

Strobel-Eisele, Gabriele

Natur, Zivilisation und Erziehung

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 4, S. 13-16



Quellenangabe/ Reference:

Strobel-Eisele, Gabriele: Natur, Zivilisation und Erziehung - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 9 (1986) 4, S. 13-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264318 - DOI: 10.25656/01:26431

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264318>

<https://doi.org/10.25656/01:26431>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

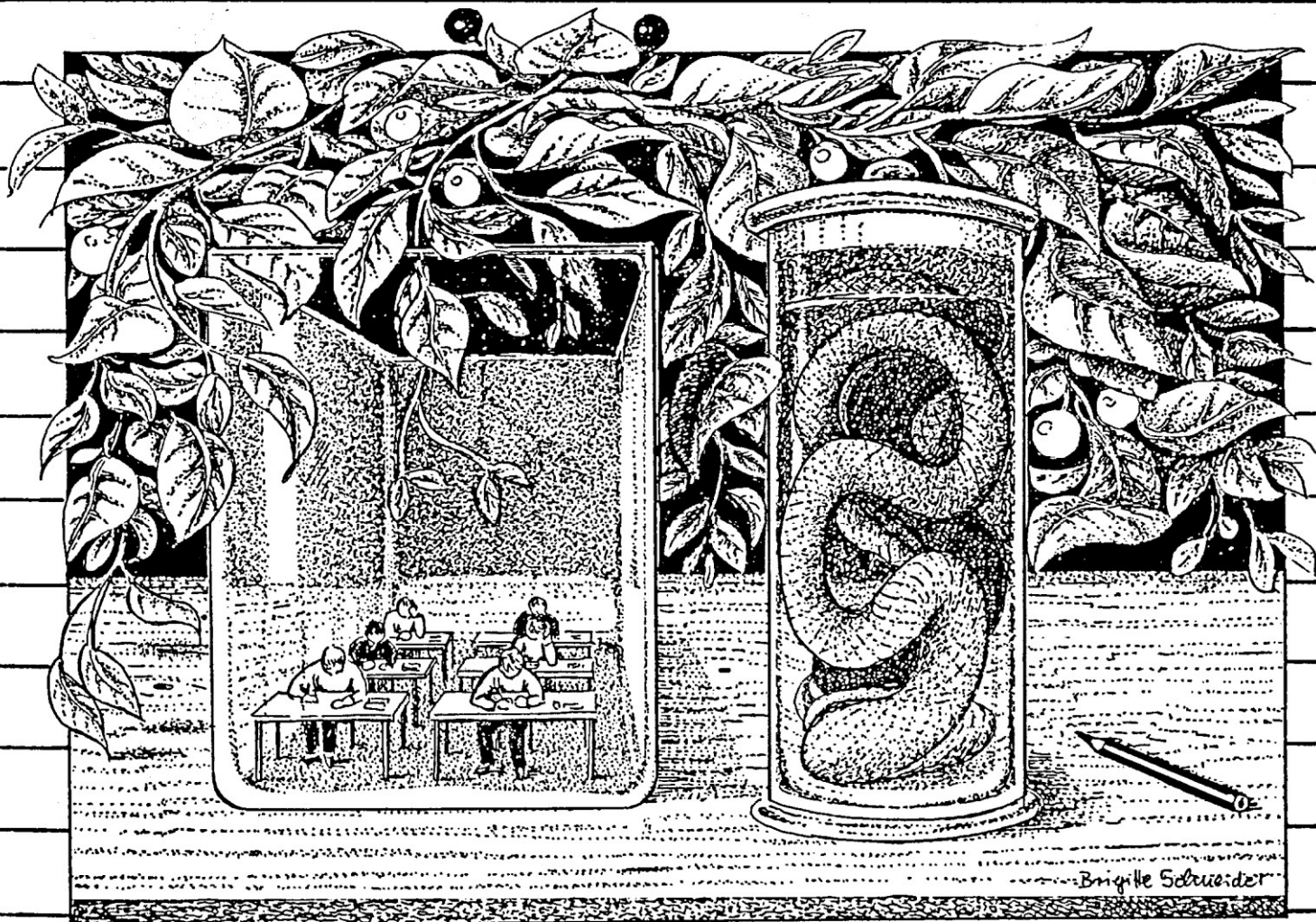
Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 4/1986

9. Jahrgang

ISSN:

0175-0488



Natur und Pädagogik

Inhalt

ZEP-Intern	2
Leserbrief	3
Editorial: Natur und Pädagogik	3
Birgitta M. Schulte Ökologische Pädagogik. - Versuch der Vermittlung einer Sichtweise am Beispiel des Stadt-Natur-Bezugs	5
Joachim Winter Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit. - Kritische Anmerkungen zu Voraussetzungen und Zielen der Umwelterziehung nebst Anregungen zur Abhilfe	9
Gabi Strobel-Eisele Natur, Zivilisation und Erziehung	13
Arnold Köpcke-Duttler Zur Rechtsethik der Natur	17
Hansjörg Seybold Schulische Umwelterziehung. - Meinungen und Fakten	20
G. Matern Tschernobyl - Wackersdorf - und das Ende?	23
Umfrage: Pädagogik und ihre politischen Voraussetzungen im Schatten von Tschernobyl (M. Gronemeyer, H. Schreier, H. Speichert, G. Steffen, B.J. Warneken)	26
Rezensionen	29
Informationen	32

Impressum

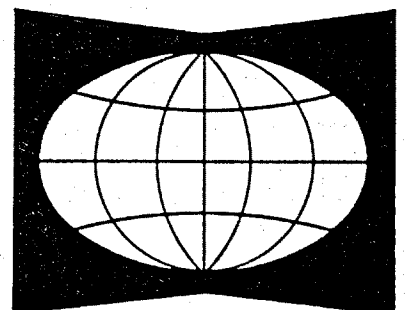
Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktion: Gottfried Orth.

Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

Bestellungen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 105, D-6231 Schwalbach/Ts.

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr. **Bezugspreise:** Einzelheft DM 6,-; Jahresabonnement DM 20,-; alle Preise zuzüglich Versandkosten. **Vertrieb und Anzeigen:** WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010. **Bankverbindung:** Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 1025 40 - 601 (BLZ 500 100 60); Dresdner Bank, Ffm-Höchst Nr. 7657717 (BLZ 500 800 00); Volksbank Weinheim/Bergstraße Nr. 1270907 (BLZ 670 923 00). **Kündigung** des Abonnements 8 Wochen vor Jahresschluß (31.10.). **Herstellung und Gestaltung:** Jo Winter / Heinz-Dieter Winzen. **Manuskripte** sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältig geprüft.



Natur, Zivilisation und Erziehung

Einem Bauern wuchs sein Korn nicht schnell genug. In seiner Ungeduld ging er auf das Feld und zog die Halme zu sich empor, um das Wachstum zu beschleunigen. Am nächsten Tag fand er das Feld verdorrt.

Chinesische Legende

*Wo aber Gefahr ist, wächst
Das Rettende auch.*

Hölderlin

0. Zur Problematik der Begriffe "Natur" und "Zivilisation"

Paradoxerweise gesteht gerade im Zeitalter der "Natur"-Wissenschaft diese selbst eine tiefe Velegenheit bezüglich der Frage ein, was Natur denn eigentlich sei. Seit einigen Jahren schon kritisieren Vertreter des Holismus (u.a. CAPRA 1983; BATESON 1978) das lineare, kausale naturwissenschaftliche Denken, das von einem naturüberlegenen, anthropozentrischen Standort aus die Natur als beobachtbare, raum-zeitliche Außenwelt begreift. Als Ausdruck des typisch abendländischen Bewußtseins habe es nicht unser Wissen von, sondern nur das über die Natur vermehrt. Daher fordern sie ein neues, ganzheitlich-vernetzendes, ökologisches Denken, das Mensch und Natur bzw. Natur- und Geisteswissenschaften nicht mehr dichotom, sondern einheitlich deutet.

Auf der anderen Seite wird heute auch der Begriff der Zivilisation als Inbegriff des gegenüber dem natürlich Vorgegebenen **künstlich vom Menschen Geschaffene** problematisch. Kulturkritische anthropologische Reflexionen (vgl. HABERMAS 1973; HORKHEIMER/ADORNO 1969) sehen gerade in den künstlichen Hervorbringungen der sogenannten "Kultur" selber noch ein naturhaftes Motiv, etwa das der Selbstbehauptung, wirken: Die Zivilisation zeigt sich als Fortsetzung des natürlichen Daseinskampfes mit anderen Mitteln (Werkzeuge, Sprache, rationalisierender Verstand). Die idealistische, sich souverän, übernatürlich und autonom dünkende geschichtliche Vernunft werde in Wahrheit weiterhin - sogar noch brutaler als früher - vom Trieb naturhafter Selbstbehauptung bestimmt. Unter evolutionärer Perspektive darf Natur daher nicht als außerhalb von Zivilisation stehend betrachtet werden. Mit der soweit gewonnen Einsicht allein wissen wir aber noch nichts über den Unterschied zwischen beiden Begriffen.

Die Problematik der Begriffsbestimmung von Natur und Zivilisation kann hier nur angedeutet werden: Natur wurde offenbar durch die Naturwissenschaften selbst immer unbestimmter, Zivilisation durch die idealistische Philosophie immer unverständlicher, da sie souverän vom absoluten Geist reden zu können glaubte und dabei verkannte, daß in allen kulturellen Konstruktionen naturhafte Motive der Selbstbehauptung und Herrschaft wirken.

1. Zum spannungsvollen Zusammenhang von Natur und Zivilisation

Nietzsche und Freud haben nach dem zur vollen Herrschaft gelangten abendländischen Fortschrittsdenken eine Perspektive entworfen, die verständlich macht, warum die berechnende Rationalität, die ja dem zivilisatorischen Fortschritt zugrundeliegt, gleichzeitig immer größer werdende Destruktionspotentiale und Pathologien produzierte. Ihr Aufkommen führen beide auf die geschichtlich gewachsene Spannung zwischen Natur und Zivilisation zurück. Ihrer Überzeugung nach verlangt das immer dichter werdende Netz von Ordnungen und Regeln der Zivilisation eine zu starke Disziplinierung des menschlichen Trieblebens, wodurch ein immer haßvollerer Aufstand der Triebe gegen die disziplinierenden Strukturen entsteht (vgl. auch ELIAS 1978).

Ganz offensichtlich hat der wissenschaftlich-technische Fortschritt uns nicht nur kein goldenes Zeitalter und die Maximierung des Lustpotentials (FREUD 1970) gebracht, sondern auch eine immer einseitigere, monotonere Arbeit im funktionalen System, mehr Konkurrenzkampf und Streß. Um den seiner naturhaften Lust beraubten Zivilisierten doch bei der Stange zu halten, entwickelte die Zivilisation eine Vergnügungs-, Genuß- und Unterhaltungsindustrie. Aber offensichtlich wird gegenwärtig die angebotene Kompensation auch brüchig. Das Anwachsen der Gewaltkriminalität und der Brutalisierung des sozialen Miteinanders dürfen als derartige destruktive Symptome interpretiert werden.

Eine Vergegenwärtigung der Krise zum Zweck ihrer Überwindung erfordert eine Rekonstruktion ihrer geschichtlichen Herkunft. Der Frage, wie frühere Zeiten das Verhältnis von Natur und Zivilisation reguliert haben, soll nun durch eine knappe geschichtliche Rekonstruktion nachgegangen werden.

2. Geschichtliche Herkunft unseres zivilisatorisch gebrochenen Verhältnisses zur Natur.

Eine evolutionäre Rekonstruktion hilft uns zu verstehen, wie Natur und Zivilisation im Ganzen beschaffen waren, und wie die weltgeschichtlich einzigartige Bedrohung der Natur durch die Zivilisation sich entwickelte. Die Geschichte zeigt unter der evolutionären Perspektive eine deutliche Verschiebung des dem menschlichen Be-

wußtseins zugänglichen Bezugssysteme.

- Die Menschen der archaischen oder segmentären Gesellschaftsformationen deuteten die Natur als eine ihnen unendlich überlegene Macht. Ihre Mittel und Werkzeuge waren entsprechend gering. Der Mensch mußte versuchen, sich dem natürlichen Kosmos anzupassen und sich in ihn einzuordnen.
- In einer zweiten evolutionären Etappe kann man den Menschen in einem labilen Gleichgewicht zur Natur sehen. In der antiken Klassik entwickelten die Menschen mehr zivilisatorische Mittel, die ihnen Schutz, aber auch Herrschaft gewährten. Gleichzeitig entstand ein Denken, das es ihnen ermöglichte, sich von jedem unmittelbaren Naturverhältnis zu distanzieren. Die Geistesgeschichte dokumentiert sehr vielfältig, daß sich der Mensch der antiken Hochkultur langsam aus dem natürlichen Zusammenhang herauszulösen begann. Wenn die Menschen etwas Selbständiges, Künstliches geschaffen hatten, kam ihnen ihr Tun hybrid vor und sie bemühten sich in Ritualen oder Kulte, ihre praktizierte Souveränität gegenüber dem Kosmos wieder zurückzunehmen. Sämtliche antiken Kulturen waren daher Sühnekulte, die mindestens ein latentes Bewußtsein sündhaften Verhaltens erkennen lassen.
- Auf der dritten Stufe tritt das Christentum an die Stelle der Naturreligionen und stiftet nun eine Glaubensbeziehung zu einem übernatürlichen Schöpfergott. Der Supranaturalismus hat zur Folge, daß der Mensch gegen die äußere Natur ("Macht euch die Erde untertan") und gegen seine innere Natur, im Namen Gottes, eingestellt wird (Kasteiungen des Fleisches, asketisch-moralische Praktiken, Flagellantentum im Mittelalter). Die sündige Natur muß durch eine supranaturale Beziehung zu einem Gott überwunden werden.

Die neuzeitliche Wissenschaft "säkularisiert" diese Position und löst das menschliche Selbstbewußtsein auch aus der religiösen Bindung. Nun steht der Mensch endgültig über der Natur: Sein Denken setzt die Natur immer mehr als Konstrukt seiner Vernunft herab, zu einem zur beliebigen Verfügung bereitstehenden Material. Für die neuzeitliche Philosophie bringt Descartes das neue Bewußtsein auf einen Punkt: Natur erscheint als *res extensa*, der gegenüber der Mensch als überlegene, denkende Substanz (*res cogitans*) steht. Am extremen Ende der Geschichte versteht sich der Mensch sogar als sein eigener Schöpfer, der keine Natur mehr hat, sondern das ist, was er aus sich gemacht hat.

- Der bisher positiv als Fortschritt bewertete Prozeß, in dem die Naturwelt in eine anthropozentrische Zivilisation verwandelt wurde, wird zunehmend fragwürdig. Wir erreichen gegenwärtig ein Bewußtsein, das uns sagt, daß diese Form des menschlichen Denkens zu Ende geht: Ein "Quartär sinkt hintenüber", um mit Bann zu sprechen. Wir sehen, wie sehr wir einmal von der inneren Natur unserer Triebe abhängig geblieben sind (Freud), trotz oder wegen aller Moral- und Vernunftanstrengungen; zum anderen wird uns unsere Abhängigkeit von den Ressourcen der Natur bewußt, die uns nicht mehr lang gewährt werden. Das Bewußtsein, eine Rückkehr in die Einheits- oder Ganzheitsvorstellung von Mensch und Natur zu suchen, dürfte als Anzeichen einer 4. evolutionären Etappe, der Postmoderne, gedeutet werden: die Revision einer von der Theologie begonnenen und von der Wissenschaft säkularisiert fortgesetzten Einstellung zur Natur.

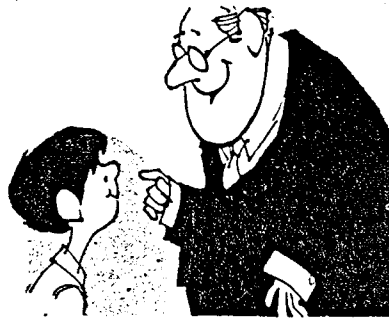
Wir müssen neu fragen, was Natur und Zivilisation für uns bedeuten.

3. Erziehung

Die ganz zu Anfang beschriebene chinesische Legende steckt paradigmatisch das Feld ab, innerhalb dessen die unterschiedlichen pädagogischen Systeme die "anthropologische Nötigung des Menschen zur Kultur" (vgl. moderne Kulturanthropologen, u.a. GEHLEN 1963) deuteten: ob im Sinne des mehr am "Ziehen" und technisch-methodisch Machbaren oder eher an der Prämisse des Wachsenlassens und Waltenlassens organischer Entwicklungsprozesse.



Rekonstruiert man die Pädagogik vor diesem Hintergrund, so zeigt sich, daß sie Erziehung einmal stärker als Unterwerfung der menschlichen Natur unter die zivilisatorischen Anforderungen der Zeit propagierte, zum anderen die Kunst des Wachsenlassens kultivierte - bis hin zu extremen Formen des Nichterziehens - und dabei die strukturellen Bedingungen der Umwelt idealisierte.



3.1. Die Theoretiker der Aufklärung haben in ihrem Bemühen um die Erziehung zur Vernunft, Moralität, Selbstbestimmung, Disziplinierung der Triebe, ja sogar der Neigungen sicher eine unbestreitbare Gemeinsamkeit. Der Sinn der Kant'schen und Fichte'schen Anthropozentrik läßt sich zusammenfassen in dem Satz: Der Mensch schafft sich sein Bewußtsein selbst. "Alles aus sich selbst herausbringen" (KANT 1984, S. 27 f.) zeigt den Menschen in einem Verhältnis zur Natur, wie es als typisch für die 3. Etappe der Evolution beschrieben wurde. Noch bedingungsloser als Kant strebt Fichte dem erzieherischen Ziel der Herstellung eines autonomen Bewußtseins entgegen. Den Gipfel seines anthropozentrischen Denkens markieren in pädagogischer Hinsicht seine Reden an die deutsche Nation: "Bis in die Wurzel der Lebensregungen und Bewegungen hinein" (FICHTE 1808 bzw. 1962) und nach einer das menschliche Leben von Anfang bis zum Ende umfassenden Programmatik soll Erziehung erfolgen. Die dazu nötigen Mittel sind anfangs Disziplin und Zucht, sodann die selbstverantwortliche Erzeugung des Bewußtseins von Ich und Welt.

Die Selbstliebe, so wenden Kant und Fichte gegen die Philanthropen ein, stehe als ungebremst naturhaftes Motiv der Erziehung zum sittlichen Individuum diametral entgegen. Im 19. Jahrhundert sind es die Herbartianer, die mehr die instrumentalistisch-imperialistische Seite der Erziehung betonen und offenbar vom Fichte'schen Geist durchtränkt sind. Herbart selbst lieferte die theoretische Basis für den Verlust des natürlichen Zusammenhangs von Ziel und Methode, weil er die Pädagogik arbeitsteilig zwischen Ethik (die die Ziele bestimmt) und Psychologie (die die notwendige Material- und Methodenerkenntnis liefert) aufspaltet. Der antike Begriff der Paideia kannte noch den Zusammenhang von Ziel und Methode und wußte, daß die Methode (Methodos) nicht für beliebige Zielsetzungen geeignet ist. Gerade die Formalstufenlehre Her-

barts, die von seinen Nachfolgern Ziller und Rein radikalisiert worden ist, hypostasiert eine für alle Stoffe, Unterrichtsziele und -gegenstände, ja für alle Schulstufen und Schularten gültige Methode. Damit wurde auch in der Schulpädagogik die Tendenz zur Machbarkeit der Erziehung immer stärker wirksam. Die Ordnungs- und Aufsichtsrituale des Unterrichts im späten 19. und auch noch im 20. Jahrhundert fanden in Schulromanen ihre eindrucksvollsten Beschreibungen.

Die Kritik an den angeführten pädagogischen Systemen wächst aus den zu weit getriebenen moralisierenden und "ziehenden" Übergriffen auf die menschliche Natur. Die Überbetonung des moralischen Altruismus zwang das Individuum dazu, zu sehr von seinen Trieben und Neigungen absehen zu müssen. Dabei gehe, so Nietzsche und Freud, die eigentlich vitale Kraft des Menschen verloren. Die zu starke Ausrichtung an Erfordernissen der Zivilisation und der Erwartungen anderer fördert letztlich nur die Anpassung an das Bestehende und verhindert aufgrund der starken Betonung der sozialen Identität die Entwicklung von Ich-Identität (HABERMAS 1976).

3.2. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik nimmt im Vergleich zur Pädagogik der Aufklärung und zu den im nächsten Punkt noch zu betrachtenden "anti"pädagogischen Systemen eine mittlere Stellung ein.

Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehen von einer organologischen Entwicklungstheorie aus, die seit Aristoteles unter dem Begriff der Entelechie bekannt ist. Nach diesem Entwicklungsprinzip strebt alles Natürliche zur Verwirklichung und Vollendung seiner im Keim bereits angelegten Möglichkeiten. Die Pädagogik hat es daher mit der Pflege oder "Kultivierung" des natürlichen Wachstums zu tun, um es zu seiner vollen Entfaltung zu führen. Die Beziehungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zum Neuhumanismus Humboldts deuten sich an: Die harmonisch-proportionierliche Bildung aller im Menschen liegenden Kräfte, so Humboldts Bezeichnung (HUMBOLDT 1956), bringt diese pädagogischen Ziele auf die kürzeste Formel. Die Annahme eines im Menschen liegenden Wesenskerns findet sich schon bei Comenius, hier allerdings noch göttlich gedeutet. Er sieht in der Seele des Menschen eine göttliche Substanz liegen, die der Erziehbarkeit Grenzen setzt, da sie im Machtbereich der Gnade Gottes liegt. "Was sich nicht selbst formt, darf auch von uns nicht geformt werden" (COMENIUS 1960, S. 199).



Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik resp. ihre existenzphilosophische Richtung (Bollnow) kann aufgrund der Unverfügbarkeit des Wesenskerns des Menschen Erziehung nicht beliebig technologisiert werden in dem Sinne, daß bestimmte Ergebnisse gewährleistet oder sicher erwartbar würden. Gerade das, "worauf es ankommt, (ist) der Macht des Erziehens wesentlich entzogen" (FLITNER 1950, S. 55). Gegenwärtig scheint im Begriff des Menschen als "selbstreferentielles System" (LUHMANN/SCHORR 1979) auf diese Einsicht wieder Bezug genommen zu werden.

Als "panromantische Denkart über das Wesen des Menschen" (SCHELER 1962, S. 84) kritisiert Max Scheler die pädagogischen organologisch-harmonisch ausgerichteten Wachstumstheorien. Gerade unter evolutionärer Perspektive wurde oben (Punkte 0. und 1.) die gegenwärtige Zivilisation als Ausdruck des naturhaften Motivs der Selbstbehauptung und der Herrschaft interpretiert und konsequenterweise kann eine unkritische und idealistische Einschätzung der sogenannten "Kultur" nicht akzeptiert werden. Auf dem skizzierten Problemhintergrund sind auch die Voraussetzungen für Humboldts Annahme von den bildenden Kräften der "Weltbezüge", die in ihrer Totalität die höchste Bildung des Menschen ausmachen, nicht mehr gegeben.

Der unbestreitbare Vorteil der organologischen Erziehungstheorie gegenüber der moralisierenden Aufklärungspädagogik liegt in der Annahme einer relativen Unverfügbarkeit des Wesenskerns des Individuums und in der praktischen Konsequenz, dem zu Erziehenden Achtung und Respekt entgegenbringen zu müssen. Gleichzeitig kann jedoch den triebhaften Motiven keine Grenze gesetzt werden, sie "wachsen" organologisch gesehen ebenfalls mit. Entsprechend kann die von Litt auf die Formel gebrachte Dualität von Führen oder Wachsenlassen (LITT 1949) keine Ausgangsposition für Erziehung sein.

3.3. Als extreme Position des bloßen Wachsenlassens soll abschließend die Diskussion um die Antipädagogik (bes. v. BRAUNMÜHL 1978; v. SCHOENEBECK 1982) und ihnen nahestehende Richtungen unter der Perspektive ihrer Interpretation des Verhältnisses von Natur, Mensch und Zivilisation betrachtet werden.

Erziehung scheint für die Verfechter der Antipädagogik unweigerlich mit Herabwürdigung, Unfreiheit und Verzerrung der menschlichen Natur verbunden zu sein, die die Entwicklung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Kindes systematisch verhindert. Die hier interessierende Frage nach dem Naturverständnis der Antipädagogen offenbart zunächst einmal deren historische Unbekümmertheit. Zwischen den Zeilen enthüllt sich eine naturalistisch-romantische Vorstellung, die dem Menschen eine ursprünglich "gute" Natur attestiert, die sich jenseits gesellschaftlicher Einflüsse gleichsam von selbst entfaltet, wenn man sie nur freundlich genug empfängt und sie gewähren läßt. Implizit wird hier auf das monadologische Entwicklungsprinzip (Leibniz) rekurriert, das die soziale Seite der Ich-Entwicklung zu wenig berücksichtigt. Als einziger "legitimer" Widerstand aus der sozialen Umwelt gelten die hedonistischen, narzisstischen Bedürfnisse der Erwachsenen. Das Postulat, Verantwortung für die Erziehung abzulehnen, ist daher nur konsequent: Zur pädagogischen Verantwortung gehörte es nämlich, zu reflektieren und zu bewerten, welche subjektiven und dann natürlich auch welche objektiven kulturellen Ansprüche, Normen und Erwartungen zu Recht bestehen und welche eher abgelehnt werden sollten. Enthebt der Erzieher sich derartiger Reflexionen, liefert er in Wahrheit das Kind der Umwelt aus und gibt damit auch dessen Zukunft preis.

In groben Zügen trifft die vorgetragene Kritik auch auf die Freiheitspädagogik (u.a. Tolstoi, Key, Holt) und teilweise auf antiautoritäre Bewegungen (u.a. Neill) zu. Wenn die Freiheit, so Tolstoi, das einzig tolerierbare pädagogische Kriterium darstellt, bleibt die Beziehung zur Natur zunächst unbestimmt und damit sowohl für ein herrschaftlich-ausbeuterisches als auch ein freundschaftlich-pflegerisches Verhältnis offen. Unter der evolutionären Perspektive sind wir der Natur gegenüber jedoch nicht frei insofern, als wir berücksichtigen müssen, was sie von uns an Fortsetzung ihrer selbst verlangt.

In den drei dargestellten pädagogischen Systemen dominierte ein anthropozentrisches, den Menschen und seine Entfaltungsmöglichkeiten in das Zentrum stellende Denkwesen. Die Bedingung der Möglichkeit von Zukunft ist aber zweifellos an die Veränderung eines diesem Denken



zugrundeliegenden Welt- und Selbstbildes geknüpft, das auch die Richtung und die Strukturen der gegenwärtigen Wissenschaft neu bestimmen muß. Unter evolutionärer Perspektive bietet keines der diskutierten Modelle eine ausreichende, alle drei Bereiche - Natur, Zivilisation und Erziehung - umfassende Interpretation.

4. Ausblick

Heute stellt sich uns sehr dringlich die Aufgabe, die Konstellation von Natur, Zivilisation und Erziehung neu zu überdenken und in ein allen drei Dimensionen dienliches Verhältnis zu bringen. (Dazu konnte der vorliegende Beitrag angesichts der Weite des Themas nur stichwortartig und sicher unvollständig einige grundlegende "Bemerkungen" liefern.)

Voraussetzung für die Bewältigung der Aufgabe ist eine Veränderung des theoretischen und praktischen Selbst- und Weltverständnisses, auf das hin Erziehung heute schon ausgerichtet sein sollte. Die Erziehungswissenschaft würde in diesem Sinne ein evolutionär innovatives Potential sein, das evolutionäre "Schübe" vorbereiten könnte. Zu lange hat sich das anthropozentrische Denken und Tun durchgesetzt und schädigende, ja vernichtende Folgen für die Umwelt, die Mitwelt und die Nachwelt gebracht. Die genannten 3 Dimensionen Umwelt, Mitwelt (soziales Miteinander der Menschen) und Nachwelt (Wirkungen auf die späteren Generationen) können die konstitutiven Bereiche einer Umweltethik sein (vgl. MARCUSE 1969, S. 171-180), an deren Entwicklung die Pädagogik mitarbeiten müßte und auf die sich Erziehung rückbeziehen sollte.

Die verlorengegangene Einheit zwischen Natur, Mensch und Zivilisation bedarf der Rückgewinnung. Die Antike kannte den Begriff der Techne. Techne was das Handwerk der Kunst: Ihre Bildungen wurden von einem Wissen um das Wesen der Natur (sowohl der äußeren als auch der inneren) geleitet. Der Handwerker durfte nur etwas "naturgemäßes" schaffen, das in Korrespondenz zur sich schaffenden Natur stand, wobei er sich ihr eher anglich als sie transformierte. Damit waren durch die Natur selbst Grenzen gegeben, "die ihr die Anzahl und die Kraft ihrer Instrumente und das Werk, das sie produzierte, setzten" (VERNANT 1973, S. 266). Auch die Erziehung war Techne, die Kunst der Hervorbringung der menschlichen Natur.

Eine Zivilisation, die sich anschickt, die sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, un gelenkte Kreativität und Spontaneität rationalistisch zu formieren, beschneidet den Menschen in seinen anthropologischen Möglichkeiten und ist daher gegen seine Natur. Gerade der zu sehr am ungedulden Machen und Rationalisieren orientierte Wissenschaftsbetrieb zeitigt "entwurzelnde" Erfolge, die letztlich auch zerstörerisch für die menschliche Natur sind, genauso wie es die ziehende Hand des Bauen für die Halme war, von dem zu Anfang die Rede war.

LITERATUR

- BATESON, G.: Von den Strukturen hinter den Strukturen. In: Psychologie Heute, 11/1978.
- v. BRAUNMÜHL, E.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.
- CAPRA, F.: Krise und Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft. In: Lutz, R. (Hg.): Bewußtsein-(R)evolution. Öko-log-buch 2. Weinheim 1983.
- COMENIUS, J.A.: Pampaedia. Heidelberg 1960.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bern, München 1969.
- FICHTE, J.G.: Reden an die deutsche Nation (1808). In: J.G. Fichte: Ausgewählte Werke in sechs Bänden. 5. Bd. Darmstadt 1962.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt, Berlin, Wien 1950.
- FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. In: ders.: Abriß der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 1953.
- GEHLEN, A.: Studien zur Anthropologie und Soziologie. Neuwied, Berlin 1963.
- HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt a.M. 1973.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1976.
- HERBART, J.G.: Allgemeine Pädagogik. Sämtl. Werke in 15 Bde., hg. von K. Kehrbach/O. Flügel, Aalen 1964, Bd. II.
- HORKHEIMER, M. / ADORNO, Th.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1969.
- HUMBOLDT, W.v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten. In: Anrich, E.: Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt 1956.
- KANT, I.: Über Pädagogik. Hg. von H. Holstein, Bochum 1984.
- LITT, T.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1949.
- LUHMANN, N. / SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MARCUSE, H.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1969.
- SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1962.
- v. SCHOENEBECK, H.: Unterstützen statt erziehen. München 1982.
- VERNANT, J.-P.: Arbeit und Natur in der griechischen Antike. In: Eder, K. (Hg.): Seminar: Die Entstehung von Klassengesellschaften. Frankfurt a.M. 1973.