturesoterik“.

Darüber hinaus sieht IP1 ein „Offenbarungsdenken“ (Z. 144), das in der Wildnispädagogik oft vorkomme. Es gebe „bestimmte auserwählte *weiße* Personen“ (Z. 144-145), die von indigenen Lehrer*innen ausgebildet wurden. Nach der Erzählung sei ihnen der Auftrag übergeben,

ihr erlangtes Wissen an die westliche Gesellschaft weiterzutragen, um die Welt in eine bessere zu verwandeln (IP1, Z. 145-148). Der Sprung von der esoterischen Welt in die der Verschwörungsgläubigen gehe dabei „sehr schnell“ (IP3, Z. 193). Darüber hinaus sei die Wildnis-Szene geprägt „von einer gewissen Leichtgläubigkeit, gewissen antipolitischen Haltung, die ja letztendlich oftmals gleichbedeutend ist mit einer antidemokratischen Haltung“ (IP4, Z. 75-77). Unterschiedliche esoterische Konzepte, die sich teilweise sogar widersprechen, würden ohne kritische Überprüfung aufgegriffen, wie beispielsweise die Naturheilkunde. Nicht nur Konzepte, die sich bewährt hätten oder nachvollziehbar seien, sondern „im Grunde genommen alles“ (IP4, Z. 309) werde übernommen mit dem Grundsatz: „Hauptsache nicht Mainstream oder ‚normal‘“ (IP4, Z. 309-310). Dadurch werde die Nähe zur rechten Gesinnung größer als zum ‚Normalen‘, was IP4 als „wirklich extrem brisant“ (Z. 310) betrachtet. Ein konkretes Beispiel sei die Zitierung der Esoterikerin Christina von Dreien²⁰ im Newsletter einer Wildnisschule (IP4, Z. 354-356).

Nach der Ansicht von IP1 sei es wichtig, die historische Entwicklung der rechten Esoterik in Deutschland an den Wildnisschulen zu thematisieren, die die Lebensreformbewegung, die Anthroposophie und den Nationalsozialismus einbezieht (Z. 785-787).

4.4.10.1 Spiritualität in der Wildnispädagogik

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, wurden die Begriffe „Spiritualität“ und „Esoterik“ in den Interviews häufig in einem Zusammenhang verwendet (IP1, Z. 305-306). Dennoch gab es auch Aussagen der Interviewpartner*innen über die Bedeutsamkeit von Spiritualität in der Wildnispädagogik, ohne diese mit der Esoterik zu verknüpfen. IP1 beobachtete, dass die Wildnispädagogik „einen ganz großen spirituellen Überbau“ (Z. 56) habe. Das spiegele sich in den Kursangeboten der Wildnisschulen wider, die „sehr, sehr voll mit spirituellen Ritual-Dingen“ (IP1, Z. 620-621) seien. Die Wildnispädagogik ziehe daher viele Menschen an, die auch anderen spirituellen bzw. naturspirituellen Aktivitäten nachgehen. Beispiele seien die Anthroposophie, die Energieheilung und der Schamanismus (IP1, Z. 57-59).

IP4 stellte fest, dass viele Anhänger*innen der Wildnispädagogik eine animistische Weltsicht vertreten würden. Diese Sichtweise sei nach der Ansicht von IP4 zunächst einmal unproblematisch, jedoch erzeuge sie in der Kombination mit anderen Facetten „eine große Kluft, zu

²⁰Die 21-Jahre junge Esoterikerin aus der Schweiz wird als „Star am Esoterik-Himmel“ (Stamm, 2023) bezeichnet und verzeichnet zehntausende Anhänger*innen. Neben Heilsversprechen und anderen realitätsfernen Glaubenssätzen wie der von der Existenz unterirdisch lebender, intelligenter Dinosaurier verbreitet sie immer mehr Verschwörungsmymen, die menschenverachtende Elemente enthalten wie beispielsweise die Ablehnung von Organspenden (Rhyn und Hehli, 2020).

dem, wie die Menschen sich innerhalb der Bewegung erleben und was sie da für Erfahrungen machen und auf der anderen Seite ihrem Alltag“ (Z. 88-89).

4.4.10.2 Neuheidentum und Ahnenkult in der Wildnispädagogik

Alle Interviewpartner*innen sprachen von Überschneidungen der Wildnispädagogik mit dem Neuheidentum, die sie als problematisch ansehen (IP3, Z. 339). Es wurde beschrieben, dass die Nähe zum Neuheidentum teilweise dadurch entstanden sei, dass Menschen aus der Wildnis-Szene die Aneignung von indigenen, naturverbundenen Traditionen unterlassen wollten und auf die Suche gegangen seien nach indigenen Naturwissen aus Europa (IP1, Z. 481-484, IP2, Z. 327-329). IP4 sprach von einer Vermischung von indigenen Ritualen, beispielsweise der Lakota, und keltischen Jahreskreisfesten, die „auf eine total unübersichtliche Art“ (Z. 636) stattfinde. Nach der Beobachtung von IP4 gebe es unter den Wildnispädagog*innen zwei Richtungen: die einen, die sich mehr auf das Wissen der indigenen Gruppen, hauptsächlich aus Nordamerika, beziehen und damit kulturelle Aneignung betreiben, und die anderen, die sich auf das „Hiersein“ (Z. 323) fokussieren und sich oftmals Lehrende suchen, die mit dem Neuheidentum verknüpft sind. Letztere seien auf ihrer Suche nach naturverbundenen Traditionen in Europa auf Heilkräuter und Bräuche von früher gestoßen und hätten daraufhin festgestellt, dass auch in Europa früher Gruppen gelebt haben müssen, die ein sehr naturverbundenes Leben geführt haben wie beispielsweise die häufig erwähnten Kelten (IP1, Z. 484-487). Die Germanen würden eher weniger genannt, da sie „vorbelastet“ (IP1, Z. 488) seien. IP2 sprach von vielen Teilnehmenden an wildnispädagogischen Ausbildungen, die sich mit germanischer Mythologie beschäftigen und auch dazu passenden Schmuck wie den Thorshammer getragen hätten (Z. 324-326). Diese seien von den Teamer*innen der Wildnisschule „immer gerne gesehen“ (IP2, Z. 324) worden.

Eine weitere Schnittmenge zum Neuheidentum sei die Tatsache, dass in der Wildnispädagogik häufig über Ahnen gesprochen werde (IP1, Z. 474-475). Dabei sei es meist unklar, von welchen Gruppen eigentlich gesprochen werde, da diese „nicht so konkret benannt“ (IP1, Z. 488-489) würden. Im Gegensatz dazu würden im Neuheidentum „ganz konkrete Gottheiten angepriesen“ (IP1, Z. 503-503), die in der Wildnispädagogik jedoch „nicht so zentral“ (IP1, Z. 507) seien. Dort sei eher die Mythologie um Naturgeister und die naturverbundenen Traditionen von Bedeutung, die Ähnlichkeiten zum Neuheidentum darstellten (IP1, Z. 508-514). Auch die Jahreskreisfeste wie Winter- und Sommersonnenwende würden sowohl häufig in der Wildnis-Szene als auch im Neuheidentum gefeiert (IP1, Z. 500-502). Das „europäische Ahnenwissen“ (IP1, Z. 581), wonach gesucht werde, schließe auch Volksbräuche und Volkslieder mit ein. Außerdem gebe es viel Ritualarbeit rund um die Ahnen, wie das Bereitstellen von Essen oder das Singen für sie, was eine große Rolle spiele (IP1, Z. 489-491). Die fehlende

Benennung der in der Wildnis-Szene verehrten Ahnen biete nach der Ansicht von IP1 eine große Anschlussmöglichkeit für extrem rechte Ideologien (Z. 492-494), insbesondere, wenn beispielsweise den Ahnen aus dem Nationalsozialismus gedacht werde (s. Kap. 4.4.5).

Zuletzt erkannte IP4 einen Zusammenhang zwischen der Orientierung an alten europäischen Traditionen und einer ethnopluralistischen Weltsicht. Bei einer Veranstaltung sei eine Lehrerin aufgefallen, die vorgab, „an europäischen Traditionen stark angebunden“ (IP4, Z. 326) zu sein und deren Aussagen auf der Vorstellung „einer ganz starken Trennung zwischen den Ethnien“ (Z. 327-328) basierten. Zwar sei unklar geblieben, wie nah die Lehrerin neuhidnischen Gruppen tatsächlich gestanden habe, dennoch schätzte IP4 die inhaltliche Nähe als „sehr groß“ (Z. 330) ein.

4.4.11 Verschwörungsglaube in der Wildnispädagogik

In den Interviews wurde vielfach geäußert, dass die Wildnis-Szene „durchdrungen“ (IP1, Z. 530) von Verschwörungsmmythen unterschiedlichster Art sei. Dass viele Menschen in der Wildnispädagogik an Verschwörungserzählungen glauben würden, sei „nicht wegen der Wildnispädagogik“ (IP3, Z. 185) so, sondern vielmehr sei der Sprung von der Wildnispädagogik in die Verschwörungsideologie in mancher Hinsicht besonders klein. IP3 zog in diesem Zusammenhang den Vergleich zur Yoga-Welt. Viele aus dem Umfeld der Wildnispädagogik seien auch Teil der Querdenker-Bewegung (IP1, Z. 358-360; IP3, Z. 204). Für IP1 habe sich folgendes Bild zusammengefügt: „Ablehnung von Corona-Maßnahmen und verschwörungsideologisches Denken“ (Z. 349-350). Bezüglich der Themen, über die Verschwörungsmmythen erzählt werden, sei die Wildnisszene „ziemlich offen“ (IP1, Z. 341). Es habe sowohl putinfreundliche Kommentare gegeben als auch solche, in denen das politische System Deutschlands als Diktatur bezeichnet worden sei (IP1, Z. 339-341). Migrationsfeindliche Denkweisen seien beobachtet worden, etwa in einer wildnispädagogischen Weiterbildung, wo die Migrationsbewegung nach Europa als „Invasion“ bezeichnet und mit dem Verbrechen an indigenen Menschen in Nordamerika zur Zeit der Kolonisation verglichen worden sei (IP1, Z. 932-937). Auch vor antisemitischen Aussagen werde in einzelnen Fällen nicht zurückgeschreckt (s. Kap. 4.4.5).

Weitere Verschwörungsnarrative richteten sich gegen alles, was modern ist, und äußerten sich in einer starken „Zivilisationskritik [und] Technologiekritik“ (IP1, Z. 474). In diesem Zusammenhang gebe es eine starke Einteilung im Denken: „Wir und die da draußen“ (IP1, Z. 473) oder in Gut und Böse. IP2 sprach von einer Sichtweise, in der früher alles ‚gut‘ war und das Geld den Menschen ‚böse‘ machte. Da nun „ganz viele Menschen böse“ (IP4, Z. 299) seien, sei die Gesellschaft in einem schlechten Zustand. Durch die Verschwörungsmmythen

werde ein Gefühl kriert, sich selbst als eingeweiht zu betrachten: Man stehe „über den Dingen“ (IP4, Z. 350) und sehe „die Welt, wie sie wirklich aussieht“ (Z. 351). Dieses Narrativ der Eingeweihten und damit der Überlegenheit benutze auch Tom Brown in seiner Erzählung von den Kindern der Erde (IP4, Z. 267-369). Sie seien die ‚Auserwählten‘, die „letztendlich den Kahn aus dem Dreck ziehen werden irgendwann, überleben werden, wenn die Apokalypse kommt“ (IP4, Z. 346-347). Diesen Aspekt erkenne man, wenn man in die „Tiefen der Wildnispädagogik, in diesen Sumpf“ (IP4, Z. 348) abtauche. IP1 ist der Meinung, diese verschwörungsideologischen Elemente ließen sich in Browns Büchern „zwischen den Zeilen“ (Z. 524) erkennen, merkte jedoch an, dass die meisten die Bücher gar nicht lesen würden. Auch in Videos und Vorträgen von Tom Brown sei das deutlich zu beobachten (IP4, Z. 517-518). In der Sicht von IP4 sei es unvorstellbar, dass sich so viele Menschen von Browns Erzählungen inspirieren lassen (Z. 518-519). Man könne sagen, je näher eine Institution Tom Brown stehe, desto tiefer stecke sie in Verschwörungsideologien (IP4, Z. 516-517).

In den Interviews wurden konkret mehrere Wildnisschulen genannt, an denen Verschwörungsmuthe geblaut und diese verbreitet würden (IP1, Z. 932-934; IP4, Z. 297-300; Z. 336-337). Dort seien teilweise sogar richtige Plattformen entstanden, an denen Menschen Verschwörungserzählungen aufnehmen und sich tiefer mit ihnen beschäftigen könnten wie beispielsweise ein passwortgeschützter Webspa auf einer Wildnisschulen-Webseite (IP4, Z. 333-336). Verschwörungsnarrative träten also eher versteckt in den Wildnisschulen auf und seien nicht im offiziellen Lehrplan der Schulen zu finden (IP1, Z. 521-523; Z. 526-527). Sie seien jedoch präsent in den Ausbildungsgruppen: in Gesprächen zwischendurch und am Lagerfeuer (IP1, Z. 527-530).

Es gebe jedoch auch Wildnispädagog*innen, die ihren Verschwörungsglauben „ganz offen nach außen tragen“ (IP1, Z. 530-531). Als Beispiel wurde Bastian Barucker, der Leiter der Wildnisschule Waldkauz genannt, der ein „ganz offener Querdenken-Anhänger und auch Coronaleugner und Aktivist“ (IP1, Z. 531-532) sei. Es werde zwar häufig abgestritten, dass Barucker rechtspolitisch verortet sei, Fakt sei jedoch, dass er bei „KenFM“ Interviews gegeben und mit der verschwörungsideologischen Szene zusammenarbeite.

Ein weiteres Beispiel sei Uwe Belz, Leiter der Wildnisschule Schönholz, auf dessen Youtube-Kanal verschwörungsideologische Videos von „Rubikon“ und „NuoViso TV“ zu finden seien (IP1, Z. 942-943). Um diese Zusammenhänge zu erkennen, müsse man jedoch recherchieren, da solche Inhalte nicht offen auf den Webseiten der Wildnisschulen gezeigt würden. Daher müsse man zwischen den Zeilen lesen. Außerdem seien die Blogs, Youtube- und Telegram-Kanäle der Personen aufschlussreich (IP1, Z. 890-896). Wichtig sei auch, zu untersuchen, in welchen Netzwerken die Menschen aktiv sind.

Eine Kernfigur sei Wolf-Dieter Storl, „ein respektierter Autor“ (IP4, Z. 320) in der Wildnis-Szene. Mittlerweise leugne er den Klimawandel und stelle sich für einschlägige bekannte rechte Medien zur Verfügung (IP4, Z. 318-320). Häufig würden Menschen in der Wildnis-Szene angeben, „bestimmte alternative Medien“ (IP1, Z. 347) zu lesen wie zum Beispiel Daniele Ganser²¹.

IP3 und IP4 stellten sich im Interview die Frage, wieso der Verschwörungsglauben in der Wildnispädagogik so stark vertreten sei. Ein Ansatz von IP3 ist der, dass es in der Wildnispädagogik darum gehe, Dinge selbst herauszufinden, „immer noch tiefer [zu] fragen oder [zu] suchen“ (Z. 189-190), was schnell zu Verschwörungserzählungen führen könne, im Sinne von „do your own research“ (Z. 191). Andererseits denkt IP3, wenn wirklich über alles Fragen gestellt werden können, dann könne man auch Verschwörungsmythen hinterfragen (Z. 192-193). IP4 sieht den Grund für die zahlreichen Verschwörungsmythen in der Wildnispädagogik darin, dass diese selbst auf einem Mythos basiere, wodurch es eine große Offenheit dafür gebe, auch andere Mythen ernst zu nehmen (Z. 342-343). Außerdem gebe es eine „unglaublich große Affinität für Zusammenbruch in der Wildnispädagogik-Szene“ (IP4, Z. 480-481), da die Kernmythen von Tom Brown alle auf den Zusammenbruch der Zivilisation und das alleinige Überleben der Wildnispädagogik-Anhänger*innen hinauslaufen würden. Es existiere eine „Egal-Mentalität“ (IP4, Z. 483) oder sogar eine „Freude an gesellschaftlichem Zerfall und Unruhen“ (Z. 484), die IP4 in einem potenziellen Gedankengang aus der Wildnis-Szene zusammenfasste: „Der Zweck heiligt die Mittel und die Opfer sind egal. Weil es sowieso darauf hinausläuft“ (Z. 486-487).

In der Wildnispädagogik gebe es jedoch laut IP3 auch einige Menschen, die nicht an Verschwörungserzählungen glaubten oder sich ihnen sogar aktiv entgegenstellten, indem sie beispielsweise in öffentlichen Artikeln die Querdenken-Bewegung oder Corona-Leugnende kritisierten (IP3, Z. 194-195; Z. 206-209).

4.4.11.1 Einstellungen zu den Covid19-Schutzmaßnahmen

Alle Interviewpartner*innen haben beobachtet, dass viele Menschen in der Wildnis-Szene gegenüber den Corona-Schutzmaßnahmen mindestens kritisch und oft sogar sehr ablehnend eingestellt waren (IP1, Z. 336-337; IP2, Z. 281-283; IP3, Z. 213-215; IP4, Z. 333). Es sei vorgekommen, dass die Teilnehmenden an Wildniskursen sich, während die Covid19-

²¹ Daniele Ganser ist ein Schweizer Historiker und Publizist mit großem Publikum. Er steht in der Kritik, Verschwörungsmythen zu verbreiten, die unter anderem den Holocaust verharmlosen, die Anschläge vom 11. September 2001 infrage stellen und kontrafaktische Thesen zum Russland-Ukraine-Krieg enthalten (Mühlmann (2023)).

Pandemie akut war, den Regeln zu den Schutzmaßnahmen eindeutig widersetzt und beispielsweise das Abstandsgebot nicht eingehalten hätten (IP1, Z. 334-335). Manche hätten sich offen als Impfgegner*innen oder generell als Gegner*innen der Schutzmaßnahmen bezeichnet wie etwa Uwe Belz, der auch einen „Corona-Song“ gedichtet und auf Youtube veröffentlicht hat (IP1, Z. 346; Z. 924-926). IP2 berichtete von einer erlebten Situation an einer Wildnisschule, in der eine Person vorgeschlagen habe, das Lied „Meine Gedanken sind frei“ zu singen, was von den Teamer*innen akzeptiert wurde. Im Hinblick auf die Covid19-Pandemie und die aufkeimende Querdenken-Bewegung sah IP2 das Lied als „Schwurbler-Lied“ (Z. 171) an. Auch eine weitere Person vor Ort kritisierte es, das Lied in diesen Zeiten gemeinsam zu singen, und stellte sich dem entgegen, worauf es auch nicht gesungen wurde (IP2, Z. 173-175). Teilweise habe es auch Aussagen von Personen in der Wildnis-Szene gegeben, die IP1 und IP2 als coronaleugnend mit möglicher Verbindung zur Querdenken-Bewegung eingestuft haben, wie: „Ja, das existiert doch nicht und mein Körper kann das irgendwie selber stemmen“ (IP2, Z. 282-283). IP4 beobachtete einen Wahnglauben daran, die Covid19-Pandemie gut zu überstehen, wenn man „nur positiv“ (Z. 305-306) bliebe. Gerade während der Pandemie sei es sichtbar geworden, dass in der Wildnis-Szene teilweise eine menschenverachtende Denkweise existiere, die sich im Zweifelsfall gegen die Schwächeren in der Gesellschaft richte (IP4, Z. 302-304). Im Gegensatz dazu ist IP3 der Ansicht, die Menschen aus der Wildnis-Szene würden nicht an Verschwörungsmythen glauben und seien lediglich „ein bisschen kritisch mit anderen Sachen rund um Corona“ (Z. 214-215). Viele Menschen seien während der Pandemie „sehr vorsichtig“ (IP3, Z. 206) gewesen und hätten „die Maßnahmen ernstgenommen“ (Z. 211-212).

4.4.11.2 Das Thema „Prepping“ in der Wildnispädagogik

Bei mehreren Wildnisschulen gebe es nach der Einschätzung von IP1 und IP4 sehr starke Tendenzen zum Prepping (IP1, Z. 515-517; IP4, Z. 491-492). Insbesondere bei Schulen, die „in der Tom Brown-Tradition stehen“ (IP1, Z. 516), sei das Thema Prepping präsent. Dabei gehe es darum, sich auf einen drohenden Weltuntergang oder auf Black-Outs vorzubereiten. Wildnis- und Survival-Wissen werde als Teil dieser Vorbereitung gesehen (IP1, Z. 517-519). Gezielt würden die eigenen „Überlebensskills“ (IP4, Z. 507) trainiert. IP1 und IP4 nannten in den Interviews mehrere Personen, die an Wildnisschulen praktizierten und eindeutig Prepper seien (IP1, Z. 737-741; IP4, Z. 492-495). Teilweise würden sie in sozialen Netzwerken wie Facebook massiv Verschwörungsmythen verbreiten (IP1, Z. 741-742). Nach der Einschätzung von IP4 sei der Prepping-Gedanke, also „irgendwo [auszuwandern] in die Wildnis und sich verschanzen und durchkommen“ (Z. 495), deshalb zu kritisieren, da er „total unsozial“ (Z. 496-497) sei. Durch den individualistischen Charakter entstehe ein Gegeneinander:

„wir gegen die anderen“ (IP4, Z. 498). Prepper würden sich aus allem herausziehen, „was gesellschaftlich irgendwie relevant und wichtig wäre für andere“ (IP4, Z. 499-500). IP4 bezeichnet Prepping deshalb als „eines der heikelsten Phänomene in der Wildnis-Szene, weil das ein soziales Miteinander echt killt“ (Z. 507-508).

4.5 Kritische Auseinandersetzung in der Wildnispädagogik

Im Hinblick auf die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien stellt sich die Frage, inwieweit sich die Wildnispädagogik mit dieser Anschlussfähigkeit auseinandersetzt. Die folgenden Kapitel werden die Einschätzungen der Interviewpartner*innen zu diesem Thema zeigen. Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung mit dem Thema kulturelle Aneignung betrachtet und dargestellt, welcher Umgang mit Kritik gepflegt wird. Abschließend wird der Punkt „Positionierung gegen rechts“ besprochen.

4.5.1 Fehlende Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen

In allen Interviews wurde mehrfach kritisiert, dass es in der Wildnis-Szene keine ausreichende Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien und mit anderen Diskursen, die die Wildnispädagogik betreffen, wie zum Beispiel die Themen Kolonialismus und kulturelle Aneignung, gebe.

Dabei sei es unabdingbar über Rassismus und Kolonialismus zu sprechen, wenn man sich auf indigene Kulturen bezieht (IP1, Z. 372-373). Zum Beispiel werde sich viel auf den Lehrer Ingwe bezogen, der als *Weißer* britischer Abstammung in Kenia aufwuchs und dessen Buch über das indigene Leben in der ‚Wildnis‘ Afrikas voll von kolonialen Darstellungen sei (s. Kap. 4.3.1). Der von den Briten verübte Genozid in Kenia werde in diesem Zusammenhang hingegen nicht thematisiert (IP1, Z. 189-192). Auch die Romantisierung und Kulturalisierung von indigenen Menschen in der Wildnispädagogik werde nicht behandelt (IP2, Z. 223).

Darüber hinaus stellten IP1 und IP2 fest, dass es keine ausreichende Beschäftigung mit dem Thema kulturelle Aneignung in der Wildnispädagogik gebe. Zwar gebe es Wildnisschulen, an denen diese Problematik angesprochen werde, der Wille für eine tiefgehende Auseinandersetzung sei jedoch nicht vorhanden (IP1, Z. 324-327). IP1 beobachtete, dass es häufig gar nicht das Bedürfnis gebe, Aspekte in diesen Zusammenhang zu hinterfragen oder zu ändern (Z. 229-230). Nach der Einschätzung von IP2 gebe es in der Wildnis-Szene die Haltung, dass es in Ordnung sei, kulturelle Aneignung zu betreiben und eine weitere Thematisierung dessen daher nicht notwendig sei. Die Legitimität für das Aneignen würden sie beispielsweise damit begründen, dass sie die Praktiken „in voll viel Wertschätzung“ (IP2, Z. 239) machen

würden. IP4 gab zu bedenken, dass es für die Wildnisschulen „wirklich ein identitätsgefährdendes Ding [sei], sich dem zu öffnen und eben diese Veränderung auch in Angriff zu nehmen“ (Z. 280-281). Da die Wildnisschulen im Gegensatz zu anderen Organisationen so verstrickt in diese Problematik der kulturellen Aneignung seien, sei es für sie besonders schwierig, eine Offenheit für eine Auseinandersetzung damit zu entwickeln (IP4, Z. 281-283). Darüber hinaus merkte IP1 an, dass auch die Lehrer*innen in der Wildnispädagogik hinterfragt werden müssten, denn die hätten „ganz viel falsch gemacht“ (Z. 802). Eine ernsthafte Hinterfragung von beispielsweise Tom Brown oder Jon Young würde jedoch zur Folge haben, dass die gesamte Grundlage der Wildnispädagogik weg bzw. zumindest unklar wäre, was übrigbliebe (IP1, Z. 803-804).

Des Weiteren kritisierte IP1, dass es, bis auf Ausnahmen, keine aktive Auseinandersetzung mit Rassismus in der Wildnispädagogik gebe (IP1, Z. 452-453). IP1 ist der Meinung, es bräuchte antirassistische Bildungsarbeit von kompetenten Rassismus-Expert*innen wie von BiPoc-Personen (Z. 453-457). Stattdessen werde die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus, „wenn sie überhaupt stattfindet“ (IP1, Z. 455), von *weißen* Lehrer*innen angeleitet. Auch die kritische Beschäftigung mit den eigenen, *weißen* Privilegien und mit der Ideologie der *weißen* Vorherrschaft würde in der Wildnispädagogik bisher fehlen (IP1, Z. 772-775).

Einen weiteren Punkt, an dem eine tiefergehende Auseinandersetzung bisher ausbliebe, sieht IP1 im Zusammenhang mit dem Bezug auf ‚die Ahnen‘, der in manchen Ritualen in der Wildnispädagogik stattfindet (s. Kap. 4.4.10.2). IP1 ist der Meinung: „wenn man sich wirklich mit den Ahnen beschäftigen will, dann ist es wichtig, zu den eigenen, unmittelbaren Ahnen zurückzugehen und zu schauen, wie gehen wir jetzt mit dem Erbe des Nationalsozialismus hier in Deutschland um“ (Z. 788-790). Eine Auseinandersetzung mit der „Position als Täter*innen-Nachkommen“ (IP1, Z. 791-792) sei in diesem Zusammenhang wichtig.

Die Thematisierung dieser Probleme, die die Wildnispädagogik aufgrund ihrer Geschichte und ihrer Inhalte betreffen, wurde von mehreren Interviewpartner*innen an verschiedenen Wildnisschulen eingefordert (IP1, Z. 354-356; IP2, Z. 186-187). Häufig war die Folge eine deutliche Abwehrreaktion, die eine kritische Auseinandersetzung verhinderte. Als IP2 in Bezug auf Rudolf Steiner Kritik äußerte, sei ein kritisches Hinterfragen vehement abgelehnt worden (IP2, Z. 349-352). Bei dem Versuch, eine kapitalismuskritische Perspektive auf Gesellschaft einzubringen, sei IP2 mit der Begründung unterbrochen worden, diese Sichtweise sei eine Ideologie und habe hier keinen Platz (IP2, Z. 299-305). Auch bei der Ansprache des Themas Diskriminierung wurde IP2 abgewiesen. Es sei gesagt worden: „Das ist jetzt gerade dein Thema, aber dann muss sich nicht die ganze Gruppe danach richten“ (IP2, Z. 181-182). Als IP1 in einem Wildniskurs zu bedenken gab, sich mit der eigenen Position als *weißer*

Mensch auseinanderzusetzen, und die anwesende Gruppe als „sehr privilegierte Runde“ (Z. 459) bezeichnete, sei das als „totaler Angriff“ (Z. 459) empfunden worden. IP1 sei daraufhin vorgeworfen worden, selbst Rassismus zu reproduzieren, Rassismus gegen *Weißer*. Bezogen auf die Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien seien die Hauptreaktionen: „das ist doch alles nicht rechts“ (IP4, Z. 468-469) oder das habe „nichts mit Rechtsextremismus zu tun“ (Z. 469). Damit würden sich die Menschen nach der Ansicht von IP4 „in totaler Unschuld waschen“ (Z. 470). Ein Knackpunkt sei auch, dass viele uninformiert seien und „auch wirklich gar nicht mehr wissen wollen“ (IP4, Z. 471). Ein weiterer Grund für die fehlende kritische Auseinandersetzung und Reflexion in der Wildnispädagogik sei „dieses wahnsinnig positive Selbstbild“ (IP4, Z. 478), das viele Menschen besäßen. Sie betrachten sich selbst als „Retter der Zivilisation“ (IP4, Z. 479). Auch IP3 beobachtete dieses Denkmuster: „Wenn du in Verbindung mit der Natur bist, dann bist du ein guter Mensch“ (Z. 150). Naturverbundene Menschen können demnach nicht rechtsextrem sein. Ein weiteres Element, das eine kritische Auseinandersetzung erschwert, sei der Dogmatismus. Die Wildnispädagogik sei „in ihren Wurzeln [...] zutiefst dogmatisch, wodurch kritisches Hinterfragen oft von vornherein verhindert“ (IP4, Z. 294-295) werde.

Darüber hinaus gebe es einen „Positivitätsdruck“ (IP1, Z. 446), der verlange, negative Themen, die beispielsweise Scham oder Unbehagen hervorrufen, auszuklammern und sich nicht damit auseinanderzusetzen (IP1, Z. 447; IP4, Z. 311-312). Die Argumentation dahinter sei: Die Beschäftigung mit negativen Themen führe dazu, dass es den Menschen schlecht gehe, wodurch sie keine Kraft mehr hätten, die Welt zu verändern (IP1, Z. 448-449). Personen, die diese Themen dennoch ansprachen, würden die gute Gruppenstimmung kaputt machen (IP2, Z. 163-164).

Des Weiteren gebe es nach der Einschätzung von IP2 und IP3 wenig kritisch eingestellte und reflektierte Menschen in der Wildnispädagogik, weder auf Seite der Teilnehmenden noch auf der, der Leitenden (IP2, Z. 57-61; IP3, Z. 299-301). Häufig würden problematische Dinge aus Unwissenheit gesagt und nicht aus Überzeugung (IP3, Z. 299-300; Z. 305-306). Besonders besorgniserregend schätzt IP1 ein, dass sogar die kritisch eingestellten Menschen nicht gern über die problematischen Aspekte der Wildnispädagogik sprechen würden (Z. 848-849). Obwohl sie beispielsweise die Geschichte von Tom Brown anzweifelten, zeigten sie dies nicht in den Kursen, sondern sprächen „eher hinter vorgehaltener Hand“ (IP1, Z. 352-353; 869-870). Das liege daran, dass sonst das Geschäftsmodell der Wildnisschulen gefährdet sei. Es bestehe die Sorge, dass eine Integration einer kritischen Sichtweise auf die Wildnispädagogik zur Folge habe, dass die Kurse weniger gebucht würden, denn „die, die die Kurse bezahlen, die wollen das alles gar nicht hören“ (IP1, Z. 798-799).

Ein weiterer Grund für das Abwehren der Offenlegung sei die Sorge vor rechtlichen Konsequenzen wie der Vorwurf der Rufschädigung (IP1, Z. 877-878). Das sei im Zusammenhang mit Jon Young der Fall, über den Menschen zwar internes Wissen in Bezug auf von ihm praktizierte kulturelle Aneignung besäßen, dieses jedoch „stark zurückhalten“ (IP1, Z. 880). Dass es insgesamt viel Angst gebe, über bestimmte Themen offen zu sprechen, sei problematisch. IP1 ist der Meinung, die kritischen Zusammenhänge müssten – trotz aller existierenden persönlichen Verbindungen und Freundschaften, die in diesem Kontext betroffen sind, – offengelegt werden (IP1, Z. 880-882).

Diese Veränderung hin zu einer öffentlichen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalten, könne jedoch nicht von außen bewirkt werden, sondern müsse von den Wildnisschulen ausgehen (IP1, Z. 761-763). IP1 ist der Überzeugung, dass ein „Update der Wildnispädagogik“ (Z. 763) benötigt werde und sieht die praktizierenden Wildnispädagog*innen in der Verantwortung, Inhalte wie Rassismus, Kolonialismus und Umweltzerstörung strukturiert in das Programm der Wildnisschulen zu integrieren. Zwar gebe es etwas Austausch über diese Themen, jedoch fände dieser „zwischen Tür und Angel“ (IP1, Z. 766), beispielsweise abends am Lagerfeuer, statt. Das sei jedoch nicht der richtige Ansatz (IP1, Z. 768). Stattdessen müsste es „ganz klare Bausteine geben zu Rassismus, Kolonialismus und den historischen Zusammenhängen, insbesondere zu den Kulturen, auf die sich berufen wird“ (IP1, Z. 768-770). Auch Kurse über Privilegien und Diversität wären ein Ansatz (IP3, Z. 264). IP3 würde gern „mehr Raum schaffen“ (Z. 126), um über die entsprechenden Themen zu sprechen. Eine Idee sei es, den Film „Forget Winnetou“ von Red Hair Crow, einem Schwarzen Apachen aus den USA, zu zeigen und darüber zu diskutieren, inwiefern die Inhalte des Filmes die Wildnisszene betreffen (IP3, Z. 126-129).

4.5.2 Umgang mit Kritik

Die Art und Weise, wie Kritik in der Wildnispädagogik gehandhabt wird, wurde von IP1 stark kritisiert. Der Großteil der Szene habe große Probleme im Umgang mit Kritik, insbesondere in Bezug auf die Themen Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, kulturelle Aneignung und auf die Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik nach rechts (IP1, Z. 62-64). Es gebe „einen großen Widerstand“ (IP1, Z. 64), offen über diese Themen zu sprechen. Nach der Erzählung von IP1 werde beispielsweise die Kritik an der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien folgendermaßen zurückgewiesen: „Dann bist du hier an der falschen Stelle [...] Wir sind doch nicht rechts, wir sind friedlich“ (Z. 672-673). Häufig würden sich die in der Kritik stehenden Menschen in eine Opferrolle begeben und behaupten, sie würden „in die rechte Ecke gestellt“ (IP1, Z. 675-676). In Bezug auf das Thema kulturelle Aneignung seien es vor

allem die „Alteingesessenen“ (IP4, Z. 273), die die Kritik von sich weisen. IP4 beobachtete eine „Mischung aus Ignoranz, es verleugnen, es runterspielen und auch genervt sein“ (Z. 274). Im Interview schilderte IP1 die eigenen Erlebnisse während der Ausbildung an einer Wildnisschule und fasste sie in einem Satz zusammen: „Wenn du kritisch bist, kommst du da nicht gut an“ (Z. 308). Nach der Äußerung von Kritik im Rahmen einer Veranstaltung sei IP1 auf „totale Ablehnung gestoßen“ und „wirklich auf persönlicher Ebene angegriffen“ worden, obwohl eigentlich Inhaltliches diskutiert wurde. IP1 habe daraufhin „indirekte und aktive Ausgrenzung“ (Z. 321) erlebt, die mit Unterstützung der Leitung der Wildnisschule stattgefunden habe. Vor der gesamten Gruppe sei gesagt worden, dass IP1 „alles falsch sehe und [...] keine Ahnung hätte“ (Z. 366). Etwas später gab es auf die Initiative von IP1 hin den Versuch einer Konfliktlösung, bei dem sich herausstellte, dass es viele Missverständnisse gegeben habe (IP1, Z. 374-382). IP1 beobachtete, dass sich die involvierten Personen persönlich angegriffen fühlten, weil IP1 die Grundlagen der Wildnispädagogik und die Wildnis-Szene allgemein kritisierte (IP1, Z. 382-383). Am letzten Wochenende der Ausbildung habe IP1 im Rahmen des Abschlussprojekts die eigenen Zweifel und Kritikpunkte an der Wildnispädagogik noch einmal – nach eigenen Angaben – „inhaltlich und sachlich“ (Z. 386) geäußert, worauf sich die Anwesenden erneut angegriffen fühlten. Die Leiterin habe IP1 in der Folge vom Abschlussritual ausgeschlossen, mit der Begründung, IP1 hätte eine „negative Energie“ (IP1, Z. 393) und sie müsse die Gruppe davor schützen. Besonders im Hinblick darauf, die einzige Migrantin und jüdische Person in der Gruppe gewesen zu sein, hielt IP1 diese aktive Ausgrenzung für „eine bemerkenswerte Situation“ (Z. 390).

4.5.3 Stattfindende Auseinandersetzung

In den Interviews wurden die Teilnehmenden danach gefragt, ob ihnen ein Raum für kritischen Austausch über die Wildnispädagogik bekannt ist. IP1 und IP3 berichteten von einem Online-Raum, in dem über Stereotype, kulturelle Aneignung und Dekolonisation diskutiert werde (IP3, Z. 216-220). Dieser sei jedoch der einzige ihnen bekannte Raum unter klassischen deutschen Wildnispädagog*innen (IP1, Z. 421-422). Daran würden nicht nur Wildnispädagog*innen mitwirken, sondern auch viele Menschen, die sich nicht so nennen und beispielsweise aus dem Bereich der Permakultur oder der Selbsterfahrung kommen (IP1, Z. 427-429). IP1 und IP4 sprachen außerdem von einem selbstorganisierten Netzwerk, das eine Wildnispädagogik-Ausbildung anbiete, in dem versucht werde, sich mit unterschiedlichen Themen, beispielsweise mit kultureller Aneignung, kritisch auseinanderzusetzen (IP1, Z. 422-426; IP2, Z. 192-193). Die Auseinandersetzung erfolge jedoch nicht strukturiert – ob sie letzten Endes wirklich stattfinde, sei eher eine „Glückssache“ (IP1, 699). Die Menschen in diesem Netzwerk seien größtenteils aus der Klimagerechtigkeitsbewegung und teilweise

„esoterisch angehaucht“ (IP1, Z. 424). Außerdem gebe es auch dort Konflikte über Rassismus und über kulturelle Aneignung (IP2, Z. 193-194). IP1 erwähnte ein Forum, in dem unter anderem indigene Menschen über die Aneignung von spirituellem Wissen diskutieren (IP1, Z. 162-164). Des Weiteren gebe es das „Nature Connection Network“, ein Verband aus den USA und Kanada, in dem Menschen aus der zweiten und dritten Generation von Wildnisschulen sich vernetzen, um die Arbeit zu reformieren und Themen wie kulturelle Aneignung, Rassismus und Sexismus aufzuarbeiten (IP4, Z. 601-610). IP1 bemerkte, dass die Debatten in den USA bereits viel fortgeschrittener seien als in Deutschland (Z. 702). Dort gebe es immer mehr Wildnisschulen mit einer klaren antirassistischen und dekolonialen Einstellung, die versuchen, „mit Indigenen auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten“ (IP1, Z. 704). Außerdem gebe es von queeren Menschen und BIPOC ins Leben gerufene Schulen und Organisationen mit den Ansätzen soziale Gerechtigkeit und Dekolonisierung (IP1, Z. 704-707).

Die Auseinandersetzung innerhalb der Praxis der deutschen Wildnisschulen habe IP1 hingegen als „sehr zäh“ (Z. 434) erlebt. Dennoch gebe es Positivbeispiele, in denen ein kritischer Austausch stattgefunden habe, beispielsweise über kulturelle Aneignung im Rahmen einer Wildnispädagogik 2-Ausbildung. Auch zwischen mehreren Wildnisschulen habe es einen jährlich stattfindenden Austausch gegeben, und bei dem letzten Herbstfest einer Wildnisschule habe ein zweistündiger Redekreis mit Diskussion über die Themen kulturelle Aneignung und Stereotypisierung in der Wildnispädagogik stattgefunden (IP3, Z. 121-123; Z. 129-131). Während IP3 den Austausch in den Wildnisschulen, der häufig zwischen den Kursen oder beim Essen stattfinde, begrüßt (IP3, Z. 123-125), kritisiert IP1, das sei „zwischen Tür und Angel“ (Z. 370) und nicht ausreichend (s. Kap. 4.5.1). Im Gegensatz dazu sind IP3 und IP4 der Auffassung, es habe auch in Teilen der Wildnis-Szene bereits eine positive Veränderung begonnen (IP4, Z. 275; Z. 580). IP4 nannte zwei Wildnisschulen, die beginnen, sich dem Thema kulturelle Aneignung zu öffnen und Wandel anstreben (Z. 275-277; Z. 283-284). Beispielsweise benutzen manche Menschen in Redekreisen nicht mehr die Ausdrücke „Ho“ und „Ajo“ und finden dafür Alternativen (IP3, Z. 109-111). Außerdem gebe es mehr kritische Nachfragen zu der Herkunft und der Bedeutung der Lieder, die gesungen werden (IP3, Z. 111-112). Auch in Bezug auf das Thema Romantisierung der Natur und auf den Begriff „Wildnis“ gebe es immer mehr Gespräche und kritische Ansichten (IP3, Z. 227-228). IP4 beobachtete jedoch, dass die Menschen, die an diesen Diskursen teilnehmen, fast ausschließlich Menschen seien, „die sich schon mit Politik beschäftigt haben, bevor sie die Wildnispädagogik begonnen haben“ (Z. 475-476).

4.5.4 Politische Positionierung

Alle Interviewpartner*innen sind der Meinung, die Wildnisschulen würden sich nicht genügend von rechten Positionen abgrenzen. IP2 findet sogar, „sie tun sich leichter damit, sich gegen links abzugrenzen“ (Z. 347-348). Abgesehen von einer Organisation kenne IP3 keine Wildnisschule, die sich klar gegen Rechtsextremismus aussprechen, um sich davon zu differenzieren (IP3, Z. 310-313). In der Wildnis-Szene fehle die Vorstellungskraft dafür, warum es wichtig ist, sich ausdrücklich von extrem rechten Denkweisen zu distanzieren (IP4, Z. 632-636). Viele Menschen sagen, sie seien unpolitisch oder wollten gar nicht politisch sein (IP1, Z. 800). Nach der Beobachtung von IP1 ist es eine Abwehr gegenüber dem genauen Hinsehen (Z. 686-687). Nur wenn es von der Öffentlichkeit gefordert werde, stellten die Wildnisschulen eine Abgrenzung von rechts auf ihre Webseite, „aber nur halbherzig“ (IP1, Z. 692-693). Selbst in Fällen von offenkundig verschwörungsgläubigen Personen, wie beispielsweise Bastian Barucker, habe es keine deutliche Abgrenzung gegeben (IP1, Z. 676-680). Seine Verstrickungen, unter anderem mit der Verschwörungsszene und der AfD, seien mit folgenden Worten verharmlost worden: „Seine Corona-Ansichten teile ich nicht, aber der ist bestimmt kein Rechter, der ist doch für Demokratie und für Frieden“ (IP1, Z. 681-682).

Nach der Auffassung von IP2 und IP4 sei es in Teilen der Wildnis-Szene regelrecht verpönt, klar Stellung zu beziehen und Menschen konsequenterweise auszuschließen (IP2, Z. 345-346; IP4, Z. 646-648). Denn eine Distanzierung von extrem rechten Ideologien oder Personen werde als „Widerspruch gegen eine allgemeine Willkommenskultur“ (IP4, Z. 649) betrachtet. Diese Mentalität, jede*n willkommen zu heißen und jede Form der Abgrenzung negativ zu bewerten, rühre – ähnlich wie bei der Querdenker-Bewegung – her von einer Romantisierung indigener Kulturen (IP4, Z. 636-640). Dabei werden indigene Praktiken falsch interpretiert. Nach der Recherche von IP4 seien indigene Kulturen geprägt von gesellschaftlich verbindlichen Tabus, deren Übertreten teilweise heftig bestraft werden, wie beispielsweise Verhaltensweisen, die das soziale Gefüge gefährden. Solche Bestrafungen können „von Ausgrenzung, über Verbannung bis hin zur Todesstrafe oder rituellen Hinrichtung“ (IP4, Z. 646) führen. IP4 ist der Auffassung, es gebe in der Wildnis-Szene „oft kein Bewusstsein für das Toleranz-Paradox“ (Z. 651-652). Dieses besage, dass all diejenigen Personen, die intolerante Verhaltensweisen und Ansichten mit in eine Gemeinschaft bringen, nur durch Nichttolerieren daran gehindert werden können, dass die grundlegende Toleranz dieser Gemeinschaft durch sie ernsthaft gefährdet wird“ (IP4, Z. 652-654).

IP1 und IP2 nannten zumindest ein Positivbeispiel: eine Organisation in der Wildnis-Szene, die sich deutlich gegen Rechtsextremismus positioniere und in Bezug auf die Covid19-Pandemie ein gutes Statement veröffentlicht habe (IP1, Z. 700-702; IP2, Z. 40-43).

Jedoch habe eine politische Positionierung auch Auswirkungen. IP4 berichtet von der Kritik an einem veröffentlichten Artikel über das Thema Impfen und über Verschwörungsmythen, die den Vorwurf enthielt, IP4 sei „intolerant und ausgrenzend“ (Z. 651). Die Veröffentlichung einer umfangreichen Positionierung gegen Rechtsextremismus und Verschwörungsmythen habe zur Folge gehabt, dass ein Sechstel der Abonnent*innen den Newsletter abbestellten (IP4, Z. 630-633).

Dennoch ist IP4 der Meinung, dass eine ausformulierte Distanzierung von extrem rechten Einstellungen von großer Bedeutung ist. Denn: „Solange du in diesem Gedankengebäude drin bist, wirst du ein Stück weit immer wieder das neuerzeugen, was du eigentlich entkräften möchtest“ (Z. 590-592).

4.6 Hinweise zur Webseiten-Analyse

In den Interviews wurden die Expert*innen dazu befragt, auf welche Inhalte bei der Analyse der Webseiten der Wildnisschulen zu achten sei. Mehrfach wurde genannt, es sei sinnvoll sich anzugucken, welche Kurse die Wildnisschulen anbieten und welche Inhalte in den Ausbildungen vorgestellt werden (IP2, Z. 367-368; IP3, Z. 392; IP4, Z. 532). Bezogen auf das Thema kulturelle Aneignung seien Behauptungen, indigenes Wissen zu verbreiten, aufschlussreich, was jedoch nicht direkt bedeute, dass eine rechtsextreme Einstellung vorhanden sei (IP3, Z. 297-299; IP4, Z. 533). Eine weitere „rote Flagge“ sei die Benutzung des Wortes ‚Indianer‘ (IP3, Z. 293-294). Auch die Art und Weise, wie Natur beschrieben werde, könne ein Hinweis auf die Haltung der Wildnisschule sein (IP3, Z. 294-295). Darüber hinaus sei „alles, was in Richtung ‚wahr‘, ‚wahrhaftig‘, ‚das Echte‘ geht“ (IP4, Z. 534) sehr informativ. IP4 ordnet diese Worte einem „Superlativ, der alles andere ausschließt“ (Z. 535), zu.

Zusätzlich erwähnten IP1 und IP2 noch zwei weitere Analysemethoden, die sie für die vorliegende Untersuchung interessant fänden: den Vergleich der Außendarstellung der Wildnisschulen mit den Erlebnissen von Teilnehmenden und eine Personendatenanalyse, um mögliche Überschneidungen mit der extremen Rechten zu prüfen (IP1, Z. 728-729; IP2, Z. 376-382).

4.7 Hinweise zu den Lehrbausteinen

Die Interviewteilnehmer*innen wurden auch nach ihrer Meinung über die Inhalte der im Rahmen dieser Arbeit geplanten Lehrbausteine gefragt. Dadurch sollte herausgefunden werden, welche Inhalte sie empfehlen würden und welche eher vermieden werden sollten. Die Antworten darauf werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

4.7.1 Empfohlene Inhalte für die Lehrbausteine

Die Gesprächspartner*innen wurden im Interview darüber befragt, welche inhaltlichen Vorschläge sie für die geplanten Lehrbausteine haben, woraufhin sie viele Anregungen boten. Den Zweck der Lehrbausteine sieht IP1 darin, die Menschen, die planen, im Bereich Umweltbildung zu arbeiten und auf diesem Weg mit der Wildnispädagogik in Berührung kommen werden, bereits im Vorhinein über die teilweise problematischen Zusammenhänge aufzuklären, sodass eine Sensibilität für die entsprechenden Themen erzeugt werde (Z. 805-808). Dadurch könne man jene, die sich zu demokratischen Werten bekennen, „ins Boot“ (IP1, Z. 826) holen und sie auf ihre Verantwortung, Demokratie zu fördern, ansprechen. Des Weiteren könne man sie motivieren, in wildnispädagogischen Veranstaltung kritische Fragen zu stellen und sich klar zu positionieren (IP1, Z. 829-832). Denn nicht nur die Leitenden der Kurse, sondern auch die Teilnehmenden seien in der Verantwortung, bewusst Machtverhältnisse aufzubrechen, indigene Stimmen zu unterstützen und auch eine Offenheit für marginalisierte Gruppen zu entwickeln, beispielsweise für queere Menschen, für Menschen mit Behinderungen oder für von Rassismus und/oder Antisemitismus betroffene Menschen (IP1, Z. 838-843). Nicht die betroffenen Personen selbst seien dafür zuständig, kritische Auseinandersetzung anzuregen, sondern die privilegierten Menschen vor Ort (IP1, Z. 843-846).

Inhaltlich sei es wichtig, „übersichtlich und kurz die Geschichte der Wildnispädagogik auszuarbeiten“ (IP2, Z. 422-423), denn daran erkenne man bereits problematische Aspekte. Viele Wildnisschulen entwickelten sich zwar strukturell weiter, zeigten jedoch nicht transparent auf, welche Schwierigkeiten diese Entstehungsgeschichte beinhalte (IP4, Z. 548-551). Deshalb werde der Druck von Teilnehmenden benötigt, die durch kritisches Fragen die Einzelheiten ans Licht bringen könnten (IP1, Z. 883-884).

Des Weiteren sei es sinnvoll, die zentralen Elemente der Philosophie bzw. das „Gedankengerüst“ (IP2, Z. 417) aufzuzeigen. IP2 meint, man könne es womöglich auch als eine „Ideologie“ (Z. 418) bezeichnen, deren Elemente, auf die sie sich stützt, aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit nach rechts „gefährlich oder kritisch“ (IP2, Z.419) seien. Nach der Ansicht von IP2 wäre es zielführend, in den Lehrbausteinen die größeren Zusammenhänge auf verschiedene Elemente herunterzubrechen und dann Bezüge zu extrem rechten Ideologien herzustellen (Z. 420-422). Eine Schwierigkeit liege nach IP1 darin, die problematischen Aspekte mit Quellen zu belegen, da diese „nirgendwo niedergeschrieben“ (Z. 848), sondern „eher persönliche Erlebnisse“ (ebd.) seien.

Darüber hinaus sei eine Bezugnahme auf das Thema kulturelle Aneignung wichtig, da diese nicht nur in der Wildnispädagogik, sondern auch in anderen Pädagogik-Formen praktiziert werde (IP4, Z. 551-554). Dabei sei es zielführend, kritische Fragen in Bezug auf die Herkunft

des indigenen Wissens und auf die Erlaubnis, dieses weiterzugeben, anzuregen (IP3, Z. 324-325).

Ein weiterer Teil der Lehrbausteine könne die Reflexion über die eigenen Privilegien und die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Macht in der Gesellschaft beinhalten (IP2, Z. 437-439). Darüber hinaus sei es wichtig, Alternativen aufzuzeigen, beispielsweise eine emanzipatorische, linke Kritik des Kapitalismus (IP2, Z. 442).

IP4 merkte an, dass „fairerweise“ (Z. 559) auch aufgezeigt werden müsse, was die Wildnispädagogik ermöglichen könne, beispielsweise die Nähe zur Mitwelt, die durch verschiedene Praktiken erzeugt werde. „Wildnispädagogik vermag durch die intensiven Erlebnisse und die animistische Weltsicht oft eine emotionale Bindung an Natur, im Sinne von attachment, ermöglichen und kombiniert das mit tatsächlicher Arten- und Ökosystemkenntnis.“ (IP4, Z. 562-564).

Im Hinblick auf die erforderlichen Veränderungsprozesse wagten IP1 und IP2 einen Blick in die Zukunft der Wildnispädagogik. In der Vorhersage von IP1 werde sich „irgendwann die Spreu vom Weizen trennen“ (Z. 833). Es werde Menschen geben, die sich nicht mehr abholen lassen und unter sich bleiben werden, da sie ein „ganz gefestigtes verschwörungsideologisches Weltbild“ (IP1, Z. 834-835) besitzen. Der andere Teil könne jedoch versuchen, den Wandel der Wildnispädagogik in eine „demokratiefördernde [...], machtkritische Pädagogik“ (IP1, Z. 837-838) anzustoßen, denn die Wildnispädagogik habe nach der Meinung von IP1 auch viele positive Seiten. Im Gegensatz dazu meint IP2, aus den Lehrbausteinen sollte hervorgehen, dass die Wildnispädagogik nicht unbedingt gebraucht werde. Anstatt sich daran abzarbeiten, sie zu transformieren, könne man sich auch an anderen inklusiveren und diskriminierungssensibleren Konzepten orientieren (IP2, Z. 461-466).

4.7.2 Zu vermeidende Aspekte

Eine pauschale Darstellung der Wildnispädagogik wäre nicht richtig. Es sei wichtig darzustellen, dass es ein breites Spektrum gebe, mit sehr vielen Grauzonen (IP1, Z. 823-824). Außerdem sei eine Bewertung des Themas kulturelle Aneignung zu vermeiden. Denn kulturelle Aneignung sei nach der Ansicht von IP2 ein „komplexes und schwieriges Thema“ (Z. 454), sogar innerhalb der Linken. Eine einseitige Stellungnahme in diesem Zusammenhang könne dazu führen, dass sich Menschen sehr an diesem Thema aufhängen (IP2, Z. 449-456).

5 Ergebnisse aus der Webseiten-Analyse

Die Analyse der Webseiten der sechs ausgewählten Wildnisschulen erbrachte eine große Anzahl an Ergebnissen, die für die vorliegende Forschungsarbeit relevant sind. In Tabelle 4 sind die Abkürzungen für die Wildnisschulen-Webseiten aufgelistet, die bei der folgenden Ergebnisdarstellung genutzt werden. Im Anhang E befindet sich eine detailliertere Tabelle, die die einzelnen Registerkarten der Webseiten, die der Analyse unterzogen wurden, aufführt.

Tabelle 4: Auflistung der für die Webseiten-Analyse ausgewählten Wildnisschulen mit den zugehörigen Kürzeln

Wildnisschule	Abkürzung
Wildnisschule Waldkauz	WS1
Wildnisschule Schönholz	WS2
Wildnistraining Uwe Belz	WS3
Wildnisschule Allgäu	WS4
Wildnisschule Teutoburger Wald	WS5
Wildnisschule Weltenwandler	WS6

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse, geordnet nach den einzelnen Analysekatégorien, vorgestellt.

5.1 Umgang der Wildnisschulen mit indigenen Menschen

Auf ihren Webseiten geben die Wildnisschulen an vielen Stellen das „alte Wissen“ (WS3, US1) und die Lebensweise indigener Kulturen als Grundlage für ihre wildnispädagogische Arbeit an. Auf der Webseite der Wildnisschule Schönholz wird es folgendermaßen beschrieben: „Wir vermitteln indigenes und modernes Wissen zum Leben in der Natur“ (WS2, US1) und außerdem: „Wir nutzen Methoden indigener Völker, um in unseren Kursen Vertrauen und Zusammenarbeit entstehen zu lassen“ (WS2, US1). Dabei kommt es häufig zu Pauschalisierungen von indigenen Menschen, und es werden selten konkrete Namen von indigenen Kulturen oder Gemeinschaften genannt. Stattdessen ist von „früheren Kulturen“ (WS3, US4), „Ur- und Naturvölkern“ (WS4, US1; WS5, US1), „spirituellen Kulturen“ (WS5, US5), den „indigenen Lehrern“ (WS4, US3), „naturnahen Kulturen“ (WS1, US3), „primitiven Gesell-

schaften“ (WS1, US3), von „indigenen Völker[n]“ (WS5, US1; WS2, US1) und den „alten, nativen Clans Nordamerikas“ (WS1, US4) die Rede. In diesen Pauschalisierungen sind zum Teil Stereotypisierungen und Idealisierungen indigener Menschen enthalten, die als „primitiv“, „spirituell“ und „naturnah“ dargestellt werden. Das betrifft auch die Beschreibung von indigenen Gemeinschaftsstrukturen als „wildes Clanleben“ (WS4, US3). Auf der Webseite der Wildnisschule Teutoburger Wald heißt es: „Das tiefe Wissen der Naturvölker über das einfache Leben in der ‚Wildnis‘ ermöglicht dir auf unvorstellbar vielschichtige Weise wieder in Verbindung mit den eigenen Wurzeln und der Schöpfung zu kommen“ (WS5, US1). Auch die aus der Kolonialzeit stammende Sammelbezeichnung „Indianer“ (WS1, K3.7) findet teilweise Verwendung, wie etwa in einer Aussage auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu: „Die Indianer sagen, dass die Aufgabe der Menschen auf der Welt diejenige ist, sich um den Platz zu kümmern, an dem wir leben.“ (WS4, US7).

Nicht nur das Wissen indigener Kulturen wird weitergegeben, sondern es wird auch von ihren spirituellen Ritualen Gebrauch gemacht. Ein Beispiel ist die „heilige Zeremonie der Schwitzhütte“ (WS1, K3.2), die von der Wildnisschule Waldkauz und der Wildnisschule Schönholz angeboten wird (WS2, US4, US6, US7; WS1, US3). An der Wildnisschule von Uwe Belz und der Wildnisschule Allgäu kann man das Räuchern praktizieren (WS3, US6; WS4, US6). Letztere verkauft im Online-Shop sogar Räucherzubehör wie Räuchermuscheln und Räucherkohle oder ein komplettes Räucherset (WS5, US8). Die Wildnisschulen Waldkauz und Weltenwandler haben Visionssuchen in ihrem Programm (WS1, US3; WS6, US6). An der Wildnisschule Teutoburger Wald kann man „Einblicke in den traditionellen Gebrauch von Schamanenpflanzen“ (WS5, US5) erhalten, deren heilsamer ritueller Einsatz „in spirituellen Kulturen wesentlich und [...] in authentischen schamanischen Kulturen noch immer lebendig“ (WS5, US5) sei. Auf welche Kulturen sich bezogen wird, bleibt auch an dieser Stelle unklar.

In der wildnispädagogischen Ausbildung an der Wildnisschule Allgäu erhält man Wissen zum „Leben im Jahreskreis und zum universellen Energiefluss-System“ (WS4, US3), womit das Medizinrad gemeint ist, eine spirituelle Praxis verschiedener indigener Gruppen Nordamerikas. Auch das Coaching von Uwe Belz orientiert sich am „Medizinrad der Ureinwohner Amerikas“ (WS3, US7). Die Wildnisschule Allgäu empfiehlt in einer Auflistung zu „Alltag-Tipps“ als tägliches Ritual die Danksagung nach der „Mohawk Tradition“ (WS4, US7) und nennt damit an dieser Stelle eine konkrete indigene Gruppe, aus der die empfohlene Praxis kommt. Auch die Wildnisschule Waldkauz konkretisiert teilweise, auf welche Indigenen sie sich bezieht, und nennt an einer Stelle den „Ältesten Tamarack Song“ (WS1, US5), dessen Erfahrungen in das Seminar zum „Truthspeaking“ einfließen würden. Auf der Webseite der Wildnisschule von Uwe Belz wird Tom Browns Geschichte von Stalking Wolf unhinterfragt wiedergegeben

(WS3, US1). Auch auf Ingwe wird Bezug genommen, der hier als einer der „Wildnis-Großväter“ (WS3, US1) von Jon Young vorgestellt wird. Längere Versionen ihrer Geschichten könnten „am Lagerfeuer eingefordert werden“ (WS3, US1).

Die Wildnisschule Waldkauz gibt an, dass sie „nicht explizit die Ansichten oder Lehren einer Person oder Ideologie“ (WS1, US1) verfolgen würde, sondern es als ihre „Forschungsaufgabe [sieht], indigenes Wissen verschiedener Orte zu studieren und zu integrieren“ (WS1, US1). Um sich von der Praxis der kulturellen Aneignung abzugrenzen, heißt es: „Dabei geht es nicht um kulturelle Aneignung, sondern darum Qualitäten zu erkennen und zu prüfen, ob diese auch in unserem Kulturkreis wertvoll sein können“ (WS1, US1). In dem Artikel „Was bedeutet es, indigen zu sein?“ wird erklärt, warum eine Pauschalisierung von indigenen Menschen falsch wäre: „Es gibt Tausende verschiedene indigene Kulturen und jede hat ihre Eigenarten und typischen Fertigkeiten. Daher ist es nicht möglich von einer generellen indigenen Lebensweise zu sprechen“ (WS1, US2). Es folgt ein Zitat von Jeanette Armstrong, die als eine der Ältesten der Okanagan vorgestellt wird, über das „indigene Sein“. Sie spricht über die „direkte Verbindung mit dem Land“ (WS1, US2) und die Kooperation mit allen Lebewesen, die in der heutigen Zeit verloren gegangen seien. Das Zitat endet mit den Sätzen: „Indigen bedeutet für mich, dass man ohne dieses Wissen und diese Zusammenarbeit mit dem Land nicht sein kann. Ohne diese Zusammenarbeit kann man sich nicht als Indigener bezeichnen“ (WS1, US2).

Auf der Webseite der Wildnisschule Weltenwandler ist nicht die Rede von indigenen Ritualen. Dort werden stattdessen „authentische, selbstkreierte Rituale“ (WS6, US5) wie beispielsweise Jahreskreisfeste durchgeführt.

5.2 Naturverständnis der Wildnisschulen

Im Hinblick auf die Frage, welches Bild von Natur auf den Webseiten der Wildnisschulen vermittelt wird, lässt sich sagen, dass die Natur als Priorität dargestellt und dabei häufig idealisiert wird. Die Wildnisschule Weltenwandler schreibt: „Das Wichtigste in unseren Kursen ist die Natur!“ (WS6, US1) und an anderer Stelle: „Natur ist für uns kein Störfaktor und keine Ablenkung. Sie ist genau, was wir brauchen!“ (WS6, US2). Auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu wird die Natur auf eine harmonisierte Weise als heilsame Alternative zum Alltagsstress beschrieben: „Spüre die Erde unter Deinen Füßen und lausche dem Geglöckel der Allgäuer (Weide-)Tiere und dem Gesang der Vögel“ (WS4, US6).

„Natürlichkeit“ wird als das Ideal für verschiedene Lebensbereiche dargestellt. Der Leiter der Wildnisschule Waldkauz, Bastian Barucker, hat sogar ein Buch mit dem Titel „Auf Spurensuche der Natürlichkeit“ (WS1, K1) veröffentlicht, das auf der Webseite der Schule empfohlen

wird. Bei der Ernährung gilt es laut den Alltagstipps der Wildnisschule darauf zu achten, dass die Pflanzen „in einem für sie natürlichen Zeitrhythmus in einem für sie natürlichen Umfeld“ (WS4, US7) gewachsen sind und nicht „mit ‚künstlichen Düngern manipuliert‘“ (ebd.) wurden. Auch die Lebensweise der Menschen soll ‚natürlich‘ sein und „im Einklang mit der Natur“ (WS4, US1, US2; WS6, US7) stattfinden. Häufig wird sich dabei auf eine „ursprüngliche“ Lebensweise von vor „Tausenden von Jahren“ (WS3, US2) bezogen, die meist idealisiert dargestellt wird. Die Wildnisschule Wildnistraining schreibt dazu: „Ursprünglich fühlten die Menschen sich verbunden mit den Pflanzen, den Tieren, dem Land und lebten nach dem Grundprinzip des gegenseitigen Gebens und Nehmens.“ (WS3, US2). Die Wildnisschule Waldkauz behauptet, das Leben der Jäger und Sammler sei weniger beschwerlich gewesen als heutzutage: „Als Jäger und Sammler haben wir im Durchschnitt 3,5 Stunden pro Tag gearbeitet, um unseren Lebensunterhalt zu verdienen.“ (WS1, US6).

Es geht jedoch nicht nur um die ‚natürliche‘ Lebensweise, sondern auch darum, dass der Mensch sich „in seinem natürlichen Lebensraum wieder zuhause fühlt“ (WS6, US1). Auch an anderen Stellen kommt der Heimatbezug zum Vorschein: Die Wildnisschulen Teutoburger Wald und Weltenwandler bieten Kurse zu ‚heimischen‘ Pflanzen an (WS6, US3; WS5, US5), und das Camp der Wildnisschule Wildnistraining befindet sich in der „einheimische[n] Wildnis“ (WS3, US7).

An vielen Stellen wird die „natürliche Welt“ der „modernen Welt“ gegenübergestellt (WS4, US2; WS5, US5). Während die natürliche Welt das anzustrebende Ideal sei, wird von der „hektischen Menschenwelt“ (WS4, US6) und dem „westliche[n] Zivilisations-Alltag“ (WS4, US7) geschrieben, aus dem es auszubrechen gelte. Dafür könne man sich „eine wilde Auszeit“ (WS4, US6) nehmen, die in einem Wochenendprogramm der Wildnisschule Allgäu angeboten wird. An diesem Wochenende verbringe man „authentisches wildes Leben in [einem] einfachen Camp“ (ebd.). Auch die Wildnisschule Schönholz nutzt das Motiv „Wild sein“ und bietet den „Frauenkreis – gemeinsam ‚verwildern‘“ (WS2, US4) an. Sie lädt Frauen dazu ein, „gemeinsam mit anderen Frauen zu verwildern [und sich] rückzuverbinden“ (ebd.) mit der eigenen wilden Natur. Dieser Bezug auf die Wildnis ist besonders in den von vielen Wildnisschulen angebotenen Programmen in Skandinavien erkennbar. Die Wildnisschule Teutoburger Wald bietet zum Beispiel ein Selbstversorger-Training „inmitten von schwedischer Wildnis“ (WS5, US7) an.

Das Ziel der Wildnisschulen, die Verbundenheit des Menschen zur Natur zu fördern, kommt in den Texten auf den Webseiten deutlich zum Ausdruck. Naturverbundenheit zu entwickeln, wird als essenziell beschrieben für Menschen, die „nach Hause finden“ (WS4, US3) möchten. In manchen Ausführungen der Wildnisschulen wird die Verbundenheit zur Natur überhöht

und als das einzig ‚Richtige‘ dargestellt. Auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu heißt es: „Wir erachten den Weg der wildnispädagogischen Naturverbindung als den authentischsten und ehrlichsten Weg aus den Wurzeln zu den Wurzeln“ (WS4, US3). In der Folge werden auch Menschen, die naturverbunden leben, als „gut“ oder sogar „besser“ beschrieben als Menschen, die vermeintlich weniger verbunden mit der Natur seien (WS4, US3; WS1, US6). Die Wildnisschule Allgäu spricht folgende Einladung auf ihrer Webseite aus: „Entfalte mit uns und einem Kreis bewusster Menschen in einem Jahreslauf eine echte, lebendige Verbindungskraft, sei Teil einer lebenswerten Kultur“ (WS4, US2). An anderer Stelle wird angestrebt ein „vollständig angeschlossener, gesunder und glücklicher Mensch in einer intakten Gemeinschaft“ (ebd.) zu werden.

5.3 Geschlechterverständnis der Wildnisschulen

Die Geschlechtervorstellungen der Wildnisschulen sind durchweg sehr binär. Nicht-binäre Menschen finden bis auf eine Ausnahme keinerlei Erwähnung. Die einzige Ausnahme bildet der Nachschub „natürlich immer M/W und andere...“ (WS4, US3) bei der Aufzählung der Berufsgruppen, die von der Wildnisschule Allgäu angesprochen werden. Die Berufe werden zuvor aber teilweise bereits in der weiblichen Form genannt wie bei „Kindergärtnerinnen“ (ebd.). „Erzieher, Pädagogen [und] Gruppenleiter“ (ebd.) werden jedoch in der männlichen Form genannt. Die Binarität des Geschlechterverständnisses der Wildnisschulen wird auch daran deutlich, dass keine der Schulen auf ihrer Webseite eine gendergerechte Sprache verwendet.

Die Wildnisschule Weltenwandler hat sich offensichtlich schon mehr mit dem Verständnis von Geschlecht auseinandergesetzt. In der Registerkarte „Links“ ihrer Webseite wird auf das Netzwerk Queer Nature hingewiesen (WS6, US7). Bezogen auf das Geschlechterverhältnis in der eigenen Wildnisschule wird angegeben, die wildnispädagogische Ausbildung werde von einem gender-gemischtem Team geleitet (WS6, US2). Als Grund wird genannt, dass dadurch „sowohl der männlichen als auch der weiblichen ‚Sicht auf die Dinge‘ Raum“ (ebd.) gegeben werde. Auch die Wildnisschule Allgäu weist darauf hin, den Teilnehmenden an ihrer Weiterbildung „Wissen und Erfahrungen aus weiblicher und männlicher Sicht“ (WS4, US3) zu präsentieren.

Die Hälfte der untersuchten Wildnisschulen bietet geschlechterspezifische Kurse für Frauen und für Männer an. In den Beschreibungen der Kurse finden sich etliche klassische Rollenbilder und Stereotype wieder.

Die „Männer-Action“ der Wildnisschule Schönholz richtet sich an, „Männer oder männliche Jugendliche, die sich austauschen, austesten und ihre Grenzen erreichen wollen – körperlich

und mental“ (WS2, US3). Sie ist „auch geeignet für Männergruppen“ (ebd.), denn es gehe um das „Wohlfühlen in der Männergemeinschaft“ (ebd.). Das Motto „Born to be wild“ (ebd.) unterfüttert das Motiv der „harten Männer“. Ein deutlicher Antigenderismus offenbart sich in der Ankündigung, der Kurs sei „eine Reise zum ursprünglichen Mannsein mal ohne Gender und Zensur“ (ebd.)

Sehr gegensätzlich wird das von der gleichen Wildnisschule angebotene Mutter-Tochter Wildniswochenende beschrieben: „Wir werden gemeinsam am Feuer kochen, reden und Singen, im Wald stromern und unter den Sternen schlafen“ (WS2, US7). Die gleichen Inhalte finden sich in dem Angebot „Wilde Seele“ der Wildnisschule Teutoburger Wald wieder, in dem Frauen „geborgen und aufgehoben in der Gemeinschaft der Frauen“ (WS5, US6) seien. Auch die Wildnisschule Wildnistraining bietet spezifische Frauenkurse an wie das „Wilde Frauen Camp“, dessen Ziel es sei, „eine neue Weiblichkeit zu erwecken“ (WS3, US3). Denn viele Frauen hätten sich, wie zu Beginn der Kursbeschreibung festgestellt wird, „von ihrer Weiblichkeit entfernt – sie sind es gewohnt, im Job oder zuhause perfekt zu funktionieren und von männlichen Prinzipien bestimmt zu sein, statt der natürlichen Stimme ihrer Herzen zu folgen“ (ebd.). In diesem Kurs könnten Frauen „ganz Frau sein“ (ebd.) und sich „einfach frei, schön und angenommen“ (ebd.) fühlen. Die Suche nach den eigenen „weiblichen Wurzeln“ (ebd.) beinhaltet verschiedene Rituale, Zeremonien und Meditationen, die eine Verbindung zur „Mutter Erde“, zu sich selbst und miteinander bewirken. Auch der Kurs „Wilde Weiblichkeit“ beinhaltet auf der einen Seite verschiedene spirituelle Elemente wie Rituale, Räuchern und „Vision-Walks“ und auf der anderen Seite klassische ‚Frauentätigkeiten‘ wie Singen, Tanzen, Musizieren und Arbeiten mit Naturmaterialien (WS3, US6). Besonders auffällig ist die Verknüpfung von Weiblichkeit mit spirituellen, esoterischen und teilweise magischen Ideen in den Angeboten „Ur-Frau-Weiblichkeit“ und „13 Göttinnen“ der Wildnisschule Allgäu. In der Beschreibung von „13 Göttinnen“ heißt es: „Im Kreis des Lebens entdecke deine 12 Göttinnen, lebe sie bewusst. Verwebe alle 12 Fäden über das Zentrum (die Wandlerin)“ (WS4, US5).

Auf dem Telegram-Kanal von Bastian Barucker, Leiter der Wildnisschule Waldkauz, werden teilweise Inhalte verbreitet, die starr dem Modell der Zweigeschlechtlichkeit folgen und keine anderen Geschlechtsidentitäten zulassen. Beispielsweise wird aus einem Interview mit dem Titel „Viele Geschlechter? Das ist Unfug!“ zitiert. Darin sagt die Biologin Christiane Nüsslein-Volhard: „Es gibt Menschen, die wollen ihr Geschlecht ändern, aber das können sie gar nicht. Sie bleiben weiterhin XY oder XX. Das Entscheidende dabei ist, dass die Tatsache, ob man ein Y-Chromosom hat, schon in der Schwangerschaft auf die Entwicklung des Embryos wirkt und natürlich auch beim Heranwachsenden. Jungen haben deshalb andere Ge-

schlechtsmerkmale als Mädchen und das kann man nicht rückgängig machen. Menschen behalten lebenslang ihre Geschlechtszugehörigkeit.“ (WS1, K3.8). An anderer Stelle schreibt Barucker selbst: „Wenn ein Mensch nicht mehr weiß, ob er Mann oder Frau ist und zu welchem Stück Erde er oder sie gehört. Wenn er keine alten Lieder mehr kennt, mit der digitalen Welt verschmolzen und genterapeutisch durchbehandelt ist, was bleibt dann noch übrig vom ursprünglichen Menschsein?“ (ebd.).

5.4 Esoterik und Spiritualität an den Wildnisschulen

Ein sehr starkes Motiv, das auf jeder untersuchten Webseite vorzufinden ist, ist das der tiefen Verbundenheit mit der Natur (WS1, US6; WS4, US3). Die Idee, dass alles miteinander verbunden ist, sei die Annahme „ursprünglich lebender Kulturen“ (WS1, US6) und wird als „sehr nachvollziehbar“ (WS1, US6) eingeschätzt. In der heutigen Zeit seien die Menschen weit entfernt „vom Leben als Teil der Erde“ (WS4, US1). Mithilfe wildnispädagogischer Methoden könne die Verbindung mit der Erde jedoch „im Innen und im Außen“ (WS4, US1) wiederhergestellt werden. Das Ziel sei ein „Leben in der Einheit zu allem, was ist“ (WS4, US1), eine „Verbundenheit mit Allem“ (WS1, K3.2). Auf der Webseite der Wildnisschule Schönholz heißt es: „Durch verschiedene Übungen wirst du eintauchen und wieder eins werden mit Mutter Erde“ (WS2, US4). Im Zusammenhang mit der Naturverbundenheit werden insbesondere auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu häufig die Wörter „echt“ und „wahr“ verwendet. Es wird von dem Eintauchen in eine „echte Gemeinschaft“ (WS4, US1), von „wahrem Miteinander“ (WS4, US2) und der Verbundenheit mit „dem wahren Leben“ (WS4, US6) geschrieben.

Auch die Beschreibung der Wildnisschule Teutoburger Wald zur Praxis der Erdphilosophie, die Verbindung „zu deinem wahren inneren Selbst, der Erde und der Natur“ (WS5, US4) schafft, beinhaltet diese und andere Superlative: „Deine mentale Kraft und die physische Welt kommen in Balance und das Verschmelzen mit den Dingen erlangt völlig neue Dimensionen. Das Unglaubliche wird wahr!“ (WS5, US4). Auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu wird es so beschrieben, dass es um ein tiefes Eindringen in eine neue Welt gehe: „in die gedankliche, philosophische Welt der Waldläufer- und Waldläuferinnen“ (WS4, US3).

Insbesondere in den Kursen, die explizit für Frauen sind, spielt die tiefe Erdverbundenheit eine große Rolle. In der Beschreibung des Kurses „Urfrau – Urweiblichkeit“ der Wildnisschule Allgäu heißt es: „Je tiefer du dich wagst, je tiefer du liebst, desto reicher beschenkt dich das Leben“ (WS4, US4). An mehreren Stellen gibt es Bezüge zur geistlichen Welt. Es ist beispielsweise die Rede von „heiligen Räumen“ (ebd.) und dem „Zauber einer magischen Quelle“ (ebd.). Auch das Wort „Schöpfung“ wird häufig verwendet: „Egal wo, die Schöpfung

bleibt ein Teil von dir“ (ebd.). In dem Text zum Kurs „Kreis der 13 Göttinnen“ heißt es: „Entdecke deine Wirkkräfte und nutze sie bewusst für ein Leben im höheren Sein hier auf Erden“ (WS4, US5). Auch in dem Ferienangebot „MädchenZeit“ der Wildnisschule Schönholz geht es um das Kennenlernen der „verschiedenen Urkräfte der Frauen“ (WS2, US6) und um „Schutzgöttinnen“ (ebd.).

In viele Kurse sind spirituelle Rituale oder Zeremonien eingebettet (s. Kap. 5.1), die zu einer tiefen Naturbeziehung hinführen und die die Teilnehmenden in ihr Leben integrieren sollen (WS3, US6; WS4, US3; WS6, US2). Die Zeremonie „Visionssuche“, die an der Wildnisschule Weltenwandler angeboten wird, unterstütze dabei, „in Zeiten von Veränderungen, eine alte Geschichte hinter uns zu lassen, unseren ganz eigenen Weg zu finden, und in unsere neue Geschichte hineinzuwachsen“ (WS6, US6). An anderer Stelle heißt es: „Es ist die Zeremonie eines psychologischen Sterbens damit Neues geboren werden kann.“ (ebd.). Solche „Übergangszeremonien“ werden auch von der Wildnisschule Schönholz für Mädchen angeboten (WS2, US6). Häufig finden Jahreskreisfeste statt, wie an der Wildnisschule Weltenwandler und an der Schule von Uwe Belz (WS6, US5; WS3, US6). Letztere bietet in ihrem Programm eine Einführung in die „Geschichte, Bedeutung und Zyklen der Feste im Jahreskreis“ (WS5, US6).

An manchen Wildnisschulen gibt es auch Angebote zum Schamanismus (WS4, US9). Die langjährige Arbeit im schamanischen Kontext mit dem Schwerpunkt Andenkosmologie²² von Heike, eine der Leiter*innen der Schule, fließt beispielsweise in das Programm der Wildnisschule Allgäu mit ein (WS4, US3). An der Wildnisschule Teutoburger Wald veranschauliche die Schamanismusexpertin Claudia Müller-Ebeling „lebendig, wie SchamanInnen Entheogene weltweit in Heilritualen nutzen und was sie uns lehren können“ (WS4, US5).

Der Zusammenhang zwischen Natur und menschlicher Lebensweise sei nach der Ansicht der Wildnisschule Allgäu wissenschaftlich bewiesen: „Wie ein Wissenschaftler entdeckt hat, entspringt die Schwingungsfrequenz der Erde genau der Schwingungsfrequenz eines Menschen, der Liebe und Frieden empfindet.“ (WS4, US2). Deshalb wird die Naturverbundenheit in den direkten Zusammenhang mit der „Heilung“ gesetzt. Auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu heißt es: „Die Lösung ist offensichtlich: verbinden wir uns wieder mit der natürlichen Welt, [...] dann heilen wir damit in erster Linie uns selbst und von diesem Punkt aus auch unsere Gemeinschaften, in denen wir leben.“ (WS4, US2).

²² Die Andenkosmologie bezieht sich auf die kosmologische Vorstellung und das Weltbild der indigenen Völker in den Anden. Weltzusammenhänge werden mithilfe komplementäre Gegensatzpaare erklärt, die geschlechtlich verstanden werden. In der Andenkosmologie gibt es eine tiefe Anerkennung der Dualität und des Gleichgewichts zwischen männlichen und weiblichen Energien (Golte, 2007).

Viele Wildnisschulen bieten Angebote zum Einsatz von Heilpflanzen an, wie etwa die Wildnisschule Teutoburger Wald in ihrem Kurs „Heilen mit Pflanzen“ (WS5, US3). In diesem Kurs werde mit Hilfe der craniosacralen Methode²³ „die Schwingung in Mensch und Pflanze“ (WS5, US3) ertastet. Unter der Registerkarte „Interessante Links“ wird man von der Wildnisschule Teutoburger Wald auf die Webseite „www.heilnetz.de“ weitergeleitet (WS5, US10). Auch die Wildnisschule Allgäu arbeitet mit „Heiltechniken“ (WS4, US3) und der „Gesundheitspflege“ (ebd.). Dabei ist unter anderem auch die Rede von „Volksheilkunde“ (ebd.) und altem, nützlichem Wissen. Auf der Webseite der Wildnisschule Weltenwandler sind die Kurse „Wild- und Heilpflanzenkunde“ (WS6, US2) und „Pflanzenkommunikation“ (WS6, US3) zu finden. Letzterer beinhaltet eine „Einführung in die europäische Heilpflanzen-Signaturenlehre“ und eine Beschäftigung mit der „Mythologie und [dem] Brauchtum über und mit unseren heimischen Wildpflanzen“ (ebd.). Der Heimatbezug (siehe Kapitel 5.2) findet sich auch im Kurs „Wildnis im Kopf“ der Wildnisschule Teutoburger Wald wieder. In der Kursbeschreibung ist die Rede von „Hexen- und Schamanenpflanzen mit ungeahnt tiefen heimischen Wurzeln“ (WS5, US5). Auch in anderen Angeboten kommen die „Wurzeln“ oder die „tiefe Verwurzelung“ vor (WS3, US3; WS4, US4; WS5, US1). Die Wildnisschule von Uwe Belz bietet einen Kurs mit dem Namen „Wurzel & Flügel“ an. In der Kursbeschreibung heißt es: „Gerade in der heutigen Zeit braucht es Menschen mit ‚festen Wurzeln und starken Flügeln‘“ (WS3, US6).

Im Gegensatz zu vielen Menschen, die alternative Heilmethoden anbieten und sich damit bewusst von der „klassischen Wissenschaft“ abgrenzen, nimmt die Wildnisschule Weltenwandler in der Beschreibung zum Kurs „Pflanzenkommunikation“ Bezug zur Wissenschaft. Sie gibt an, die Inhalte des Kurses würden auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Neurobiologie beruhen (ebd.). An anderer Stelle wird ein „Wassertest mit wesenhaften Urtinkturen“ (WS6, US3) angeführt. Auch im Kurs „Wilde Seele“ der Wildnisschule Teutoburger Wald gehe es um „Pflanzenwesen“ (WS5, US6). In den „Alltags-Tipps“ der Wildnisschule Allgäu wird empfohlen, „keine seelenlosen Lebensmittel mehr [zu] konsumieren“ und beispielsweise auf ‚seelenlosen‘ und industriell verarbeiteten Zucker“ zu verzichten (WS4, US7). Es gehe bei der Frage nach der richtigen Ernährung um den spirituellen Aspekt: „Nehme ich ein Salz zu mir, welches industriell aufbereitet und mit verschiedenen Chemikalien behandelt

²³ Die craniosacrale Therapie ist eine alternative Behandlungsmethode, die aus der Osteopathie stammt und anfang des 20. Jahrhunderts von William Garner Sutherland entwickelt wurde. Sie beruht auf dem Prinzip, dass der Körper einen rhythmischen Puls hat, der sich im craniosacralen System manifestiert. Durch sanfte Berührungen des Schädels sollen Blockaden und Einschränkungen im craniosacralen System gelöst werden, um den natürlichen Fluss des craniosacralen Rhythmus wiederherzustellen. Einige Studien ergaben jedoch, dass die Wirksamkeit der Techniken und therapeutischen Strategien in der kranialen Osteopathie nicht vorhanden seien (Guillaud et al., 2016, S. 1f.).

wurde oder verzehre ich die reine, ursprüngliche Information des Salzes direkt aus dem Meer oder aus der Erde?“ (ebd.). Nach Ansicht der Wildnisschule Allgäu sei die Menschheit „schon lange auf einem fragwürdigen Weg“ (WS4, US3). Es heißt: „Unser Leben als Teil der modernen Welt fördert enorm unsere Isolation von der Wirklichkeit“ (ebd.). Die Wiederherstellung der Verbundenheit mit der Erde sei eine wesentliche Voraussetzung, „um ein selbstbestimmtes Leben mit unserem ganzen Potential zu leben“ (ebd.). An andere Stelle wird angegeben, die moderne Lebensweise nicht bewerten zu wollen. Dennoch wird sie als „immer hektischer, abgehobener, virtueller und lebensfeindlicher“ bezeichnet. Auch auf der Webseite der Wildnisschule Wildnistraining wird über die moderne, technisierte Welt geschrieben, die entfremdet von den natürlichen Zyklen der Erde sei (WS3, US6). Die Wildnisschule Allgäu schreibt über Zivilisationskrankheiten, die rund 90 Prozent aller menschlicher Erkrankungen seien, und nennt als Beispiele neben Kriegen, Umweltzerstörung und Machtmissbrauch auch Allergien, Asthma und ADS/ADHS (WS4, US2). Im Gegensatz zur modernen Gesellschaft wird der Natur ein hohes Heilvermögen zugeschrieben: „Es tut so gut, die agilen und fröhlichen Vögel zu beobachten. Eine bessere Therapie gegen Stress oder Depression kann es gar nicht geben.“ (WS4, US7). Die Lösungen für den modernen Menschen seien „Wurzeln & Verbindung“ (WS4, US6).

Auch in den Literaturtipps der Wildnisschulen wird die Verknüpfung zur Esoterik deutlich. Im Online-Shop der Wildnisschule Teutoburger Wald werden die Bücher des Ethnomediziners Christian Rätsch²⁴ verkauft. In den Literaturempfehlungen taucht auch der Name Wolf-Dieter Storl auf. Die Wildnisschule Wildnistraining empfiehlt die Autorin Susanne Fischer-Rizzi²⁵. Die Wildnisschule Waldkauz gibt als Kooperationspartnerin die „Sinn-Stiftung“ an, deren langjähriger Leiter Gerald Hüther²⁶ war.

5.5 Verschwörungsmythen an den Wildnisschulen

Auf mehreren Webseiten oder anderen Kanälen der untersuchten Wildnisschulen finden sich Inhalte wieder, die verschwörungsideologische Elemente enthalten. Ein häufig vorkom-

²⁴ Christian Rätsch steht in der Kritik, in seinen Büchern sektenähnliche Ideologien zu verbreiten (Schwarzmann-Schafhauser, 1998, S. 577f.).

²⁵ Die pflanzenkundlichen Publikationen von Storl und Fischer-Rizzi hätten laut den interviewten Expert*innen eine Nähe zum esoterischen und verschwörungsideologischen Milieu (s. Kap. 4.2.3).

²⁶ Gerald Hüther ist Autor des Online-Magazins Rubikon, das verschwörungsideologische Inhalte verbreitet (Rubikon, 2022). Außerdem vertrat er fragwürdige Positionen in der Covid19-Pandemie wie etwa die Behauptung, die Pandemie sei nicht das eigentliche Problem, sondern die Angst in der Gesellschaft (Focus Online, 2021), die er in seinem Buch „Wege aus der Angst“ diskutiert.

mendes Motiv ist das Misstrauen gegenüber den „Mainstreammedien“ (WS1, K2). Auf seinem Telegram-Kanal erklärt Bastian Barucker, er unterrichte „wahrhaftige Kommunikation, Fragen stellen und kritisches Denken [...] und ermutige Menschen seit vielen Jahren dazu sich nicht von Autoritäten einschüchtern zu lassen, sondern selbst zum Experten über die eigene Wahrheit zu werden“ (WS1, K.5). Barucker, so erklärt er selbst, informiert sich seit Jahren mittels alternativer Medien, wodurch er festgestellt habe, dass es teilweise sehr verschiedene Betrachtungsweisen auf dieselben Ereignisse gebe (WS1, K2). Daher ziehe er es nun auch in Betracht, „dass die Verlautbarungen von Regierenden und vermeintlichen Autoritäten auch falsch oder gelogen sein können“ (ebd.). An anderer Stelle kritisiert er die Zeitung „Die Zeit“ für einen „weiteren Frontalangriff auf Ken Jebsen und Apolut“ (ebd.). Diese Art von Artikeln hätten einen Druck auf die beteiligten Personen zur Folge, der sie zermürbe und die Produktion aktiv verhindere (ebd.). Barucker nennt das Zensur und sagt: „Die Macht der Medien ist groß und die Vormachtstellung der Leitmedien in Gefahr. Daher handeln Sie aggressiver denn je“ (WS1, K3.4). Da er es wichtig finde, dass alternative und regierungskritische Medien finanziell unterstützt werden, macht Barucker den Vorschlag, GEZ-Gebühren auch an die alternativen Medien „Apolut“, „Ovalmedia“, „Nachdenkseiten“ und „Multipolar“ zu zahlen (WS1, K3.4). Er selbst veröffentlicht seine Artikel teilweise auf dem Online-Magazin Rubikon (Ws1, US6), das in der Kritik steht, verschwörungsideologische Inhalte zu verbreiten. Auch eine Strophe des selbstgedichteten Lieds „Der Adler“ von Uwe Belz formuliert eine scharfe Medienkritik: „Die vielen Lügen und der Hass / aus Zeitung, Fernsehen oder Radio / Einmal im Kopf sind sie drin / und du kriegst sie nicht raus / Der Fake bekommt den größten Applaus“ (WS3, K1).

Des Weiteren lässt sich zwischen den Zeilen eine vehemente Kritik an der Regierung erkennen. Barucker schreibt an mehreren Stellen über die „vermeintlichen Autoritäten“ (WS1, K2) und im „Corona-Song“ singt Uwe Belz über das „Geld der Elitär’n“ (WS3, K1). Auch auf seiner Webseite schreibt Belz von den „Programmierungen“ (WS3, US7) der Menschen, aus denen heraus sie Entscheidungen treffen würden.

In Bezug auf die Covid19-Pandemie wurden besonders viele Aussagen mit verschwörungsideologischen Anteilen gemacht. Eine Nähe bzw. Verknüpfung zur Querdenken-Bewegung ist in viele Fällen erkennbar. In seinem „Corona-Song“ singt Uwe Belz über die Freiheit: „Du bist mein höchstes Gut / doch in diesen schweren Zeiten / seh’ ich Dich bedroht“ (WS3, K1). Im Weiteren singt er: „Und auch mein Körper gehört mir / und Du spritzt da auch nichts rein, was ich nicht will“ (ebd.). In seinem Blogartikel über die Pandemie schreibt Bastian Barucker über den „totalen Staat, der ohne sachliche Grundlage die Grundrechte der Menschen auf

unbestimmte Zeit außer Kraft setzt“ (WS1, K2). Den Umgang der Regierenden mit der Pandemie bezeichnet er als „Angsttheater“, das innerhalb von 24 Stunden vorbei sein könnte, würde in der Tagesschau über die seiner Meinung nach „niedrige Infektionssterblichkeit, die hohe Grund- und Kreuzimmunität und die Sinnlosigkeit nichtpharmazeutischer Maßnahmen“ (ebd.) informiert. An andere Stelle im Artikel beschreibt Barucker, wie er mit der Zeit immer tiefer in die Querdenken-Bewegung eingestiegen ist, öffentlich Stellung bezog und Demonstrationen in Greifswald mitorganisierte. Er erwähnt auch, dass ihm aufgrund seiner Bezugnahme auf KenFM und auf eine Wortmeldung der AfD eine „Offenheit nach rechts vorgeworfen“ (ebd.) werde. Außerdem werde er von der Antifa beobachtet und „über verschiedene regionale Blogs und Zeitungen diffamiert“ (ebd.). Trotz der kritischen Stimmen ist Barucker nach wie vor öffentlich sehr aktiv, betreibt einen Corona-Infos-Newsletter, füttert seinen Facebook-Kanal und versucht sich, so sagt er selbst, „mit viel Energie und Herzblut einzusetzen“ (ebd.). Im weiteren Verlauf des Artikels ruft Barucker in Reaktion auf die Schutzmaßnahmen und die Impfverordnungen, die seiner Meinung nach „ohne valide Datengrundlage“ (ebd.) beschlossen wurden, zum Widerstand auf: „Wo Unrecht zu Recht wird, wird Widerstand zur Pflicht“²⁷ (ebd.). Sein Artikel endet mit einem Aufruf, der unter anderem die Forderungen enthält, sich „wirklich um das Wohl der Alten“ (ebd.) zu kümmern, Minderheiten zu respektieren, das Immunsystem der Gesellschaft zu stärken und ihre Angst abzubauen. In einem Post auf seinem Telegram-Kanal weist Barucker auf die mittlerweile von der Webseite gelöschte Stellungnahme zu Corona der Wildschule Waldkauz hin und schreibt: „Vor allem wollen wir folgendes deutlich machen: Das Grundgesetz gilt weiterhin und Diskriminierung und Entwürdigung sind sowohl rechtlich als auch ethisch nicht vertretbar. Deshalb sind bei uns ALLE Menschen, unabhängig von ihrem Corona-Gesundheitsstatus willkommen!“ (WS1, K3.1). Auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu wird lediglich von dem „C-Phänomen“ (WS4, US3) gesprochen.

Auch weitere verschwörungsideologische Themen wie die Leugnung des Klimawandels finden sich auf Baruckers Telegram-Kanal wieder. Zum Vorschlag des Klimaforschers Hans Joachim Schellnhuber zur Begrenzung der CO₂-Emissionen auf drei Tonnen pro Person im Jahr schreibt Barucker: „Nur so zur Einstimmung für die neue Pandemic-Preparedness-climate-catastrophe-globalist-controll-antihuman-Epoche“ (WS1, K3.3). Darin enthalten ist eine deutliche Anspielung auf den Mythos der jüdischen Weltverschwörung (s. Kap. 2.2.8.1).

²⁷ Dieser Slogan, der oft Bertold Brecht zugeschrieben wird, unterliegt der Annahme, dass das Recht, dem die Bürger*innen verpflichtet sind, aber auch das Unrecht gibt. Wenn das Recht dem Unrecht weicht, stehen die Bürger in der Pflicht, dem Unrecht Widerstand zu leisten. Je nachdem, wie man das Recht und Unrecht deutet, lässt sich das Zitat für eigene politische Ziele, die nicht den demokratischen Werten entsprechen, auslegen (Molden, 2020).

Eine Followerin antwortet mit einer Abbildung mit dem Titel „Warum der ‚menschengemachte‘ Klimawandel Bullshit ist“ (ebd.). Ein anderer Post Baruckers zeigt ein Bild von Greta Thunberg, die von der Polizei festgehalten wird, darunter folgender Kommentar: „Greta hat einen Werbeauftritt in Lützerath. Polizei, Presse und Pseudoaktivisten beim herrlichen Zusammenspiel für die neue Folge ‚Angst als Herrschaftsinstrument‘. Diesmal im Programm: Die Klima-Apokalypse“ (ebd.).

Auch auf den aktuellen Ukraine-Krieg nimmt Barucker in seinem Telegram-Kanal Bezug. Er veröffentlicht eine Karte, auf der die Verdrängung indigener Menschen in den USA zwischen 1850 und 1990 abgebildet wird. Darunter steht: „Lass dir ruhig von Amis erklären, dass die Russen die Krim besetzt haben“ (WS1, K3.7).

Ein Schwarz-Weiß-Denken findet sich in der „Philosophie des Tigers und des Schafs“ (WS2, US2) der Wildnisschule Schönholz. Nach dieser habe jede Person ein Schaf und einen Tiger in sich. Während das Schaf „das Wohlfühlen in dem Bekannten“ symbolisiere, stehe der Tiger für die Konfrontation mit den eigenen Ängsten und für das Verlassen des Komfortbereiches. Die Kurse der Wildnisschule sollen ermöglichen, den persönlichen Tiger zu trainieren. Denn: „Niemand weiß, was die Zukunft für Herausforderungen an uns stellen wird!“ (ebd.) Ein ähnliches Drohszenario wird in der Beschreibung des Kurses „Friedvoller Krieger der Wildnis“ an der Wildnisschule Waldkauz genutzt. Dort lernt man sich und seinen Clan „im Ernstfall“ (WS1, US4) zu verteidigen. In den Ausführungen zum Basiskurs „Vorsorge für Krisen“ an der Wildnisschule Wildnistraining werden mögliche Szenarien genannt. Es wird zum Beispiel in den Raum geworfen: „Was passiert, wenn das Finanzsystem das nächste Mal endgültig kollabiert oder die medizinische Versorgung zusammenbricht?“ (WS3, US4). Weiter unten im Text grenzt sich die Wildnisschule vom Prepping ab: „Hier geht es um konkrete Vorsorge, fernab von negativ belasteten Begriffen wie Prepping und Preparedness. Vorbereitet sein für alle Fälle – in guter Energie“ (ebd.). Der „Wegweiser“ auf der Webseite der Wildnisschule Allgäu leitet einen unter anderem zum „Krisenpakete Online Shop“, wo „Survival-Ausrüstung“ und „Prepper-Tipps“ angeboten werden.

5.6 Positionierungen der Wildnisschulen

Keine der Wildnisschulen hat eine Abgrenzung von extrem rechten Ideologien oder menschenverachtenden Argumentationen oder Verhaltensweisen im Allgemeinen auf ihrer Webseite. Die Wildnisschulen Waldkauz, Schönholz und Wildnistraining veröffentlichen auf ihren Webseiten überhaupt keine Beschreibungen dazu, an wen sie sich richten oder welche Ziele oder Prinzipien sie verfolgen.

Die Webseite der Wildnisschule Allgäu hat eine Registerkarte „Prinzipien“. Als eine ihrer Kernbotschaften gibt sie an, „eine positive Zukunft für uns, die Erde und alle ihre Bewohner schaffen“ (WS4, US2) zu wollen. Weiter oben im Text wird jedoch erklärt, dass nur eine Lebensweise „im Einklang mit dem Planeten“ (ebd.) die Menschen vor den „unmittelbar bevorstehenden, heftigen Veränderungsprozessen der Erde“ (ebd.) beschütze. Im letzten Abschnitt des Textes findet eine Distanzierung von Religionen statt: „Wir gehören keiner religiösen Vereinigung oder Glaubensgemeinschaft an und vermitteln in unseren Seminaren ausschließlich Botschaften und Wissen, welche wir in den verschiedensten Forschungsrichtungen, geschichtlichen Überlieferungen, Glaubensrichtungen, Philosophien und vor allem in unserer eigenen Erfahrung gesammelt haben und für universell wertvoll erachten.“ (ebd.). In den „Alltags-Tipps“ der Wildnisschule werden die Menschen dazu aufgefordert, sich für den Erhalt der Erde – auch über den direkten Lebensraum hinaus – zu engagieren und sich für „gleichberechtigte gute Lebensbedingungen für alle Lebensformen“ (WS4, US7) einzusetzen.

Die Wildnisschule Teutoburger Wald hat auf ihrer Webseite die Registerkarte „Über uns“. Dort wird erklärt, dass das umfangreiche Programm der Schule für verschiedenste Zielgruppen passend sei (WS5, US2). Auch die angebotene wildnispädagogische Weiterbildung richte sich „grundsätzlich an alle Interessierten“ (WS5, US1).

Im Gegensatz zur ablehnenden Haltung anderer Wildnisschulen gegenüber der Zivilisation und der Moderne bezeichnen sich die „Weltenwandler“ als „Grenzgänger, [die] im Gleichgewicht [leben] zwischen Wildnis und Zivilisation, zwischen Tradition und Moderne, zwischen Spirit und Bodenständigkeit“ (WS6, US1). Sie geben als Ziel an, „zum nachhaltigen und ökologischen Handeln und Leben zu inspirieren, sowie den Erhalt von Fähigkeiten und Kulturtechniken zum Leben in und mit der Natur zu fördern“ (ebd.). Ein wichtiger Punkt sei außerdem das „Zusammenkommen im Kreis“, wo mit dem Herzen gesprochen und zugehört werde. Sie geben an, nicht zu „(ver)urteilen“, denn sie meinen: „Für uns hat jeder Mensch eine einzigartige Geschichte zu erzählen! Wir möchten sie hören.“ (ebd.).

6 Die Lehrbausteine

„Kritisches Denken versucht, unter Rückgriff auf bestimmte Denkstandards, inhärente oder übernommene Annahmen bewusst zu machen, zu veranschaulichen, zu ergänzen, Perspektiven zu erweitern, zu hinterfragen und zu bewerten, um so bewusster und wohlbegründet urteilen und handeln zu können.“ (Jahn, 2012, S. 22)

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelten Lehrbausteine unterliegen dem Ziel, Studierende dazu anzuregen, einen eigenen, kritischen Blick auf die Wildnispädagogik zu entwickeln. In vier Lehrbausteinen wurden die zentralen Erkenntnisse der durchgeführten Untersuchung gebündelt. Die Studierenden erhalten einen Überblick über die zentralen Elemente der Wildnispädagogik und werden dazu angeregt, sich kritisch mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien, die die Wildnispädagogik bietet, zu beschäftigen. Auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Themen kulturelle Aneignung und Stereotypisierung von indigenen Menschen in diesem Kontext soll angestoßen werden. Zuletzt werden den Studierenden Vorschläge für Handlungsoptionen unterbreitet, an denen sie sich bei möglichen Berührungspunkten mit der Wildnispädagogik auf ihrem zukünftigen Berufsweg orientieren können.

6.1 Anwendungsmöglichkeiten der Lehrbausteine

Die Lehrbausteine zur kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik sollen Studierenden in „grünen Studiengängen“, die in ihrem zukünftigen Berufsfeld mit der Wildnispädagogik in Berührung kommen können, eine nützliche Handreichung bieten. Zum Beispiel könnten die Lehrbausteine im Rahmen des Teilmoduls „Grundlagen der Umweltbildung/ Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des Studiengangs „Nachhaltige Regionalentwicklung“ an der HNE Verwendung finden. Aber auch in anderen Seminaren können die Lehrbausteine flexibel eingesetzt werden. Sie eignen sich als Ergänzung zum bestehenden Lehrplan.

Neben den Studierenden können auch Mitarbeiter*innen an Hochschulen oder Universitäten von den Lehrbausteinen profitieren. Sie bieten eine schnelle und effektive Möglichkeit, sich mit den Themen der wissenschaftlichen Praxis kritisch auseinanderzusetzen und das eigene Wissen zu erweitern. Darüber hinaus können praktizierende Wildnispädagog*innen die Lehrbausteine nutzen, um ihre eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls neue Perspektiven auf die Wildnispädagogik zu entwickeln. Insgesamt sollen die Lehrbausteine dazu beitragen, eine fundierte Meinungsbildung zu fördern und kritisches Denken zu schärfen, was für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unerlässlich ist.

6.2 Aufbau der Lehrbausteine

Insgesamt wurden vier Lehrbausteine entwickelt, die zwar voneinander unabhängig gelesen werden können, jedoch trotzdem aufeinander aufbauen. Um einen umfassenden Einblick in die kritische Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik zu erlangen, empfiehlt es sich, alle Lehrbausteine in korrekter Reihenfolge durchzuarbeiten.

- LB 1:** Die Wildnispädagogik in Deutschland – Entstehungsgeschichte und zentrale Elemente
- LB 2:** Umgang mit indigenen Menschen in der Wildnispädagogik – Idealisierung, Stereotypisierung und kulturelle Aneignung
- LB 3:** Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien
- LB4:** Handlungsempfehlungen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik

Jeder Lehrbaustein stellt eine prägnante Bündelung der wichtigsten Erkenntnisse aus der vorliegenden Forschungsarbeit zu einem bestimmten Thema dar. Als Format wurde eine A4-Seite pro Lehrbaustein festgelegt. Bei der Gestaltung der Lehrbausteine wurde sich an den Themenblättern der Bundeszentrale für politische Bildung, insbesondere an dem Themenblatt „Was denken Rechtsextreme?“ (Pilarek, 2021), orientiert. Um das Interesse der Studierenden anzuregen, wurde mit Zitaten und Beispielen gearbeitet. Im Gegensatz zu den Themenblättern der Bundeszentrale für politische Bildung sind die Lehrbausteine nicht interaktiv angelegt. Die Studierenden müssen keine Aufgaben bearbeiten, sondern erhalten lediglich Informationen und Beispiele.

Die Lehrbausteine erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen dazu anregen, sich tiefergehend mit den angesprochenen kritischen Aspekten der Wildnispädagogik auseinanderzusetzen. Zur weiteren Beschäftigung mit den Themen wurden Literaturempfehlungen beigelegt. Die ausgearbeiteten Lehrbausteine befinden sich im Anhang F.

7 Diskussion

Die Diskussion der Ergebnisse ist ein entscheidender Teil jeder wissenschaftlichen Arbeit, da sie dazu dient, die Erkenntnisse in einen breiteren Kontext zu stellen und ihre Bedeutung und Relevanz zu untersuchen. In diesem Kapitel wird eine inhaltliche Diskussion durchgeführt, in der die Ergebnisse aus den Interviews und der Webseiten-Analyse mit den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche verknüpft werden, gefolgt von einer methodischen Diskussion, in der die Vorgehensweise und Methodenwahl reflektiert werden.

7.1 Inhaltliche Diskussion

Durch die Expert*innen-Interviews und die Webseiten-Analyse wurde aufgezeigt, dass die Wildnispädagogik einige Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien bietet. Dennoch findet seitens der Wildnisschulen wenig kritische Auseinandersetzung mit dieser problematischen Anschlussfähigkeit statt.

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die befragten Expert*innen die Wildnis-Szene im Allgemeinen beschreiben, und im Anschluss erörtert, welcher Zusammenhang mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien besteht. Zu Beginn wird diskutiert, wie der Umgang in der Wildnispädagogik mit kultureller Aneignung und indigenen Menschen allgemein ist, da insbesondere durch die Interviews deutlich geworden ist, dass diese Themen in der Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik von großer Bedeutung sind. Der Fokus der Ergebnisdiskussion liegt jedoch auf der Analyse der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien und damit einhergehend in der Beantwortung der zu Beginn der Untersuchung aufgestellten Forschungsfragen:

- Welche Anknüpfungspunkte bietet die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien?
- Inwiefern findet eine Auseinandersetzung innerhalb der Wildnispädagogik mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien statt?

7.1.1 Umgang in der Wildnispädagogik mit indigenen Menschen

Zwar ist das Thema kultureller Aneignung nicht unbedingt dem extrem rechten Milieu zuzuordnen, da dieses das Konzept der kulturellen Ethnopluralität verfolgt, das auf der Idee der Verschiedenheit ‚homogen gewachsener Ethnien‘ beruht, deren Erhalt durch eine strikte Trennung voneinander gewährleistet werden soll (Schellhö, 2018, S. 17). Aus genau diesem Grund kann die Debatte um kulturelle Aneignung jedoch gefährlich werden, da sie extremen

Rechten in die Hände spielen kann (Frank und Hoffmann, 2019). In dieser Betrachtungsweise von kultureller Aneignung steht weniger der Respekt und die Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Fokus, sondern vielmehr eine völkische Weltanschauung, die prinzipiell die Vermischung von Kulturen als Gefahr für die ‚Reinheit der Völker‘ einschätzt (ebd.).

Da kulturelle Aneignung mit der ständigen Reproduktion von rassistischen Stereotypen einhergeht, wirkt sie wie ein Katalysator für die Bildung von Klischees (Distelhorst, 2021, S. 43 zit. nach Johnson, 2015). Rassistische Ausprägungen sind auch ein Kernelement extrem rechter Ideologien und beruhen auf dem grundlegenden Gedanken der Ungleichheit der Menschen (Schulze, 2021, S. 25; Schedler, 2019, S. 29). Der extrem rechte Rassismus ist zwar verwoben mit dem allgemeinen Rassismus in der Gesellschaft, jedoch radikalierter und ideologischer und wird in politische Forderungen übersetzt (Schulze, 2021, S. 29). Wenn man kulturelle Aneignung als eine Art positiven Rassismus betrachtet (Waldron und Newton, 2012, S. 70f.), wird deutlich, wie groß die Empfänglichkeit für absolute und vereinfachende Sichtweisen ist, die ein polares Denken fortsetzen. Deshalb lässt sich sagen, dass auch in der Praxis der kulturellen Aneignung eine Anschlussfähigkeit an extrem rechte Ideologien steckt, die im Folgenden in Bezug auf die Wildnispädagogik näher erläutert wird.

Bereits aus der Literaturrecherche ging hervor, dass kulturelle Aneignung bei der Betrachtung der Wildnispädagogik ein Thema von Bedeutung ist, da viele Wildnisschulen indigene Rituale wie die Schwitzhütten-Zeremonie oder das Räuchern in ihre Programme integrieren (s. Kap. 2.1.8.2). Die ausführlichen Beiträge von Adrienne J. Keene auf dem Blog „Native Appropriation“ zeigen die Gründe auf, weshalb kulturelle Aneignung als eine Form von Ausbeutung und Unterdrückung indigener Kulturen zu sehen ist, und betten sie in den kolonialen Kontext ein (Keene, 2010; 2018). Die Verknüpfung von kultureller Aneignung und der Stereotypisierung von indigenen Menschen wird durch das Räucherset mit dem Namen „Starter witch kit“ deutlich. Denn spirituelle, indigene Rituale als ‚Hexerei‘ einzustufen, ist ein Beispiel für die Unterdrückung und Abwertung der betroffenen indigenen Kulturen (Keene, 2018).

Auch durch die Interviews wurde die Bedeutsamkeit des Themas kulturelle Aneignung bei der Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik deutlich (s. Kap. 4.3.2). Bereits die Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik ist den Gesprächen zufolge kritisch zu betrachten. Die Interviewpartner*innen waren sich einig, dass Tom Browns Geschichte von Stalking Wolf ganz oder zumindest in Teilen ausgedacht und folglich eine Form kultureller Aneignung sei.

Die Interviewpartner*innen sehen es als grundsätzliches Problem an, dass viele Wildnisschulen angeben, indigenes Wissen erhalten zu haben und dieses weiterzuvermitteln, ohne sich dabei auf eine bestimmte indigene Gruppe zu beziehen. Darüber hinaus bleibt die Frage nach

einer Erlaubnis zur Wissensweitergabe und nach einer Entschädigung für die betreffenden indigenen Gemeinschaften offen. Als Beispiele für angeeignete indigene Rituale nannten die befragten Expert*innen unter anderem auch die häufig verwendete Schwitzhütten-Zeremonie, merkten jedoch an, dass diese in der Folge von Kritik indigener Personen von einigen Wildnisschulen aus dem Programm genommen wurde. Trotz dieser kleinen Verbesserung gibt es immer noch viele indigene Rituale, die trotz aller kritischen Stimmen von den Wildnisschulen angeboten werden. Nicht nur die Aneignung an sich ist problematisch, sondern auch, dass viele übernommenen Praktiken oder Geschichten in Teilen verändert oder umgedeutet werden. Neben der Übernahme kultureller Praktiken beschrieben die interviewten Expert*innen auch andere Formen der kulturellen Aneignung wie etwa die Vorgehensweise, dass *weiße* Personen, sich Methoden und Inhalte selbst ausdenken und sie dann indigenen Kulturen zuschreiben, um Autorität und Glaubwürdigkeit zu gewinnen. Außerdem gibt es einzelne Vertreter*innen indigener Kulturen, die das Wissen ihrer Gemeinschaften unerlaubt weitergeben haben und in der Folge von ihren Gemeinschaften kritisiert und teilweise verstoßen wurden. In anderen Fällen bauen sich *weiße* Menschen eine vermeintliche indigene Identität auf und nutzen dadurch die verbreitete Faszination für Indigenes, um Anerkennung zu erhalten und Einkünfte zu erzielen. Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit indigenen Gemeinschaften in der Wildnispädagogik häufig aufgebauscht und existiert in Wirklichkeit eher punktuell.

Nach den Aussagen der Interviewteilnehmer*innen geht der Bezug auf indigene Menschen in der Wildnispädagogik häufig mit Idealisierungen, Romantisierungen und Kulturalisierungen einher (s. Kap. 4.3.1). Stereotype Beschreibungen wie über die prinzipielle Naturverbundenheit von indigenen Personen finden ebenso statt wie andere Idealisierungen von Indigenen, die in manchen Beschreibungen wie Superhelden dargestellt werden. Aber auch koloniale Darstellungen und Sichtweisen sind in Teilen der Wildnispädagogik zu finden, beispielsweise in dem prominenten Buch „Ingwe“ eines *weißen* Briten, der über die Lebensweise der indigenen Gruppe Akamba in Kenia schreibt. Aus den Interviews ging hervor, dass die Einstellungen zu indigenen Menschen in der Wildnispädagogik sehr ambivalent sind. Auf der einen Seite wird die indigene Lebensweise romantisiert und indigene Rituale werden übernommen, auf der anderen Seite steht eine Art Verachtung von Indigenen und eine Rechtfertigung ihrer Ausbeutung, Unterdrückung und Marginalisierung (s. Kap. 4.3.1).

Durch die Webseiten-Analyse konnten die Aussagen der Expert*innen zur kulturellen Aneignung in der Wildnispädagogik teilweise durch Beispiele unterfüttert werden. Auf allen untersuchten Webseiten der Wildnisschulen wird sich an mehreren Stellen pauschal auf das ‚indi-

gene Wissen' bezogen, meist ohne konkrete Namen von indigenen Kulturen oder Gemeinschaften zu nennen (s. Kap. 5.1). Viele Beschreibungen von indigenen Menschen enthalten Stereotype, die zum Teil eher positiv – spirituell, naturnah, wild –, zum Teil aber auch negativ konnotiert sind: primitiv, einfach. Sogar die aus der Kolonialzeit stammende Sammelbezeichnung „Indianer“ wird verwendet.

Die stattfindende kulturelle Aneignung wurde bei der Analyse der Kursprogramme deutlich. Viele spirituelle Rituale wie die Schwitzhütten-Zeremonie, das Räuchern, Visionssuchen und das Medizinrad finden sich in den Angeboten der Wildnisschulen wieder. Auch die laut den Aussagen der Interviewpartner*innen unwahre Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik wird teilweise unhinterfragt wiedergegeben.

Bei der Analyse der Webseiten sind ein paar wenige Stellen aufgefallen, an denen eine Abgrenzung von kultureller Aneignung und der Pauschalisierung von indigenen Menschen versucht wurde. Diese war jedoch zum Teil nicht schlüssig dargestellt. Auffällig war auch, dass die einzige Wildnisschule, die sich nicht auf das Wissen indigener Menschen bezog oder deren Rituale angeboten hat, durch Inhalte wie Jahreskreisfeste und Pflanzenkunde mit ‚heimischen‘, europäischen Pflanzen eine Nähe zum Neuheidentum aufweist (s. Kap. 5.1; 5.2). Auch in den Interviews wurde das Phänomen beschrieben, dass einige Wildnisschulen, um die Aneignung von indigenen Praktiken zu vermeiden, nach alten, naturverbunden Traditionen aus Europa suchen und dadurch eine Nähe zum Neuheidentum entwickeln, welches wiederum einen großen Anknüpfungspunkt für extrem rechte Ideologien bietet (s. Kap. 4.4.10.2).

Eine tiefgehende, kritische Auseinandersetzung mit den Themen kulturelle Aneignung, Einstellungen zu indigenen Menschen und Kolonialismus findet in der Wildnispädagogik bis auf wenige Ausnahmen nicht statt (s. Kap. 4.5.1). Die Übernahme indigener Praktiken wird von den Wildnisschulen teilweise damit legitimiert, dass diese mit viel Wertschätzung durchgeführt werde. Aufgrund dessen, dass die Wildnisschulen im Gegensatz zu anderen Organisationen sehr verstrickt sind mit der Problematik der kulturellen Aneignung, ist eine ernsthafte Auseinandersetzung damit für die Wildnisschulen identitätsgefährdend, da sie möglicherweise erhebliche Veränderungen nach sich ziehen würde. Sowohl die Entstehungsgeschichte als auch viele Lehrer*innen und zahlreiche Inhalte stehen im Zusammenhang mit kultureller Aneignung und müssten folglich hinterfragt werden. Dadurch könnte es passieren, dass die Grundlagen der Wildnispädagogik verloren gehen. Außerdem wäre unklar, wie viele Inhalte übrigblieben, wenn alle im Zusammenhang mit kultureller Aneignung stehenden Elemente aus der Praxis der Wildnisschulen entnommen würden.

Dass teilweise bereits Inhalte aus den Programmen mancher Wildnisschulen herausgenommen wurden, zeigt, dass Prozesse in Gang gesetzt wurden. Dennoch steht die Wildnispädagogik im Hinblick auf diese Entwicklung noch am Anfang. Zwar gibt es einige Wildnisschulen, die an Organisationen wie „Survival International“ spenden, um indigene Kulturen zu unterstützen. Aber um die Wildnispädagogik im Hinblick auf das Problem der kulturellen Aneignung wirklich positiv zu verändern und um einen respektvollen Umgang mit indigenen Menschen zu entwickeln, ist eine direkte Zusammenarbeit mit indigenen Organisationen auf Augenhöhe notwendig (s. Kap. 4.3.1). Beispielsweise könnten Wildnisschulen als Plattformen dienen, die indigene Stimmen in Deutschland hörbar machen und damit Dekolonialisationsprozesse unterstützen.

7.1.2 Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien

Im folgenden Kapitel wird sich der Beantwortung der Untersuchungsfrage „Welche Anknüpfungspunkte bietet die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien?“ gewidmet.

Nach den Aussagen der Expert*innen bietet die Wildnispädagogik zahlreiche Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien, die im Folgenden vorgestellt werden. Durch die Analyse der Webseiten konnten die Aussagen der Expert*innen zum Teil mit konkreten Beispielen unterfüttert werden. Aus Sicht der befragten Expert*innen gibt es eine Bandbreite an Überschneidungen mit rechtsextremen Gedanken, die mal mehr, mal weniger problematisch sind, aber leicht von extrem Rechten benutzt werden können (s. Kap. 4.4.2). Das folgende Kapitel stellt diese Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien vor.

Wildnispädagogik – Eine eigene Welt?

In den Interviews wurde danach gefragt, welche Ziele die Wildnispädagogik verfolgt. Folgende offiziellen Ziele wurden genannt: die Stärkung der Naturverbundenheit, die Förderung von nachhaltigem Verhalten, die Entwicklung neuer Formen von Gemeinschaft und allgemein eine Verbesserung des Zustands des Planeten Erde und der Gesellschaft. Laut den Expert*innen habe die Wildnispädagogik aber gar nicht den Anspruch, die existierende Gesellschaft mitzugestalten, sondern würde eine Art Parallelwelt erschaffen wollen (s. Kap. 4.2.1). Ein Hinweis für diese These ist die häufige Gegenüberstellung von Natur und Zivilisation. Die Wildnispädagogik biete die Möglichkeit, in eine neue Welt einzutauchen, die sich an der Natur orientiere und von der negativ konnotierten, harten Welt in der Zivilisation abgegrenzt sei (s. Kap. 4.2.4). Auch in den Kursprogrammen der Wildnisschulen gibt es viele Kurse in der ‚Wildnis‘, die als Auszeit vom Leben in der Zivilisation beschrieben werden (s. Kap. 5.2). Teilweise gibt es aber auch Angebote, die sich in den Alltag integrieren lassen, wie die „Alltag-Tipps“ der Wildnisschule Allgäu. Ein weiteres Indiz für die These, die Wildnispädagogik

würde eine Art Parallelgesellschaft anstreben, ist der starke Fokus der Wildnisschulen auf die Ausbildung neuer Wildnispädagog*innen, die dann wiederum ihr Umfeld beeinflussen sollen (s. Kap. 4.2.2). Dahinter stehe die Idee, ein großes Netzwerk zu spannen. Teilweise werde diese Idee auf missionarische Weise versucht umzusetzen. Gefährlich werde es dann, wenn die Wildnispädagogik als der einzige richtige Weg dargestellt wird.

Eine Art Kontrollinstanz der Wildnispädagogik gibt es nicht, worin laut den Interviewpartner*innen eine nicht zu unterschätzende Macht liege (s. Kap. 4.4.6). Zwar gebe es zertifizierte Wildnispädagog*innen, jedoch hätten diese Zertifikate keine Bedeutung, da sie von jeder Organisation, die sich „Wildnisschule“ nennt, ausgestellt werden könnten und die Inhalte nicht geprüft werden würden. Auch Harff-Peter Schönherr merkt an, dass „Wildnispädagogik“ kein geschützter Begriff sei und keine staatlichen Vorgaben für die Lehre an Wildnisschulen existieren würden (Schönherr, 2. September 2017).

Hierarchien und Personenkult

Die Interviewpartner*innen beschrieben die Wildnisszene als eine geschlossene „Blase“, die ein bestimmtes Klientel anziehe, das auf der Suche nach Gemeinschaft, Spiritualität und einer Alternative zur Gesellschaft sei (s. Kap. 4.2.4). Die Menschen, die sich in dieser Szene bewegen, hätten oft eine Sehnsucht nach Zusammenhalt und Gemeinschaft, hätten jedoch Schwierigkeiten, Kontakte zu knüpfen und Freundschaften zu schließen. Die Wildnispädagogik verspreche diesen Menschen Gemeinschaftsgefühle, die durch die zahlreichen Lieder und Rituale in den wildnispädagogischen Programmen erzeugt werden sollen. Allerdings würden dabei oft Grenzen überschritten. Das Überwältigungsverbot, das den Minimalkonsens politischer Bildung darstellt (bpb, 2011), werde oft nicht eingehalten, beispielsweise durch nicht vereinbarte schamanische Räucherrituale (Langenhorst, 2016, S. 70). Benjamin Meier weist in seiner Abschlussarbeit darauf hin, dass es bei der Vermittlung von religiösen und spirituellen Elementen in der Wildnispädagogik eine Gefahr des Missbrauchs und der Indoktrination gebe, insbesondere dann, wenn die Teilnehmenden nicht vorab über die spirituellen Anteile informiert würden oder die Teilnahme sogar in einem Zwangskontext, wie im schulischen Rahmen, erfolge (Maier, 2011, S. 29). Die hierarchischen Strukturen in der Wildnispädagogik werden durch diese Praktiken oftmals bestärkt. Es entsteht ein Ungleichgewicht zwischen den Teilnehmenden und den Kursleiter*innen, die oft eine Art „Guru-Status“ einnehmen und als unhinterfragte Autoritäten gelten. Nach den Beschreibungen der Interviewpartner*innen gebe es kaum Möglichkeiten, die Lehrer*innen kritisch zu hinterfragen (s. Kap. 4.4.6). Außerdem werde ihnen häufig ein allumfassendes Wissen zugeschrieben, das die Schüler*innen niemals erreichen könnten. In der Lehrmethode „Coyote-Teaching“ wird diese

Wissensmacht ausgespielt und verstärkt, indem Fragen prinzipiell nicht beantwortet werden. Die Interviewpartner*innen sprachen von manipulativen Kommunikationsmustern, die die hierarchischen Strukturen an den Wildnisschulen verstärken würden. Zahlreiche Teilnehmende hätten aufgrund dieser Strukturen bereits ihre Weiterbildungen abgebrochen. Jedoch weisen Wildnisschulen teilweise Ähnlichkeiten mit sektenartigen Strukturen auf, die es für Teilnehmende weder leicht machen würden, in die Wildnis-Szene hineinzukommen, noch wieder herauszukommen. Durch die Beschaffenheit mancher Kursprogramme würden laut den Interviewteilnehmer*innen nahezu missbräuchliche Strukturen entstehen, da die Teilnehmenden dem Wohlwollen der Kursleiter*innen ausgeliefert seien und ihnen keine Selbstbestimmung möglich sei (s. 4.4.6).

Darüber hinaus ist die Wildnispädagogik von einer Überheblichkeit anderen pädagogischen Richtungen gegenüber geprägt, die sich durch einen gewissen Dogmatismus auszeichnet (s. Kap. 4.2.4). In der Darstellung vieler Wildnispädagog*innen ist die Wildnispädagogik das einzige ‚Wahre‘ oder das ‚Beste‘. Dieser Absolutismus birgt die Gefahr, dass die Teilnehmenden dazu gebracht werden, nur noch eine einzige Perspektive oder Sichtweise zu akzeptieren und andere Meinungen und Ansichten abzulehnen, was zu einem Mangel an kritischem Denken und einer Einschränkung der Freiheit des Individuums führen kann. Diese hierarchischen und autoritären Strukturen an Wildnisschulen, die den Teilnehmenden keine Möglichkeit des kritischen Hinterfragens geben, weisen eine deutliche Nähe zum Denken der extremen Rechten auf, das immer in Hierarchien erfolgt (Schulze, 2021, S. 35).

Unpolitische Szene – offen nach rechts?

Des Weiteren beschrieben die befragten Expert*innen, dass viele Menschen in der Wildnis-Szene sich stark um sich selbst drehen und ihre persönlichen Probleme in den Fokus rücken würden. Sie bezeichneten die Wildnispädagogik als eine Art Selbsthilfe mit spirituellen Elementen. Die Menschen, die sich in der Szene bewegen, wurden von den Interviewpartner*innen als „unpolitisch“ beschrieben (s. Kap. 4.2.4). Es herrsche eine allgemeine Willkommenskultur, die jede Form der politischen Abgrenzung unmöglich mache (s. Kap. 4.5.4). Grund dafür sei ein fehlendes Bewusstsein für das Toleranz-Paradoxon. Aus ihrer Offenheit allen Meinungen und Denkweisen gegenüber folge auch eine Toleranz gegenüber extrem rechten Positionen. Die Interviewpartner*innen sind daher der Meinung, die Menschen in der Wildnispädagogik würden sich sogar eher gegen linke Wertvorstellungen als gegen rechte Denkmuster abgrenzen.

Derselbe Eindruck, den die Interviewpartner*innen über die vermeintlich unpolitische Haltung der Wildnisschulen teilten, entstand auch durch die Webseiten-Analyse, die ergab, dass keine der untersuchten Wildnisschulen eine politische Positionierung auf ihrer Webseite hat

(s. Kap. 5.6). Vielmehr betonen mehrere, keine Haftung für die Inhalte auf Internetseiten, die sie selbst empfehlen, zu übernehmen. Eine der Schulen distanziert sich von religiösen Vereinigungen und hebt an mehreren Stellen hervor, eine positive Zukunft für die Erde und alle ihre Bewohner*innen anzustreben. Dieser Anspruch wird jedoch in der Wildnispädagogik häufig nicht erfüllt, da nicht alle Menschen mit ihren unterschiedlichen Lebensrealitäten an Wildnisschulen respektiert und integriert werden, wie das folgende Kapitel zeigt.

Diskriminierungen und Ungleichwertigkeitsdenken in der Wildnispädagogik

Hinsichtlich der Sozialisation der Wildnis-Szene waren die Interviewteilnehmer*innen einer Meinung: Die Szene sei eine mehrheitlich *weiße* Szene, die nicht besonders zugänglich für rassifizierte Personen sei (s. Kap. 4.2.4). Der Großteil der Szene sei christlich sozialisiert. Aus der *weißen* Homogenität der Szene und ihrer fehlenden Auseinandersetzung mit Themen wie der strukturellen Diskriminierung von Menschen sei die Szene für marginalisierte Personen „toxisch“. An mehreren Stellen in den Interviews schilderten die befragten Expert*innen, dass Diskriminierung häufig nicht auf struktureller Ebene betrachtet werde, sondern als individuelles Problem einzelner (s. Kap. 4.4.4). Damit einhergehend gebe es falsche Vorstellungen von Rassismus, wie die, dass alle Menschen von Rassismus betroffen seien, und die Ansicht, gendern wäre nicht notwendig. Solche Argumentationsweisen bieten ein Einfallstor für extrem Rechte, deren ideologischer Kerngedanke auf der Vorstellung ungleichwertiger Menschen beruht, sei es in Bezug auf die ungleiche Behandlungen von Menschen verschiedener ‚Ethnien‘ (Schedler, 2019, S. 28) oder auf patriarchale Hierarchien, die es zu erhalten gelte (Debus und Laumann, 2014, S. 27). Die Tatsache, dass Wildnisschulen hohe Preise für ihre Angebote verlangen, führt dazu, dass Menschen mit weniger Geld keinen Zugang haben (s. Kap. 4.2.2). Das verstärkt die Ungleichheit der Möglichkeiten zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen.

Auch im Zusammenhang mit dem Diskurs über den Klimawandel seien laut der Interviewpartner*innen diskriminierende Argumentationsmuster aufgetreten, in denen prekarierten Menschen, wie etwa von Behinderungen betroffenen Menschen oder Menschen mit Migrationshintergrund, die Schuld zugeschoben werde (s. Kap. 4.4.4). Die Auswahl der Personengruppen, die für die Zustände auf der Welt verantwortlich gemacht werden, überschneide sich mit den Sündenböcken, die extrem Rechte sich aussuchen. Auch vor antisemitischen Aussagen, die beispielsweise die Shoah relativieren, werde in der Wildnispädagogik nicht zurückgeschreckt (4.4.5).

Das für die extreme Rechte charakteristische Ungleichwertigkeitsdenken findet sich in der Wildnispädagogik auch im Kontext der naturverbundenen Lebensweise wieder. Dieses stellt

das Ideal dar, nach dem sich alle Menschen richten sollen. Menschen, die besonders naturverbunden leben, seien in der Folge „besser“ als Menschen, die dies nicht tun (s. Kap. 4.4.3). Doch umgekehrt betrachtet geht diese Argumentation noch viel weiter: Komme es beispielsweise zu einer großen Krise, hätten diejenigen, die sich keine naturgemäße Lebensweise angeeignet haben, eine besonders schlechte Position im Kampf um das Überleben. In diesem Denken ist eine deutliche Parallele zum Sozialdarwinismus und der Theorie des Rechts des Stärkeren (Lenzen, 2015) erkennbar. Laut den Interviewpartner*innen sei diese Denkweise geprägt von einer gewissen Menschenverachtung und widerspreche jeglicher Form solidarischen Denkens (s. Kap. 4.4.3). Auch die Tiefenökologie, die in Teilen vergleichbare menschenverachtende Konzepte verfolgt, wird teilweise an Wildnisschulen propagiert. Anzumerken ist jedoch, dass die Tiefenökologie ein Spektrum bildet, was nicht zwangsläufig extreme Inhalte vertritt. Dennoch gibt es in der Tiefenökologie einige Positionen, die durch ihre Inhumanität auffallen, wie der neo-malthusianistische Ansatz der Bevölkerungsreduktion (Glättli und Niklaus, 2014; Bookchin 1992 zit. nach Schlemm, 2019, S. 5). Deshalb ist es unbedingt erforderlich, auch kritisch zu hinterfragen, wenn man sich auf die Tiefenökologie bezieht.

Das Naturverständnis in der Wildnispädagogik

Im Verständnis der Natur sehen die Interviewpartner*innen einen Anknüpfungspunkt der Wildnispädagogik für extreme Ideologien (s. Kap. 4.4.7). Ein in der Wildnispädagogik häufig vorkommendes Ideal ist das Leben im Einklang mit der Natur, was sich auch in der völkischen Bewegung wiederfindet (Schmidt, 2014, S. 4). Laut den Interviewpartner*innen sei das Naturverständnis in der Wildnispädagogik eher völkisch im Sinne von ethnopluralistisch, es enthalte keine nationalistischen Ansichten (s. Kap. 4.4.7). Durch die Webseiten-Analyse wurde jedoch ein deutlicher Heimatbezug mancher Wildnisschulen herausgearbeitet (s.u.). Generell könnten Menschen an Wildnisschulen dem Konzept des Ethnopluralismus leicht zustimmen (s. Kap. 4.4.2)

Eine weitere Schnittmenge zum völkischen Naturverständnis sei die Romantisierung der Natur. Die ‚Wildnis‘ werde als idealer Ort beschrieben, der frei von menschlichen Einflüssen sei. Diese Vorstellung von ‚Wildnis‘ knüpft an die Bilder aus der Romantik an, die von den Philosophen Henry David Thoreaus und Jean-Jacques Rousseaus geprägt wurden (Treek, 4. August 2020, S. 35; Trommer 1992, S. 37). Damit einhergehend findet auch eine Idealisierung indigener Menschen statt, die in eben diesem Idealort, der ‚Wildnis‘, leben (s. Kap. 7.1.1). Die Affinität zur ‚Wildnis‘ wird auch durch die von vielen Wildnisschulen angebotenen Kurse in der ‚Wildnis‘ Skandinaviens deutlich (s. Kap. 5.2).

Aus den Interviews geht hervor, dass Verbindungen der Wildnispädagogik in die völkische Bewegung existieren, insbesondere Überschneidungen zur Anastasia-Bewegung. Besonders

an Wildnisschulen in der Schweiz und in Österreich sei es gängig, die Anastasia-Bücher zu lesen und Familienlandsitze zu gründen (s. Kap. 4.4.8). Außerdem seien die Menschen aus der Wildnis-Szene optisch kaum von Anhänger*innen der Anastasia-Bewegung zu unterscheiden. Teilweise würden auch dieselben Lieder gesungen.

Auch durch die Webseiten-Analyse ist die starke Idealisierung der Natur deutlich geworden, die sich über alle Lebensbereiche erstreckt (s. Kap. 5.2). Bei der Ernährung sei darauf zu achten, dass die Pflanzen ohne die Hinzugabe von künstlichem Dünger gewachsen sind und auch die menschliche Lebensweise solle besonders natürlich sein, wobei sich auf das ‚ursprüngliche‘ Leben von vor Tausenden Jahren bezogen wird. Dieses wird meist idealisiert dargestellt: Menschen hätten viel weniger gearbeitet als heutzutage und nach dem Prinzip des Gebens und Nehmens gelebt. Diese Darstellungen lassen jedoch außer Acht, dass die Möglichkeiten und Lebenserwartungen der Menschen zu dieser Zeit nicht vergleichbar mit jenen heutzutage sind.

Als eine weitere ideologische Schnittmenge zur extremen Rechten wurde in den Interviews die Verbindung zum Land genannt. Ein ausgeprägter Nationalismus gilt als charakteristisches Kernelement extrem rechter Ideologien (Schulze, 2021, S. 25). Auch auf manchen Webseiten der Wildnisschulen wurde ein deutlicher Heimatbezug erkannt (s. Kap. 5.2). Laut den Interviewpartner*innen sei auch eine Anschlussmöglichkeit für die „Blut und Boden“-Ideologie gegeben, die auf der Vorstellung der ‚Verwurzelung‘ des ‚Volkes‘ mit der Landschaft fußt (Gasper et al., 2000, S. 21). Damit einhergehend ist der häufig stattfindende Blick auf die Vergangenheit und die vermeintlich erdverbundenen Ahnen (s. Kap. 4.4.7). Laut den Interviewpartner*innen gebe es in der Wildnispädagogik das Bestreben, in diesen Zustand der Naturverbundenheit zurückzufinden. Dieser Bezug auf die Vergangenheit und die eigenen Wurzeln konnte in mehreren Kursbeschreibungen auf den Webseiten der Wildnisschulen wiederentdeckt werden (s. Kap. 5.2; 5.4)

Zuletzt finde laut der Beobachtung der Expert*innen auch häufig eine Übertragung des Wissens über die Natur auf die Wahrnehmung der Gesellschaft statt (s. Kap. 4.4.7). Teilweise existiere die Ansicht, dass naturnah lebende Menschen, die geschult sind, die Natur wahrzunehmen, ebenso eine ausgebildete Wahrnehmungsfähigkeit für Prozesse in menschlichen Gesellschaften hätten. Daraus resultiere jedoch eine Reduktion der gesellschaftlichen Komplexität. Diese Vorgehensweise, Prinzipien aus dem Tier- und Pflanzenreich auf menschliche Gesellschaften zu übertragen und diese zum Maßstab für menschliches Sozialverhalten werden lassen, wird als Biologismus bezeichnet (Nicolaisen, 2018, S. 17). In dieser Vorstellung wird der Natur ein universell gültiger Maßstab zugesprochen, dem sich die Menschen zu unterwerfen haben, – die ‚natürliche Ordnung‘ (Gießelmann et al. 2019, S. 275). Diese kann als

Legitimation von Diskriminierung und Ausgrenzung derjenigen fungieren, die als ‚unnatürlich‘ eingestuft werden oder als Stärkung bestehender, vermeintlich ‚natürlicher‘ Hierarchien (Nicolaisen 2018, S. 16).

Die Vorstellungen von Geschlecht

Auch das Geschlechterverständnis der extremen Rechten leitet sich von der vermeintlichen ‚natürlichen Ordnung‘ und dem Biologismus ab. Es beruht auf dem Modell der Zweigeschlechtlichkeit, welches Männer und Frauen als nicht gleichartig betrachtet und ihnen streng definierte Rollen zuschreibt (Debus und Laumann., 2014, S. 27; Schulze 2021, S. 34). Sie werden als Teil der ‚Volksgemeinschaft‘ betrachtet, in der sie ihre ‚natürlichen‘ Rollen erfüllen, was sich im Familienbild der extremen Rechten widerspiegelt (Schulze 2021, S. 32). Zwar wird angegeben, die beiden Geschlechter seien als gleichwertig zu betrachten, dennoch steckt dahinter eine stark ausgeprägte patriarchale Hierarchie, in der Männlichkeit die ausdrückliche Norm darstellt (Debus und Lauman, 2014, S. 27).

Viele Aspekte der Geschlechterphilosophie der extremen Rechten finden sich auch in den Geschlechtervorstellungen in der Wildnispädagogik wieder, wenn auch weniger völkisch begründet. Laut den Interviewpartner*innen sei die Vorstellung eines binären, heteronormativen Geschlechtersystems weit verbreitet (s. Kap. 4.4.9). Die klassischen Geschlechterrollen würden stark überzeichnet, nicht-binäre Geschlechterdefinitionen ausgeblendet. Folglich gibt es an Wildnisschulen viele geschlechterspezifische Kurse, jedoch keine für nicht-binäre Personen. Die Kurse, die spezifisch für Frauen oder für Männer angeboten werden, enthalten häufig stereotype Geschlechtervorstellungen wie jene von harten Männern, die Bogenschießen und ihre Grenzen austesten und von Frauen, die singen und Kräuter sammeln (s. Kap. 4.4.9; Kap. 5.3). Auffällig ist, dass insbesondere die Kurse für Frauen zahlreiche Rituale und Zeremonien enthalten und teilweise eine Nähe zur Esoterik aufweisen, was im nächsten Kapitel näher beleuchtet wird.

In den Interviews wurde außerdem angemerkt, dass es in der Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik keine einflussreichen, nicht männlichen Personen gegeben habe, womit schon die ersten Weichen gestellt worden seien (s. Kap. 4.4.9).

Manche Wildnisschulen gehen sogar noch weiter als die klassischen Geschlechtervorstellungen und fallen durch eine starke, ablehnende Haltung gegenüber der Idee auf, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion sei, womit sie nicht-binäre oder trans* Personen diskriminieren (s. Kap. 5.3). Antigenderismus tritt auch in extrem rechten Kreisen auf, die Flexibilisierung von Geschlechterverhältnissen stellt für die extreme Rechte eine Bedrohung dar (Debus und Laumann, 2014, S. 22). Er ist jedoch kein alleiniges Phänomen der extremen Rechten,

sondern kommt auch in der gesellschaftlichen Mitte zum Tragen (Mokros et al., 2021, S. 248). Trotzdem lässt sich Antigenderismus als Brücke nach rechts außen betrachten (ebd.).

Neben diesem eindeutigen Bild von Geschlecht beobachteten die Interviewteilnehmer*innen auch Entwicklungsschritte in Bezug auf das Geschlechterverständnis der Wildnispädagogik (s. Kap. 4.4.9). In den USA habe dieser Diskurs bereits in den 1990er-Jahren begonnen und sei deshalb schon weiter vorangeschritten als in Deutschland. Dort gebe es auch wildnispädagogische Angebote von queeren Menschen. Dadurch, dass immer mehr nicht-binäre Menschen an Wildnisschulen kommen, würden die Themen nun auch in der deutschen Wildnispädagogik präsenter werden. Zumindest eine der untersuchten Wildnisschulen hat sich offenbar bereits mit dem Verständnis von Geschlecht auseinandergesetzt und gibt auf ihrer Webseite an, mit dem Netzwerk Queer Nature zu kooperieren (s. Kap. 5.3).

Spiritualität, Esoterik, Neuheidentum und Ahnenkult

Aus den Interviews geht hervor, dass die Wildnispädagogik viele Überschneidungspunkte mit esoterischen Inhalten bietet (s. Kap. 4.4.10). Wildnispädagog*innen würden sich jedoch eher als spirituell bezeichnen und wollen nicht zur klassischen Esoterik-Szene zugeordnet werden.

Esoterische Inhalte seien weniger in den wildnispädagogischen Ausbildungen, sondern eher in weiterführenden Seminaren, beispielsweise zur „Erdphilosophie“, enthalten. In diesen Kursen sind häufig spirituelle Rituale oder Zeremonien eingebettet, die die tiefe Naturbeziehung stärken sollen (s. Kap. 5.4). Insbesondere in Kursen speziell für Frauen seien Rituale von Bedeutung, beispielsweise gebe es eine Art Mystik um die Menstruation (s. Kap. 4.4.9). Auch Bezüge zur geistlichen Welt treten in manchen Beschreibungen dieser Kurse auf, wie durch Worte wie „Schöpfung“, „Schutzgöttinnen“ und „heilige Räumen“ deutlich wird (s. Kap. 5.4).

Ein zentrales Element der Esoterik ist das Vertrauen in eine ‚höhere Erkenntnis‘, die nur einem inneren Kreis zugänglich ist, im Gegensatz dazu, sich auf wissenschaftliche Prinzipien zu berufen (Grom, 2002, S. 158). Zu diesem ‚höheren Wissen‘ gelange man durch Offenbarungserlebnisse oder durch geheime Überlieferungen (Pöhlmann, 2022, S. 41). Die Interviewteilnehmer*innen nehmen ein solches Offenbarungsdenken auch in der Wildnispädagogik wahr, wobei in diesem Fall bestimmte auserwählte *weiße* Personen das Wissen indigener Lehrer*innen erhalten hätten (s. Kap. 4.4.10). Häufig werden diese neugewonnenen Erkenntnisse zur naturverbundenen Lebensweise mit Superlativen wie „wahr“, „unglaublich“ oder „echt“ beschrieben (s. Kap. 5.4).

Das Analogiedenken, das auf der Annahme einer Verbundenheit von allem mit allem beruht, ist ein weiteres der zentralen Merkmale der Esoterik (Zinser, 2009, S. 69, Peters, 2005, S.

14) und findet sich in der Wildnispädagogik häufig wieder. Dort wird es meist auf die Verbundenheit zur Natur, aber auch zum Geistlichen, bezogen (s. Kap. 5.4). Hartmut Zinser merkt an, dass das Analogiedenken oftmals zu einer falschen Verallgemeinerung von Erkenntnissen führe, beispielsweise, wenn der physischen, unbelebten Natur psychisches Verhalten zugeschrieben werde. Dieses sogenannte animistische Denken ist eng mit der Naturspiritualität verknüpft (Albers und Franke, 2016, S. 9) und kommt auch in der Wildnispädagogik zum Vorschein (s. 4.4.10.1). Beim Thema Ernährung wird beispielsweise davon abgeraten, auf sogenannte ‚seelenlose‘ Lebensmittel zu verzichten, in anderen Kursen geht es um die Kommunikation mit ‚Pflanzenwesen‘ (s. Kap. 5.4).

Ein Themenbereich, der von der Esoterik breit abgedeckt wird, ist die Heilung und die alternative Medizin (Peters, 2005, S. 13). Zahlreiche Anbieter offerieren ein großes Spektrum an ‚Heilverfahren‘ und grenzen sich bewusst von der evidenzbasierten Medizin ab oder diffamieren sie als sogenannte ‚Schulmedizin‘ (Zinser, 2009, S. 58). In der esoterischen Vorstellung von ‚Heilung‘ sei das Wechselspiel zwischen Körper, Geist und Seele gestört und müsse wieder in Harmonie versetzt werden (Peters 2005, S. 122). Das Motiv der ‚Heilung‘ tritt auch in der Wildnispädagogik auf, zum Beispiel in der Vorstellung, dass die vermeintlich bösen und habgierigen Menschen durch eine ‚innere Heilung‘ in Verbindung mit der Stärkung der Naturbeziehung zu ‚besseren Menschen‘ würden, woraufhin sich auch die Welt in eine bessere verwandle (s. Kap. 4.4.10.). Dieser direkte Zusammenhang zwischen Naturverbundenheit der Menschen und ‚Heilung‘ der Welt fand sich auch bei der Webseiten-Analyse (s. Kap. 5.4). Die Wildnisschulen bieten etliche Kurse zum Thema ‚Heilung‘ an, viele davon zur Pflanzenheilkunde. In den Beschreibungen dieser Kurse werden häufig Schnittmengen mit dem Neuheidentum deutlich, wenn beispielsweise die Rede ist von ‚heimischen Heilpflanzen‘ oder von ‚Volksheilkunde‘ oder ein Bezug zu alten Mythologien und altem Brauchtum hergestellt wird, an deren Wiederbelebung neuheidnische Gruppen auch interessiert sind (Christiansen et al., 2006, S. 169ff.).

In Bezug auf Krankheiten gibt es in der Wildnispädagogik teilweise Vorstellungen, die dem „Karma-Prinzip“ ähneln, das insbesondere in diesem Kontext die potenzielle Gefahr birgt, menschenverachtende Denkweisen zu legitimieren (Christiansen et al., 2006, S. 229f.). Aus den Interviews geht hervor, dass in der Wildnispädagogik Menschen häufig die Verantwortung für Dinge zugeschoben werde, die sie nicht selbst erzeugen oder verhindern können, wie etwa Krankheiten oder Katastrophen im Leben (s. Kap. 4.4.10). Auf dieselbe, inhumane Weise finde die Betrachtung der Ausbeutung und Unterdrückung von Indigenen statt. Deshalb ist es auch fragwürdig, Krankheiten wie ADHS als „Zivilisationskrankheit“ zu bezeich-

nen, wie es eine Wildnisschule auf ihrer Webseite tut (s. Kap. 5.4). Denn damit wird die Verantwortung der betroffenen Person und ihrer Lebensweise zugeschrieben, für eine Krankheit, deren Ursachen in Wirklichkeit viel komplexer sind.

Auch Teile der Literatur, die in der Wildnispädagogik verbreitet ist, werden von den Interviewpartner*innen als unseriös eingeschätzt, da sie eine Nähe zum esoterischen und verschwörungsideologischen Milieu aufweisen würden, wie die Publikationen von Wolf-Dieter Storl und Susanne Fischer-Rizzi.

Schlussendlich ist anzumerken, dass es einige Menschen in der Wildnispädagogik gibt, die tief in der Esoterik-Szene verankert sind, aber auch jene, die damit nicht in Verbindung geraten wollen (s. Kap. 4.4.10). Außerdem soll an dieser Stelle betont werden, dass die Esoterik nicht zwangsläufig mit extrem rechten Sichtweisen verknüpft ist, sie jedoch durch ihre Affinität für Magie und Geheimnisse, ihre antiaufklärerischen Gedanken und ihre antidogmatische Haltung anschlussfähig für extrem rechte Ideologien ist (Pöhlmann, 2022, S. 15).

Erzählungen von Verschwörungsmythen

Die Wildnispädagogik ist nach Ansicht der befragten Expert*innen von Verschwörungsmythen durchdrungen (s. Kap. 4.4.11). Einige Wildnisschulen verbreiten diese Mythen demnach aktiv auf ihren Webseiten in passwortgeschützten Bereichen. Im offiziellen Lehrplan der Schulen sind die Verschwörungsmythen eher nicht enthalten. Vielmehr werde sich über entsprechende Inhalte zwischendurch bei Gesprächen am Lagerfeuer ausgetauscht. Die Themen, über die Verschwörungserzählungen in der Wildnispädagogik kursieren, bilden ein großes Spektrum, das sich von der Kritik an Medien, über Corona-Leugnung bis hin zu konkreten Handlungsoptionen für die Vorbereitung auf den vermeintlich kommenden Weltuntergang erstreckt.

Neben den versteckten Verschwörungsmythen, die sich eher zwischen den Zeilen lesen lassen, gibt es auch Wildnispädagog*innen, die ihren Verschwörungsglauben offen nach außen tragen wie etwa Bastian Barucker, Leiter der Wildnisschule Waldkauz. Laut den Interviewpartner*innen ist Barucker ein offener Querdenken-Anhänger, Corona-Leugner und Aktivist, der Interviews bei KenFM gibt (s. Kap. 4.4.11). Auf seinem Telegram-Kanal und seinem Blog verbreitet er massiv verschwörungsideologische Inhalte zu verschiedensten Themen wie der Corona-Pandemie, dem Krieg gegen die Ukraine und der Leugnung des Klimawandels (s. Kap. 5.5). Ein weiteres Beispiel ist Uwe Belz, Leiter der Wildnisschule Schönholz. Auf seinem YouTube-Kanal sind verschwörungsideologische Videos von „Rubikon“ und „NuoViso TV“ zu finden (s. Kap. 4.4.11), die der verschwörungsgläubigen Szene zuzurechnen sind.

Ein häufiges Thema ist in der Wildnispädagogik auch die Kritik an sogenannten ‚Mainstream-Medien‘. Viele Menschen in der Wildnisszene geben an, alternative Medien zu lesen, beispielsweise die Autoren Daniele Ganser und Wolf-Dieter Storl, die in der Kritik stehen, verschwörungsideologische Inhalte zu verbreiten (s. Kap. 4.4.11). Bastian Barucker spricht sich dagegen aus, alternative Medien, die teilweise Verschwörungsideologien verbreiten wie etwa die Online-Plattform „Apolut“ aus dem Umfeld von Ken Jebsen, zu verbieten und spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Zensur“ (s. Kap. 5.5).

Zusätzlich zur Kritik an den Medien wird auch eine Zivilisationskritik geäußert. Viele Wildnispädagogen glauben, dass die moderne Zivilisation eine Abkehr von natürlichen und gesunden Lebensweisen darstellt, was bereits im Kapitel zum Naturverständnis in der Wildnispädagogik erläutert wurde. Die einst ‚guten‘ Menschen seien, dieser Annahme zufolge, unter dem Einfluss des Geldes ‚böse‘ geworden (s. Kap. 4.4.11). Dieses Schwarz-Weiß-Denken, bzw. der Dualismus von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ ist eines der zentralen Merkmale von Verschwörungsideologien (Barkun, 2013, S. 5 zit. nach Cubitt, 1989).

Ein weiteres Beispiel für die Verbreitung von Verschwörungsmythen in der Wildnispädagogik ist die prorussische Position zum Krieg gegen die Ukraine, die in Teilen der Szene vorliegt (s. Kap. 4.4.11). Auch migrationsfeindliche Denkweisen finden sich in der Wildnispädagogik. Manche Menschen vergleichen die angebliche ‚Invasion‘ von Migrant*innen mit den kolonialen Verbrechen an indigenen Menschen in Nordamerika. Diese Analogie ist als äußerst problematisch anzusehen und zeigt auf, dass auch in der Wildnispädagogik rassistische und nationalistische Einstellungen präsent sind, die mit extrem rechten Argumentationsweisen vereinbar sind. Ähnliche Anknüpfungspunkte finden sich in dem Verschwörungsmythos des „großen Austauschs“ (Nocun und Lamberty, 2020, S. 131ff.) wieder.

Ein weiteres Thema, das in der Wildnispädagogik immer wieder diskutiert wird, ist die Leugnung des menschengemachten Klimawandels (s. Kap. 4.4.11). Manche Leiter*innen von Wildnisschulen leugnen den menschengemachten Klimawandel und vertreten stattdessen eine anti-wissenschaftliche Position, wie etwa Bastian Barucker auf seinem Telegram-Kanal (s. Kap. 5.5). Auch in der Leugnung des Klimawandels steckt eine menschenverachtende Komponente, da sie die bereits vom Klimawandel betroffenen Menschen nicht ernst nimmt und ihre Bedürfnisse und ihr Leiden ignoriert. Indem sie Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels verzögert oder ablehnt, trägt sie dazu bei, dass sich die Auswirkungen des Klimawandels verschlimmern und die Betroffenen noch stärker leiden müssen.

Besonders auffällig ist auch, dass einige Menschen in der Wildnis-Szene mindestens kritisch, oft auch ablehnend gegenüber Schutzmaßnahmen im Zusammenhang mit der Covid19-Pandemie eingestellt sind (s. Kap. 4.4.11.1). Viele Impfgegner*innen gehen sogar so weit, Covid19 zu leugnen und stellen eine einseitige Betrachtungsweise vor, die die Einschränkung der individuellen Freiheit durch die gesetzlich festgelegten Schutzmaßnahmen betont und nicht die Komplexität des Problems, die eine gesamtgesellschaftliche Lösung und den Schutz besonders gefährdeter Personengruppen einschließt. Mit der Covid19-Leugnung geht häufig eine scharfe Kritik an der Regierung einher, die teilweise sogar in einer Aberkennung ihrer Autorität mündet (s. Kap. 5.5). Diese Argumentationen enthalten menschenverachtende Komponenten (Nocun und Lamberty, 2020, S. 200), da in Kauf genommen wird, dass gefährdete Personengruppen nicht durch die Gesellschaft geschützt werden oder die Überlastung des Gesundheitssystems dazu führt, dass manche Menschen nicht ausreichend medizinisch versorgt werden können. Außerdem bietet das Anzweifeln der Autorität der Regierung eine Anschlussmöglichkeit für extrem rechte Gruppierungen, die häufig das Narrativ eines Systems nutzen, das angeblich gegen die Interessen der Bevölkerung arbeite, um sich als diejenigen darzustellen, die für Veränderung und Erneuerung stünden.

In den Interviews wurde auch diskutiert, warum der Verschwörungsglaube in der Wildnispädagogik so stark vertreten ist. Ein zentrales Motiv der Wildnispädagogik sei es, Dinge selbst herauszufinden und dafür immer tiefer zu suchen, wobei man schnell bei Verschwörungsideologien im Sinne von „Do your own research“ landet (s. Kap. 4.4.11). Zudem gebe es eine regelrechte Freude am gesellschaftlichen Zerfall. Diese Geschichte der drohenden Apokalypse finde sich laut Berthold Langenhorst bereits in Tom Browns Büchern wieder, in denen er über die vier Prophezeiungen der Zerstörung und des Untergangs der Menschheit schreibt (Langenhorst, 2016, S. 69). Nach den Beobachtungen der Interviewpartner*innen seien Wildnisschulen, die Tom Brown näherstehen, tendenziell tiefer in Verschwörungsideologien verstrickt (s. Kap. 4.4.11). Brown behauptet in seinen Büchern, dass nach der Apokalypse nur die ‚Auserwählten‘ überleben werden, die „Kinder der Erde“, die im Gleichgewicht und in Harmonie mit der Erde leben (Langenhorst, 2016, S. 69). Dieses Drohszenario der kommenden Apokalypse wird von manchen Wildnisschulen in ihren Kursen zur Vorsorge für Krisen und Blackouts aufgegriffen (s. Kap. 5.5) und schafft so einen Nährboden für Verschwörungsmysmen.

Außerdem, so merkten die befragten Expert*innen an, könne Prepping als unsolidarisch angesehen werden, da es sich oft um eine individuelle Vorsorge für Krisen und Katastrophen handelt, ohne Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Gemeinschaft (s. Kap. 4.4.11.2).

Menschen, die sich auf das Überleben in einer Krise vorbereiten, würden sich oft aus der gesellschaftlichen Verantwortung zurückziehen und sich stattdessen ausschließlich auf ihre eigenen Bedürfnisse konzentrieren. Diese egoistische Mentalität gehe auf Kosten der Solidarität und des Gemeinwohls.

Insgesamt zeigt sich, dass in der Wildnispädagogik ein erhöhtes Risiko für die Verbreitung von Verschwörungsmythen besteht. Die Expert*innen betonen jedoch auch, dass es wichtig sei, das Thema differenziert zu betrachten, da es ebenso Gegenbeispiele gebe, wie etwa im Hinblick auf die Einstellungen zu Covid19-Pandemie. Laut den Interviewpartner*innen habe es auch viele Menschen in der Wildnis-Szene gegeben, die die Schutzmaßnahmen während der Pandemie sehr ernstgenommen hätten (s. Kap. 4.4.11.1). Darüber hinaus ist es wichtig klarzustellen, dass der Glaube an Verschwörungserzählungen nicht zwangsläufig dazu führt, dass auch extrem rechte Positionen vertreten werden. Denn auch die gesellschaftliche Mitte ist nicht frei von Verschwörungsmentalitäten (Nocun und Lamberty, 2020, S. 295). Dennoch zeigen die Ergebnisse der Mitte-Studie 2020/21, dass eine Korrelation zwischen Verschwörungsglauben und rechtspolitischer Verortung besteht (ebd.).

Personelle Verknüpfungen zur extremen Rechten

Neben den oben beschriebenen Anknüpfungspunkten für extrem rechte Ideologien weist die Wildnispädagogik auch konkrete Verbindungen in das extrem rechte Milieu auf, beispielsweise in die Reichsbürger*innen-Szene, wie die Interviewteilnehmer*innen berichteten (s. Kap. 4.4.1). Außerdem gebe es einen ehemaligen Rechtsextremisten, der eine Wildnisschule betreibe. Besonders auffällig sei die Verknüpfung der Wildnispädagogik mit der extremen Rechten in den USA. Viele Anhänger*innen Trumps würden die Wildnisschule von Tom Brown besuchen. In den sozialen Medien sei erkennbar, dass einige Menschen aus der Wildnis-Szene tief in das extrem rechte Milieu eingestiegen seien.

7.1.3 Auseinandersetzung der Wildnispädagogik mit der Anschluss-fähigkeit für extrem rechte Ideologien

Die Frage, inwiefern innerhalb der Wildnispädagogik eine Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien stattfindet, bildet den zweiten Teil des Forschungsgegenstands der vorliegenden Untersuchung und wird im folgenden Kapitel diskutiert.

Aus den Interviews ergab sich, dass innerhalb der Wildnis-Szene keine ausreichende Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien stattfinde (s. Kap. 4.5.1). Laut den Interviewpartner*innen gebe es in der Szene kaum

kritisch eingestellte Menschen, die häufig aus Unwissenheit Dinge sagen würden, die problematisch sind. Dies betreffe nicht nur die Problematik der Anschlussfähigkeit für extrem rechte Denkmuster, sondern auch die Themen kulturelle Aneignung und Kolonialismus. Die befragten Expert*innen kritisierten, dass auch zu diesen Themen kein kritischer Diskurs innerhalb der Wildnispädagogik stattfindet (s. Kap. 7.1.1). Ein Beispiel für die fehlende Beschäftigung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien ist der wenig durchdachte Umgang mit dem Thema Ahnen in manchen Ritualen, die an Wildnisschulen durchgeführt werden. Die Interviewpartner*innen kritisieren, dass eine, insbesondere in diesem Zusammenhang notwendige, Auseinandersetzung mit der Position als Täter*innen-Nachkommen in der Wildnis-Szene ausbleibe (s. Kap. 4.5.1). Auch eine Bezugnahme auf Rudolf Steiner erfolge in der Wildnispädagogik ohne jegliche kritische Perspektive.

Wenn Kritik geäußert werde, beispielsweise von den Kursteilnehmenden, komme es oft zu Abwehrreaktionen, die eine kritische Auseinandersetzung verhindern würden (s. Kap. 4.5.1). Kritisierte Menschen würden sich dann in die Opferrolle begeben und behaupten, dass sie in die ‚rechte Ecke‘ gestellt würden. Generell werde Kritik in der Wildnis-Szene nicht gerne gehört. Personen, die dennoch Kritik anbringen, würden auf Ablehnung stoßen und in manchen Fällen sogar aktiv ausgegrenzt werden (s. Kap. 4.5.2)

Auch eine Auseinandersetzung mit auftretenden Diskriminierungen wie Rassismus finde nicht statt. Wie bereits im Kapitel 7.1.2 erläutert, werde Diskriminierung nicht als strukturelles Problem angesehen, sondern oft auf die individuelle Ebene verschoben. Aus diesem Grunde gebe es für einen Diskurs innerhalb der Szene keinen Raum.

Ein Grund für die fehlende kritische Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik sei das ausgesprochen positive Selbstbild, das viele in der Wildnis-Szene hätten (s. Kap. 4.5.1). Aufgrund ihrer starken Naturverbundenheit würden sie sich selbst als ‚Retter der Zivilisation‘ betrachten. Auch der in der Wildnis-Szene verbreitete Dogmatismus erschwere eine kritische Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien. Ein weiterer Faktor für die fehlende kritische Auseinandersetzung sei der Positivitätsdruck, der in der Szene herrsche (s. Kap. 4.5.1). ‚Negative Themen‘, die Scham und Unbehagen hervorrufen könnten, würden bewusst ausgeklammert. Die Argumentation dahinter laute, dass es den Menschen infolge von der Beschäftigung mit ‚negativen Themen‘ schlecht gehe und sie dann die Welt nicht positiv verändern könnten. Selbst kritische Menschen hätten oft Angst, Kritik zu äußern und beispielsweise die Geschichte von Tom Brown anzuzweifeln, da sie das Geschäftsmodell der Wildnispädagogik nicht gefährden wollen. Au-

ßerdem bestehe die Sorge vor rechtlichen Konsequenzen wie dem Vorwurf der Rufschädigung. Darüber hinaus bestehe die Gefahr, durch das Äußern von Kritik persönliche Verbindungen und Freundschaften zu gefährden.

Die von den Interviewpartner*innen wahrgenommenen Eindrücke zur Auseinandersetzung der Wildnispädagogik mit der eigenen Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien decken sich mit der Tatsache, dass die untersuchten Wildnisschulen sich auf ihren Webseiten nicht von extrem rechten Ideologien oder von menschenverachtenden Denk- und Argumentationsweisen abgrenzen und stattdessen jeden Menschen explizit willkommen heißen (s. Kap. 5.6). Laut den Interviewpartner*innen fehle der Wildnis-Szene schlichtweg die Vorstellungskraft dafür, warum es wichtig sei, sich klar gegen extrem rechte Ideologien auszusprechen und sich von ihnen zu distanzieren (s. Kap. 4.5.4). Es existiere eine Abwehr, genauer hinzusehen, viele Menschen wollten lieber unpolitisch sein. Nur wenn es von der Öffentlichkeit eingefordert werde, würden sich die Wildnisschulen positionieren und beispielsweise eine Abgrenzung von rechts auf ihre Webseite stellen. Die befragten Expert*innen schilderten außerdem, dass es in der Wildnis-Szene regelrecht verpönt sei, deutlich Stellung zu beziehen und bestimmte Menschen konsequenterweise auszuschließen, da dies als Widerspruch zur allgemeinen Willkommenskultur gesehen werde.

Auf der anderen Seite nannten die Interviewpartner*innen auch einige Positivbeispiele für bereits begonnene Prozesse der kritischen Auseinandersetzung in der Wildnispädagogik (s. Kap. 4.5.3). Beispielsweise gebe es eine Online-Plattform, auf der sich über Stereotypisierung, kulturelle Aneignung und Dekolonisation ausgetauscht werde. Weitere Beispiele seien das „Nature Connection Network“, das anstrebe, die Arbeit der Wildnisschulen in den USA und Kanada zu reformieren. Nach der Einschätzung der Expert*innen sei die kritische Debatte über die Wildnispädagogik in den USA bereits fortgeschrittener als in Deutschland. Auch in der deutschen Wildnis-Szene hätten bereits Prozesse begonnen, die sich aber bisher, wie auch in den USA, eher auf das Thema kulturelle Aneignung konzentrierten.

Schlussendlich besteht im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien nach wie vor ein dringender Handlungsbedarf. Nur so kann verhindert werden, dass diese Ideologien in der Szene Fuß fassen und sich weiterverbreiten.

7.2 Methodische Diskussion

Da neben der Primärliteratur von Jon Young und Tom Brown und einzelnen Abschlussarbeiten nur wenige Veröffentlichungen über die Wildnispädagogik existieren, war es herausfordernd, allein durch die Literatur einen breiten Blick auf das Thema zu entwickeln. Dennoch konnten mit Hilfe des Schneeballsystems einige Publikationen gefunden werden. Auffällig war, dass in den Abschlussarbeiten häufig die gleichen Aspekte beschrieben und dieselben Autor*innen zitiert wurden. Insbesondere der „Coyote-Guide“ von Jon Young und die Abschlussarbeit von Anja Erxleben wurden oft als Quellen angegeben. Bei der Recherche zu den verschiedenen Aspekten extrem rechter Ideologien lag die Schwierigkeit weniger darin, ausreichend Literatur zu finden, sondern darin, eine passende Auswahl zu treffen, um verschiedene Perspektiven miteinzubeziehen. Darüber hinaus war es nicht immer möglich, sich Zugang zur Literatur zu verschaffen. Obwohl die Suche nach ausgewählten Publikationen in verschiedenen öffentlichen und universitären Bibliotheken stattfand, konnten die Bücher teilweise nicht ausgeliehen werden, weil sie bereits entliehen und schon für die nächste Person vorgemerkt waren.

Bei der Durchführung der Expert*innen-Interviews stellte sich heraus, dass der Leitfaden zu viele Fragen enthielt. Obwohl dieser mittels der SSPS-Methode mehrfach überarbeitet und gekürzt wurde, blieben letztendlich 32 Fragen, die den Expert*innen in den Interviews gestellt wurden. Möglicherweise hätten die allgemeinen Fragen zur Wildnispädagogik herausgenommen werden können, da diese Informationen letztlich doch durch die Literaturanalyse bereits abgedeckt waren. Außerdem konnten die befragten Expert*innen teilweise wenig mit den Fragen zur Webseiten-Analyse und zur Erstellung der Lehrbausteine anfangen. Dennoch konnte dadurch zum Teil wichtige Hinweise erhalten werden, die sich im weiteren Vorgehen tatsächlich als relevant erwiesen haben. Die Länge des Interviewleitfadens hatte zur Folge, dass alle Interviews deutlich länger als eine Stunde dauerten, eines sogar fast zwei Stunden. Daraufhin war auch die Transkription der Gesprächsaufnahmen deutlich aufwendiger als zuvor gedacht. Die Verwendung des Transkriptionsprogramms „Transkriptor“ erwies sich als sehr hilfreich, und auch die Software „MAXQDA“, die zur Auswertung der Interviewtranskripte herangezogen wurde, stellte sich als große Arbeitserleichterung heraus. Obwohl zuvor noch nicht mit „MAXQDA“ gearbeitet wurde, konnte sich schnell in das Programm mit seinen zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten eingearbeitet werden. Als Auswertungsmethode wurde sich für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv, was eine große Anzahl an Ergebnissen ermöglichte.

Bei der Suche nach Interviewpartner*innen wurde zunächst auf Kontakte eines FARN-Mitarbeiters zurückgegriffen, woraus sich die ersten beiden Befragungen ergaben. Über die befragten Personen erfolgte eine Weitervermittlung an zwei weitere Gesprächspartner*innen. Kritisch zu betrachten ist an diesem Vorgehen, dass alle befragten Personen aus derselben Szene kommen und sich zum Großteil untereinander kennen. Dadurch konnte nicht gewährleistet werden, dass stark unterschiedliche Perspektiven auf die Wildnispädagogik gewonnen wurden. Auf der anderen Seite wurde es bereits im Vorhinein als sinnvoll erachtet, lediglich Personen zu befragen, die sich bereits kritisch mit der Wildnispädagogik und ihrer Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien beschäftigt haben, um fundierte Ergebnisse, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, durch die Interviews zu erzielen. Der Kontakt und die Terminvereinbarung mit den ausgewählten Expert*innen erwies sich als unproblematisch.

Die Analyse der Webseiten von sechs Wildnisschulen bildete den dritten methodischen Schritt dieser Forschungsarbeit. Um den Untersuchungsrahmen einzugrenzen, wurde sich vor Beginn der Analyse überlegt, welche Teile der Webseiten untersucht werden sollten. Beispielsweise wurde festgelegt, dass pro Webseite maximal fünf Angebote analysiert werden. Diese wurden nicht zufällig, sondern nach Erstverdacht ausgewählt. Durch diese Eingrenzung mittels individueller Einschätzung konnte die Objektivität an dieser Stelle nicht gewährleistet werden. Dennoch war die Eingrenzung wichtig, um den Rahmen der Forschungsarbeit nicht zu sprengen. Ähnlich verfahren wurde bei der Auswahl der Analysekategorien. Diese wurden ausschließlich deduktiv, auf Basis der Empfehlungen der Interviewpartner*innen, entwickelt und auf sechs Kategorien begrenzt. Einige relevante Informationen wurden auf diese Weise zwar bei der Analyse entdeckt, jedoch nicht in die Auswertung miteinbezogen – wie es bei einer zusätzlichen induktiven Kategorienbildung der Fall gewesen wäre. Bei der Auswahl der Webseiten wurde auf die Empfehlungen der Interviewpartner*innen zurückgegriffen. Sie wurden anschließend auf eine Gesamtzahl von sechs reduziert.

Obwohl der Rahmen der vorliegenden Arbeit damit sehr strapaziert wurde, war die Entscheidung für die Kombination der drei Methoden sinnvoll. Durch die Interviews konnte ein Einblick in die wildnispädagogische Szene und die Arbeit der Wildnisschulen gewonnen werden, weshalb sie als Sekundärquelle zu betrachten sind. Die Primärquelle stellen die Webseiten der Wildnisschulen dar, da sie die öffentliche Position der Schulen widerspiegeln. In der Ergebnisdiskussion konnten die Ergebnisse aus den Interviews und aus der Webseiten-Analyse noch mit den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche in einen Zusammenhang gebracht werden. Durch diese Verknüpfung mit der Literatur konnte wissenschaftliche Gültigkeit der Analysen erreicht werden.

8 Schlussfolgerungen und Ausblick

Was muss sich verändern, damit die Wildnispädagogik keine Anschlussfähigkeit für extrem rechte Ideologien bietet? Nach all den Erkenntnissen über die zahlreichen problematischen Anknüpfungspunkte, die durch die vorliegende Arbeit herausgearbeitet werden konnten, liegt diese Frage auf der Hand. Im Folgenden wird erörtert, wie die gewonnenen Ergebnisse dazu beitragen können, die wissenschaftliche Betrachtung der Wildnispädagogik zu erweitern. Darüber hinaus werden Überlegungen angestellt, ob und wie die Wildnispädagogik im Einklang mit demokratischen Werten und Grundsätzen weiterentwickelt werden kann. Außerdem werden die Grenzen der Forschung diskutiert, und es wird erwägt, welche weiteren Untersuchungen für eine vertiefende Bearbeitung des Themas notwendig sind.

Ziel der Forschung war es, die Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien zu identifizieren und zu analysieren, inwiefern innerhalb der Wildnispädagogik eine Auseinandersetzung mit dieser Anschlussfähigkeit stattfindet. Durch die durchgeführten qualitativen Interviews mit Expert*innen aus der Wildnispädagogik und die anschließende Analyse der Webseiten ausgewählter Wildnisschulen konnte dieses Ziel erreicht und ein erster Überblick über die Anknüpfungspunkte gewonnen werden, die die Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien bietet.

Um der Gefahr des Anschlusses extrem rechter Positionen entgegenzuwirken, ist es von großer Bedeutung, dass innerhalb der Wildnispädagogik gegen sie Stellung bezogen und eine eindeutige Abgrenzung geschaffen wird. An dieser Stelle besteht noch dringender Handlungsbedarf, da eine kritische Auseinandersetzung mit dem betreffenden Thema innerhalb der Wildnispädagogik bisher, bis auf wenige bereits begonnene Prozesse, nicht stattfindet. Um die herauskristallisierten problematischen Aspekte der Wildnispädagogik zu bearbeiten, ist zunächst eine tiefgehende kritische Auseinandersetzung und Reflexion erforderlich, die von den Akteur*innen der Wildnispädagogik, wie den Wildnisschulen, ausgehen müsste. Diesen Prozessen zuträglich wäre eine Kooperation mit Organisationen, die sich bereits mit dem Thema Rechtsextremismus beschäftigen, wie etwa FARN. Ein weiterer, wichtiger Schritt wäre die Entwicklung einer Zusammenarbeit der Wildnisschulen mit indigenen Organisationen, die auf Augenhöhe abläuft. Auf diesem Weg kann die Wildnispädagogik hinsichtlich ihrer kritischen Praxis der kulturellen Aneignung, die auch durch die vorliegende Untersuchung deutlich wurde, überarbeitet werden. Zusätzlich können die Wildnisschulen zu Plattformen werden, die aktiv indigenen Stimmen eine Bühne bieten und sich für eine Aufarbeitung der kolonialen Geschichte einsetzen. Um marginalisierte Personen in den Veränderungsprozess einbinden zu können, ist es unabdingbar, dass die Wildnispädagogik diskriminierungssensibler wird. Eine Möglichkeit, diese Reflexion anzuregen, ist die Durchführung diskriminierungs-

und rassismuskritischer Workshops an Wildnisschulen, wie etwa zum kritischen *Weißsein*. Durch eine diverse Zusammenarbeit können vielfältige Perspektiven und Lösungen zur Prävention des Anschlusses extrem rechter Ideologien aufgetan werden.

Die Lehrbausteine, die im Rahmen der Arbeit erstellt wurden, dienen der Aufklärung und Sensibilisierung von Studierenden in „grünen Studiengängen“, die auf ihrem Berufsweg möglicherweise mit der Wildnispädagogik in Berührung kommen. Als eine Präventionsmaßnahme gegen Rechtsextremismus können sie zu einem wichtigen Bestandteil des bevorstehenden Entwicklungsprozesses der Wildnispädagogik werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit erreicht wurde. Es konnten erste Erkenntnisse zum Thema „Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien“ gewonnen werden. Dennoch ist anzumerken, dass die vorliegenden Ergebnisse aufgrund des kleinen Untersuchungsrahmens nicht als repräsentativ für die gesamte Wildnispädagogik in Deutschland anzusehen sind. Durch weitere Untersuchungen, wie etwa eine quantitative Analyse des Bewusstseins der Wildnisschulen über die Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien, könnten weitere Perspektiven gewonnen werden. Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht rund um das Thema kulturelle Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik. Obwohl das nicht primärer Forschungsgegenstand war, konnten durch die vorliegende Untersuchung erste Erkenntnisse gewonnen werden, die ein Anstoß für weitere Forschung sein können.

Unsere demokratische Gesellschaft ist keineswegs unantastbar, vielmehr liegt es in unserer Verantwortung, ihre Werte immer wieder zu diskutieren und das gemeinsame Zusammenleben aktiv mitzugestalten. Gerade angesichts sich häufender gesellschaftlicher Krisen ist es von großer Bedeutung, die Verbreitung extrem rechter Ideologien ernst zu nehmen und präventive Maßnahmen zu ergreifen. Dabei spielt wissenschaftliche Forschung eine entscheidende Rolle als Grundlage für die Entwicklung solcher Prävention.

9 Literaturverzeichnis

- AICHER, M., 2015. *Praktikumsbericht der Teilnahme des Kinder- und Jugendcamps der Wildnisschule Hoher Fläming vom 31.07.2015 bis 05.08.2015*. Praktikumsbericht. Berlin [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://wildnisschule-hoherflaeming.de/wp-content/uploads/2017/11/praktikum-magdalena.pdf>.
- ALBERS, I. und A. FRANKE, 2016. *Einleitung*. In: I. ALBERS und A. FRANKE, Hg. *Nach dem Animismus*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 9-21.
- BALZER, J., 2022, 28. Juli. *Ethik der Appropriation. Kulturelle Aneignung ist ein umkämpfter Begriff*. *Politik & Kultur*, 20(7-8/22), 1 [Zugriff am: 12. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2022/06/puk0708-22.pdf>.
- BARKUN, M., 2013. *A culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America*. *Apocalyptic Visions in Contemporary America*. 2. Auflage. Berkeley [Zugriff am: 17. Oktober 2022]. Verfügbar unter: http://www.anijudaism.com/uploads/8/1/0/5/8105580/barkun_michael_-_a_culture_of_conspiracy.pdf.
- BARUCKER, B., 2022. *Auf Spurensuche nach Natürlichkeit. Vom Leben in der Wildnis und der Reise zu sich selbst*. München: massel Verlag.
- BAUER, E. und B. WENISCH, 2000. *Okkultismus*. In: H. GASPER, J. MÜLLER und F. VALENTIN, Hg. *Lexikon der Sekten, Sondergruppen und Weltanschauungen*. 6. Auflage. Freiburg: Herder, S. 768-775.
- BIERL, P., 2014. *Grüne Braune. Umwelt-, Tier- und Heimatschutz von rechts*. Band 5. Münster, Westfalen.: Unrast-Verlag.
- BISKAMP, F., 2020. *Volk* [Zugriff am: 23. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/abdelkратie/311088/volk/>
- BITTNER, M., 2021, 27. Januar. *Hinterm Rubikon geht's weiter. Wohin treibt das Internetmagazin, das »die Welt in Liebe neu und menschlicher zu gestalten versucht«?* *Neues Deutschland* [Zugriff am: 16. Mai 2021]. Verfügbar unter: <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1147528.internetmagazin-rubikon-hinterm-rubikon-gehts-weiter.html>
- BLAVATSKY, H.P., 1899a. *Die Geheimleere. Band 2: Anthropogenis*. Den Haag: Verlag J.J. Couvreur.
- BLAVATSKY, H.P., 1899b. *Die Geheimleere. Band 3: Esoterik*. Den Haag: Verlag J.J. Couvreur.
- BOCK, S. und W. SCHUBARTH, 2021. *Basiswissen Verschwörungsmymthen. Ein Leitfaden für Lehrende und Lernende*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- BROWN, T. und W.J. WATKINS, 1985. *Der Fährtensucher. Der authentische Bericht eines der letzten Spurenlesers im heutigen Amerika - eines Mannes, der lernte, mit der Natur zu leben und die Abenteuer der Wildnis zu bestehen*. Bern: Scherz Verlag.

- BROWN, T., 1993. *Das Wissen der Wildnis. Botschaften der Hoffnung und Harmonie für eine lebenswerte Zukunft; Lehrjahre eines spirituellen Kriegers*. Interlaken: Ansata-Verlag.
- BROWN, T., 1994. "Grossvater", ein Leben für die Wildnis. *Lehr- und Wanderjahre eines indianischen Schamanenheilers und Kriegers ; die Lebensgeschichte des Stalking Wolf*. Interlaken: Ansata-Verlag.
- BROWN, T., 1995. *Leben aus dem Geist der Wildnis. Der Weg des Herzwissens ; ein praktisches Arbeitsbuch zur Ausbildung schamanischer Fähigkeiten*. Interlaken: Ansata-Verlag.
- BRUNS, S., 2014, September. *Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen*. Masterarbeit. Alfter. [Zugriff am: 16. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://wildnisschule-lupus.de/wp-content/uploads/2020/10/Die-Geschichte-der-Wildnispaedagogik-Historische-und-aktuelle-Entwicklungen.pdf>.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2011, 7. April. *Beutelsbacher Konsens*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>
- BURCKHARDT, J., L. BERGMANN, L. FISCHER und P. ENDERS, 2022. *Ökolandbau und extrem rechte Ideologien: Weshalb die Landwirtschaft diverser werden muss*. Berlin: FARN Eigenverlag.
- BUTTER, M., 2018. "Nichts ist, wie es scheint". *Über Verschwörungstheorien*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [Zugriff am: 17. Januar 2023] Verfügbar unter: <https://www.suhrkamp.de/download/Blieckinsbuch/9783518073605.pdf>.
- BUTTERWEGGE, C., 2002. *Rechtsextremismus*. Freiburg: Herder. Herder-Spektrum.
- CHRISTIANSEN, I., R. FROMM und H. ZINSER, 2006. *Brennpunkt Esoterik. Okkultismus, Satanismus, Rechtsradikalismus*. Hamburg: Behörde für Inneres, Landesjugendbehörde.
- CUBITT, G., 1989. *Conspiracy myths and conspiracy theories.*, 20(1). Oxford: Journal of Anthropological Society of Oxford, S. 11-26.
- DEBUS, K. und V. LAUMANN, 2014. *Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik*. 2. Auflage. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung [Zugriff am: 20. Oktober 2022]. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf.
- DISTELHORST, L., 2021, September. *Kulturelle Aneignung*. Hamburg: Edition Nautilus. Nautilus Flugschrift.
- DITFURTH, J., 1996. *Entspannt in die Barbarei. Esoterik, (Öko-)Faschismus und Biozentrismus*. Hamburg: Konkret-Literatur-Verlag.
- DÖLEMEYER, A. und A. MEHRER, 2011. *Einleitung: Ordnung. Macht. Extremismus*. In: *Ordnung, Macht, Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismusmodells*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-32.

DOUGLAS, K.M., R.M. SUTTON und A. CICHOCKA, 2017. *The Psychology of Conspiracy Theories*. In: *Current directions in psychological science*, 26(6), Newbury Park: Sage Publications, S. 538-542. [Zugriff am: 18. Oktober 2022]. Verfügbar unter: doi:10.1177/0963721417718261

EBELING, S., S. SCHMITZ und R. BAUER, 2006, Juni. *Tierisch menschlich. Ein un/geliebter Dualismus und seine Wirkungen*. In: S. EBELING und S. SCHMITZ, Hg. *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347-362.

EILENSTEIN, H., 2010. *Schwitzhütten. Ursprung Aufbau Rituale Lieder*. Norderstedt: Books on Demand.

ERXLEBEN, A., 2008, 7. April. *Einheimisch werden in der Natur. Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung*. Diplomarbeit. Eberswalde [Zugriff am: 16. Januar 2023]. Verfügbar unter: https://www.wildniswissen.de/images/fab_media/Diplomarbeit_Wildnis.pdf

FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg., 2019. *Wenn Rechtsextreme von Naturschutz reden - Argumente und Mythen. Ein Leitfaden*. Berlin: Eigenverlag.

FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, o.J.a. *Glossar. Ethnopluralismus* [Zugriff am: 14. November 2022]. Verfügbar unter: <https://www.nf-farn.de/glossar-ethnopluralismus>

FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, o.J.b. *Glossar. Ganzheitlichkeit* [Zugriff am: 14. November 2022]. Verfügbar unter: <https://www.nf-farn.de/glossar-ganzheitlichkeit>

FARN, o.J.c. *NaturSchutzRaum: Rechtsextremismusprävention im Natur- und Umweltschutz* [Zugriff am: 25. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://www.nf-farn.de/naturschutzraum>

FAIVRE, A., 2001. *Esoterik im Überblick. Geheime Geschichte des abendländischen Denkens*. Freiburg im Breisgau: Herder. Herder-Spektrum.

FLYNN, J.P., 2009, 12. Oktober. *New Age Tragedy in Sedona: Non-Indians in the Sweat Lodge. Religion Dispatches*. [Zugriff am: 24. Februar 2023]. Verfügbar unter: <https://religiondispatches.org/new-age-tragedy-in-sedona-non-indians-in-the-sweat-lodge/>.

FOCUS ONLINE, 2021, 20. September. *Hirnforscher erklärt, was das eigentliche Problem der Corona-Pandemie ist*. [Zugriff am: 15. Mai 2023]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=tgP1PPkF7O0&ab_channel=FOCUSOnline.

FRANK, A. und E. HOFFMANN, 2019, 7. Oktober. *Fremde Federn. Dürfen Menschen mit heller Hautfarbe twerken und Dreadlocks tragen, wenn es ihnen doch Spaß macht? Oder bedienen sie sich unrechtmäßig an den Kulturen von Diskriminierten? Da gibt es ziemlich Streit*. fluter. Berlin:

Dummy Verlag GmbH [Zugriff am: 8. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.flutter.de/kulturelle-aneignung-und-alltagsrassismus>.

FREIHEIT, M. und W. HEITMEYER, 2019. *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Menschen- und Naturbild der extremen Rechten*. In: FACHSTELLE RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg. Aspekte Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Natur- und Umweltschutz. Berlin: Eigenverlag, S. 5-8.

GASPER, H., J. MÜLLER und F. VALENTIN, Hg., 2000. *Lexikon der Sekten, Sondergruppen und Weltanschauungen*. 6. Auflage. Freiburg: Herder.

GEDEN, O., 1996. *Rechte Ökologie. Umweltschutz zwischen Emanzipation und Faschismus*. Berlin: Elefanten-Press-Verl. Antifa-Edition.

GIEBELMANN, B., B. KERST, R. RICHTERICH, L. SUERMANN und F. VIRCHOW, Hg., 2019. *Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe*. 2. Auflage. Frankfurt am Main.: Wochenschau Verlag.

GLÄSER, J. und G. LAUDEL, 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GLÄTTLI, B. und P.-A. NIKLAUS, 2014, 12. Juni. *Die Ideologien der Ecopopperinnen. Wie die «unheimlichen Ökologen» denken*. Die Wochenzeitung, (24). Zürich. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.woz.ch/1424/die-ideologien-der-ecopopperinnen/wie-die-unheimlichen-oekologen-denken>

GOLTE, J., 2007. *Kosmologie in den Anden*. [Zugriff am: 15. Mai 2023]. Verfügbar unter: https://www.lai.fu-berlin.de/forschung/lehrforschung/symbolische_repraesentationen/kosmologie_in_den_anden/index.html

GROM, B., 2002. *Hoffnungsträger Esoterik?*. Regensburg: Pustet. Topos-plus-Taschenbücher Positionen.

GUGENBERGER, E. und R. SCHWEIDLLENKA, 1987. *Mutter Erde, Magie und Politik. Zwischen Faschismus und neuer Gesellschaft*. 2. Auflage. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

GUILLAUD, A., N. DARBOIS, R. MONVOISIN und N. PINSULT, 2016. *Reliability of Diagnosis and Clinical Efficacy of Cranial Osteopathy: A Systematic Review*. Plos one, 11(12), [Zugriff am: 15.05.2023] Verfügbar unter: doi:10.1371/journal.pone.0167823.

HAAG, B., o.J. *Der edle Wilde – eine schöne Illusion?* [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.hyperkulturell.de/der-edle-wilde-eine-schoene-illusion/>

HELFFERICH, C., 2009. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HELFFERICH, C., 2019. *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: N. BAUR und J. BLASIUS, Hg. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 669-687.

- HELLWIG, M., 2018. "Naturschutz ist Heimatschutz" - völkischer Rechtsextremismus im Naturschutz. In: FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg. Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz. 2. Auflage. Berlin: Eigenverlag.
- HITZLER, R. und A. NIEDERBACHER, 2010. *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag Erlebnisswelten.
- HNE, 2022. *Modulhandbuch Nachhaltige Regionalentwicklung: Bildung – Management - Naturschutz (M.Sc.)* [Zugriff am: 25. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Modulhandbuch-NaRegio-2021.pdf>.
- HÖCKE, B., 2015, 18. November. *Ich liebe mein Volk! Deutschland ist unsere Heimat, unser Land und unsere Nation!*. Erfurt: Alternative für Deutschland, [Zugriff am: 27. Oktober 2022]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=8BstFeshPNY&ab_channel=WilhelmTell.
- HOLZER, W.I., 1994. *Rechtsextremismus. Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze : Sonderdruck aus Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus*. Wien: Deuticke.
- HUESMANN, F., 2019. *Wie rechte Ideologen den Brand von Notre-Dame für ihre Zwecke instrumentalisieren*. Watson [Zugriff am: 13. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://www.watson.ch/international/frankreich/901110210-afd-so-dreist-instrumentalisieren-rechte-den-brand-von-notre-dame>.
- IMHOFF, R. und P. LAMBERTY, 2017. *Too special to be duped: Need for uniqueness motivate conspiracy beliefs*. *European Journal of Social Psychology*, 47(6), S. 724-734.
- IRMER, P., 2023, 23. Januar. *Braune Esoterik*. Online-Vortrag. Fachstelle für Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN).
- JAHN, D., 2012. *Kritisches Denken fördern können - Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- JASCHKE, H.-G., März 2001. *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- JEHN, M. und W. JEHN, 1997. *Adler will fliegen. Indianische Lieder und Tänze*. Worpswede: Worpsweder Musikwerkstatt.
- JOHNSON, M.Z., 2015. *What's Wrong with Cultural Appropriation? These 9 Answers Reveal Its Harm* [Zugriff am: 15. November 2022]. Verfügbar unter: <https://everydayfeminism.com/2015/06/cultural-appropriation-wrong/>
- KASTNER, J., 2022, 13. Januar. *Alles außer der Bürde. Kulturelle Aneignung: Versuch einer kritischen Klärung*. *Graswurzelrevolution*, (466), [Zugriff am: 23. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.graswurzel.net/gwr/2022/02/alles-ausser-der-buerde/>

- KAUHAUSEN, K. und Y. PASSEICK, 2019. *Einleitung*. In: FACHSTELLE RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg. Love Nature. Not Fascism. Berlin: Eigenverlag.
- KEENE, A.J., 2010. *Sweat Lodges Part II: No, you can't. Here's why*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://nativeappropriations.com/2010/04/sweat-lodges-part-ii-no-you-cant-heres-why.html>
- KEENE, A.J., 2018. *Sephora's "Starter Witch Kit" and Spiritual Theft* [Zugriff am: 25. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://nativeappropriations.com/2018/09/sephoras-starter-witch-kit-and-spiritual-theft.html>
- KIESEWETTER, K., 2004. *Geschichte des neueren Okkultismus. Geheimwissenschaftliche Systeme von Agrippa von Nettesheim bis zu Carl du Prel*. München: Ansata-Verlag.
- KOLLE, C., 2012. *Wissenschaftliche Literaturrecherche*. In: I. BERNINGER, K. BOTZEN, C. KOLLE, D. VOGL und O. WATTELER, Hg. Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens: Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: UTB GmbH, S. 34-61.
- KRALL, L., 2014. *Das Paradigma der Natur – Zum Umgang mit Naturalisierung und Dualismen in der Geschlechterforschung IFFOnZeit*. Bielefeld. [Zugriff am 13. November 2022]. Verfügbar unter: doi:10.4119/izgonzeit-1311
- KUCKARTZ, U., 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- KUCKARTZ, U., T. DRESING, S. RÄDIKER und C. STEFER, 2008. *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAMBERTY, P. und J.H. REES, 2021. *Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft*. In: A. ZICK, B. KÜPPER, F. SCHRÖTER, S. ACHOUR, W. BERGHAN, H. DELTO, A. HÄUSLER, N.R. KROTT, P. LAMBERTY, S. LAMROUBAL, A. MAYERBÖCK, N. MOKROS, M. PAPENDICK, J.H. REES, Y. REES, K.M. REININGER, F. REUSSWIG und M. RUMP, Hg. Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 283-298.
- LANGENHORST, B., 2016. *Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Theorie, Praxis und Evaluation am Beispiel des Projektes "Waldscout - Wildnisexpedition"*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- LENZEN, M., 2015. *Was ist Sozialdarwinismus*. [Zugriff am: 20. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214188/was-ist-sozialdarwinismus/>.
- LEUENBERGER, H.-D., 1999. *Das ist Esoterik*. 8. Auflage. Freiburg im Breisgau: Bauer.

LICHTHAUS MUSIK, 2022. *Earth Spirit – Lieder und Taenze der amerikanischen Indianer* [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.lichthaus-musik.de/produkt/e-arth-spirit-lieder-und-taenze-der-amerikanischen-indianer/>.

LÜPKE, G. und E. LOEPHIN. *Sobonfu Somé. Oya. (44)* [Zugriff am: 20. März 2023]. Verfügbar unter: <https://lesen.oya-online.de/texte/2743-sobonfu-som.html>.

MAIER, B., 25. Mai 2011. *Wildnispädagogik. Ein Beitrag zur ökologischen Bildung*. Bachelorarbeit. Esslingen [Zugriff am: 17. Januar 2023]. Verfügbar unter: https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/81/file/11_05_24_Bachelorarbeit_Fertig_Komplett.pdf.

MATTHES, E.H., 2016. *Cultural Appropriation Without Cultural Essentialism?*. Social Theory and Practice, 42(2), S. 343-366 [Zugriff am: 19. Januar 2023]. Verfügbar unter: doi:10.5840/soctheorpract201642219.

MAY, M. und G. HEINRICH, 2021. *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

MAYRING, P. und T. FENZL, 2019. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: N. BAUR und J. BLASIUS, Hg. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 543-556.

MEUSER, M. und U. NAGEL, 2009. *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. In: S. PICKEL, G. PICKEL, H.-J. LAUTH und D. JAHN, Hg. Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.

MICHEL, P., 2002. *Karma und Gnade. Über die Versöhnung von Gerechtigkeit und Liebe ; eine Synthese west-östlichen Denkens*. 3. Auflage. Grafing: Aquamarin-Verlag.

MINKENBERG, M., 1998. *Die neue radikale Rechte im Vergleich. USA, Frankreich, Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MOKROS, N., M. RUMP und B. KÜPPER, 2021. *Antigenderismus: Ideologie einer »natürlichen Ordnung« oder Verfolgungswahn?* In: A. ZICK, B. KÜPPER, F. SCHRÖTER, S. ACHOUR, W. BERGHAN, H. DELTO, A. HÄUSLER, N.R. KROTT, P. LAMBERTY, S. LAMROUBAL, A. MAYERBÖCK, N. MOKROS, M. PAPENDICK, J.H. REES, Y. REES, K.M. REININGER, F. REUSSWIG und M. RUMP, Hg. Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 246-260.

MOLDEN, M., 2020, 14. Dezember. *Wo Recht Unrecht wird, wird Widerstand zur Pflicht – aber was ist Recht?*. Der Freydenker [Zugriff am: 15. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.derfreydenker.de/2020/12/14/wo-recht-unrecht-wird-wird-widerstand-zur-pflicht-aber-was-ist-recht/>.

- MOORE, S. und A. ROBERTS, 2022. *Außen grün, innen braun. Wie Rechtsextreme Klimakrise und Naturschutz für ihre Zwecke benutzen*. München: oekom.
- MÜHLMANN, S., 2023, 9. März. *Umstrittener Historiker: Wer ist Daniele Ganser?*. [Zugriff am: 31. März 2023]. Verfügbar unter: <https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Umstrittener-Historiker-Wer-ist-Daniele-Ganser,ganser114.html>.
- MÜLLER, M., J. SOMMER und P.L. IBISCH, 2020. *Heimat. Ein schwieriges Thema*. In: H. LEITSCHUH, A. BRUNNENGRÄBER, P.L. IBISCH, R. LOSKE, M. MÜLLER, J. SOMMER und E.U. von WEIZSÄCKER, Hg. *Ökologie und Heimat. Gutes Leben für alle oder die Rückkehr der braunen Naturschützer?* Stuttgart: S. Hirzel Verlag, S. 14-25.
- MÜLLER, R., 2017. *Die geheime Sprache der Vögel. Den Vögeln lauschen, sich berühren lassen, von ihnen lernen*. 3. Auflage. Aarau: at Verlag.
- NACHTWEY, O., R. SCHÄFER und N. FREI, 2020. *Politische Soziologie der Corona-Proteste* [Zugriff am: 18. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/attachment-data85376>.
- NAHM, H. und A. KOLOSSOVA, 2022, 2. Oktober. *Kritischer Austausch zu Wildnispädagogik am Lagerfeuer*. Workshop. Fachstelle für Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN). [Zugriff am: 27. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.naturfreunde.de/termin/love-nature-not-fascism-2022>.
- NANDLINGER, G., 2008. *Wann spricht man von Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus oder Neonazismus...?* [Zugriff am: 19. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/41312/wann-spricht-man-von-rechtsextremismus-rechtsradikalismus-oder-neonazismus/>
- NATUR- UND WILDNISSCHULE TEUTOBURGER WALD, o.J. *Weiterbildung Wildnispädagogik*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://natur-wildnisschule.de/wildnispaedagogik-ausbildung/wildnispaedagogik-i/>
- NATUR- UND WILDNISSCHULE WILDART, o.J. *Über uns*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <http://www.wildnisschule-wildart.de/ueber%20uns.htm>
- NEBRASKA ARCHIVES ONLINE. *Walking Bull, Gilbert C.* [Zugriff am: 1. März 2023]. Verfügbar unter: <https://archives.nebraska.edu/agents/people/1672>
- NEUGEBAUER, G., 2001. *Extremismus-Linksextremismus-Rechtsextremismus: Einige Anmerkungen zu Begriffen, Forschungskonzepten, Forschungsfragen und Forschungsergebnissen*. In: W. SCHUBARTH, Hg. *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 13-37.
- NICOLAISEN, L. und Y. PASSEICK, 2018. *Vorwort*. In: FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg. *Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz*. 2. Auflage. Berlin: Eigenverlag, S. 5.

- NICOLAISEN, L., 2018. *Naturgesetz*. In: FACHSTELLE FÜR RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION UND ENGAGEMENT IM NATURSCHUTZ, Hg. Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz. 2. Auflage. Berlin: Eigenverlag.
- NOCUN, K. und P. LAMBERTY, 2020. *Fake facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen*. Köln: Quadriga.
- NORDHAUSEN, T. und J. HIRT, 2018, 19. September. *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken* [Zugriff am: 27. Januar 2023]. Verfügbar unter: https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/service/bibliothek/RefHunter.pdf.
- PETERS, U., 2005. *Esoterik*. Köln: DuMont Literatur und Kunst-Verlag.
- PILAREK, P., 2021. Was denken Rechtsextreme?, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [Zugriff am: 15.05.2023]. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_TB_126_BF.pdf.
- PISOIU, D., 2021. *Rechtsextremismus und neue Akteure in Zeiten der Pandemie: ein Blick aus Österreich und Deutschland*. Wien: Österreichisches Institut für Internationale Politik. [Zugriff am: 17. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-77357-6>.
- 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.
- PRZYBORSKI, A. und M. WOHLRAB-SAHR, 2008. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg. Lehr- und Handbücher der Soziologie.
- PÜRER, H., 2003. *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK-Verlag.-Gesellschaft, UTB Medien- und Kommunikationswissenschaft. 8249.
- REICHARDT, S., Hg., 2022. *Die Misstrauensgemeinschaft der "Querdenker". Die Corona-Proteste aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- RHYN, L. und S. HEHLI, 2020, 3. März. *Christina von Dreien: Wie eine junge Frau die Esoteriker in Massen anlockt*. [Zugriff am: 28. März 2023]. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/christina-von-dreien-18-jaehrige-lockt-esoteriker-in-massen-an-ld.1540929>.
- RING, M.A., 2021, 30. September. *Weißsein als Privileg. Dr. Millay Hyatt über kritisches Weißsein (engl. Critical Whiteness) im Rahmen der Veranstaltungsreihe „BLACK LIVES MATTER – auch in Münster?“*. Rosa Luxemburg Stiftung [Zugriff am: 16. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.rosalux.de/news/id/45417/weisssein-als-privileg>.
- ROTHENBERG, D., 2018. *Tiefenökologie vs. Anthropozän*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/umwelt/bioethik/265763/tiefenoekologie-vs-das-anthropozaen/>.

RUBIKON, 2022, 8. April, *Autoren*. [Zugriff am: 15. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.rubikon.news/autoren>.

RUPPERT, H.-J., Hg., 1990. *Okkultismus. Geisterwelt oder neuer Weltgeist?* Wiesbaden: Ed. Coprint.

SALZBORN, S., 2018. *Rechtsextremismus? Rechtsradikalismus? Extreme Rechte? Rechtspopulismus? Neonazismus? Neofaschismus? Begriffsverständnisse in der Diskussion*. In: P. BARON, A. DRÜCKER und S. SENG, Hg. *Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit*. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, S. 5-9.

SALZBORN, S., Hg., 2019. *Antisemitismus seit 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen*. Baden-Baden: Nomos. Interdisziplinäre Antisemitismusforschung.

SCAFIDI, S., 2005. *Who owns culture? Appropriation and authenticity in American law*. New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press. Rutgers series on the public life of the arts.

SCHEDLER, J. und A. HÄUSLER, 2011. *Autonome Nationalisten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHEDLER, J., 2019. *Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung*. In: J. SCHEDLER, S. ACHOUR, G. ELVERICH und A. JORDAN, Hg. *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19-39.

SCHEDLER, J., S. ACHOUR, G. ELVERICH und A. JORDAN, Hg., 2019. *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Edition Rechtsextremismus.

SHELLHÖH, J., 2018. *Abgrenzung an allen Fronten. Die Neue Rechte und ihre ethnopluralistische Erzählung*. In: J. SHELLHÖH, J. REICHERTZ, V. HEINS und A. FLENDER, Hg. *Großere Erzählungen des Extremen. Neue Rechte, Populismus, Islamismus, War on Terror*. Bielefeld: transcript, S. 15-21.

SCHLEMM, A., 2019, 23. November. *Radikale Öko-Bewegungskonzepte*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: https://zw-jena.de/linked/documents/klima/radikale_oeko_bewegungskonzepte.pdf.

SCHMIDT, A., 2014. *Völkische Siedler/innen im ländlichen Raum. Basiswissen und Handlungsstrategien*. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung

SCHNEIDER, G. und C. TOYKA-SEID, o.J. *Das junge Politik-Lexikon. Chauvinismus* [Zugriff am: 20. Oktober 2022]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320033/chauvinismus/>.

SCHÖNHERR, H.-P., 2017, 2. September. *Lernen in und von der Natur*. Die Tageszeitung, 63 [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://taz.de/Lernen-in-und-von-der-Natur!/5441021/>.

- SCHULZE, C., 2021. *Rechtsextremismus. Gestalt und Geschichte*. Wiesbaden: S. Marix Verlag.
- SCHWARZMANN-SCHAFHAUSER, D., 1998. *Sekten Ideologie im medizinhistorischen Gewand*. Würzburger medizinhistorische Mitteilungen, (17), Würzburg: Würzburger medizinhistorische Gesellschaft, S. 577-579.
- SNYDER, G., 1990. *The practice of the wild. Essays*. San Francisco, Cal.: North Point Press.
- SPEIT, A., Juni 2021. *Verqueres Denken. Gefährliche Weltbilder in alternativen Milieus*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- STAMM, H., 2023, 13. Februar. *Esoterikstar Christina von Dreien gebärdet sich als Sektenführerin*. [Zugriff am: 28. März 2023]. Verfügbar unter: <https://www.watson.ch/blogs/sekten-blog/557164989-esoterikstar-christina-von-dreien-gebaerdet-sich-als-sektenfuehrerin>.
- STEFFEN, T., Hg., 2004. *Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- STÖCKER, P., 2010. *Wildnispädagogik im bildungstheoretischen Kontext*. Masterarbeit. Eberswalde: Hochschule für nachhaltige Entwicklung.
- STUCKRAD, K. von, 2019. *Die Seele als Bezugspunkt neuer spiritueller Praktiken*. In: K. von STUCKRAD und E.Z. C/O EDV FOTOWERK HUBER, Hg. *Die Seele im 20. Jahrhundert*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 165-180.
- SÜNNER, R., 1999. *Schwarze Sonne. Entfesselung und Mißbrauch der Mythen in Nationalsozialismus und rechter Esoterik*. Freiburg im Breisgau: Herder. Herder-Spektrum.
- TALIMAN, V., o.J. *Lakota Declaration of War* [Zugriff am: 13. Januar 2023]. Verfügbar unter: <http://www.thepeoplespaths.net/articles/warlakot.htm>.
- TITSCHER, S., M. MEYER, R. WOKAD und E. VETTER, 2000. *Methods of text and discourse analysis*. Los Angeles: SAGE Publications.
- TRACKER SCHOOL, o.J. *About Grandfather* [Zugriff am: 17. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.trackerschool.com/about/about-grandfather>.
- TREEK, A., 4. August 2020. *Ökofeminismus als Praxis. Wie kann der moderne Mensch seine Handlungsmacht wiedererlangen?*. Bachelorarbeit. Lüneburg: Leuphana Universität [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://circlewise.org/wp-content/uploads/2020/10/BachelorarbeitAntonia.pdf>.
- TROMMER, G., 1992. *Wildnis. Die pädagogische Herausforderung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- TROMMER, G., 1997. *Über Naturbildung - Natur als Bildungsaufgabe in Großschutzgebieten*. In: G. TROMMER und R. NOACK, Hg. *Die Natur in der Umweltbildung. Perspektiven für Großschutzgebiete*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 7-117.

- VILLAGIO, R., 2013a. *Die nordamerikanischen Indianerstämme. Die nordamerikanischen Indianerstämme : Dokumentation der Indianerkulturen als Beitrag zum Weltkulturerbe der Menschheit. Von Nuxalk bis Odaawaa*. Band 43. Berlin: Bonobo-Verlag
- VILLAGIO, R., 2013b. *Die nordamerikanischen Indianerstämme. Dokumentation der Indianerkulturen als Beitrag zum Weltkulturerbe der Menschheit. Von Iowa bis Irokesen*. Band 19. Berlin: Bonobo-Verlag.
- VILLAGIO, R., 2013c. *Die nordamerikanischen Indianerstämme. Dokumentation der Indianerkulturen als Beitrag zum Weltkulturerbe der Menschheit. Von Kyuquot-Cheklesahht bis Lakota*. Band 25. Berlin: Bonobo-Verlag.
- VILLAGIO, R., 2013d. *Die nordamerikanischen Indianerstämme. Dokumentation der Indianerkulturen als Beitrag zum Weltkulturerbe der Menschheit. Von Mingo bis Mohawk*. Band 35. Berlin: Bonobo-Verlag.
- VILLAGIO, R., 2013e. *Die nordamerikanischen Indianerstämme. Dokumentation der Indianerkulturen als Beitrag zum Weltkulturerbe der Menschheit. Potawatomi*. Band 51. Berlin: Bonobo-Verlag.
- VIRCHOW, F., 2006. *Gegen den Zivilismus. Internationale Beziehungen und Militär in den politischen Konzeptionen der extremen Rechten*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Forschung Politik.
- WALDRON, D. und J. NEWTON, 2012. *Rethinking appropriation of the indigenous: A critique of the romanticist approach*. California: Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions, 16(2), S. 64-85.
- WEICHBOLD, M., 2019. *Pretest*. In: N. BAUR und J. BLASIUS, Hg. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-357.
- WEIDINGER, B., 2018. *Jenseits des Hufeisens. Plädoyer für einen anderen Rechtsextremismusbegriff*. In: P. BARON, A. DRÜCKER und S. SENG, Hg. *Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen* Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, S. 9-14.
- WESTHOFF, A., 2010. *Esoterik - ein soziales Problem*. [Zugriff am: 4. November 2022]. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/esoterik-ein-soziales-problem-100.html>.
- WILDNISSCHULE ALLGÄU, o.J. *Begleitetes Heimstudium Räuchern*. [Zugriff am: 23. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.wildnisschule-allgaeu.de/heimstudium-fernlehrgang-raeuchern>.
- WILDERNESS AWARENESS SCHOOL, o.J. *About Us*. [Zugriff am: 17. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://wildernessawareness.org/about/>.
- WILDNISSCHULEN NETZWERK DEUTSCHLAND, o.J. *Über uns*. [Zugriff am: 16. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://wildnisschulen-netzwerk.de/#!/ueber>.

WILDNISSCHULE CHIEMGAU, o.J. *Schwitzhütte für Frauen und Männer*. [Zugriff am: 23. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.elementar-erfahrungen.de/seminare-kurse-wildnisschule/kraftvolle-naturverbindung/schwitzhuette/>.

WILDNISSCHULE LUPUS, o.J. *Mit der Wildnispädagogik-Ausbildung eine tiefe Verbindung zur Natur herstellen*. [Zugriff am: 24. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://wildnisschule-lupus.de/kurse/wildnispaedagogik-ausbildung/#Wildniswissen>

WILDNISSCHULE SCHÖNHOLZ, o.J. [Zugriff am: 10. Mai 2023]. Verfügbar unter: <http://www.wildnisschule-schoenholz.info/>.

WILDNISSCHULE WALDKAUZ, o.J. [Zugriff am: 10. Mai 2023], Verfügbar unter: <https://www.wildnisschule-waldkauz.de/>.

WILDNISCHULE WELTENWANDLER, o.J. *Visionssuche*. [Zugriff am: 23. Januar 2023]. Verfügbar unter: <https://www.weltenwandler-wildnis.de/visionssuche/>.

WILDNISTRAINING, o.J. [Zugriff am: 10. Mai 2023]. Verfügbar unter: <https://www.wildnis-training.de/>.

WOOD, M.J., K.M. DOUGLAS und R.M. SUTTON, 2012. *Dead and Alive*. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), S. 767-773. [Zugriff am: 17. November 2023]. Verfügbar unter: doi:10.1177/1948550611434786.

YOUNG, J., E. HAAS und E. MCGOWN, 2014. *Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Grundlagen der Wildnispädagogik*. Extertal: Biberverlag.

ZINSER, H., 2009. *Esoterik. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Anhang

Anhang A: Die Interviewleitfragen und ihre Funktionen

Tab. 1: Auflistung der Interviewleitfragen und ihrer jeweiligen Funktion als Ergebnis des Teilschritts „Sortieren und Subsumieren“ im Rahmen der SSPS-Methode (Hauptfragen in Fettdruck, Unterfragen in normaler Schrift, WP= Wildnispädagogik)

Teil der Arbeit	Frage	Funktion der Frage
Ergebnisteil	Zu Beginn des Interviews möchte ich gerne wissen, wo du bisher direkte Erfahrungen mit wildnispädagogischen Methoden und Konzepten in deiner Arbeit sammeln konntest?	Erfahrung in der WP erfahren, um die Expertise der IP einzuschätzen
	Wie ist deine konkrete Praxis (praktisch arbeitend, vernetzend, politische Bildung)?	Einordnung ob Arbeit in der Praxis oder Organisation/ Verwaltung/ Politik/ Öffentlichkeitsarbeit?
	An welcher Wildnisschule wurdest du ausgebildet und wann?	Wurden IPs an unterschiedlichen Schulen ausgebildet oder nicht? Einfluss auf Gültigkeit der Ergebnisse
	Mit welchen Wildnisschulen hast du zusammengearbeitet und wie lange?	Einblicke in unterschiedliche Wildnisschulen oder nicht? Einfluss auf Gültigkeit der Ergebnisse
Theorieteil Wildnispädagogik	Was kennzeichnet deiner Meinung nach die Wildnispädagogik in Deutschland aus?	Für Theorieteil WP in Ergänzung zur Literatur
	Gibt es theoretische Grundlagen oder wissenschaftliche Literatur, an der du dich orientierst?	Zugrunde liegende Theorie? Einfluss auf die Vergleichbarkeit von Wildnisschulen
	Gibt es neben den Gründern Jon Young und Tom Brown Personen, andere Personen, die die Wildnispädagogik geprägt haben?	Weitere Recherchemöglichkeit
	Kannst du mir bedeutsame Publikationen von WildnispädagogInnen (neben denen von Jon Young und Tom Brown) nennen?	Weitere Recherchemöglichkeit
	Wie arbeiten die Wildnisschulen und welche Ziele verfolgen sie?	Verständnis für Arbeit, Ziele und Vorgehensweise von Wildnisschulen erhalten

	Welche Rolle haben Wildnisschulen in der Bildungslandschaft?	Einfluss auf Jugendliche und Erwachsene, umso gefährlicher die potenzielle Rechtschaffenheit
Ergebnisteil	Weshalb hast du begonnen, dich kritisch mit der Wildnispädagogik auseinanderzusetzen?	Hintergrund & Antrieb von IP erfahren
	Gab es eine bestimmte Situation/ Ereignis/Vorfall, woran du das festmachen kannst?	Konkretes Beispiel, hilft zur Verdeutlichung
	Existiert ein Raum für einen kritischen Austausch mit anderen WildnispädagogInnen über Vorfälle/Tendenzen in der Wildnispädagogik?	Zur Einschätzung wieviel Auseinandersetzung mit Rechtschaffenheit stattfindet
Theorieteil Wildnispädagogik, Exkurs: Kulturelle Aneignung	Wie schätzt du das Thema „kulturelle Aneignung“ im Kontext der Wildnispädagogik ein bzw. welche konkreten Beispiele kannst du geben?	Exkurs zu kultureller Aneignung, Ergänzung zur Literatur
	Inwiefern setzen sich die Wildnisschulen in ihrer Praxis damit auseinander und welche Beispiele kannst du nennen?	Eindruck aus der Praxis, Haltung der WP zum Thema
Ergebnisteil	Wo siehst Du für extrem rechte Ideologien Anknüpfungspunkte an die Wildnispädagogik?	Offene Einstiegsfrage, dient auch zur Überprüfung der Analysekatgeorien (Erweiterung notwendig?)
	Inwieweit überschneidet sich die Wildnispädagogik mit der (rechten) Esoterik?	Überschneidung WP und Esoterik
	Inwiefern sind dir Schnittmengen zum Neuheidentum aufgefallen?	Überschneidung WP und Neuheidentum
	Kursieren Verschwörungsmythen in der Wildnispädagogik-Szene bzw. welche Überschneidungen zur Szene der Verschwörungsgläubigen gibt es?	Überschneidung WP und Verschwörungsglauben
	Welche Reaktionen riefen die Schutzmaßnahmen wegen der Covid19-Pandemie bei wildnispädagogisch arbeitenden Menschen hervor?	Ergebnisteil, Covid19 als Brücke zur Esoterik und zum Verschwörungsglauben
	Kannst du dazu konkrete Beispiele (Kursangebote, Praktiken, Verlinkungen) nennen, in denen sich diese Überschneidung zu extrem rechten Ideologien äußert?	konkrete Beispiele zur Veranschaulichung
	Wie würdest du das Naturverständnis in der Wildnispädagogik beschreiben? Und wie passt das aus Deiner Sicht zu rechten, tendenziell völkischen Ideologien?	Natur als Brücke zum völkischen Denken und extrem rechter Ideologie
	Inwiefern siehst Du Verbindungen zur Anastasia- oder anderen völkischen Bewegungen?	Personelle Überschneidungen und Verknüpfungen mit Gruppen und Projekt werden aufgezeigt
	Welche Geschlechtervorstellungen finden sich in der Wildnispädagogik wieder?	Geschlechtervorstellung gibt Hinweis auf Weltanschauung (biologistisch begründet?)

	Kannst du mir konkrete Beispiele (z.B. Kursangebote) nennen?	konkrete Beispiele zur Veranschaulichung
	Inwiefern setzen sich deiner Meinung nach Wildnisschulen mit der Gefahr des potenziellen Anschlusses von rechts auseinander?	Anerkennung des Problems, aktive Auseinandersetzung, Selbstreflexion, Abwehrreaktion?
	Wird das Problem anerkannt und gibt es einen Umgang damit?	Bewusstsein der Wildnisschulen für das Thema vorhanden?
	An welcher Stelle siehst du möglicherweise Verbesserungspotenzial?	Konkrete Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge
	Kennst du besonders gelungene Beispiele für die Auseinandersetzung von Wildnisschulen mit der Gefahr des Anschlusses von rechts?	Positivbeispiele zur Orientierung für andere Wildnisschulen bzw. zukünftige Wildnispädagog*innen
Vorbereitung der Webseitenanalyse	Worauf ist bei der Analyse der Webpräsenzen, deiner Meinung nach, zu achten?	Offene Einstiegsfrage
	Welche Wildnisschulen würdest du dafür auswählen und warum?	IPs können Auswahl mit Hilfe ihrer Erfahrungen besser treffen als ich
	Auf welche Themen/ Hinweiswörter ist bei der Analyse zu achten?	Überprüfung/ ggf. Erweiterung des Kodierleitfadens
	Inwiefern können die Webseiten von Wildnisschulen die Einstellungen bzw. den Umgang mit der potenziellen Gefahr von rechts widerspiegeln?	These „Darstellung nach außen deckt sich nicht mit Erfahrungen aus der Praxis“ kann überprüft werden
Kriterien zur Erstellung der Lehrbausteine	Was wären aus deiner Sicht wichtige Inhalte solcher Lehrbausteine?	Offene Einstiegsfrage
	Inwiefern spielte die Sensibilisierung in deiner eigenen Wildnispädagogik-Ausbildung eine Rolle bzw. wo siehst du aus deiner Erfahrung heraus thematische Lücken in der Aufklärung?	Eigene Erfahrung von IP wird angesprochen, konkrete Beispiele erfragt
	Welche Rolle spielt deiner Meinung nach die Reflektion der eigenen Haltung/ Position?	Selbstreflexion als Teil der Prävention von Rechtsoffenheit, findet sie statt?
	Was sollte aus deiner Sicht unbedingt vermieden werden bei der Erstellung der Lehrbausteine in Bezug auf deren Form, Inhalte und Perspektive auf das Thema?	Ausschluss von nicht zielgruppengerechtem Inhalt/Form und von Abwehrreaktionen
Abschluss und Ergänzungen	Gibt es noch etwas Wichtiges zu ergänzen?	Offene Frage, um Ergänzungen von IP zu ermöglichen

Anhang B: Interviewleitfaden zur Durchführung der Expert*innen-Interviews

Leitfaden zu Durchführung der Expert*Innen-Interviews

Thema: „Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien“

Die Entwicklung, dass die extreme Rechte sich an die Naturschutzbewegung und den Ökolandbau anschließt, um ihre Ideologien in die breite Bevölkerung zu bringen, ist bereits wissenschaftlich untersucht. NGOs wie die Fachstelle für Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN) und die Amadeo Antonio Stiftung haben ein breites Angebot an Beratung, Information und Weiterbildung aufgebaut. Bisher ist die wildnispädagogische Szene jedoch noch nicht ausführlich untersucht worden. Dennoch erscheinen immer mehr Berichte von Personen, die Einblicke in die Szene haben und diese problematischen Tendenzen erkennen, und sich untereinander vernetzen.

Hier setzt die Masterarbeit an. Es soll untersucht werden, welche Anknüpfungspunkte wildnispädagogische Konzepte und Ansätze für extrem rechte Positionen aufweisen. Außerdem wird erforscht, ob sich die Akteure der Wildnispädagogik von extrem rechten oder anderen menschenverachtenden Positionen abgrenzen bzw. diese von ihrer Arbeit ausschließen. Die Analyse erfolgt anhand einer Analyse der Webpräsenz ausgewählter Wildnisschulen und anhand von ExpertInnen-Interviews. Die Ergebnisse können für Informationsmaterial genutzt werden und in Form von Lehrbausteinen zur Aufklärung und Sensibilisierung der Anknüpfungspunkte extremer rechter Strukturen und Wildnispädagogischer Ansätze genutzt werden. Dieses Informationsmaterial kann z.B. in der Lehre, in Ausbildungen und in Studiengängen rund um Umweltbildung und Naturschutz eingesetzt werden,

Die Expert*innen-Interviews dienen in Erweiterung zur Webseitenanalyse dazu, einen internen Blick in die wildnispädagogische Szene zu erhalten. Die ExpertInnen wurden danach ausgewählt, ob sie eben diesen Einblick in die Szene haben und sich bereits mit dem Thema „Anknüpfungspunkte für extrem rechte Positionen“ auseinandergesetzt haben. Die Analyse der Interviews soll hinsichtlich folgender Kategorien stattfinden: Naturverständnis der Extremen Rechten, extrem rechte Geschlechterphilosophie, extrem rechte Verschwörungsmethoden und extrem rechte Esoterik.

Der folgende Fragebogen soll durch das Interview hindurchleiten. Die Gespräche können von 20 min bis zu einer Stunde dauern und es besteht kein Zwang, alle Fragen zu beantworten. Besonders wichtige oder passende Zitate aus den Interviews sollen in meiner Masterarbeit Verwendung finden. Im Rahmen des Interviews werde ich daher um Zustimmung bitten, Aussagen mit Klarnamen oder anonymisiert zitieren zu dürfen.

Zum Fragebogen:

- **soll eine mögliche Unterfrage markieren. Sie kann dann gestellt werden, falls diese nicht bereits in der Hauptfrage (fett gedruckt) beantwortet wurde.**

Interview-Fragen (etwa 1h)

DATENSCHUTZ

Darf ich das Gespräch aufzeichnen?

Ist es für dich okay, wenn ich Aussagen aus dem Interview in meiner Masterarbeit anonymisiert zitiere?

WILDNISPÄDAGOGIK

Zu Beginn des Interviews möchte ich gerne wissen, wo du bisher direkte Erfahrungen mit wildnispädagogischen Methoden und Konzepten in deiner Arbeit sammeln konntest?

- Wie ist deine konkrete Praxis (praktisch arbeitend, vernetzend, politische Bildung)?
- An welcher Wildnisschule wurdest du ausgebildet und wann?
- Mit welchen Wildnisschulen hast du zusammengearbeitet und wie lange?

Was kennzeichnet deiner Meinung nach die Wildnispädagogik in Deutschland?

- Gibt es theoretische Grundlagen und wissenschaftliche Literatur, an der du dich orientierst?
- Gibt es neben den Gründern Jon Young und Tom Brown Personen, andere Personen, die die Wildnispädagogik geprägt haben?
- Kannst du mir bedeutsame Publikationen von WildnispädagogInnen (neben denen von Jon Young und Tom Brown) nennen?
- Wie arbeiten die Wildnisschulen und welche Ziele verfolgen Wildnisschulen?
- Welche Rolle haben Wildnisschulen in der Bildungslandschaft?

Weshalb hast du begonnen, dich kritisch mit der Wildnispädagogik auseinanderzusetzen?

- Gab es eine bestimmte Situation/ Ereignis/Vorfall, woran du das festmachen kannst?
- Existiert ein Raum für einen kritischen Austausch mit anderen Wildnispädagog*innen über Vorfälle/Tendenzen in der Wildnispädagogik?

An dieser Stelle würde ich gerne das Thema „Kulturelle Aneignung in der Wildnispädagogik anreißen und dich um ein kurzes Statement dazu bitten. Wie schätzt du das Thema „kulturelle Aneignung“ im Kontext der Wildnispädagogik ein bzw. welche konkreten Beispiele kannst du geben?

- Inwiefern setzen sich die Wildnisschulen in ihrer Praxis damit auseinander und welche Beispiele kannst du nennen?

ANSCHLUSSFÄHIGKEIT FÜR EXTREM RECHTE IDEOLOGIEN

Jetzt möchte ich gerne mit Dir über Deine Wahrnehmung bzgl. der Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik und extrem rechten Positionen sprechen. Wo siehst Du für extrem rechte Ideologien Anknüpfungspunkte an die Wildnispädagogik?

- Inwieweit überschneidet sich die Wildnispädagogik mit der (rechten) Esoterik?
- Inwiefern sind dir Schnittmengen zum Neuheidentum aufgefallen?
- Kursieren Verschwörungsmymen in der Wildnispädagogik-Szene bzw. welche Vernetzungen zur Szene der Verschwörungsgläubigen gibt es?
- Welche Reaktionen riefen die Schutzmaßnahmen im Zusammenhang mit der Covid19-Pandemie bei wildnispädagogisch arbeitenden Menschen hervor?
- Kannst du dazu konkrete Beispiele (Kursangebote, Praktiken, Verlinkungen) nennen, in denen sich diese Überschneidung zu extrem rechten Ideologien äußert?

Lass uns noch mal auf das Naturverständnis schauen. Wie würdest du das Naturverständnis in der Wildnispädagogik beschreiben? Und wie passt das aus Deiner Sicht zu rechten, tendenziell völkischen Ideologien?

- Inwiefern siehst Du Verbindungen zur Anastasia- oder anderen völkischen Bewegungen?

Welche Geschlechtervorstellungen finden sich in der Wildnispädagogik wieder?

- Kannst du mir konkrete Beispiele (z.B. Kursangebote) nennen?

Inwiefern setzen sich deiner Meinung nach Wildnisschulen mit der Gefahr des potenziellen Anschlusses von rechts auseinander?

- Wird das Problem anerkannt und gibt es einen Umgang damit?
- An welcher Stelle siehst du möglicherweise Verbesserungspotenzial?
- Kennst du besonders gelungene Beispiele für die Auseinandersetzung von Wildnisschulen mit der Gefahr des Anschlusses von rechts?

ANALYSE DER WEBSEITEN

Um neben den Expert*innen-Interviews auch Informationen von Primärquellen zu erhalten, werde ich die Webpräsenzen analysieren. Dafür werde ich eine Auswahl von fünf Wildnisschulen treffen. Worauf ist bei der Analyse der Webpräsenzen, deiner Meinung nach, zu achten?

- Welche Wildnisschulen würdest du dafür auswählen?

- Auf welche Themen/ Hinweiswörter ist bei der Analyse zu achten?

ERSTELLUNG DER LEHRBAUSTEINE

Auf Basis der Erkenntnisgewinne dieser Masterarbeit sollen letztlich Lehrbausteine erstellt werden, die zur Aufklärung und Sensibilisierung der Studierenden in „grünen“ Studiengängen dienen sollen. Was wären aus deiner Sicht wichtige Inhalte solcher Lehrbausteine?

- Inwiefern spielte die Sensibilisierung in deiner eigenen Wildnispädagogik-Ausbildung eine Rolle bzw. bzw. wo siehst du aus deiner Erfahrung heraus thematische Lücken in der Aufklärung?
- Welche Rolle spielt deiner Meinung nach die Reflektion der eigenen Haltung/ Position?
- Was sollte aus deiner Sicht unbedingt vermieden werden bei der Erstellung der Lehrbausteine in Bezug auf deren Form, Inhalte und Perspektive auf das Thema?

ABSCHLUSS

Gibt es noch etwas Wichtiges zu ergänzen?

Anhang C: Kodierleitfaden zur Auswertung der Expert*innen-Interviews

Tab. 2: Kodierleitfaden zur Auswertung der Expert*innen-Interviews: Auflistung der Kategorien mit Angabe des Kategorietyps (H = Hauptkategorie, S = Subkategorie), der Definition, jeweils einem Ankerbeispiel und den zu beachtenden Kodierregeln

Kategorietyp	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Beschreibung der interviewten Person				
H	Erfahrung in der wildnispädagogischen Arbeit	Alle Erfahrungen der interviewten Person in der wildnispädagogischen Arbeit inklusive der Arbeit an Wildnisschulen, aber auch anderen an anderen Organisationen und freiberufliche Arbeit	„Ich habe dann 2012 berufsbegleitend meine erste Wildnispädagogik-Ausbildung gemacht, also eine einjährige Wildnispädagogik 1.“ (IP1, Z. 17-18)	Der Bezug zur Wildnispädagogik muss bei den genannten Erfahrungen deutlich sein.
H	Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik	Beschreibungen darüber, wie es dazu kam, dass die interviewte Person begann, sich kritisch mit der Wildnispädagogik auseinanderzusetzen (Prozess, Ereignis, etc.), Gründe für die Auseinandersetzung	„Nein, das war eigentlich eher ein schleichender Prozess. Also es gab eine erste Phase ab 2012, wo ich sehr intensiv in dieser Szene drin war, also so um [Ort 1] herum. [Bildungszentrum 1] war ein wichtiger Ort, kennst du ja auch. Ich habe da auch privat viel an Sachen teilgenommen, also an Schwitzhütten-Ritualen zum Beispiel, furchtbarerweise. Ich sehe das mittlerweile so kritisch, aber ich habe da wirklich so an einigen teilgenommen, die in [Bildungszentrum 1] zum Beispiel stattfanden, die sind ja sogar ein Zentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung und dort wurde sowas angeboten.“ (IP1, Z. 294-299)	
Wildnispädagogik				

H	Ziele der Wildnisschulen	Angaben zu angegebenen Zielen von Wildnisschulen, aber auch zu den von der interviewten Person vermuteten Zielen der Wildnisschulen	„Die offiziellen Ziele sind Naturverbindung zu fördern und dadurch eine ökologische Wende herbeizuführen. Also wenn wir alle naturverbunden genug sind, werden wir die Natur nicht mehr zerstören. Dann aber auch Frieden und Gemeinschaft. Ganz gute Ideale eigentlich. Und es ist das Ziel, möglichst viele Menschen auszubilden und mit an Bord zu holen in diese Gemeinschaft. Sie sagen halt, dass sich eine Gemeinschaft aufbauen soll, also eine größere Gemeinschaft, landesweit, die sich zu diesen Zielen bekennt.“ (IP1, Z. 236-241)	Die Beschreibung der Zielsetzung muss nicht unbedingt das Wort „Ziel“ enthalten.
H	Programm der Wildnisschulen	Informationen zu den angebotenen Inhalten der Wildnisschulen	Je nach Modul geht es manchmal um praktische Skills und dann die Theorie dazu oder aber eben auch um Philosophien also was haben wir für eine Vorstellung über die Erde und die Natur oder die Wildnis. Und dann werden schon auch so Konzepte, wie ‚wie bewegen wir uns in dem Kreislauf der Natur‘ nähergebracht.“ (IP2, Z. 99-102)	Bezieht sich ausschließlich auf die inhaltlichen Angebote, nicht aber auf zugrundeliegende Ziele
H	Theoretische Basis der Wildnispädagogik	Theoretische Grundlagen, die in der Wildnispädagogik Erwähnung finden, inklusive Literatur	„Die Grundlagen der Wildnispädagogik, und das unterscheidet sie von gewöhnlicher Naturpädagogik/Umweltbildung, sind ganz klar esoterisch geprägt und haben mehr mit der New Age-Bewegung zu tun als mit seriöser Wissenschaft.“ (IP1, Z. 89-91)	
H	Beschreibung der Wildnis-Szene	Allgemeine Beschreibung der Wildnis-Szene	„Ich erlebe es auch jetzt als sehr weiße Szene. Ich glaube, in den drei Jahren Ausbildung ist mir eine rassifizierte Person begegnet, innerhalb der Ausbildung.“ (IP2, Z. 61-63)	Allgemein gefasst, keine Eingrenzung auf einzelne Akteur*innen, Aussagen über die Wildnis-Szene, die nicht durch andere, eng

				gefasstere Kategorien abgedeckt werden
Umgang der Wildnispädagogik mit indigenen Personen				
H	Einstellungen zu indigenen Menschen	Aussagen darüber, wie indigene Menschen in der Wildnispädagogik dargestellt werden/ welches Bild von Indigenen gezeichnet wird	„Ich meine, das ist ja irgendwie ein logischer Ablauf. Also sie sagen ja, sie haben sich von indigenen Kulturen inspirieren lassen, die ‚noch‘ angeblich sehr verbunden mit der Natur leben. Natürlich gibt es solche Kulturen, aber es ist auch ein sehr stereotypisierendes Denken, indigene Menschen per se als besonders naturverbunden zu zeichnen.“ (IP1, Z. 475-478)	Allgemein gefasst, kann sowohl positiv als auch negative Auffassungen enthalten
H	Kulturelle Aneignung	Beobachtungen zur Aneignung kultureller Elemente in der Wildnispädagogik	„Es wird vielleicht noch mal gesagt, dieses Wissen kommt von dem Volk. Aber was bedeutet das überhaupt? Dann habe ich irgendwie einen Namen, Lakota. Habe ich da jetzt irgendeine Verbindung hin. Ist es irgendwie ok, dass wir gerade dieses Wissen nutzen? Haben die irgendeine Entschädigung dafür?“ (IP2, Z. 223-226)	Breite Definition von kultureller Aneignung: alle Phänomene, die die IP so bezeichnen
Anknüpfungspunkte nach rechts				
H	Personelle Verknüpfungen zur extremen Rechten	Personen in der Wildnispädagogik, die im extrem rechten Milieu zu verorten sind	„[Person 6] hat da ja auch so ein Beispiel von jemandem, also einem Ex-Neonazi oder vielleicht immer noch Neonazi, der auch bei ihm im Kurs war und der später eine eigene Wildnisschule gegründet hat.“ (IP1, Z. 590-592)	Können konkrete Personen sein, aber auch Personengruppen
H	Ideologische Nähe zur extremen Rechten	Ideologische Nähe von Gedankenkonstrukten in der Wildnispädagogik zur extremen Rechten	„Und dann auch je nachdem an welcher Schule oder Organisation du angedockt bist – und da gibt es auf jeden Fall eine Bandbreite und es sind nicht alle gleich schlimm, würde ich sagen – gibt es einfach wirklich viele, wo eben Überschneidungen da sind mit rechtsextremen Gedankengebäuden.“ (IP4, Z. 70-72)	Aussagen zur ideologischen Überschneidung, ohne dass diese konkret genannt werden

S	Ungleichwertigkeitsdenken	Denken, das auf der Vorstellung einer Ungleichwertigkeit von Menschen beruht	„Diese Komponente von einer gewissen Menschenverachtung, die sich letztendlich im Zweifelsfall wirklich gegen die Schwächeren in der Gesellschaft ausspielt.“ (IP4, Z. 302-304)	Schließt Aussagen zu Diskriminierungen aus, da diese extra kodiert werden
S	Hierarchien und Personenkult	Hierarchische Strukturen innerhalb der Wildnis-Szene und Personenkult gegenüber Lehrer*innen	„von Grund auf hierarchische Struktur innerhalb der Wildnispädagogik-Szene wirklich zu verfestigen. Und dieses Muster, dass es jemanden an der Spitze des Ganzen gibt, der einfach allumfassendes Wissen hat und niemand wird - auch das ist so ein im Mythos, der die Bewegung trägt - niemand wird das Niveau erreichen können mit nichts von all Diesem wie Tom Brown es hat.“ (IP4, Z. 212-216)	Bezieht sich nicht auf anderen Strukturen innerhalb der Wildnis-Szene
H	Diskriminierung	Beobachtete Diskriminierungen im Allgemeinen, ohne Spezifizierung der Diskriminierung	„Zusätzlich würde ich sagen, es ist es gibt so eine Abneigung gegenüber dem Sehen von so Identitätskategorien und, dass Diskriminierungen etwas Strukturelles sind und nicht etwas Individuelles. Und darin treffen sie sich auch wieder. Dieses ganze Gendern, das ist ja auch unnötig und wir sind doch alle von Rassismus betroffen und so. Also ich glaube, in diesem Nicht-Anerkennen, dass es strukturelle Diskriminierung gibt, da können sich Rechte auch richtig gut wiederfinden oder auch auf den Zug aufspringen und sagen: ja, das ist mit dem Gender ist jetzt alles ein Trend oder so.“ (IP2, Z. 268-274)	Keine Nennung spezifischer Diskriminierungsformen
S	Rassismus	Beschreibungen von rassistischen Aussagen, Umgang mit Thema Rassismus im Allgemeinen	„In der Gruppe war eben eine rassifizierte Person und ein anderer Mensch, der den immer wieder rassistisch beleidigt hat. ‚Im Witz‘. Genau, ein anderer Mensch war zum Glück auch in der Gruppe der das auch irgendwie voll daneben fand. Wir sind dann zu dem Menschen, der betroffen war, hingegangen und haben gesagt: ‚Können wir dich irgendwie supporten, wünschst du dir irgendwie,	

			dass wir zu den Teamern gehen, die das hier gerade leiden. Was brauchst du so?' Und dann haben wir gesagt, wir sprechen das an in der Gruppe an. Dann haben vor allem der andere Mensch und ich, also als nicht Betroffene von Rassismus, aber auch mit dem Einverständnis von dem betroffenen Menschen, das thematisiert in der Gruppe. Und dann haben die Leitenden das sozusagen so hingestellt, als sei das ein individuelles Problem, das uns jetzt gerade beschäftigt. Also, wo wir jetzt gerade ein Thema damit haben. Sie haben irgendwie auf so eine ganz absurde Weise den Spieß umgedreht, als sei das gerade unser Thema, an dem wir gerade arbeiten und das ist okay. ‚Aber das ist jetzt hier kein Thema der Gruppe‘. Irgendwie so hingestellt. Als wir das gesagt haben, wurde von ganz vielen anderen Teilnehmer*innen gesagt: ‚Ach, der meint das doch nicht so, der meint es ja nur als Scherz‘. Und dann waren wir halt so: ‚What the Fuck?‘ Wenn der ihn mit dem N-Wort und anderen Sachen bezeichnet, das geht halt nicht, nein. Und auch nicht im Scherz. Dann wurden Sachen gesagt, wie: ‚Rassismus ist ja nur, wenn man es böse meint‘. Und dann kam da ganz viel Zustimmung von den Teilnehmer*innen.“ (IP2, Z. 145-160)	
S	Antisemitismus	Antisemitische Aussagen und Sichtweisen, beispielsweise in Bezug auf deutsche Vergangenheit	„Dann aber auch tatsächlich mit diesem Bezug, wie gehen wir mit der deutschen Vergangenheit um? Da herrschen für mich ganz krude Vorstellungen, so nach dem Motto: wenn wir genug verzeihen, lieben und Rituale machen, dann können wir das alles wieder gutmachen. Das war ein krasses Beispiel fand ich (IP1, Z. 617-620)	
H	Naturverständnis	Auffassung von Natur und des Mensch-Natur-Verhältnisses	„Ich glaube, dass sie denken, dass das so der Weg ist (...) also aus der Vorstellung heraus, dass ganz viele Menschen schlechte Menschen sind, weil sie die Natur kaputt machen und nicht mehr mit der Natur in Verbundenheit leben.“ (IP2, Z. 103-105)	Alle Auffassungen von Natur inkl. Ide-

				alisierung, Sozialdarwinismus und Biologismus
H	Völkische Bewegung	Überschneidungen der Wildnispädagogik zur völkischen Bewegung bzw. zur völkischen Denkweise	„I: Und siehst du da auch Verbindungen zu Anastasia oder anderen völkischen Siedlungen oder Bewegungen? #00:51:04# IP4: Es gibt auch da personell echt viele Überschneidungen, also gerade in Österreich und der Schweiz. Ich kenne das von Geschichten, dass da einfach ganz normal ist, dass man die Bücher cool findet und so diese Idee von diesem Familiengut. Ich weiß nicht genau, wie die das nennen in der Anastasia Bewegung, aber quasi diese Gemeinschaften zu gründen. Also was die Personen angeht, ist dort total viel Überschneidungen da. Wo das in der Wildnispädagogik halt andockt, ist dieses Zurück zum Land und eben auch Verantwortung übernehmen und natürlich Selbstversorgung und diese ganzen Aspekte.“ (IP4, Z. 374-381)	
H	Geschlechterverständnis	Auffassung von Geschlecht (konservativ/ klassisch oder modern), Einstellung zu nicht-binären Geschlechtsidentitäten	„Allein schon diese heteronormativen, sehr binären Geschlechtervorstellungen sind sehr problematisch. Ich habe noch nicht gesehen, dass irgendwo im Wildnis-Kontext etwas für nicht binäre Menschen oder Trans-Personen angeboten wird, außer die machen das selber.“ (IP1, Z. 643-646)	
H	Esoterik	Esoterische Elemente in der Wildnispädagogik: Inhalte, Sichtweisen und Weltbilder	„also es ist oft so ein Offenbarungsdenken. Bestimmte auserwählte weiße Personen wurden quasi Lehrlinge von indigenen Lehrer*innen. Die haben quasi diesen Auftrag gegeben: Ihr müsst dieses Wissen an die westliche Gesellschaft weitertragen, damit die Welt eine bessere wird. Das ist so die Erzählung, das Narrativ. Also, wir wurden beauftragt, als Wildnislehrer*innen, dieses indigene Wissen weiterzutragen.“ (IP1, Z. 144-148)	Kategorie greift dann, wenn Bezug auf die Esoterik genommen wird, auch wenn von „Esoterik und Spiritualität“ gesprochen wird

S	Spiritualität	Spirituelle Elemente in der Wildnispädagogik	„Und diese Kursangebote sind sehr, sehr voll mit spirituellen Ritual-Dingen, das ist auffällig.“ (IP1, Z. 620-621)	Aussagen über Spiritualität, ohne Bezugnahme auf die Esoterik
S	Neuheidentum und Ahnenkult	Überschneidungen der Wildnispädagogik mit dem Neuheidentum, Beobachtungen von Ahnenkult	Dann geht das aber ganz schnell in eine Richtung: ok, dann gucken wir, was hier sozusagen ‚indigenes‘ Wissen aus Europa ist. Und dann kommt man natürlich ganz schnell zu Heilkräutern und naturverbundenen Bräuchen von früher. Was ist hier so vorhanden? Und dann wird gesagt: ok, dann lebten hier früher auch irgendwelche Gruppen, die sehr naturverbunden waren. Kelten zum Beispiel werden dann gerne erwähnt. Germanen tatsächlich nicht so gerne, weil das eben schon so vorbelastet klingt.“ (IP1, Z. 483-488)	
H	Verschwörungsglaube	In der Wildnis-Szene kursierende Verschwörungsmymen, Gründe für Verschwörungsglauben	„Also man kann wirklich sagen, je näher eine Institution Tom Brown steht, desto krasser ist alles. Ab und zu gibt es freie, kostenlose Videos oder Vorträge von Tom und das ist so krass sich das anzuhören. Man glaubt es nicht, dass irgendjemand das toll finden könnte und sich in so eine Richtung entwickeln wollen würde.“ (IP4, Z. 516-519)	Verschwörungsmymen jeglicher Art, aber nicht um die Covid19-Pandemie und um Prepping
S	Einstellungen in der Covid19-Pandemie	Einstellungen zu den Covid19-Schutzmaßnahmen und allgemeine Haltung in der Pandemie	„Manche Leute haben sich sogar offen als Impfgegner*innen bezeichnet.“ (IP1, Z. 346)	Umfasst sowohl Einstellungen zu Schutzmaßnahmen als auch Verschwörungsmymen um Covid19

S	Prepping	Prepping-Tendenzen von Akteur*innen der Wildnispädagogik, Verbindungen in die Prepper-Szene	„Bei mehreren Schulen, die vor allem mehr in der Tom Brown-Tradition stehen, also zum Beispiel Schönholz, da gibt es sehr starke Prepping Tendenzen. Also das Narrativ, wir müssten uns hier auf den Weltuntergang oder auf Black-Outs vorbereiten. Also so Wildniswissen und dieses Survival-Wissen wirklich als Vorbereitung zu sehen auf den Weltuntergang oder Krisen.“ (IP1, Z. 515-519)	
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen				
H	Fehlende Auseinandersetzung	Stellen, an denen eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen wie z.B. Rechtsextremismus, Diskriminierung, Kolonialismus, Umgang mit indigenen Menschen etc. bisher nicht stattfindet Gründe für diese fehlende Auseinandersetzung	„Ja, es ist viel zu wenig. Also es ist einfach wirklich frustrierend. Wir haben ja zum Beispiel verschiedene Themen auch öffentlich angesprochen über unsere Newsletter-Artikel oder tun das eben auch in Kursen und Weiterbildungen. Eine der Hauptreaktionen ist immer: ‚Das ist doch alles nicht rechts. Alles, was ihr schreibt, was wir tun, hat nichts mit Rechtsextremismus zu tun‘. Also wirklich dieses vollkommene sich in totaler Unschuld waschen. Und eben auch einfach dieses uninformiert sein und auch wirklich gar nicht mehr wissen wollen. Ich glaube, das ist wirklich so ein Knackpunkt.“ (IP4, Z. 466-471)	Nur Aussagen über die fehlende kritische Auseinandersetzung und den Bedarf nach (mehr) Auseinandersetzung
H	Umgang mit Kritik	Art und Weise wie in der Wildnispädagogik mit Kritik bzw. mit Kritik äussernden Menschen umgegangen wird	„Das war in dieser ersten Phase, dieses Erlebnis: wenn du kritisch bist, kommst du da nicht gut an. Ich fühlte mich da schon indirekt ausgegrenzt und nicht gern gesehen.“ (IP1, Z. 307-309)	Betrifft insbesondere die Auseinandersetzung als Reaktion auf Kritik
H	Stattfindende Auseinandersetzung	Bereits stattfindende Prozesse der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen wie z.B. Rechtsextremismus,	„Mit der [Wildnisschule 2], [Wildnisschule 1] und ein paar anderen Wildnisschulen haben wir einmal im Jahr ein Austausch gemacht. Wir haben über diese Themen gesprochen und überlegt, wie wir	Nur Aussagen über bereits begonnene Prozesse der kriti-

		Diskriminierung, Kolonialismus, Umgang mit indigenen Menschen etc.	es besser machen können, wie wir unterstützend sein können.“ (IP3, Z. 121-123)	schen Auseinandersetzung und Fortsetzung dieser
H	Positionierung und Abgrenzung nach rechts	Abgrenzung wildnispädagogischer Akteur*innen von extrem rechten Ideologien und politische Positionierung	„Ich würde sagen, sie tun sich leichter damit, sich gegen links abzugrenzen, weil wenn ich versucht habe, Kritik anzubringen, hieß es schon, dafür ist hier kein Raum. Aber für andere Dinge war halt Raum, wo ich so dachte, da könnte man sich mal abgrenzen.“ (IP1, Z. 347-349)	
Webseiten-Analyse				
H	Empfohlene Wildnisschulen	Wildnisschulen, die für die Webseiten-Analyse empfohlen wurden, dienen als prägnantes Beispiel	„Zur Verschwörungsideologie gibt es [Wildnisschule 5], also [Person 7]. Ja, genau. Es gibt so ein Paar, wo du zumindest mal mit einem geschulten Blick draufschauen und das gut erkennen kannst.“ (IP1, Z. 720-722)	Alle empfohlenen Wildnisschulen, müssen dem extrem rechten Milieu nicht besonders nah stehen, können auch Positivbeispiele sein
H	Inhaltliche Hinweise zur Webseiten-Analyse	Angaben zur Durchführung der Webseiten-Analyse, worauf ist besonders zu achten	„Ich würde gucken, was für Kurse sie anbieten.“ (IP3, Z.292)	Bezieht Signale ein, aber auch bestimmte Teile einer Webseite (z.B. Kursprogramm)
Lehrbausteine				

H	Hinweise zur Erstellung	Hinweise zur Erstellung der Lehrbausteine (Inhalte, Zielgruppe, Zweck)	„Und dass man auch die Studierenden in der Ausbildung dazu motiviert, dass man sagt: ‚Hey, wenn du die Wildnispädagogik-Ausbildung machst, dann stell dort kritische Fragen und mache ein bisschen Druck, dass sie sich klar positionieren‘.“ (IP1, Z. 830-832)	Betrifft nur empfohlene Inhalte
H	Empfehlungen zur Vermeidung	Was ist zu vermeiden bei der Erstellung der Lehrbausteine (besonders inhaltlich)	„Also es ist immer ein Spektrum, also wirklich ein breites Spektrum, wo es alles Mögliche gibt, und auch sehr viele Grauzonen. Ja, das ist wichtig, das richtig darzustellen.“(IP1, Z. 823-825)	Betrifft nur Inhalte, Vorgehensweisen, die zu vermeiden sind

Anhang D: Kodierleitfaden zur Auswertung der Webseiten-Analyse

Tab. 3: Kodierleitfaden zur Auswertung der Webseiten-Analyse: Auflistung der Kategorien mit Angabe der Definition, jeweils einem Ankerbeispiel und den zu beachtenden Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Umgang mit indigenen Menschen	Aussagen über indigene Menschen, gezeichnetes Bild von Indigenen	„Die Indianer sagen, dass die Aufgabe der Menschen auf der Welt diejenige ist, sich um den Platz zu kümmern, an dem wir leben“ (WS4, US7)	Allgemein gefasst, kann sowohl positiv als auch negative Auffassungen enthalten
Naturverständnis	Auffassung von Natur und des Mensch-Natur-Verhältnisses	„Schon seit Tausenden von Jahren lebt und lernt die Menschheit in der Natur. Ursprünglich fühlten die Menschen sich verbunden mit den Pflanzen, den Tieren, dem Land und lebten nach dem Grundprinzip des gegenseitigen Gebens und Nehmens. Unser Leben und Handeln wieder bewusst nach diesem uralten Lebensprinzip auszurichten bringt uns in eine tiefe natürliche Verbundenheit mit der Welt und anderen Lebewesen.“ (WS3, US2)	Alle Auffassungen von Natur inkl. Idealisierungen, Sozialdarwinismus und Biologismus
Geschlechterverständnis	Auffassung von Geschlecht (konservativ/ klassisch oder modern), Einstellung zu nicht-binären Geschlechtsidentitäten	„Für Männer oder männliche Jugendliche, die sich austauschen, austesten und ihre Grenzen erreichen wollen körperlich und mental!“ (WS2, US3)	
Esoterik und Spiritualität	Spirituelle und esoterische Elemente: Inhalte, Sichtweisen und Weltbilder	„Wir leben in einer Zeit, in der viele Menschen sich weit vom Leben als Teil der Erde entfernt haben. Mit den Angeboten unserer Wildnisschule bieten wir den Rahmen, um im Innen und Außen wieder mit der Erde verbunden zu sein. Neben Handwerk- und Wissen vermitteln wir vor allem auch Wege, wieder in echte Gemeinschaft einzutauchen, was rund um	Keine Trennung von Esoterik und Spiritualität, da Grenzen verschwimmen

		unsere Feuerstelle immer wieder tief zu spüren ist.“ (WS4, US1)	
Verschwörungsmythen	Umfasst Verschwörungsmythen, verschwörungsideologische Weltbilder	<p>"Vorsorge für Krisen - Basiskurs</p> <p>Was tun, wenn der Strom ausfällt? Wenn bestimmte Lebensmittel nicht verfügbar sind oder Supermärkte für einen Zeitraum schließen? Unwahrscheinlich? - Ganz und gar nicht. Gerade in der heutigen Zeit werden die Versorgungslinien immer fragiler. Das Bundesministerium empfiehlt einen Notvorrat für 14 Tage. Doch ist das genug? Und was sind wirklich sinnvolle Vorsorgemaßnahmen, die jeder selbst einfach und problemlos umsetzen kann? Erfahrungen aus früheren Krisen zeigen immer wieder, dass selbst die ausgeklügeltste Krisenplanung bei chaotischen Entwicklungen nicht auf alle Eventualitäten eine Antwort hat. Wie sieht es beispielsweise in unserem Leben aus, wenn es kurz- oder längerfristig kein Strom oder kein Öl gibt? Was passiert, wenn das Finanzsystem das nächste Mal endgültig kollabiert oder die medizinische Versorgung zusammenbricht?“ (WS3, US4)</p>	Verschwörungsmythen jeglicher Art
Politische Positionierung	Positionierung der Wildnisschulen (politisch, sozial, ökologisch, religionenbezogen)	„Ein ganz wichtiger Punkt in unseren Kursen und Weiterbildungen ist das Zusammenkommen im Kreis. Wir hören mit dem Herzen und sprechen aus dem Herzen. Wir (ver)urteilen nicht. Für uns hat jeder Mensch eine einzigartige Geschichte zu erzählen! Wir möchten sie hören.“ (WS6, US1)	

Anhang E: Webseiten-Analyse: Die Registerkarten und ihre Kürzel

Tab. 4: Auflistung der einzelnen Registerkarten und ihrer Kürzel, zugeordnet nach Wildnisschulen und Themenbereichen

Wildnisschule	Bereich	Registerkarte	Kürzel
WS1: Wildnisschule Waldkauz	Wildnispädagogik	Über uns > Unsere Arbeit > Einführung Wildnispädagogik	US1
		Über uns > Unsere Arbeit > Was bedeutet es indigen zu sein?	US2
	Kurse	Weiterbildungen > 1-jährige Weiterbildung Wildnispädagogik	US3
		Seminare > Wildnis leben & Familiencamp 2023: Friedvoller Krieger der Wildnis	US4
		Seminare > Truthspeaking – Die Sprache des Herzens	US5
		Seminare > Basisseminar Naturverbindung	US6
		Seminar > Basisseminar Spurenlesen & Fährtenlesen	US7
	Links	Über uns > Referenzen	US8
	Kanäle	Startseite > Buch: Auf Spurensuche nach Natürlichkeit	K1
		Auf Spurensuche nach Natürlichkeit – Ein Blog von Bastian Barucker	K2
Telegram: Bastian Barucker		K3	
WS2: Wildnisschule <Schönholz	Wildnispädagogik	Startseite	US1
	Positionierung	Über uns > Philosophie	US2
	Kurse	Unsere Kurse > Erwachsenenkurse	US3
		Unsere Kurse > Erwachsenenkurse > Frauenkurse	US4
		Unsere Kurse > Erwachsenenkurse > Trommelbauseminar	US5
		Unsere Kurse > Jugendkurse	US6
Unsere Kurse > Familien-Kurse	US7		
WS3:		Infos > Wie alles begann	US1

Wildnistraining Uwe Belz	Wildnispädagogik	Wildnispädagogik	US2
	Kurse	Seminare & Camps > Wilde Frauen	US3
		Seminare & Camps > Blackout-Survival	US4
		Seminare & Camps > Wildnis & Spiritualität	US5
		Seminare & Camps > Wurzel & Flügel	US6
		Coaching	US7
	Links	Links & Bücher	US8
	Kanäle	Youtube-Kanal von Uwe Belz: „Huey's Music“	K1
Webseite: www.uwebelz.de		K2	
WS4: Wildnisschule Allgäu	Positionierung	Home	US1
		Wildnisschule > Prinzipien	US2
	Kurse	Alle Wildnisangebote > Weiterbildungen > Wildnispädagogik Weiterbildung	US3
		Alle Wildnisangebote > Heimstudium & Online > Urfrau - Urweiblichkeit	US4
		Alle Wildnisangebote > Heimstudium & Online > Kreis der 13 Göttinnen	US5
		Alle Wildnisangebote > Wildnis & persönlicher Pfad > Wilde Auszeit	US6
		Wildnisschule > Alltag Ökotipps	US7
Links	Wildnisschule > Netzwerk	US8	
	Home > Wegweiser	US9	
WS5: Wildnisschule Teutoburger Wald	Wildnispädagogik	Wildnispädagogik > Wildnispädagogik 1	US1
	Positionierung	Über uns > Über uns	US2
	Kurse	Startseite > Kurslandschaft > Pflanzen und Permakultur > Heilen mit Pflanzenkraft	US3

		Startseite > Kurslandschaft > Erdphilosophie und Visionssuche > Erdphilosophie	US4	
		Startseite > Kurslandschaft > Naturhandwerke und Spezielles > Wildnis im Kopf	US5	
		Startseite > Kurslandschaft > Caretaker und Gemeinschaft > Workshop Wilde Seele	US6	
		Startseite > Kurslandschaft > Caretaker und Gemeinschaft > Selbstversorger-Training Schweden	US7	
	Links	Shop	US8	
		Über uns > Bücher	US9	
		Startseite > Verschiedenes > Interessante Links	US10	
	WS6: Wildnisschule Weltenwandler	Positionierung	Über uns > Verein	US1
		Kurse	Wildnispädagogik > Wildnispädagogik Ausbildung 1	US2
			Wildniskurse > Erwachsenenurse > Kurs Pflanzenkommunikation	US3
Wildniskurse > Erwachsenenurse > Winterkurs Wildnisleben in Norwegen			US4	
Rites of Passage > Naturrituale im Jahreskreis			US5	
Rites of Passage > Visionssuche			US6	
Links		Über uns > Links	US7	

Anhang F: Die Lehrbausteine

LB1 Die Wildnispädagogik – Entstehungsgeschichte und zentrale Elemente

Die Wildnispädagogik hat ihren Ursprung in den USA in den 1970er-Jahren bei Tom Brown Jr. und seinem Schüler Jon Young¹. Sie basiert auf dem Wissen indigener Gemeinschaften über das Leben in der Natur. In den frühen 1990er-Jahren verbreitete sich die Wildnispädagogik in Europa und insbesondere in Deutschland. Die Gründer der ersten deutschen Wildnisschulen besuchten die "Tracker School" von Tom Brown und gründeten später das Netzwerk "Wildnisschulen Netzwerk Deutschland" (W.I.N.D.)². Heutzutage gibt es eine große Anzahl von Wildnisschulen in Deutschland, von denen 20 dem W.I.N.D.-Netzwerk angehören³.

Tom Browns Geschichte vom Stalking Wolf

Seiner Geschichte zufolge wurde Brown von einem Apache-Stammesältesten namens Stalking Wolf unterrichtet⁴. Stalking Wolf wurde angeblich in den 1970er-Jahren geboren und nach dem Tod seiner Eltern und Großeltern in den Bergen Mexikos von seinem Urgroßvater aufgezogen. Er erlangte außergewöhnliche Fähigkeiten als Spurenleser und beschloss mit 20 Jahren, Amerika zu bereisen, um das Wissen indigener Gruppen über eine harmonische Verbindung zur Natur zu erforschen. Tom Brown behauptet, dass Stalking Wolf ihm nicht nur Survival-Techniken, sondern auch eine „Philosophie des erdverbundenen Lebens“ beigebracht habe⁵. Mit diesem angeblichen Wissen gründete Brown seine „Tracker School“ und wurde in Vermisstenfällen und Morduntersuchungen tätig. Außerdem hat Brown viele Bücher veröffentlicht und bietet Kurse an, um sein Wissen weiterzugeben.

In der Wildnispädagogik gibt es jedoch einige Stimmen, die die Wahrheit der Geschichte Browns anzweifeln. Zum einen gleichen die Beschreibungen von Stalking Wolf eher denen eines Superheldens als eines realen Menschen. Außerdem sei durch die Konstruktion der Geschichte, Stalking Wolfs Reise durch Nordamerika, unmöglich seine Existenz und die indigenen Wissensquellen zu überprüfen. Darüber hinaus passe der Name „Stalking Wolf“ nicht zu der Gemeinschaft, der er angeblich angehört haben soll. Schließlich unterstütze die gesamte Erzählung von Stalking Wolf einen Personenkult um Tom Brown und verleiht ihm eine Art Wissensmacht. Indem behauptet werde, dass Stalking Wolf verstorben sei und keine oder Nachkommen habe, sei Tom Brown der einzige, der Fragen zur Geschichte beantworten kann⁶.

Die Wildnisschulen als Akteure der Wildnispädagogik

Die Wildnisschulen sind die Orte, an denen Wildnispädagogik hauptsächlich praktiziert wird. Sie bieten ein umfassendes Programm für eine große Zielgruppe. Beispielsweise gibt es Angebote für Kinder und Jugendliche wie „Wildniswochenenden“ oder Klassenfahrten. Der Fokus liegt jedoch auf der Ausbildung von Erwachsenen zu Wildnispädagog*innen, die in der Folge wiederum andere Erwachsene weiterbilden können – eine Art Multiplikator*innen-System. Kritiker*innen merken jedoch an, dass es keine staatlichen Vorgaben für die Lehre der Wildnispädagogik, die die Ziele, Methoden und Themenbereiche verbindlich definieren, existieren würden⁷. Daher habe das Zertifikat „Wildnispädagog*in“ keine Bedeutung. Weitere Kritik bezieht sich auf die Einbettung spiritueller Methoden in die wildnispädagogischen Angebote, die dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens nicht gerecht wird⁸, insbesondere dann nicht, wenn die spirituellen Anteile vorab nicht vereinbart wurden oder die Teilnahme sogar unter einen Zwangskontext wie im Rahmen der Schule stattfindet⁹. Außerdem ist die Durchführung spiritueller Rituale häufig mit kultureller Aneignung verknüpft (☒ LB2).

Quellen

1 BRUNS, S., 2014. Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen, S. 3f. ; 2 ERXLIEBEN, A., 2008. Einheimisch werden in der Natur. Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung, S. 41f. ; 3 W.I.N.D., <https://wildnisschulen-netzwerk.de/#/schulen> ; 4 TRACKER SCHOOL, o.J. About Grandfather, Verfügbar unter: <https://www.trackerschool.com/about/about-grandfather> ; 5 BROWN, T., 1995. Leben aus dem Geist der Wildnis. Der Weg des Herzwissens ; ein praktisches Arbeitsbuch zur Ausbildung schamanischer Fähigkeiten. Interlaken: Anstata-Verl. ; 6 Informationen aus den im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Expert*innen-Interviews ; 7 AICHER, M., 2015. Praktikumsbericht der Teilnahme des Kinder- und Jugendcamps der Wildnisschule Hoher Fläming vom 31.07.2015 bis 05.08.2015, S. 3 ; 8 LANGENHORST, B., 2016. Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Theorie, Praxis und Evaluation am Beispiel des Projektes "Waldscout - Wildnisexpedition". Hamburg: Verlag Dr. Kovač. , S. 70 ; 9 MAIER, B., 25. Mai 2011. Wildnispädagogik. Ein Beitrag zur ökologischen Bildung, S. 29

LB2 Umgang mit indigenen Menschen in der Wildnispädagogik – Idealisierung, Stereotypisierung und kulturelle Aneignung

In einer Welt, in der Kulturen zunehmend miteinander interagieren und verschmelzen, steht das Thema der kulturellen Aneignung im Fokus der Diskussion. Von modischen Trends über Musik bis hin zu religiösen Praktiken werden Elemente verschiedener Kulturen übernommen und in einem neuen Kontext verwendet. Doch während einige dies als Bereicherung und kulturellen Austausch betrachten, werfen andere Fragen nach Respekt, Identitätsdiebstahl und sozialer Ungleichheit auf. Auch die Wildnispädagogik spielt aufgrund ihres Bezugs auf indigenes Wissen und auf die naturverbundene Lebensweise indigener Kulturen, in diesem Diskurs eine Rolle.

Zunächst einmal: Was ist eigentlich kulturelle Aneignung?

„Als kulturelle Aneignung wird gemeinhin ein Vorgang verstanden, bei dem Menschen aus einer dominanten Kultur sich, ohne die Haltung der Betroffenen dazu zu beachten, Kulturelemente aus einer diskriminierten oder unterdrückten Kultur aneignen, wodurch deren Bedeutung verschoben oder verflacht wird.“¹

Kulturelle Aneignung² kann eine schädliche Wirkung auf die Identität haben, indem sie historische Unterdrückung banalisiert, Minderheiten ausbeutet, rassistische Stereotype verstärkt und weißen Ansprüchen Vorrang vor der Gerechtigkeit für benachteiligte Gruppen gibt. Einige Kritiker*innen des Konzeptes kulturelle Aneignung merken an, dass es mit der Problematik eines essentialistischen Kulturbegriffs verknüpft ist³. Andere betonen die Beobachtung, dass sich Kulturen fortlaufend gegenseitig beeinflussen, gerade unter dem Gesichtspunkt einer globalisierten Welt⁴. Trotz dieser Kritik kann kulturelle Aneignung als wertvolle Perspektive der antirassistischen Kritik gesehen werden⁵.

Kulturelle Aneignung im Kontext der Wildnispädagogik

In den Programmen der Wildnisschulen sind zahlreiche spirituelle Praktiken eingebettet, die im Hinblick auf kulturelle Aneignung problematisch sind. Ein Beispiel ist die häufig durchgeführte Schwitzhütten-Zeremonie, eine religiöse Praktik, die Kritiker*innen zufolge von Wildnisschulen kommerzialisiert wurde⁶. Auch das Räuchern basiert auf indigener Spiritualität und wird in der Wildnispädagogik kommerzialisiert und zum Teil banalisiert⁷. Neben der Schwitzhütten-Zeremonie und dem spirituellen Räuchern gibt es noch weitere Beispiele für kulturelle Aneignung in der Wildnispädagogik, wie etwa die Übernahme indigener Lieder oder Ausdrücke. Teilweise geben sich Menschen sogar als Indigene aus oder erfinden eine vermeintliche Zusammenarbeit mit Indigenen, um ihre Lehre zu vermarkten⁸.

Stereotypisierung von indigenen Menschen

Die Darstellung von indigenen Menschen in der Wildnispädagogik geht häufig mit Idealisierungen, Romantisierungen und Kulturalisierungen einher⁹. Zum Beispiel werden Indigene immer wieder per se als besonders naturverbunden gezeichnet. In Wirklichkeit gibt es solche naturverbundene Kulturen zwar, aber das trifft längst nicht auf alle indigenen Gemeinschaften zu. Auch Tom Browns Geschichte (☒ LB1) beinhaltet viele Aspekte von problematischen Phantasien weißer Menschen darüber, wie Indigene sein sollen. Das Bild von Indigenen in der Wildnispädagogik ist vergleichbar mit Rousseaus Konzept der „edlen Wilden“ aus der Romantik, in dem er Indigene als frei, naturnah, friedlich und glücklich glorifiziert und als Idealbild vorstellt¹⁰. Letztlich ist auch der Begriff „Wildnis“ kritisch zu hinterfragen. Wildnis ist als eine westliche Denkfigur zu betrachten, denn Indigene bezeichnen ihr Land nicht als „wild“, sondern sehen es als ihren Lebensort¹¹.

Quellen

1 DISTELHORST, L., 2021. Kulturelle Aneignung. Hamburg: Edition Nautilus., S. 12; 2 JOHNSON, M.Z., 2015. What's Wrong with Cultural Appropriation? These 9 Answers Reveal Its Harm; 3 MATTHES, E.H., 2016. Cultural Appropriation Without Cultural Essentialism?; 4 BALZER, J., 2022. Ethik der Appropriation. Kulturelle Aneignung ist ein umkämpfter Begriff. Politik & Kultur, 20; 5 Diestelhorst, 2021, S. 51; 6 KEENE, A.J., 2010. Sweat Lodges Part II: No, you can't. Here's why; 7 KEENE, A.J., 2018. Sephora's "Starter Witch Kit" and Spiritual Theft; 8 Informationen aus den im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Expert*innen-Interviews; 9 Ebd.; 10 TREEK, A., 2020. Ökofeminismus als Praxis. Wie kann der moderne Mensch seine Handlungsmacht wiedererlangen?, S. 23; 11 TROMMER, G., 1997. Über Naturbildung - Natur als Bildungsaufgabe in Großschutzgebieten. Weinheim: Deutscher Studien Verl., S. 46

LB3 Anknüpfungspunkte der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien

„Nur ein Wochenende – aber ein Anfang und ein Schritt aus dem Hamsterrad. Ein Schritt hinein in eine gefühlte Verbindung mit dir selbst, der natürlichen Welt und anderen ‚guten‘ Menschen.“ (Wildnisschule Allgäu)

„Die Lösung ist offensichtlich: verbinden wir uns wieder mit der natürlichen Welt [...], dann heilen wir damit in erster Linie uns selbst und von diesem Punkt aus auch unsere Gemeinschaften, in denen wir leben.“ (Wildnisschule Allgäu)

„Männer-Action. Born to be wild! Eine Reise zum ursprünglichen Mannsein mal ohne Gender und Zensur!“ (Wildnisschule Schönholz)

„Der Mensch ist mit der Natur auf vielfältige Weise verbunden. [...] Mit der craniosacralen Methode, die mit der Osteopathie verwandt ist, ertasten wir manuell die Schwingung in Mensch und Pflanze.“ (Wildnisschule Teutoburger Wald)

„Wir begegnen Hexen- und Schamanenpflanzen mit ungeahnt tiefen heimischen Wurzeln (u.a. Bilsenkraut, Zauberpilzen, Hanf und Mohn).“ (Wildnisschule Teutoburger Wald)

„Was tun, wenn der Strom ausfällt? Wenn bestimmte Lebensmittel nicht verfügbar sind oder Supermärkte für einen Zeitraum schließen? Unwahrscheinlich? - Ganz und gar nicht. Gerade in der heutigen Zeit werden die Versorgungslinien immer fragiler.“ (Wildnisschule Wildnistraining)

Quellen

1 NICOLAISEN, L., 2018. Naturgesetz. In: FARN. Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz. Berlin: Eigenverlag, S. 17; 2 MOKROS et al., 2021. Antigenderismus: Ideologie einer »natürlichen Ordnung« oder Verfolgungswahn? In: ZICK et al. (Hg.) Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 148; 3 ZINSER, H., 2009. Esoterik. Eine Einführung. München: Fink, S. 69; 4 PÖHLMANN, M., 2022. Rechte Esoterik. Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 15; 5 Informationen aus den im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Expert*innen-Interviews; 6 SCHULZE, C., 2021. Rechtsextremismus. Gestalt und Geschichte. Wiesbaden: S. Marix Verlag, S. 20

Ungleichwertigkeitsdenken ist ein Kernelement extrem rechter Ideologien und findet sich zum Teil auch in der Wildnispädagogik wieder. Menschen, die naturverbunden leben werden als „gut“ oder „besser“ bezeichnet, wohingegen die Zivilisation abgelehnt wird. Außerdem kommen teilweise diskriminierende Verhaltens- und Argumentationsweisen vor, etwa gegenüber nicht-binären Personen oder Schwarzen Menschen. Diskriminierungen werden oft nicht strukturell, sondern ausschließlich auf individueller Ebene betrachtet.

Das Naturverständnis der Wildnispädagogik weist teilweise Gemeinsamkeiten mit dem völkischen Naturverständnis auf, wie etwa eine starke Romantisierung der Natur, bzw. der ‚Wildnis‘, die mit einer Idealisierung indigener Menschen einhergeht. Darüber hinaus kommen zum Teil biologistische Denkweisen zum Vorschein. Biologismus meint die Übertragung von Prinzipien aus dem Tier- und Pflanzenreich auf menschliche Gesellschaften¹.

Die Wildnispädagogik hat viele Überschneidungspunkte mit der Esoterik, wie etwa ein Offenbarungsdenken oder ein Denken in Analogien, das auf der Annahme einer Verbundenheit von allem mit allem beruht³. Auch die Themen „Heilung“ und „alternative Medizin“ sind in der Wildnispädagogik präsent. Insbesondere durch ihre antiaufklärerischen Sichtweisen und antidogmatische Haltung ist die Esoterik anschlussfähig für extrem rechte Ideologien⁴.

In der Wildnispädagogik kursieren zahlreiche Verschwörungsmymen, die zwar nicht im offiziellen Lehrplan enthalten sind, sondern zwischendurch ausgetauscht werden. Die Erzählungen decken verschiedene Themen ab von der Kritik an Medien, über Corona- oder Klimawandel-leugnung bis hin zu einer allgemeinen Zivilisationskritik. Darüber hinaus gibt es eine Affinität für gesellschaftlichen Zerfall, die sich in den zahlreichen Kursen zur Vorbereitung auf die drohende Apokalypse zeigt.

Die Geschlechtervorstellungen in der Wildnispädagogik sind vorwiegend klassisch-konservativ und ignorieren nicht-binäre Geschlechtsidentitäten, was durch die geschlechterspezifischen Kursangebote der Wildnisschulen deutlich wird, die keinen Raum für nicht-binäre Personen oder Trans*Personen bieten. Insbesondere der Antigenderismus, der an manchen Wildnisschulen vorherrscht, kann als Brücke nach rechts außen betrachtet werden².

Eine Schnittmenge zum Neuheidentum ist der starke Heimatbezug, der an manchen Wildnisschulen zum Vorschein kommt. Zum Teil gibt es auch Bezüge zur europäischen Mythologie und zum Brauchtum. Darüber hinaus werden auch keltische Jahreskreisfeste an Wildnisschulen gefeiert⁵.

Zum Teil existieren sehr hierarchische Strukturen innerhalb der Wildnispädagogik, die sich unter anderem in einem Personenkult um die Lehrer*innen äußern. Auch hier ist eine Schnittmenge zur extremen Rechten, deren Denken immer in Hierarchien stattfindet⁶.

LB4 Handlungsempfehlungen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Wildnispädagogik

Die Existenz konkreter Verbindungen zur extremen Rechten in Teilen der Wildnispädagogik verdeutlicht die Relevanz dieser potenziellen Anknüpfungspunkte. Eine kritische Auseinandersetzung zur Anschlussfähigkeit der Wildnispädagogik für extrem rechte Ideologien findet innerhalb der Wildnis-Szene gar nicht oder nur unzulänglich statt. Die Szene steht in der Kritik „unpolitisch“ zu sein und sich nicht ausreichend von extrem rechten Positionen abzugrenzen¹. Um der Gefahr des Anschlusses extrem rechter Positionen entgegenzuwirken, ist es jedoch von großer Bedeutung, dass innerhalb der Wildnispädagogik gegen sie Stellung bezogen und eine eindeutige Abgrenzung geschaffen wird. An dieser Stelle besteht noch dringender Handlungsbedarf!

Wie kann die Wildnispädagogik im Einklang mit den demokratischen Werten und Grundsätzen weiterentwickelt werden ?

Dafür ist zunächst einmal eine tiefgehende kritische Auseinandersetzung und Reflexion der Akteur*innen der Wildnispädagogik zu den Themen, die potenzielle Anknüpfungspunkte für extrem rechte Ideologien bieten, erforderlich. Diese Prozesse können in Kooperation mit Organisationen stattfinden, die sich bereits mit dem Thema Rechtsextremismus beschäftigen, wie etwa FARN. Auch eine Zusammenarbeit der Wildnisschulen mit indigenen Organisationen, die auf Augenhöhe abläuft, kann helfen, die Wildnispädagogik hinsichtlich ihrer kritischen Praxis der kulturellen Aneignung zu überarbeiten. Um marginalisierte Personen in den Veränderungsprozess miteinbinden zu können, ist es unabdingbar, dass die Wildnispädagogik diskriminierungssensibler wird. Durch eine diverse Zusammenarbeit können vielfältige Perspektiven und Lösungen zur Prävention des Anschlusses extrem rechter Ideologien aufgetan werden.

Was kann ich selbst tun?

- » Sei aufmerksam und strecke deine Antennen aus, um extrem rechte Denkweisen zu identifizieren!
- » Stelle kritische Fragen und positioniere dich selbst!
- » Spreche die Wildnisschulen auf ihre gesellschaftliche Verantwortung an!
- » Fordere Raum ein für eine kritische Auseinandersetzung mit Themen wie Rechtsextremismus, kulturelle Aneignung, etc!



Weitere Informationen findest du hier...

- Andreas Speit (2021): Verqueres Denken. Gefährliche Weltbilder in alternativen Milieus
- Diestelhorst (2021): Kulturelle Aneignung
- Matthias Pöhlmann (2022): Rechte Esoterik. Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen
- Pia Lamberty und Jonas Rees (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft
- Tupoka Ogette (2023): Tag für Tag aktiv gegen Rassismus
- FARN-Bibliothek: www.nf-farn.de/bibliothek

Quellen

¹ Informationen aus den im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Expert*innen-Interviews

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, Josephine Burckhardt, eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Berlin, den 06.06.2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Burckhardt', with a long horizontal flourish extending to the right.