

Teresa Segbers\*, Janos Kuchenbecker\*\*, Oliver Müller\*\*\*  
& Detlef Kanwischer\*\*\*\*

## Das Eigene im Zerrspiegel des Fremden – Ästhetische Erfahrung als Bildungsanlass auf Exkursionen

\* teresa.segbers@staff.uni-marburg.de, Philipps-Universität Marburg

\*\* j.kuchenbecker@gmx.net, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Humangeographie

\*\*\* otm@stud.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Humangeographie

\*\*\*\* kanwischer@geo.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Humangeographie

eingereicht am: 08.04.2014, akzeptiert am: 08.07.2014

Es liegt in der Natur der Sache, dass auf Reisen oder Exkursionen die Umgebung intensiver wahrgenommen wird, als es im vertrauten und routinierten Alltag der Fall ist. Anhand einer Untersuchung des Ernährungsverhaltens als Ausdruck des subjektiven Selbst- und Weltverhältnisses auf einer Exkursion auf den Kapverden und vor dem Hintergrund der Krisentheorie von Overmann (2003) wird die leib-sinnliche Erfahrung des Fremden als Weg der geographischen Bildung beleuchtet. Mit Bezug auf Becker (2005) wird das Welterfahren als Abenteuer und als Modus des Selbsterfahrens thematisiert und im Hinblick auf dessen didaktische Relevanz vorgestellt.

Keywords: Erfahrung, ästhetische Wahrnehmung, Exkursion, geographische Bildung, Fremde

### The distorted reflection of the familiar in the unfamiliar – aesthetic experiences as educational trigger on excursions

Essentially, on travels and excursions, the surroundings are perceived more immediately than in the course of familiar everyday life. This article takes a closer look at the sensory-bodily experiences of the stranger in the context of geographical education. It is based on a study of dietary behaviour as an expression of the sense of self and its relation to the world, with empirical data generated during an excursion of university students to the Capverdian Islands, as well as on Overmann's crisis theory (2003). With reference to Becker (2005), the article goes on to discuss the experience of world as adventure and as a mode of self-referential experiences in terms of its didactic relevance.

Keywords: experience, sensory perception, excursion, geographical education, the unknown

### 1 Selbsterfahrung und Bildung auf Reisen

Als Forscher wie James Cook, Alexander von Humboldt oder Ernest Shackleton von ihren Expeditionen aus der fremden Ferne zurückkehrten, brachten sie ganz neue Erkenntnisse über die erkundeten Berge und Meere, Tiere und Pflanzen, Völker und Kulturen mit in die Heimat. Die Wege der Erkenntnisgewinnung waren hierbei im wahrsten Sinn des Wortes oftmals steinig, gepflastert mit ungeahnten Hindernissen und Herausforderungen. Nach deren Überwindung, Bewältigung und ihrer Heimkehr waren sie nicht mehr diejenigen, als die sie aufgebrochen waren.

Neben ihrer Welterfahrenheit und dem Wissen, das sie sich aneigneten und weitertragen konnten, haben die Erlebnisse und Erfahrungen ihrer Reisen auch sie selbst verändert und ihre Spuren hinterlassen. Mit anderen Worten: Nicht nur die Welt, auch sich selbst haben sie ein Stück weit erfahren. Daher verwundert es auch nicht, wenn Goethe zu dem Schluss kommt: „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“ (Goethe 1982, 300).

Der Sinnspruch „Reisen bildet“ ist seit den Forschungsfahrten der Neuzeit zu einer Alltagsweisheit geworden. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass auf Reisen das Gewohnte auf Distanz gebracht

und dem Fremden begegnet wird, wodurch das Eigene erkannt, reflektiert und verändert werden kann.

Heute, im Zeitalter der Globalisierung, symbolisieren Mobilität und Reisen die Modernität schlechthin. Hierbei wird die Begegnung mit dem Fremden einerseits alltäglich, andererseits birgt das Welterfahren noch immer den Impetus der Erfahrungheit und der Bildung. Auffällig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass in der geographiedidaktischen Literatur zum Thema Exkursionsdidaktik der Aspekt der subjektiven Erfahrung bisher nur unzureichend berücksichtigt wird.

Durch den „Cultural Turn“ in der Geographie wird der Subjektivität des Betrachters und seiner Wahrnehmungen, Verhaltens- und Handlungsweisen eine erkenntnisleitende Rolle zugewiesen, um räumliche Organisationsmuster zu erklären. Das insbesondere durch Hard (1973), Klüter (1986) und Werlen (1995) entwickelte und von Wardenga (2002) für Bildungsanlässe fruchtbar gemachte multidimensionale Raumverständnis eröffnet auch für die Exkursionsdidaktik neue Perspektiven (Dickel & Glasze 2009). Wird der Raum nicht als etwas Feststehendes, Objektives, sondern als Kategorie der Wahrnehmung betrachtet, der sich erst in kulturellen Praktiken über Handeln konstituiert, so darf darüber hinaus auch die Perspektivität des Betrachters und die Subjektivität der Bedeutungszuweisung nicht übersehen werden. Vor dem Hintergrund der subjektiven Wahrnehmung kann das Interpretieren von physisch-materiellen Gegebenheiten als Folgen von Handlungen und das hermeneutische Deuten von „Spuren im Raum“ nicht nur einen Beitrag zum Erkennen von räumlichen Mustern liefern, sondern zugleich auch die Reflexivität und Selbsterkenntnis der Lernenden fördern (Kruckemeyer 1993; Hard 1993; Scharvogel 2006; Dickel 2006; Dickel & Schneider 2013). Darauf aufbauend rücken Fragen nach der subjektiven Bedeutung der leiblichen und sinnlichen Erfahrungen in den didaktischen Fokus. Dennoch finden solche Aspekte der ästhetischen Erfahrung, die der methodischen Großform der Exkursion innewohnen, bisher wenig Beachtung.<sup>1</sup>

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung auf Exkursionen nicht nur durch die wohlfeile Ansprache des

<sup>1</sup> Hier kann verwiesen werden auf Dickel (2004, 2006, 2013), Dickel und Scharvogel (2013) und Isenberg (2003). In Dickel (2004) finden sich zudem Aspekte, die die interkulturelle Begegnung und das interkulturelle Lernen betreffen, das prinzipiell auf der Auseinandersetzung mit dem Fremden und der Reflexion des Eigenen aufbaut (Rüsen, 1998: in Dickel 2004, 86ff). Bei Feurle (1994) werden die subjektiven und gefühlsbezogenen Reaktionen durch die Begegnung mit anderen Kulturen als Ausgangspunkt zur Reflexion über „Eigenes“ und „Anderes“ und damit reisedidaktisch relevant.

Exkursionsleiters im Gelände, oder durch das Verstecken von Wissen, das die Schüler/innen im Gelände suchen müssen, indem sie Fragen beantworten (Osterhasenpädagogik), oder das durch selbstständiges Arbeiten an Standorten angestoßen wird. Auch die unmittelbare, leibgebundene Erfahrung, das dadurch angestoßene Hinterfragen des Vorgefundenen kann Prozesse des Erkennens in Gang setzen. Hiermit stellt sich dann auch die übergeordnete Frage, welche bildenden Momente in Erfahrungen auf Exkursionen – auch krisenhaften – stecken, die ein Verstehen von Welt und eine Reflexivität des Selbst-in-dieser-Welt von ganz besonderer Qualität anstoßen.

Um dieser Frage nachgehen zu können, muss in einem ersten Schritt analysiert werden, wie der Prozess der Erfahrung und der sinnlichen Wahrnehmung auf Exkursionen strukturiert ist. An einem Beispiel, nämlich dem der Ernährungspraxen auf einer studentischen Exkursion auf die Kapverdischen Inseln werden wir Einflussfaktoren auf die Erfahrungen der Teilnehmer/innen sichtbar machen, um daraus Schlüsse für die Gestaltung von geographischen Exkursionen zu ziehen. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung werden wir auf theoretischer Ebene eingangs das Strukturmodell des abenteuerlichen Unterwegsseins und die damit verbundene Krisentheorie sowie den Zusammenhang zwischen Erfahrung, Erleben, Leib und Ernährungspraxen vorstellen. Das gewählte Beispiel illustriert dabei nur einen Aspekt dessen, was das Theoriegerüst umfasst und ist daher als *Fallbeispiel* zu verstehen. Dieses wird daher im Anschluss an die Theorie erläutert, bevor abschließend eine Diskussion der Ergebnisse erfolgt, die in dem Aufzeigen von Forschungsdesideraten mündet.

## 2 Abenteuer und Krisen als Bildungsanlässe auf Reisen

Wenn es um die Verbindung von Wahrnehmen, kognitivem Verstehen und Reflexion geht, spielen leibliches und sinnliches Erleben eine ganz wesentliche Rolle. Die Bedeutung der ästhetischen Dimension für die Erkenntnisgewinnung wird auf strukturanalytischer Ebene von dem Soziologen Oevermann (1996; 2003) erklärt und von Becker (2005; 2008) aufgegriffen, um mittels der Struktur des Abenteurers Bildungsprozesse aufzuzeigen. Beide Ansätze werden im Folgenden vorgestellt.

### 2.1 Das „Strukturmodell des abenteuerlichen Unterwegsseins“

Das Unterwegssein in der Fremde birgt Becker (2005) zufolge durch die potenziellen Herausforderungen,

Widerstände und Krisen Bildungspotentiale. „Fremdes“ hat es schon immer gegeben und wird es immer geben, wie z. B. auf den eingangs erwähnten Expeditionen und Forschungsreisen. Seit die Welt jedoch zunehmend einem globalen Dorf gleicht, wird auch das Fremde immer alltäglicher. „Multikulti“ wird einerseits in der globalen Weltgesellschaft als wertvolle Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten, als „Lebensart“ geschätzt. Multikulturalität kann sogar zivilisationskritisch wirksam werden – als Ausdruck einer romantisierenden Sehnsucht nach dem Ursprünglichen, Reinen und Natürlichen. Das Andere wird zum Sinnbild für das Bessere und zum Lehrmeister; man denke an Rousseau und die Reformpädagogik. Andererseits kann die Öffnung zugleich auch Schließung, Ausgrenzung, Marginalisierung und Gegeneinander erzeugen. In diesem Sinne ist das Fremde das Überprägte, von dem das Individuum befreit und bewahrt werden muss. So wurden in der frühen Entdeckungsgeschichte Exotik und Fremdes auch als beängstigend erlebt. Fremde galten als Dämonen, als abscheuliche Wesen, die es zu beherrschen galt. Dem Eigenen wurde das Gute, dem Fremden das Böse zugeschrieben (Becker 2008, 27ff).

Wenn Sigmund Freud das Fremde, das triebhafte „ES“ als einen dunklen, widerspenstigen Teil von uns, unserer Persönlichkeit darstellt, das es zu zügeln und zu kontrollieren gelte, zeigt sich darin abermals eine Dämonisierung des Fremden. Doch kann man mit Becker das Fremde auch als Potenzial, sogar als Bildungschance verstehen: *„Nur wer das Wilde kennen gelernt hat, vermag das Zivilisierte erst in seinen Auswirkungen voll zu begreifen. Wer beide Seiten kennt, ist keiner völlig ausgeliefert“* (Becker 2008, 35). Darin zeigen sich zwei grundlegende Facetten von Bildung: das Begreifen im Sinne eines Welt- bzw. Selbstverständnisses und das Nicht-Ausgeliefert-Sein im Sinne von Selbstständigkeit, Autonomie und Kritikfähigkeit. Wenn es um den Bildungsprozess geht, wenn es darum geht, Neues zu erfahren, über sich, über andere und über die Welt, dann scheint eine Auseinandersetzung mit dem Fremden eine wesentliche Bedeutung zu haben.

In seinem Strukturmodell des *„abenteuerlichen Unterwegsseins“* beschreibt Becker (2008) das Unterwegssein im Fremden. Mit dem Aufbruch aus der Welt des Vertrauten muss der Aufgebrochene Sicherheiten aufgeben, die Grenze zum Unvertrauten hin immer wieder überschreiten. Unterwegs muss er widerspenstige, unvorhergesehene, krisenerzeugende Situationen und Aufgaben bewältigen. Bisher bewährte Handlungsroutinen greifen nicht mehr, eine unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Erlebten, das Treffen von Entscheidungen und problemorientiertes Handeln werden unerlässlich. Damit müssen unweigerlich neue Erfahrungen zugelassen werden. Die Realität der

Situation, der Ernstcharakter der Natur, die Andersartigkeit von Wildnis oder fremder Kultur irritieren, lassen Staunen und Neugierde aufkommen, sie verweigern sich einer selbstverständlichen Einordnung. Während im Alltag die Routinen Überraschungen stark einschränken, bestimmt unterwegs der Modus der Möglichkeiten die Wirklichkeit. Unvorhergesehene Ereignisse sind hier der Normalfall, es muss damit gerechnet werden, dass Widerstände die Handlung unterbrechen – wann oder wie, bleibt jedoch unbestimmt. Außergewöhnliche Augenblicke und krisenhafte Widerstände zerreißen die Kontinuität der normalen Wirklichkeit. Sie geben ein schärferes Verständnis der eigenen Existenz oder eine klarere Sicht auf andere Möglichkeiten des menschlichen Daseins frei, lassen Altes in neuem Licht erscheinen: Die Subjekte erfahren etwas Neues über die Beschaffenheit des Weltausschnitts. Und über sich selbst im Verhältnis zur Welt, über die Art, wie sie sich der Offenheit einer Situation stellen; sie werden mit ihrer Autonomie konfrontiert (Becker & Vollmar 2005; Becker 2003; 2005; 2008, 31, 45f).

## 2.2 Die Krise als Ort der Entstehung von Neuem sowie der Konstituierung von Subjektivität, Erfahrung und Bildung

Die Krise<sup>2</sup> stellt den Ausgangspunkt für die Entstehung von Neuem dar. Oevermann (2003), der Adornos Kritische Theorie und das Gedankengut der Frankfurter Schule fortführt und auf eine erfahrungswissenschaftliche Ebene hebt, erklärt die der Erzeugung und Entstehung von Neuem zugrunde liegende Struktur in seinem Konzept der krisenhaften Konstituierung von Lebenspraxis. Demzufolge konstituiert sich eine jede Lebenspraxis und darin die Autonomie des Subjekts als ein wesentliches Bildungsmoment in Bewährung. Diese Bewährung besteht in der Bewältigung von Krisen. Die handelnde Person ist beim Auftreten von Widerständen gezwungen, sich mit diesen auseinander zu setzen. Ein Ausweichen ist nicht möglich, sonst läge eine Routine vor und das Handlungsproblem wäre keine Krise. Jede Routine ist also aus einer bewältigten Krise hervorgegangen, jede Erfahrung und damit jede Erzeugung von Neuem ist folglich krisenhaft und setzt eine Krisenlösung voraus (Oever-

<sup>2</sup> Die semantische Bedeutung des Begriffs „Krise“, der vielleicht irritieren mag, ist in diesem Zusammenhang von dem negativ konnotierten Alltagsverständnis abzugrenzen. Da die ursprüngliche, aus dem Altgriechischen stammende Bedeutung von „Krise“ [κρίσις, krisis] „Meinung“, „Beurteilung“ und „Entscheidung“ war, liegt in der Bezeichnung „Entscheidungskrise“ eigentlich eine Doppelung vor. Der in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen sehr variierende Krisenbegriff ist hier jedoch radikal zu verstehen: als Zustand, in dem eingespielte Routinen scheitern.

mann 2003, 339ff; 2004, 159f). Nicht im routinetauglichen, gewohnheitsmäßigen Handeln also, sondern erst in der Krise entsteht Neues, konstituieren sich Subjektivität, Erfahrung und Bildung. Dabei ist die Relation zwischen Subjekt und Situation ausschlaggebend. Abhängig von der eigenen Biographie und eigenen Vorerfahrungen stellt sich eine Situation für den einen als krisenhaft dar, während die gleiche Situation für den anderen als Routinesituation erscheint.

Oevermann unterscheidet zwischen drei Krisentypen, die im Unterwegssein in der Fremde und damit auch im Exkursionszusammenhang auftreten:

1. Die traumatische Krise: Man kann nicht nicht auf ein Ereignis X reagieren.

Unvorhergesehene, dramatische Handlungsbedingungen, die als "brute facts" die innere oder äußere Realität sowohl positiv als auch negativ, jedoch in jedem Fall unvorbereitet ereilen, brechen über eine Person herein. Natur- und Leibeserfahrungen lassen sich diesem Typus zuordnen.

2. Die Entscheidungskrise: Man kann sich nicht nicht entscheiden.

Das Krisenhafte drängt sich hier nicht von außen auf, sondern wird durch Antizipation und hypothetische Konstruktion von möglichen Zukünften erzeugt. Hier muss sich die Lebenspraxis im engeren Sinne bewähren.

3. Die Krise durch Muße: Man kann nicht nicht reagieren auf ein X, das der Bestimmung harret.

In diesem Zustand bedingungslosen Sich-Öffnens der Sinne gegenüber dem Wahrnehmungsgegenstand bei gleichzeitiger Entlastung der Handlung ist es wahrscheinlich, Überraschendes an Vertrautem zu entdecken, etwas, was man so noch nicht wahrgenommen hat und was aus der Routine bewusst herauspringt. Hier liegt eine Ur-Form der Erkenntnis vor. Diesem Typus lässt sich die ästhetische Erfahrung zuordnen, und ihr Modus kennzeichnet die kindliche Weltaneignung (Oevermann 1996; 2003, 349f.; 2004, 165ff.). In diesem Sinne skizziert Otto (1994, 56) ästhetische Erfahrung als einen „*Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren*“ (ders. 1974).

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergibt sich, dass sich nicht in der Routine, sondern in der Krise das Subjekt selbst begegnet und sich aus den Erlebnissen und Sinneseindrücken des Krisenprozesses Erfahrungen konstituieren. Krise und Erfahrungen hängen also strukturell zusammen und stehen immer mit dem Subjekt in einer Beziehung. Wenn sich die Erfahrungen bewähren, d. h., wenn sich neu hervorgebrachte Handlungsweisen, erkannte Zusammenhänge als

tauglich erweisen, können Lehren gezogen werden. Die Erfahrungen werden zu Wissen. Das Erfahren ist der Anlass der Auseinandersetzung und Reflexion über sich Selbst und die Welt. Damit kommt der Erfahrung des Fremden, Unbekannten eine basale Bedeutung zu, die das Eigene auf Distanz bringt, Krisen und Auseinandersetzung provoziert. In diesem Sinne beschreibt Plessner (1983) die Distanz als Bedingung für das Verstehen:

„*Man muss der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können [...], wir nehmen nur das Unvertraute wahr. Um anschauen zu können, ist Distanz nötig [...] Nur das Unverständliche sucht man zu verstehen*“ (Plessner 1983, 92).

Im Zusammenhang mit unserem Beispiel des Ernährungsverhaltens auf den Kapverdischen Inseln ist die Erfahrung des Unvertrauten und die ästhetische Erfahrung als Krise durch Muße von besonderem Interesse. Vor diesem Hintergrund können schließlich bildungstheoretische Überlegungen angestellt und exkursionsdidaktische Schlüsse gezogen werden.

### 3 Zum Zusammenhang von Erfahrung, Erleben, Leib, Ernährungspraxen und Bildung

Im Hinblick auf die Untersuchung der Ernährungspraxen von Exkursionsteilnehmer/innen wird im Folgenden erläutert, inwiefern Erfahrung, die im leiblichen Erleben gründet, auf theoretischer Ebene in Bildungsprozesse münden kann.

#### 3.1 Erfahrung und Bildung

Ein Blick in die Wortgeschichte des Erfahrungsbegriffs verweist auf den Bezug zur Reise, zum Lernen, aber auch auf die Subjektgebundenheit. „Erfahren“ stammt wortgeschichtlich vom „Fahren“, der Fortbewegung im Raum. In Verbindung mit der Vorsilbe „er-“ bedeutet demnach „erfahren“ im ursprünglichen Sprachverständnis: „*an das Ziel des Fahrens gelangen*“ (Bollnow 1968, 225). Im übertragenen Sinne ergibt sich daraus die Bedeutung, etwas auf der Fahrt kennen zu lernen. Bereits im Griechischen wurde mit dem Wort „Erfahrung“ die Fähigkeiten eines Menschen umschrieben als ein Geübt-Sein in etwas und Vertraut-Sein mit etwas (Giese 2008, 14). Dieses „Sein“ verweist auf die Beziehung an das erfahrende Subjekt – die Erfahrung muss am eigenen Leib gemacht werden. Was man aus einer Erzählung „erfährt“, ist noch keine Erfahrung. Eine Erfahrung berührt unmittelbar, was damit zusammenhängt, dass sie nur dann gemacht werden kann, wenn unerwartete Hindernisse, Irritationen auftreten. Die Summe der bereits

gemachten Erfahrungen stellt die Grundlage unserer Erwartungen dar, die im ungestörten Lebensverlauf gar nicht ins Bewusstsein treten. Erst dann, wenn diese Erwartungen enttäuscht werden, wenn etwas Unvorhergesehenes das Vorhersehbare durchkreuzt, machen wir Erfahrungen. Dieses „Machen“ verweist im Eigentlichen vielmehr auf ein „*Machenmüssen, ein Ausgeliefertsein an die Widerständigkeiten des Lebens*“ (Bollnow 1968, 226; ders. 1974, 19ff.).

John Dewey, der die Pädagogik des amerikanischen Pragmatismus und das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens wesentlich mitprägte, sagte: „*Durch Erfahrung zu lernen heißt das, was wir den Dingen tun und was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen*“ (Dewey 2000, 187). Hierin wird eine aktive und eine passive Seite des Erfahrungsprozesses aufgezeigt. Das Aktive im Ausprobieren und der Auseinandersetzung mit den Dingen, das Passive in dessen Rückwirkung auf das Subjekt, der der Mensch ausgeliefert ist. Erst wenn wir diese Rückwirkungen und unser Handeln in Beziehung setzen, unser Tun also reflektieren, entstehen lehrreiche Erfahrungen (Dewey 1994, 186f; ders. 2000, 2004). Nicht jede enttäuschte Erwartung ist damit eine Erfahrung, dies ist lediglich die Bedingung. Erst wenn sich aus den wiederholt enttäuschten Erwartungen Regelmäßigkeiten erschließen lassen, die in die verstandene Welt integriert werden, können lehrreiche Erfahrungen generiert werden (Bollnow 1974, 20f.). Erfahrung steht in diesem Sinne in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Pathischen und dem Gnostischen, dem leiblichen Erleben und der kognitiven Auseinandersetzung, sie bildet mit dem Erleben eine dialektische Einheit, denn sie bezieht sich auf und vollzieht sich durch Leib und Körper. Ebenso bezieht sie sich auf die Dimensionen von Verstand und Gefühl, wie sie sich durch Verstand und Gefühl vollzieht (Hasse 2005, 205). Gadamer (2010) beschreibt den Erfahrungsprozess als einen selbst- und sachbezogenen Bildungsprozess: „*Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht*“ (Gadamer 2010, 359).

Wenn sich aus dem Erfahrenen also allgemeine Zusammenhänge erschließen, wenn sich neue Erfahrungen und Lösungen über eine Strecke der Erprobung bewähren, sich Allgemeines daraus ziehen lässt, dann werden aus den Erfahrungen Erweiterungen bzw. Differenzierungen des bestehenden Wissens um die eigenen Verwicklungen im Weltgeschehen generiert: als neue, erfahrungsbasierte Erwartungen (Oevermann 2004, 165; Bollnow 1968, 226ff; Hasse 2005, 152).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> In der Wiederkehr der Beobachtung und dem stärkeren Sachbezug zeigt sich eine wesentliche Unterscheidung zum gefühlsbe-

### 3.2 Sinnliches Erleben und Ernährungspraxen

In seiner ursprünglichen germanischen Bedeutung kommt das Wort „Sinn“ von „sinnen“, das so viel heißt wie „sich um etwas kümmern“, „reisen“, oder „jemandem beistehen“ (Grimm 1905, 1129). Darüber hinaus ist der Sinn der Sitz des Gefühls und der Stimmungen, meint also eine Empfindlichkeit gegenüber etwas (ebd., 1131; Hasse 2005, 34). Im Bedeutungskern steckt demnach eine Ausrichtung des Tuns auf jemand bzw. etwas. Damit ist neben dem Denken auch das Empfinden als für den „Sinn“ eines Tuns konstitutiv, das seinen Antrieb also entweder aus dem geistig motivierten Gedanken oder den sinnlichen Affekten schöpfen kann. Hervorzuheben ist dabei die Verschränkung eines äußeren Reizes mit einer inneren Berührung (Diaconu 2005, 28).

Diese wird bei der Betrachtung des Tastsinns deutlich: Im Tasten verbindet sich nicht nur der haptische Eindruck mit der emotionalen Betroffenheit, sondern er fungiert auch als Weichensinn, der über die Grenzen des einzelnen Sinns hinaus Verbindungen schafft. So z. B. beim tastenden Sehen, wenn an der Oberfläche eines Gegenstandes dessen Beschaffenheit (hart, weich, glatt, rau) sehend erkannt wird. Es öffnet sich die Grenze zu den anderen Sinnen. Die Grenze des Körpers wird brüchig: „*Das Tasten führt den Körper an einen anderen Stoff heran, aber auch umgekehrt einen Stoff an den eigenen Körper (...). Schon die bevorstehende Berührung berührt bereits emotional und leiblich (etwa in der Polarität von Lust und Angst)*“ (Hasse 2005, 76). Dasselbe gilt für das „Fühlen“ oder „Berühren“: „*Eine Berührung ist ja in der aktuellen Sprache meistens gar nicht auf den Hautkontakt mit einem materiellen Gegenstand bezogen, sondern auf einen Eindruck, der emotional >berührt<, >trifft< oder >betroffen< macht*“ (Hasse 2005, 66).

Am Beispiel des Tastens wurde exemplarisch gezeigt, was für alle Sinne gilt:

1. Es findet eine rege Kommunikation unter den Sinnen statt. Diese Intermodalität wird auch als Synästhesie, als Einheit der Sinne, oder als Brücke der ganzheitlichen Wahrnehmung bezeichnet (Werner 1953, 61).
2. Den Sinnen ist ein eigener Evidenzwert eigen, der Brücken zur Vorstellung schlägt.
3. Sie haben eine körperliche, d. h. organische, und eine leibliche, d. h. gefühlsbezogene Seite. Damit

tonten und subjektbezogenen Erlebnis. Das Erlebnis ruht ganz in sich selber, der Erlebende „*zieht das Erlebnis ganz in sich hinein, verschmilzt geradezu mit ihm und ist ganz ausgefüllt von ihm*“ (Bollnow 1968, 228). Was bleibt, ist die Erinnerung an das Erlebnis, die Erfahrung hingegen bewirkt eine dauerhafte Veränderung. Erfahrungen bauen aufeinander – und damit die individuelle Lebenserfahrung – auf.

sagen uns die Sinne etwas über uns selbst und die Welt. Die mit der Wahrnehmung einhergehende gefühlsmäßige Berührung steht immer in der Erlebniswirklichkeit des Leibes, der als Mittler zwischen Selbst und Welt fungiert (Hasse 2005, 80).

Dieses ganzheitliche Erleben, die ästhetische Wahrnehmung, ist als solche konstruktiv. Sie hat einen „*wirklichkeitserzeugenden Aspekt*“, was besagt, dass sie nicht darin aufgeht, „*Abbildung von Außenrealität zu sein*“ (Emrich 1998, 131). Ästhetische Wahrnehmung in Bezug auf Fragen der Ernährung und des Essens wird dann relevant, wenn Synästhesien ihre leibliche Wirkung im Kontext kultureller Bedeutungen und Bewertungen entfalten. So kann z. B. die von einem Nahrungsmittel hervorgerufene Aversion, die sich im Medium des Leibes als Unbehagen, Abwehr und Gefühl der Verengung spiegelt, immer nur auf dem jeweiligen individualbiographischen und gruppen-spezifischen Hintergrund nachvollzogen werden – im Hinblick auf Vorerfahrungen und entsprechende Erwartungen. Gleiches gilt für das Lustempfinden, sich ein Nahrungsmittel einzuverleiben (Hasse 2005, 25).

### 3.3 Exkurs: Leib und leibliche Kommunikation

Da bereits des Öfteren vom Leib die Rede war, bedarf es einer kurzen Einführung des Begriffs<sup>4</sup>. Schmitz (1998), der sich mit der Begründung der neuen Phänomenologie gegen eine Introjektion allen Erlebens in die Innenwelt der Seele und die damit einhergehende „Abschleifung“ der Außenwelt wendet, definiert den Leib eines Menschen als das, „*was er in der Gegend seines Körpers von sich spüren kann, ohne sich auf das Zeugnis der fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) und des perzeptiven Körperschemas (d. h. des aus Erfahrungen des Sehens und Tastens abgeleiteten habituellen Vorstellungsbildes vom eigenen Körper) zu stützen*“ (Schmitz 1998, 12). Damit rücken Regungen, die den Leib besetzen, wie Angst, Schmerz, Hunger, Durst, Atmung, Niedergeschlagenheit, Frische, Schreck, Behagen, affektives Betroffensein von Gefühlen ins Zentrum der Erkenntnis. Im Unterschied zur Phänomenologie Husserls und Heideggers geht Schmitz nicht von den „Sachen selbst“ aus. Da diese immer nur in Perspektiven vorkommen, rücken Sachverhalte in den Fokus, die auch die jeweilige Hinsicht umfassen, in der eine Sache subjektiv erscheint

<sup>4</sup> Das kann an dieser Stelle nur skizzenhaft und stark vereinfachend für die Zwecke der vorliegenden Arbeit geschehen. Hermann Schmitz (1998, 2010) hat sich in einem zehn Bände umfassenden System der Philosophie mit dem leiblichen Erleben auseinander gesetzt und damit die methodologische Basis für Grundlagenforschung und forschungsmethodische Fallstudien gelegt.

(Schmitz 2010, 12f). Damit spricht Schmitz subjektive Tatsachen an, die nicht in individuell verschiedenen geistigen Vorstellungen, sondern im affektiven Befinden und Betroffensein gründen. Für subjektive Tatsachen und Sachverhalte kommt es darauf an, dass sie „*höchstens Einer, und zwar im eigenen Namen, aussagen kann*“ (Schmitz 1994, 59). Jede Sinneswahrnehmung ist demnach emotional gefärbt und hat eine Gefühlskomponente. Rudolf zur Lippe (1987), der ebenfalls von einem ganzheitlichen Ästhetikbegriff ausgeht, beschreibt Wahrnehmung demnach als das, „*was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt und auf solchen Wegen unser Bewußtsein prägt*“ (1987, 17). Wahrnehmung stellt sich in diesem Verständnis nicht als das Erfassen von Einzelnem dar, sondern als situationsgebundene Erlebnisganzheit im Fluss gelebten Lebens. Für Eindrücke als Grundelemente der Wahrnehmung gilt: „*Eindrücke sind Situationen, die in einem Augenblick ganz zum Vorschein kommen, einschließlich ihres chaotisch-mannigfaltigen Hofes oder Hintergrundes der Bedeutsamkeit [können individuell wie gesellschaftlich konstituiert sein] (...) Eindrücke sind vielsagend (...) ohne daß man alles, was sie einem so sagen, einzeln sagen kann*“ (Hasse 2005, 101). Schmitz (1978) bezeichnet diese Form der Wahrnehmung auch als „*Wahrnehmung mit einem Schläge*“ (ebd., 192) bei der sich die Grenze zwischen Subjekt und Objekt zugunsten eines Ganzen im situativen Erleben auflöst. Mit der Frage nach der Leiblichkeit des Menschen lassen sich Fragen nach dem Verhältnis zur Ernährung verknüpfen, weil somit das Verhältnis des Menschen zu sich selbst als Natur in den Mittelpunkt gerückt wird: „*In der Leiblichkeit berühren sich Fragen der Sinne und der Sinnlichkeit mit denen des Erlebens, Fragen der kulturellen Werdung von Sensibilitäten der Empfindung mit denen der naturbezogenen Konstitution ganzheitlicher Wahrnehmung und schließlich Fragen gefühlsbezogener Welt- und Selbstbeziehung mit denen der intellektuellen Bewältigung dieser Welt- und Selbstbeziehungen (...) die Leiblichkeit des Menschen [ist] Spiegel seiner Natur, denn sie läßt sich auch als das bezeichnen, was sich von selbst in der Gegend des Körpers >meldet<, ohne daß dieser dabei oder dazu etwas tun muß*“ (Hasse 2005, 111). Den Prozess, bei dem ein Eindruck in den leiblichen Resonanzen seines Erscheinens sinnlich durchquert wird, bezeichnet Schmitz als leibliche Kommunikation oder auch die „*Grundform der Wahrnehmung überhaupt*“ (2002, 433). Der Begriff der leiblichen Kommunikation weist auf das vielgestaltige Wechselverhältnis von Eindrücken samt ihrem „*chaotisch-mannigfaltigen*“ (ebd.) Hof von Bedeutungen und deren leiblichen Resonanzen hin. Eindrücke des Essens und Trinkens breiten sich synästhetisch auf dem Weg leiblicher Kommunikation aus.

Werden diese Eindrücke einer bewusstwerdenden Reflexion unterzogen, so können sie damit zu einem Gegenstand möglicher Erfahrung gemacht werden und somit Bildungsprozesse initiieren. Die methodische Großform der Exkursion, die die Beschäftigung mit fremden Nahrungsmitteln und -gewohnheiten per se erfordert, bietet sich als ein Feld an, das Potenzial zur weiteren Ausdifferenzierung besitzt. Das Unterwegssein in Form einer großen geographischen Exkursion erscheint uns als ein forschungsrelevanter Rahmen, das Essen als ein Aspekt innerhalb dieses Rahmens, der verschiedene Facetten vereint: Das Essen ist einerseits eine Alltagspraxis, in der jeder seine persönlichen Gewohnheiten entwickelt hat, andererseits ist es auch ein bedeutsames Phänomen des leib-sinnlichen Erlebens. Gekostet werden muss auch auf Exkursionen, jedoch sind die heimischen Gewohnheiten nicht einzulösen. Fremdes muss „einverleibt“ werden. Dabei ist die Aufmerksamkeit scharf auf dieses sinnliche, ästhetische Erleben des genauen Geschmacks und des auslösenden Gefühls gerichtet. Damit erscheint uns das Ernährungsverhalten in der Fremde als eine Kategorie der Auseinandersetzung mit der Fremde, die über sich hinausweist.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde eine Untersuchung in kleinem Rahmen durchgeführt, die im Folgenden kurz dargestellt wird.

#### **4 Fallstudie: Ernährungspraxen von Teilnehmern einer Kapverden-Exkursion**

Nachdem wir uns theoretisch und begrifflich dem Untersuchungsfeld angenähert haben, erfolgt an dieser Stelle die Beschreibung des organisatorischen Rahmens des Forschungsprojektes und des Untersuchungsdesigns der Studie sowie die Präsentation der Ergebnisse.

##### **4.1 Organisatorischer Rahmen**

Die beforschte Exkursion fand im Frühjahr 2013 mit 15 Teilnehmer/innen in Cabo Verde statt und ist Bestandteil des Masterstudiengangs „Geographien der Globalisierung – Märkte und Metropolen“ am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Die Exkursion bestand aus einem Vorbereitungsseminar und einem 14-tägigen Aufenthalt vor Ort. Das Vorbereitungsseminar diente einerseits dazu, die Studierenden mit raumprägenden Strukturen und Prozessen auf den Kapverden vertraut zu machen und andererseits in Kleingruppen eine selbstgewählte theoriegeleitete Forschungsfrage aus den Problemstrukturen von Kapverde zu entwickeln. So sollte ein Untersuchungsdesign entworfen werden,

um vor Ort eine empirische Erhebung zu der entwickelten Forschungsfrage durchzuführen, diese mit Hilfe geeigneter Methoden auszuwerten, zu interpretieren sowie inhaltlich und formal darzustellen.

Während der Exkursion wurden die Inseln Santiago und Sal jeweils sieben Tage besucht. Auf der Insel Santiago, dem Ausgangspunkt der Exkursion, wurden die Themen Tourismus, Weltkulturerbe, (Geo-) Informationsgesellschaft, Entwicklungszusammenarbeit, Stadtentwicklungsprozesse und Naturschutz angesprochen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen erfolgte über Vorträge, Begehungen, Wanderungen und selbstreflexive Übungen. So musste jede/r Teilnehmer/in z. B. ein Bewegungsprotokoll über einen zweistündigen Aufenthalt in der Weltkulturerbestadt Cidade Velha anfertigen und dieses auf die Problematik des Massentourismus übertragen. Darüber hinaus wurden immer wieder Freiräume gegeben, um das Land „auf eigene Faust“ zu erkunden und Erfahrungen zu sammeln, wie z. B. das Umherstreifen in dem Armenviertel von Pedro Badejo, das Einkaufen von Lebensmitteln auf dem größten kapverdischen Markt in Assomada oder die allabendliche Suche nach einem Restaurant in Praia, um den Hunger zu stillen. Auf Sal haben die Studierenden dann an ihren Forschungsprojekten gearbeitet. Hierbei waren die Studierenden weitestgehend selbstbestimmt. Bis auf ein morgendliches Treffen im Plenum und täglichen individuell abgesprochenen Beratungsgesprächen mit den Dozenten in Kleingruppen, haben die Studierenden ihren Aufenthalt auf Sal selbst gestaltet. Am Ende der Exkursion wurden die Ergebnisse der einzelnen Forschungsprojekte in der Markthalle von Santa Maria auf Sal im Rahmen einer Posterpräsentation vorgestellt. Eines dieser Projekte setzte sich mit den Ernährungspraxen der Exkursionsteilnehmer/innen auseinander.

##### **4.2 Untersuchungsdesign**

Wenn das uns Vertraute einem Fremdwerden unterzogen wird und habitualisierte Routinen denkwürdig werden, können Vorstellungen über das eigene Selbst, ebenso wie ein Erfahrungsgegenstand, einer Revision unterzogen werden (Hasse 2005, 209). Ziel des Forschungsprojektes war es, die Ernährungspraxen Studierender im Rahmen der Exkursion auf die Kapverdischen Inseln einer solchen Revision zu unterziehen. Vor dem Hintergrund struktureller Fremdheit gestaltete sich das Verhältnis zum Gekosteten in zweierlei Hinsicht als denkwürdig: zum einen auf der Ebene des sinnlichen Erlebens in den Situationen des Essens – so z. B. als Ekel oder als positive Überraschung über einen unbekanntem Geschmack, zum anderen auf der Ebene der verstandesmäßigen Bewältigung die-

ser überraschenden, irritierenden Situationen. Im Rückgriff auf Wissens- und Erfahrungsbestände wurden diese Irritationen zum Anlass und Thema der geistigen Auseinandersetzung. Mit den Interviews kam in diesem Sinne ein reflexives Moment der Selbst-Distanzierung zum Tragen. An die Stelle des sprachlosen sinnlichen Erlebens trat die Verbalisierung von Bewältigungsstrategien vorangegangener Situationen.

Dieser Komplementärbeziehung des Pathischen und Gnostischen wurde im Untersuchungsaufbau Rechnung getragen. Die angewandten Methoden der Datenerhebung sowie die Auswahl der thematisierten Ernährungssituationen orientierte sich an der Vorgehensweise der fokussierten Ethnographie: „[Fokussierte Ethnographie] rekonstruiert einerseits die Wissens- und Erfahrungsstrukturen der Beteiligten, die den Sinn ihrer Handlungen konstituieren (in Interviews, Gesprächen und Selbsterfahrung). Und in ihren häufig minuziösen Detailanalysen versucht sie andererseits, die situative Konstruktion der Wirklichkeit in den beobachteten Handlungen nachzuzeichnen“ (Knoblauch 2001, 135).

Insgesamt wurde im Rahmen der Untersuchung das Ernährungsverhalten von sieben Studierenden, die gezielt und bewusst ausgewählt wurden, um sicherzustellen, dass die Datenerhebung möglichst viele neue Erkenntnisse liefert. Um Handlungszusammenhänge aufzeigen zu können und sich von den Selbstauskünften der befragten Personen unabhängiger zu machen, wurden drei Formen der Datenerhebung gewählt. Erstens: Durch teilnehmende offene Beobachtungen wurden die Ernährungspraxen der Probanden in einem explorativen Sinne erkundet und die Beobachtungsprotokolle in einem Feldtagebuch notiert. Zweitens: Im Rahmen von leitfragengestützten Interviews wurden die Probanden zu ihren Ernährungspraxen befragt. Die Interviews wurden unter Berücksichtigung der zuvor angefertigten Feldnotizen aus der teilnehmenden Beobachtung in drei Teile vorstrukturiert: Ziel war es, Aussagen der Befragten zur eigenen Ernährungssozialisation, dem alltäglichen Ernährungsverhalten sowie dem Ernährungsverhalten während der Exkursion zu generieren. Drittens: Es wurden assoziative Wahrnehmungsspaziergänge mit den befragten Personen an einem für das Ernährungsverhalten relevanten Ort durchgeführt. Insgesamt wurden drei Situationen untersucht (vgl. Bilder):

1. Auf dem größten kapverdischen Markt in Assomado mussten sich die Studierenden mit Essen für ein Picknick versorgen.
2. Ein Catuchupa-Essen im Garten mit Meerblick in dem Haus von Herbert, unserem österreichischen Kooperationspartner in Cabo Verde, der in einem kleinen Dorf nahe Pedro Badejo lebt. Die



Abb. 1: Markt in Assomada (Oben); Catuchupa-Essen (Mitte); Fischsteg in Santa Maria (Unten) © Detlef Kanwischer

Catuchupa ist ein Eintopf mit Fisch, Fleisch, Bohnen und weiteren Gemüsesorten und ein kapverdisches Nationalgericht. Diese Catuchupa wurde von einer einheimischen Köchin landestypisch in einem großen gusseisernen Topf auf offenem Feuer zubereitet.

3. Zudem wurde in Santa Maria auf Sal eine jeweils individuelle Begehung des „Fischstegs“ vorgenommen. Am Fischsteg werden fangfrische Fische an die Bevölkerung und an die umliegenden Restaurants verkauft.

Das aufmerksame Begehen eines Ortes unter besonderer Beachtung alles Gesehenen, Gehörten, Gefühlten und Geruchenen sollte zusätzlichen Aufschluss geben über die inneren und äußeren Wahrnehmungsstile, die Unterscheidung zwischen Selbst- und Umweltwahrnehmung sowie hinsichtlich der Subjektivität der Wahrnehmungsweisen. Auf der einen Seite standen somit Situationen des Erwerbs und Verzehr

von Nahrungsmitteln, in die die Exkursionsteilnehmer/innen emotional-leiblich verwickelt waren. Auf der anderen Seite standen jene der Explikation des jeweils individuell-biographisch gewordenen Verhältnisses zur Ernährung vor und während der Exkursion. Hatten erstere das sinnlich-leibliche Erleben ganzheitlicher Situationen und deren Nachspüren im Spiegel leiblichen Befindens zum Thema, so bahnten letztere ein Nachdenken über persönliche Verwicklungen mit einem alltäglichen Gegenstand und somit Korridore möglicher Erfahrung an. Da zwischen erlebter Situation und den durchgeführten Interviews, bis auf eine Ausnahme am Fischsteg in *Santa Maria*, mehrere Tage lagen, handelt es sich bei den Antworten zu den durchlebten Situationen um Rekonstruktionen. Im Idealfall hätte eine Befragung unmittelbar im Anschluss stattgefunden.

Die Auswertung der Daten erfolgte durch offenes und axiales Kodieren. Dieses Analyseverfahren bot sich an, da die Daten erhoben wurden, um eine gegenstands begründete Theorie zu entwickeln (Flick 2012, 387). Zunächst wurden in einem ersten Schritt Phänomene erfasst und diese kategorisiert. Dies geschah durch wiederholte Vergleiche (Komparation) der gewonnenen Informationen anhand von identifizierten Sinneinheiten (Indikatoren). Hierbei wurden folgende Aspekte der Kategorienbildung, die sich an der *Grounded Theory* orientierte, besonders berücksichtigt: die Kontextbedingungen des Handelns bzw. intervenierende Einflüsse, Handlungsstrategien und Taktiken der Akteure, Veränderungen der ursächlichen, kontextuellen Bedingungen sowie anschließender Handlungen (Hülst 2010, 8ff.). In einem weiteren Analyseschritt wurden logische und inhaltliche Beziehungen dieser Kategorien ermittelt.

### 4.3 Ergebnisse der Untersuchung

Aus den durchgeführten Interviews und der teilnehmenden Beobachtung konnten vier regulative Dimensionen der Ernährungspraxis gewonnen werden: die des Risikoempfindens, des Sicherheitsgefühls, der Neugier und der Erfahrung.

Ein wiederkehrendes Thema in den Interviews war das Empfinden von Risiko angesichts unbekannter Nahrungsmittel und Zubereitungsweisen. Dem bedenkenlosen und lustvollen Verzehr, wie er sich aus alltagsweltlicher Perspektive gestaltet, steht das Risikoempfinden diametral entgegen. Dennoch bedeutet ein erweitertes Risikobewusstsein keine Ablehnung per se. Dies verdeutlicht folgende Aussage eines Studenten:

Zitat 1: „*Da haben wir uns dann eigentlich sehr regionalspezifisch ernährt, sag ich jetzt mal. Wir haben dann auch so ein bisschen was riskiert und waren auch in die-*

*sen Garküchen am Markt essen. Viel Fisch und Eintöpfe haben wir probiert, auch ohne mal zu wissen, was da drin war.*“

Inwieweit sich die Ernährungspraxis gestaltet, ist situationsabhängig. Das Risikoempfinden kann entsprechend in seinen Auswirkungen auf das Essverhalten durch ein Gefühl von Sicherheit, Neugier oder durch Wissens- und Erfahrungsbestände überschrieben werden. Exemplarisch für den bedenkenlosen Verzehr einer Mahlzeit kann die Situation des „Cachupa-Essens“ bei Herbert, unserem Guide auf der Insel Santiago, herangezogen werden. Dabei handelte es sich um eine inszenierte Situation des Verzehrs im ruhigen Innenhof mit Blick aufs Meer inmitten eines Randbezirks von Pedro Badejo. Abgeschirmt von den starken Eindrücken der Umgebung des Viertels konnte sich die Neugier auf das kapverdische Nationalgericht ungehemmt entfalten. Die Interviewten berichten, dass sie gegenüber dem Verzehr keine Bedenken hatten und ein Gefühl der Sicherheit empfanden. Dafür bürgte nicht zuletzt die Autorität Herberts als Vertrauensperson hinsichtlich Fragen „sicherer“ Ernährung.

Individuelle Erfahrungs- und Wissensbestände regulierten auf dem Markt in Assomada das Verhältnis zum Gegessenen. In dieser Situation sollten sich die Exkursionsteilnehmer/innen für ein späteres Picknick im Nationalpark Serra Malagueta ausstatten. Mit ihrer chaotischen Mannigfaltigkeit setzte die Marktatmosphäre die Gruppe starken Eindrücken/Sinnesreizen aus, es war unmöglich, sich diese „vom Leibe zu halten“. Die Studierenden griffen in erster Linie auf Bekanntes zurück; Bananen, Papayas, Brötchen und Kekse gehörten zu den meistgekauften Nahrungsmitteln. Neues konnte dem Erfahrungsbestand in Form einer „Fettwurst“ zugeführt werden, die jedoch der Einstufung Herberts als sicher bedurfte:

Zitat 2: „*Ich habe überlegt, soll ich das jetzt machen? Und da habe ich gedacht, es ist gut erhitzt und der Herbert hat auch gesagt, er kauft das auch und es ist auch OK. Da habe ich mir gedacht, ich probier das hier, und die Menge war auch nicht so viel. Da habe ich probiert und war positiv überrascht.*“

Exemplarisch für die Vereitelung der Integration von Neuem in den Erfahrungsbestand kann folgendes Zitat gelesen werden:

Zitat 3: „*Habe die Wurst nicht gekauft, weil ich den Herbert nicht gefunden habe, der meinte, die könnte man essen (...)* Da habe ich mir dann irgendwas geholt, um satt zu werden.“

Neben abgesichertem Wissen spielt die am eigenen Leib gemachte Erfahrung wohl die bedeutendste Rolle in Fragen der Ernährung. Indem sich Erfahrung an etwas Neuem abarbeitet, überschreitet sie sich selbst. Neben dem möglichen Zugewinn an Wissen um das



müssen. Bereits Bekanntes muss dabei unweigerlich überschritten werden (siehe Zitat 1).

Damit verweist das im Feld am Ernährungsverhalten herausgestellte „Besondere“ auf etwas „Allgemeines“: *Neue Erfahrungen zu generieren bedeutet immer ein Überschreiten der vertrauten Sicherheiten*. Um dieses Bildungspotenzial didaktisch fruchtbar zu machen, bedarf es also eines Erfahrungsumfeldes, das Neugierde weckt und es ermöglicht, autonom zu handeln, zu entscheiden, die Grenze des Vertrauten zu überschreiten. Gleichzeitig darf ein solches Erfahrungsumfeld nicht als Angstraum wirken, der die Person veranlasst, sich unter Berufung auf bereits gemachte Erfahrungen zurückzuziehen und im Vertrauten zu verharren<sup>5</sup> (siehe Zitat 2 und 4).

Erfahrung und Neugier stehen zueinander in einem vermittelten Verhältnis. Ob Neues in den Erfahrungsschatz integriert wird, hängt zum einen von der Triebfeder der Neugier ab, zum anderen bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Erlebten, um Regelmäßigkeiten zu erkennen, Lehren zu ziehen. Damit erscheint die Reflexion als ein elementarer Bestandteil im Erfahrungsprozess, insofern als hier die Transformation von bloßem Wahrnehmen bzw. reaktiven Verhalten hin zu bewusstem Handeln zu vermuten ist. Dies verweist wiederum auf das Bildungspotenzial der Thematik und damit der didaktischen Relevanz.

Hier bedarf es noch weiterer Forschung und tiefer gehender wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Unser Fallbeispiel des in kleinem Rahmen angelegten Forschungsprojekts konnte selbst bei der geringen Probandenzahl idealtypisch zeigen, dass im Verlauf der Exkursion durch die ästhetische Erfahrung fremder Nahrungsmittel und die Reflexion des Erlebten neue Erfahrungen gewonnen wurden, die zu neuer Selbst- und Welterkenntnis beitragen können. Ernährungspraxen gestalten sich aus dieser Perspektive als Thema, an dem sich habitualisierte Routinen im Rahmen einer Exkursion aufbrechen und einer Revision unterziehen lassen.

<sup>5</sup> Erik Erikson (1957) beschreibt den schützenden Rahmen, den eine Mutter durch eine positive Bindung zu ihrem Kind aufbaut, als „Urvertrauen“. Auf dieser Basis der erfahrungsgestützten Überzeugung des Kindes, sich im Zweifelsfall auf eine vertraute Person verlassen zu können, kann das Kind seiner Neugierde nachgehen und seine Welt erkunden. Oevermann (2004) zufolge entwickelt sich durch die Erfahrungen von bewältigten Krisen eine entsprechende Habitusformation: der „Strukturelle Optimismus“, der sich von der für eine Krisenbewältigungsautonomie förderlichen Formel „Im Zweifelsfall wird es gut gehen“ leiten lässt. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, Krisen autonom bewältigen zu können, kann sich die Person mutig und gestärkt der offenen Zukunft zuwenden, ist sie selbstbewusst bemüht, Krisen zu bewältigen (Oevermann 2004, 163f., 175f.).

## 5 Fazit

Die übergeordnete Fragestellung, der wir uns in diesem Aufsatz gewidmet haben, lautete: *Welche bildenden Momente stecken in – auch krisenhaften – Erfahrungen auf Exkursionen –, die ein Verstehen von Welt und eine Reflexivität des Selbst-in-dieser-Welt von ganz besonderer Qualität anstoßen?* Das Forschungsprojekt zeigte exemplarisch, dass durch die Erfahrung und Auseinandersetzung mit dem Fremden Fremdes im Vertrauten sichtbar gemacht werden, Unhinterfragtes ins Bewusstsein treten und fragwürdig erscheinen kann. Das Unterwegssein im Fremden, hier im Rahmen der Exkursion, weist damit Strukturen eines bildungsrelevanten Abenteuers auf (Becker 2005). Das Fremde lässt das Vertraute, das Eigene im „Zerrspiegel“ neu sehen.

Alltägliche Ernährungspraxen und das Verhältnis zu diesen Routinen, aber auch der Umgang mit fremden Ernährungssituationen haben Bildungspotential, denn die Symbiose aus dem Pathischen von Gnostischen, dem leiblichen Erleben und der kognitiven Auseinandersetzung, führt über die Erfahrung zu einem erweiterten Verstehen von Selbst, Welt und Selbst-Welt-Bezug. Aus fachlicher Sicht ist es ein Leichtes, ausgehend von der Reflexion der Ernährungspraxen in die Analyse der fachwissenschaftlichen Ernährungssituation auf den Kapverden einzuführen oder die landwirtschaftlichen Produktionsbedingungen zu untersuchen. Dies würde auch einem verständnisintensiven Lernen (Fauser 2003) entsprechen, in dem Sinne, dass an Erfahrungen angeschlossen und Vorstellungen gebildet werden, bevor fachliche Begriffe und Inhalte eingeführt werden. Exkursionen bieten eine Fülle an Möglichkeiten, um durch ästhetische und krisenhafte Erfahrungen bildungswirksam zu sein – fachlich und darüber hinaus auch und vor allen Dingen persönlichkeitsbildend. Dies setzt aber voraus, dass sowohl seitens der Exkursionsleitung wie auch seitens der Teilnehmer/innen eine Bereitschaft vorhanden sein muss, auch andere Wege geographischer Erkenntnisgewinnung zu akzeptieren.

Die zweite Frage, mit der wir uns auseinandergesetzt haben, bezog sich darauf, wie der Prozess der Erfahrung und der sinnlichen Wahrnehmung auf Exkursionen strukturiert ist. Die empirische Analyse hat diesbezüglich das Risikoempfinden, das Sicherheitsgefühl, die Neugier und die Erfahrung als übergeordnete Kategorien hervorgebracht. Vor dem Hintergrund dieser empirischen Ergebnisse und der eingangs vorgestellten theoretischen Ansätze, die der Fremdheit der Situation und der leib-sinnlichen Wahrnehmung in Muße ein besonderes Bildungspotential zuerkennen, können generelle bildungstheoretische Überlegungen angestellt werden. Die herausgefilterten Kategorien

sind wahrscheinlich auch bedeutsam für weitere Erfahrungsgegenstände auf Exkursionen. So z. B. für das Wandern, bei dem der Körper und der durchwanderte Raum spürbar erlebt werden. Das Auftreten krisenhafter – und mit Oevermann bildungsrelevanter – Momente ist wahrscheinlich, sei es durch unvorhergesehene, widerständige Ereignisse (ein Gewitter vielleicht), durch sich aufdrängende Entscheidungsprobleme (weitergehen oder umkehren?) oder durch den müßigen Modus der Fortbewegung und die intensive, selbstgerichtete Beschäftigung mit einem Wahrnehmungsgegenstand. Die Handlungspraxis vermittelt hier wiederum zwischen Neugierde (im Weitergehen) und Risikoempfinden (bei drohendem Gewitter), zwischen Sicherheitsgefühl auf der Grundlage bereits gemachter Erfahrungen und bestehendem Wissen (über Verhalten bei Gewitter). Herausgefordert wird eine Auseinandersetzung mit dem Konkreten, eine Entscheidung und eine intensive, ans leib-sinnliche gebundene Wahrnehmung dieses Konkreten.

Hierbei tritt mit Klafki (1985)<sup>6</sup> eine bildungstheoretische Dimension zutage, die Exkursionen als einen Bildungsraum erachtet, in dem durch die ästhetische Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit dem Fremden, Unvertrauten und Krisenhaften eine Erfahrungsbildung ermöglicht wird. Dazu gilt es, Erfahrungsumfelder zu schaffen, die an der Neugierde und dem Staunen ansetzen, die den Freiraum bieten, sich auf Unbekanntes einzulassen, die leibliches Erfahren und geistige Auseinandersetzung mit dem Erfahrenen zusammenführen und damit Neues erkennen lassen. Erfahrungsumfelder, die einen Raum bieten, um sich dem Wahrnehmungsgegenstand zuzuwenden in der Haltung eines Abenteurers, der offen und neugierig ins Leben zu hinaustritt, um die Welt zu erfahren.

Diese bildungstheoretische Dimension auf theoretischer wie auch auf empirischer Ebene weiter zu konsolidieren ist eine große Herausforderung mit einer lohnenden Perspektive: damit Exkursionen auch den Menschen bilden.

<sup>6</sup> In der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (1985) wird die Erfahrung, hier als Prozess der „Anschauung“ insofern für den allgemeinbildenden Bildungsprozess wichtig, als dem Prinzip der doppelten Erschließung folgend, darin eine wechselseitige Beziehung zwischen der dinglichen und der geistigen Wirklichkeit eingegangen wird. Es geht darum, den objektiven, materialen und den subjektiven, formalen Aspekt didaktisch zu berücksichtigen, im Besonderen etwas Allgemeines aufzuweisen und damit den modernen lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedingungen didaktisch gerecht zu werden.

## 6 Literatur

- Becker, P. (2003): Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spielerischer Umgang mit Krise und Routine. In: Sportwissenschaft. *The German Journal of Sport Science* 33 (2). Schorndorf, 123–142.
- Becker, P. & M. Vollmar (2005): Das Besondere und das Allgemeine oder Jugendhilfe und Schule. Leib-sinnliche Krisen und Erfahrungen im Abenteuer als konstitutive Elemente des Bildungsprozesses und Gegendrift zur schulischen Unterrichtsorganisation. In: Laging, R. & M. Pott-Klindworth (Hrsg.): *Bildung und Bewegung im Schulsport. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung* 4. Butzbach, 72–96.
- Becker, P. (2005): Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung. In: Bietz, J., L. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. 227–249.
- Becker, P. (2008): Das Fremde ist immer und überall. - Zur Unverzichtbarkeit des Fremden im Bildungsprozess und seiner Beziehung zum Abenteuer. In: Schirp, J. (Hrsg.): *Abenteuer - Ein Weg zur Jugend? Das Fremde als Schlüsselthema in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik*. o. O.: 27–48.
- Bollnow, O. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (3), 221–252.
- Bollnow, O. (1974): Was ist Erfahrung? In: Vente, R. (Hrsg.): *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Die Frage des Zusammenhangs wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart, 19–29.
- Budke, A. (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. In: Budke, A. & M. Wienecke (Hrsg.) (2009): *Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur und Sozialgeographie* 47, 11–20.
- Clifford, J. (2014): *Qualitative Forschungsmethoden. Kulturanthropologie und Architektur*. <http://www.promise-culture.at/methode.html> (07.08.2014).
- Dewey, John (1994): *Erziehung durch und für Erfahrung*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Dewey, J. (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2004): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Hrsg. von Martin Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diaconu, M. (2005): *Tasten, Riechen, Schmecken: Eine Anästhetik der anästhetisierten Sinne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dickel, M. (2004): *Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik*. In: *Praxis Neue Kulturgeographie*. 2. Berlin: Lit-Verlag.
- Dickel, M. (2006): *Zur Philosophie von Exkursionen*. In: Hennings, W., D. Kanwischer & T. Rhodejüchtern (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld*. Weingarten, 31–49.
- Dickel, M. & G. Glasze (Hrsg.) (2009): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Wegweiser der Exkursi-*

- onsdidaktik. In: Praxis Neue Kulturgeographie 6. Berlin, Münster: Lit-Verlag.
- Dickel, M. (2011): Durchkreuzen und Durchqueren. Kartographie als Praxis der Selbst-Verortung auf Reisen. In: Daum, E. & J. Hasse (Hrsg.): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. 87–106.
- Dickel, M. & M. Scharvogel (2013): Geographische Exkursionspraxis: Erleben als Erkenntnisquelle. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart, 176–185.
- Dickel, M. & A. Schneider, A. (2013): Über Spuren. Geographie im Dialog. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4 (1), 56–75.
- Duncker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt, 9–19.
- Emrich, H. (1998): Synästhesie, Emotion und Illusion. In: Neumann, C. (Hrsg.): Der Sinn der Sinne, 126–139. Göttingen: Steidl.
- Eriksons, E. (1957): Kindheit und Gesellschaft. Zürich.
- Fausser, P. (2003): Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, I., E. Madelung & P. Fausser (Hrsg.): Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen. Seelze-Velber., 242–286.
- Feurle, G. (1992): Annäherungen an „das Fremde“. Erfahrungsprozesse und interkulturelles Lernen bei und nach einer Zimbabwe-Reise. Frankfurt.
- Flick, U. (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, H. G. (2010): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik 7, durchges. Tübingen. (Gesammelte Werke, / Hans-Georg Gadamer ; Bd. 1).
- Giese, M. (2008): Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht. Aachen.
- Goethe, J. W. (1982): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Stuttgart.
- Hard, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin, New York.
- Hard, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten. In: Hasse, J. & W. Isenberg (Hrsg.): Vielperspektiviter Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie Bensberg am 12./13. November 1991. Osnabrück.
- Hasse, J. (2005): Fundsachen der Sinne: Eine phänomenologische Revision alltäglichen Lebens. Freiburg: Karl Alber.
- Hasse, J. (2008): Ernährung als Dimension sinnlicher Erfahrung. In: Antoni-Komar, I., R. Pfriem, T. Raabe & A. Spiller (Hrsg.): Ernährung, Kultur, Lebensqualität, 239–262. Marburg: Metropolis Verlag.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/methodenlernpfade/grounded-theory/> (07.08.2014).
- Isenberg, W. (2003): Spontane „länderkundliche Forschung“ auf Studienreisen. In: Günter, W. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter: Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen. 3. Auflage. München & Wien: R. Oldenburg Verlag, 170–182.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klüter, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießen.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1, 123–141.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller, H.-C., W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 13–68.
- Kruckemeyer, F. (1993): Widerstände gegen das „Spurenlesen“. Wie Ich-Nähe und Selbstreferenz beim Spurenlesen zum Problem werden können. In: Hasse, J. & W. Isenberg (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht 14. Osnabrück. 39–44.
- Marquard, O. (1986): Apologie des Zufälligen. Stuttgart.
- Marquard, O. (1986): Apologie des Zufälligen. Stuttgart.
- Oevermann (2006): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule.
- Oevermann, U. (2003): Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewusstseins. In: Gärtner, C., D. Pollack & M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.): Atheismus und religiöse Indifferenz. Veröffentlichungen der Sektion „Religionssoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 10 (03). Opladen: 339–387.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D. & H. Veith (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: 155–181.
- Oevermann (2006): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule.
- Otto, G. (1974): Didaktik der ästhetischen Erziehung. Ansätze. Materialien, Verfahren. Braunschweig.
- Otto, G. (1994): Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994. 56–58.
- Plessner, H. (1983): *Conditio humana*. Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Frankfurt.
- Rinschede, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- Rhode-Jüchtern, T. & A. Schneider (2009): La Gomera unter dem Aspekt von ... Fünf Dimensionen einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M. & G. Glaze (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung: Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Wien, 141–164.

- Scharvogel, M. (2006): Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik. In: Hennings, W., D. Kanwischer & T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.): Exkursionsdidaktik – innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD- Symposium 2005 in Bielefeld. Weingarten, 155–167.
- Stevens, John O. (1993): Die Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh.
- Schmitz, H. (1978): System der Philosophie. Band 3: Der Raum. Teil 5: Die Wahrnehmung. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern: Edition Tertium.
- Schmitz, H. (2002): Der sogenannte Brutus. In: Mahayni, Z. (Hrsg.): Neue Ästhetik. Das Atmosphärische und die Kunst, 127–137. München: Fink.
- Schmitz, H. (2010): Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg: Karl Alber.
- Stevens, J. O. (1993): Die Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh.
- Volkelt, J. (1905): System der Ästhetik. Erster Band: Grundlegung der Ästhetik. München: Beck.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie Heute 22 (200). 8–11.
- Werlen, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd.1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart.
- Werner, Heinz (1953): Einführung in die Entwicklungspsychologie. München.
- Zur Lippe, R. (1987): Sinnesbewußtsein. Reinbek: Rowolt.