

Haan, Gerhard de

Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1982) 4, S. 15-28



Quellenangabe/ Reference:

Haan, Gerhard de: Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1982) 4, S. 15-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268789 - DOI: 10.25656/01:26878

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268789>

<https://doi.org/10.25656/01:26878>

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

Zeitschrift für Entwicklungs- Pädagogik

Er - Einmal Bildung und Erziehung als Herausforderung für Erziehung und Politik

ETHIK DER TECHNIK

PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE;
ZUKUNFT UND UTOPIE

MOTIVATIONSGENESE IN DER
FRIEDENSBEWEGUNG

LERNEN UND ENTWICKLUNG

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

NEUE BÜCHER - REZENSIONEN

4/1982

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie

ZEP -- Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

ISSN 0172-2433

- Herausgeber:** Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24,
Tel. 07121 / 6 66 96
- Schriftleitung/
Redaktion:** Gottfried Orth, Darmstädter Str. 17, 6100 Weiterstadt; Klaus
Seitz+Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24;
Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 26, 7400 Tübingen
- Erscheinungsweise:** mindestens 2, höchstens 4 Ausgaben im Jahr
- Preise:**
- | | | |
|------------------|------------------------|----------|
| Abonnementpreise | Institutionen | DM 18,00 |
| | Einzelbezieher | DM 15,00 |
| | Studenten | DM 12,00 |
| | Förderjahresabonnement | DM 30,00 |
| | Einzelheft | DM 4,50 |
| | Doppelheft | DM 9,00 |
- Konto:** Raiffeisenbank Rommelsboch-Sickenhausen Nr. 43 502 008
Bankleitzahl: 600 699 44
- Bestellungen:** ZEP, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24

Manuskripte bitte in dreifacher Ausfertigung an die Schriftleitung.

Nachdruck mit Quellennachweis und gegen Übersendung von Belegexemplaren erwünscht.

Satz: Alfred Steinhäuser, Karlsruhe
Druck: Harry Bungsche, Bubenreuth

I N H A L T

NACHRUF AUF EINE ZEITSCHRIFT	2
HANS LENK (KARLSRUHE): ZUR ETHIK DER TECHNIK, KÖNNEN WIR DEN TECHNISCHEN FORTSCHRITT VERANTWORTEN?	4
GERHARD DE HAAN (BERLIN): PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE, ZUKUNFT UND UTOPIE	15
MARTINA BAUR (BONN): MOTIVATIONSGENESE IN DER FRIEDENSBEWEGUNG, ÜBER DEN ZUSAM- MENHANG (VOR)POLITISCHER SOZIALISATION UND FRIEDENSPOLITI- SHEM ENGAGEMENT	29
ELISABETH SPENGLER (MÜNSTER): ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON LERNEN UND ENTWICKLUNG	41
ALFRED K. TREML (REUTLINGEN): ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (10)	43
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN	48
REZENSIONEN	49
LESERBRIEF	58

Gerhard de Haan (Berlin)

PÄDAGOGIK ZWISCHEN PROGNOSE, ZUKUNFT UND UTOPIE

Mit der Debatte um Ökologie und Pädagogik rückt eine Kategorie wieder ins Zentrum der Überlegungen, die für beide Seiten, die Ökologie wie die Pädagogik, entscheidende Bedeutung besitzt: Zukunft. Zwar ist der Bezug auf Zukunft bisher in den Umwelterziehungskonzeptionen kaum theoretisch reflektiert, jedoch könnte er zum zentralen Bindeglied werden.

1. DER ZUKUNFTSBEZUG IN DER ÖKOLOGIEDEBATTE

Die Ökologie - heute ein Konglomerat aus nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen -, beschränkt sich nicht auf die Analyse von Einzelproblemen und die Sammlung aktueller Fakten, sondern verlängert die gewonnenen Daten in die *Zukunft* hinein. Sie ist also in weiten Bereichen zur prognostischen Wissenschaft geworden - und erst von hier gewinnt das Argument von der Bedrohung des (Über-)Lebens seine Begründung. Auch waren und sind es gerade die prognostischen Studien, die der Ökologie zur Publizität verholfen haben (vgl. EHRLICH/EHRLICH 1972; MEADOWS u.a. 1972; GLOBAL 2000 1980).

Die Prognosen, in denen sich der Zukunftsbezug der Ökologie ausdrückt, basieren immer auf der Annahme, die Geschichte verlief *strukturiert*. Nicht unbedingt in dem Sinne, daß allgemeine Gesetze mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Charakter den Geschichtsverlauf bestimmen (was die Prognostik überflüssig machen würde), sondern in der Form, daß Kontinuitäten (Gleichförmigkeiten) angenommen werden, daß "Trends in der Geschichte für möglich" (HÜBNER 1971, S. 835) gehalten werden.

Die angenommene Kontinuität drückt sich in den Prognosen in Form von Axiomen aus. So wird im Zusammenhang mit der Prognose der ökologischen Katastrophe angenommen, "daß sich weltweit die Politik hinsichtlich der Bevölkerungsstabilisierung, der Erhaltung natürlicher Ressourcen und des Umweltschutzes nicht entscheidend verändert ..., daß die technologische Entwicklung und die Übernahme von Technologien weiterhin schnell voranschreitet ..., daß sich kein ernsthafter Widerstand gegen die Übernahme neuer technologischer Entwicklung bildet..., daß es nicht zu größeren Störungen des internationalen Handels... kommt" (GLOBAL 2000, S. 37).

Auch wenn dem Geschichtsverlauf eine Struktur unterschoben wird, die mit den Axiomen offengelegt wird, läßt sich dennoch nicht das gesamte Set an Grundannahmen fassen, das in die Tatsacheninterpretation einfließt. Zwar werden fast immer Modifikationen in der Annahme über zukünftige Realität berücksichtigt: So ist in der Studie GLOBAL 2000 von *optimistischen* und *pessimistischen* Annahmen die Rede - Ober- und Untergrenzen der Entwicklung werden aufgenommen (vgl. ebd., S. 907 ff.). Dennoch kommt die Studie selbst bei der Begünstigung optimistischer Annahmen zu dem Schluß, daß *das Überleben der gesamten Menschheit bedroht ist* (vgl. ebd., S. 877 ff.). Und je schneller das Industriesystem in seiner Globalität expandiert, desto schneller sind auch die Belastungsgrenzen dieses Planeten erreicht.

Damit zeigt die prognostizierte Vernichtung der Lebensgrundlagen einen nicht bloß *denkbaren*, sondern sich schon *realisierenden* "Holozid" an. Dieser ist allerdings bisher "nur" Tendenz. Gänzlich wirklich wird er erst aus der Verlängerung heutiger Fakten durch Prognosen auf die Zukunft. Obschon sich die Bedingungsfaktoren einer dauernden Reduktion der Lebensmöglichkeiten durch die ökologischen Studien genau angeben lassen, ist von diesen noch nicht auf eine zukünftige Wirklichkeit zu schließen.

Immerhin - und darin liegt heute die *Hoffnung* - könnte ein gänzlich anderer Umgang mit Natur, ein beschränktes Bevölkerungswachstum, aber auch (als vage Spekulation) eine Veränderung der äußeren Natur ohne Zutun des Menschen das Überleben in der Möglichkeit halten.

Der Grund für die Hoffnung liegt einzig in dem, was die Prognosen *nicht* berücksichtigen. Nämlich in der Frage, "was die Menschen wollen und wie die Rangordnung ihrer Ziele aussieht" (HÖBNER 1971, S. 860). Prognosen bieten nur Antworten darauf, was passiert, wenn die Axiome als herrschende Normen und Werte mit den ihr korrespondierenden Mitteln unverändert in Kraft bleiben. Das heißt, neben dem Problem, die politischen, ökonomischen und technischen Prinzipien der gegenwärtigen Gesellschaft recht exakt bestimmen zu müssen, ist die "Konstanz des Bezugssystems" (ebd.) zu hypostasieren. Genau hier liegt aber die Grenze der Prognostik: die Konstanz des Bezugssystems kann die Prognostik nicht vorhersagen, und damit auch nicht beheben, was sie im Grunde beheben will: das Unprognostizierbare. So ist man in den Naturwissenschaften und der Technik permanent mit unvorhersehbaren "Nebenfolgen" konfrontiert, die sich schnell zum "Hauptproblem" auswachsen. Selbst die Natur, der man die Immergleichheit unterstellt, ist kein konstantes System, das gänzlich geschlossen ist, vielmehr ereignet sich auch in ihr Neues, nicht prognostizierbares. Technisches Versagen, "Nebenfolgen", der Prozeßcharakter der Natur unterminieren die Prognostik immer wieder. Gerade aus diesem Nicht-Prognostizierbaren erwächst der auf Naturbeherrschung setzenden Gesellschaft immer wieder die Bedrohung durch die äußere Natur: man denke nur an die katastrophalen Folgen des Schnee-Winters vor einigen Jahren, wo sich die Abhängigkeit von einer nicht mehr funktionierenden, zentralisierten, verflochtenen Technik zeigte. Gleichzeitig wird mit der Naturbeherrschung die Bedrohung noch einmal erzeugt: man denke an die Gefahren der Kerntechnologie, an die Folgen des Baus gigantischer Staudämme etc.

ÖKOLOGISCHE PROGNOSEN SIND DARAUF ANGELEGT, DIE INDUSTRIEGESELLSCHAFTEN ALS VERÄNDERUNGSNOTWENDIG ZU BEGREIFEN, DAMIT EIN HUMANES LEBEN MÖGLICH IST.

In der nicht überwindbaren Problematik der Prognostik, daß sie bei aller Vorhersage am Unvorhersagbaren scheitert, liegt jedoch eine Chance, die auf die Pädagogik zurückweist. Ökologische Prognostik, das heißt heute, die Konsequenzen aufzuzeigen, die aus der Verlängerung des Bestehenden resultieren; wobei gleichzeitig die Axiome aufgewiesen werden, unter denen die Katastrophe unausweichlich sich vollzieht. Somit ist die ökologische Zukunftsforschung geradezu gegen die eigenen Prognosen zu lesen. Sie ist darauf angelegt, die Industriegesellschaften als veränderungsnotwendig zu begreifen, damit ein humanes Leben möglich ist. Die doppelte Unvorhersagbarkeit in der Prognostik, resultierend aus der Veränderbarkeit der Axiome und der Unmöglichkeit der Erfassung aller Zusammenhänge erfordert es geradezu, sich gegen die Prognosen zu verhalten, indem man die Axiome durch verändertes Handeln ändert und aufgrund der Interdependenzen den Bann totaler Beherrschenwollens der Natur bricht.

Die Chance der Pädagogik besteht darin, aus der Negation der Prognosen nach Änderbarem zu suchen, damit Pädagogik, die immer auf Zukunft bezogen ist, nicht ihren Sinn dadurch verliert, daß sie unbeholfen der Destruktion von Zukunft gegenübersteht.

DIE CHANCE DER PÄDAGOGIK BESTEHT DARIN, AUS DER NEGATION DER PROGNOSEN NACH ÄNDERBAREM ZU SUCHEN.

Negation der Prognostik heißt jedoch nicht, auf sie zu verzichten, denn sie ist notwendig, da sie die negativen Tendenzen herrschenden Umgangs mit Natur aufzeigt. Denn weite Bereiche der prognostizierten Naturzerstörung sind von *irreparablen* Charakter. Ausgestorbene Tier- und Pflanzenarten können nicht wiedergewonnen werden, und eine einmal zerstörte Ozonschicht läßt sich nicht mehr ersetzen. Ebenso sind endliche Ressourcen nicht zweimal ausschöpfbar. Andere Formen der Naturausbeutung und -zerstörung sind *irreversibel*. Viele Fälle der Naturbearbeitung lassen eine Rückkehr zum annähernd früheren Stand der Dinge nicht zu. Manche Prozesse, einmal in Gang gesetzt, lassen sich nicht mehr abbrechen: Eine irreparable Zerstörung der Ozonschicht z.B. führt unweigerlich zum Aufheizen der Atmosphäre. Ist diese erst einmal in größerem Umfang eingetreten, beschleunigt sich das Aufheizen nur noch, da mit dem Schmelzen der Eisflächen die Abstrahlungsfähigkeit der Erde drastisch abgebaut wird.

Selbst dort, wo die Schäden als reparabel gelten, dauert die Rekonstruktion - etwa von verödeten, ausgelaugten Böden - Jahrzehnte. Selbst hier sind die Handlungsmöglichkeiten stark beschnitten. Eine offene Zukunft als Forderung für eine sinnvolle Erziehung ist so gar nicht mehr denkbar. Das Handeln wäre und ist in diesen Fällen nur noch als Reflex auf vorgängige Handlungsvollzüge begreifbar. Somit erlangen die Prognosen heute eine gänzlich neue Qualität. Die drei Faktoren der *Irreparabilität*, der *Irreversibilität* und der *Reparabilität* nur über längere Zeiträume verunmöglichen es, sich erst dann um eine prognostizierte Naturzerstörung zu kümmern, wenn die Prognosen von der Wirklichkeit eingeholt worden sind. Die Prognosen werden somit unabweisbar, so lange ihnen auch nur eine annähernde Exaktheit, Wahrscheinlichkeit und Plausibilität zugestanden werden muß. Man mag sich z.B. um die Wahrscheinlichkeit streiten, daß die Ozonschicht tatsächlich zerstört wird, auch darum, ob die Folgen tatsächlich zu einem Aufheizen der Atmosphäre führen etc.; jedoch nicht handeln, solange man keine "gesicherten" wissenschaftlichen Ergebnisse besitzt, würde heißen, daß es für die Menschheit zu spät sein kann.

Damit ist das Ende der traditionellen Wissenschaft angezeigt. Galt seit Beginn der Neuzeit, daß gegenüber der Natur auf der Basis von Wissenschaft und Technik und nicht über Spekulation zu handeln sei, findet heute in den hochindustrialisierten Gesellschaften als Folge von Wissenschaft und Technik (!) ein Rückgang auf die Spekulation statt.

Ich fasse zusammen: Zwar bleibt es ein schwieriges Unterfangen, den "Realitätsgehalt" von Prognosen abzuwägen, jedoch sie für irrelevant zu erklären, verbietet sich. Vielmehr sind ihre Axiome genau zu studieren, da von ihnen aus die Prognosen einen (negativen) Blick in die Zukunft als verlängerte Gegenwart möglich machen. Die Negativität der Prognostik kann so zum entscheidenden Moment der Kritik an herkömmlicher Erziehung werden.

2. DER ZUKUNFTSBEZUG DER PÄDAGOGIK¹⁾

Die ökologischen Prognosen, die die negative Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft beschreiben und an der Unvorhersagbarkeit bei aller Vorhersage scheitern, verweisen auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Zukunft, die nicht naturzerstörend wirken und nicht in den Holozid führen. Zu den Bedingungen wird im Rahmen der Konzeptionen zur Umwelterziehung ein geändertes Verhalten der Individuen gezählt. Der Zukunftsbezug innerhalb der Überlegungen zur Umwelterziehung wird direkt angesprochen durch die Forderung der UNESCO-Kommissionen, "im Rahmen der schulischen und außerschulischen Umwelterziehung ... die zeitgebundene (vergangene, gegenwärtige und zukünftige) Dimension jeder Umwelt in Betracht zu ziehen" (UNESCO-KOMMISSIONEN 1979, S. 81). Dies paralysiert jedoch in gewisser Weise die Befürchtung, die Erziehung würde erneut in ihrer Fixierung auf Umweltprobleme lediglich an externen Zwecken ausgerichtet. Der grundlegende externe Zweck, Zukunft zu ermöglichen, wird mit der durch die Prognostik aufgewiesenen Möglichkeit eines Holozids zum internen Zweck in dem Augenblick, wo alle von eben dieser Gefahr der Vernichtung betroffen sind. Externe Zwecke können nur dort auftreten, wo Einzelsubjekte oder Klassen, Gruppierungen etc. anderen diktieren, wie sie zu handeln haben, welchen Grund von Freiheit sie realisieren dürfen usw. Dies mag in den Umwelterziehungskonzeptionen dann vorliegen, wenn von "einüben", "Verhalten ändern" usw. die Rede ist.

Jedoch greift hier eine Kritik auf der Basis des Instrumentalisierungsverdikts in der Pädagogik zu kurz. Man kann den Konzeptionen nicht einfach vorwerfen, sie würden die zukünftigen Möglichkeiten der Individuen beschneiden bzw. eine offene Zukunft verhindern, indem sie spezifische Verhaltensweisen systematisch erzeugen wollen. Immerhin stellen die Konzeptionen den Versuch dar, weiterer Zerstörung der Lebensmöglichkeiten durch die Verlängerung tradierter Erziehungs- und Qualifikationsmuster zu entkommen. Auch wenn dieser Versuch letztlich wieder in die Normierung von Bewußtsein und Handeln führt, ist doch die Überlegenheit gegenüber dem Herkömmlichen darin zu sehen, wenigstens Zukunft wieder in den Blick genommen zu haben, über die Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft implizit hinaus gegangen zu sein.

Aus dieser Perspektive, der Notwendigkeit geänderten Verhaltens und Bewußtseins um der Möglichkeit einer offenen Zukunft willen, kehrt sich der mögliche Vorwurf einer Orientierung an externen Zwecken geradezu um: gelingt der Nach-

1) Dieser Abschnitt ist eine stark überarbeitete Fassung der Seiten 86-95 meines Aufsatzes: Die ökologische Krise ... 1982a. Ich danke dem Verlag Klett-Cotta für die Genehmigung des Rechts auf Wiederabdruck.

weis, daß mit der herrschenden Erziehung nur diejenigen Denk- und Verhaltensmuster verfestigt werden, die auf gesellschaftlicher Ebene erst in die ökologische Krise geführt haben, so wäre genau dies die Orientierung am externen Zweck par excellence:: die Vernichtung der Möglichkeit von Zukunft zwecks kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung eines kleinen Teils der Weltbevölkerung auf Kosten des größten Teils der Lebenden und aller zukünftigen Menschen.

Stützt man sich auf die Prognosen zur ökologischen Krise, so läßt sich mit Recht behaupten, daß schon die Schüler, die gegenwärtig die Grundschule besuchen, auf der Basis des Bestehenden kaum die Möglichkeit haben werden, selbst noch einmal die Frage nach der Weiterexistenz oder Vernichtung der Menschheit zu stellen. Die Frage wäre entschieden - gegen sie. Dagegen ist mit der Forderung nach Umwelterziehung - bei aller Kritik an den einzelnen Konzeptionen - ein Problem aufgeworfen, dem sich die Pädagogik zu stellen hat: *Erziehungs- und Bildungsprozesse sind immer auf Zukunft gerichtet und müssen nach dem Bewußtsein und Handeln fragen, daß Zukunft wieder offen macht.*

Der gezielte Versuch, in der Erziehung die zukünftige Gegenwart als gegenwärtige Zukunft vorwegzunehmen, wie dies in der Umwelterziehung Tendenz ist, wenn vom Erwerb von Handlungskompetenzen für zukünftige Situationen die Rede ist (vgl. BOLSCO u.a. 1980, S. 15 ff.; EULEFELD u.a. 1981, S. 82 ff.; BOTKIN u.a. 1979, S. 40 ff.), ist durchaus nicht neu. So hat KANT gefordert, die Kinder "nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist, der Idee der Menschheit" (KANT 1803, A 18) zu erziehen. "Der Zweck pädagogischen Denkens und Handelns ist das Subjekt und dessen Vernunftsubstanz und ist über das Subjekt die Vervollkommnung der Gattung" (LÖWISCH 1974, S. 347; über den Zukunftsbezug der Pädagogik bei Kant). Der Fortschritt als Tendenz auf das Bessere macht es dabei möglich, sich schon aus der bestehenden Gesellschaft heraus gewiß zu sein, das "Woraufhin" der Erziehung bestimmen zu können.

Gegen jegliche Manipulation in Form der Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft gelingt wohl erstmals SCHLEIERMACHER in seinen pädagogischen Vorlesungen von 1826 eine stichhaltige Argumentation. Er problematisiert die Differenz zwischen gegenwärtiger Zukunft und zukünftiger Gegenwart für die Pädagogik in aller Schärfe. Da Schleiermachers Gedanken auch heute noch als zentrale Bezugspunkte einer Auseinandersetzung um die Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung gelten, gerade weil er aus der seit der Aufklärung durchgängigen Hoffnung auf eine bessere Welt für die Pädagogik andere Konsequenzen zieht als seine Vorgänger, ist das Aufgreifen seiner Überlegungen notwendig um zu zeigen, daß mit der potentiellen Weltvernichtung der Zukunftsbezug über Schleiermacher hinaus eine neue Qualität gewinnt.

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPROZESSE SIND IMMER AUF ZUKUNFT GERICHTET UND MÜSSEN NACH DEM BEWÜSTSEIN UND HANDELN FRAGEN, DAS ZUKUNFT WIEDER OFFEN MACHT.

Besonders zwei Aspekte der Überlegungen Schleiermachers sind noch heute von Bedeutung: zum einen sein Verdikt, Erziehung und Bildung nicht in Hinblick auf eine spezifische Zukunft zu instrumentalisieren, zum anderen seine Warnung da-

vor, das Augenblickserleben des Kindes ohne dessen Zustimmung seinem zukünftigen Lebensbezug zu opfern.

Für Schleiermacher ist es nicht möglich, die Zukunft vorherzubestimmen, denn das Subjekt ist zwar einerseits gesellschaftlich konstituiert, produziert aber andererseits selbst die Gesellschaft und muß gerade darin frei sein (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 9 ff.). Die Erziehung bleibt in ihren Inhalten primär auf die *Vergangenheit* verwiesen, vollzieht sich jedoch in der *Gegenwart* und findet um der *Zukunft* Willen statt. Damit kann das Bestehende nicht einfach reproziert werden, denn die gegenwärtige Zukunft als Prognose oder Antizipation wird nicht mit der zukünftigen Gegenwart zusammenfallen. Neben der kritischen Aneignung des Wissens und der Kenntnisse von gegenwärtiger Relevanz müssen demnach *Möglichkeiten* aufgewiesen werden, wie die Zukunft gestaltet, wie in ihr gehandelt und in sie eingegriffen werden kann - ohne Zukunft damit schon wieder zu determinieren.

ZUKUNFT SCHEINT NUR MÖGLICH ZU SEIN ALS RADIKALER BRUCH MIT DER GEGENWÄRTIGEN GEGENWART BZW. DER KRITIK DER GEGENWÄRTIGEN VERGANGENHEIT.

In der Differenz zwischen gegenwärtiger Zukunft und ungewisser zukünftiger Gegenwart bleibt die Forderung zurück, daß die Gegenwart selbst schon befriedigend sein muß, will man die Erziehung nicht für eine spezifische Zukunft instrumentalisieren. Dennoch bleibt "jede pädagogische Einwirkung ... Aufopferung eines bestimmten Moments für einen zukünftigen" (SCHLEIERMACHER 1957, S. 46), was die ethische Frage provoziert: "Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem könne geopfert werden?" (ebd.). Die Frage ist für die Pädagogik gerade deshalb von Bedeutung, weil das Kind "dem Augenblick lebt".

Daraus resultiert eine Differenz zwischen der Zwecksetzung, die das Subjekt, d.h. das Kind betrifft, und einer Zwecksetzung, die, von Seiten der Erziehenden an das Kind herangetragen, dieses zum bloßen Objekt macht. Während sich Erziehung auf Zukunft richtet, die pädagogisch Handelnden Partei ergreifen wollen für die gute Zukunft der Heranwachsenden, genügt diesen häufig die Befriedigung situativer Bedürfnisse im Hier und Jetzt. Diese Bedürfnisse aber können durchaus kollidieren mit den Anforderungen für eine Zukunft, die in der Möglichkeit bleiben soll. Zwar ist das Kind auch schon insofern auf Zukunft ausgerichtet, als Wünsche, Erwartungen und ihre Erfüllung auseinanderfallen, doch bleibt dies zunächst an die Gegenwart gebunden, während Erziehung als Verpflichtung auf Zukunft vom Hier und Jetzt sich lösen muß. Der Zukunftsbezug der Pädagogik läßt sich möglicherweise nur realisieren, indem die situativen Bedürfnisse des Kindes umgangen oder umgelenkt werden auf Zukunft. Doch dann wäre das Kind auf Zukunft hin instrumentalisiert.

Dagegen versuchte Schleiermacher die Erziehung dadurch zu schützen, daß er den Zukunftsbezug abhängig machte von der Zustimmung des Zöglings; zudem von der Zustimmung in der konkreten Situation, da eine spätere Zustimmung zum Zukunftsbezug ausbleiben kann und es auch möglich ist, daß der Erziehungsprozeß nicht zu Ende geführt werden kann. Im letzten Fall wäre das Kind reines Objekt geblieben (S. 47). Der Versuch, den Widerspruch zu lösen, mündet für Schleiermacher in die Forderung, daß "die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, ... zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben (muß);

so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist" (ebd. S. 48).

Dieser Antinomie zu entkommen, gelingt Schleiermacher nur, indem er den Nachweis zu führen versucht, daß der Gegensatz zwischen Gegenwart und Zukunft "nur ein relativer, kein absoluter" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 526) ist. Dies läßt sich nur denken, wenn die Tendenz auf eine gute Zukunft schon in der Gegenwart angelegt ist, die Gegenwart gleichsam zeitlos wird, da grundsätzlich Neues nicht erforderlich ist. Soweit nämlich Zukunft noch Gegenwärtiges enthält, befriedigt Gegenwart nur, wenn diese gleichzeitig auch eine mögliche Zukunft noch befriedigt, "und Zukunft befriedigt nur, sofern die in ihr enthaltene Gegenwart schon befriedigt ist" (SCHURR 1975, S. 376). Damit ist die geforderte Nicht-Aufopferung auch nur dort realisierbar, wo das Zeiterleben von Gegenwart und Zukunft nicht in krassem Gegensatz zueinander steht und die Aufgabe der Erziehung nicht darin liegt, mit der historisch gegenwärtigen oder der gegenwärtigen Gegenwart radikal zu brechen.

Schleiermacher kann die Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung an die regulative Idee des Guten nur deshalb koppeln, weil für ihn die Idee des Guten der gegenwärtigen Gegenwart schon inhärent und die Tendenz zur Versittlichung schon im Geschichtsverlauf angelegt ist (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 16 ff., S. 132). Die Tendenz aufs Bessere, der Fortschritt jedoch, den SCHLEIERMACHER und viele vor und nach ihm meinten ausmachen zu können, ist durchaus zu bezweifeln. Jedenfalls hat der Fortschritt der Naturbeherrschung ins Gegenteil geführt: nicht zum Besseren, sondern nur tiefer in die Naturzwänge hinein - wie die ökologische Krise beweist. Daher ist es inzwischen notwendig, sich zunächst der Möglichkeit der Zukunft im Gegenwärtigen zu vergewissern, und Zukunft scheint nur möglich zu sein als radikaler Bruch mit der gegenwärtigen Gegenwart bzw. der Kritik der gegenwärtigen Vergangenheit. Aus dieser Perspektive wird SCHLEIERMACHERS Versuch einer Auflösung der Antinomie von Gegenwart und Zukunft in der Erziehung fragwürdig.

Der Balanceakt des Lehrers zwischen seinen Aufgaben als "Anwalt der Zukunft" und "Achter kindlichen Gegenwartslebens" gestaltet sich schwieriger als Schleiermacher sehen konnte. Es wäre nämlich, bleibt man bei seiner Vorstellung vom "Augenblicksleben" des Kindes, in jeder Situation schon das Naturzerstörende oder auch -adäquate Moment wahrzunehmen - aber dies ist selbst in der Ökologiediskussion eine bisher kaum berührte Thematik. Dennoch ist dies eine Aufgabe der Pädagogen, soll der Augenblick sowohl situativ als auch im Rückblick als befriedigend gelten können. Die Probleme beginnen schon dort, wo in situativen Handlungen der Kinder ein Verhalten zum Ausdruck kommt, das zwar für das Kind subjektiv befriedigend sein mag, gleichzeitig jedoch als Beitrag zur Naturzerstörung begriffen werden muß. Hier geraten die Erziehenden in Konflikt zwischen den Ansprüchen des Kindes auf situative Bedürfnisbefriedigung und der "negativen Hauptthese" in den Aphorismen zur Pädagogik bei SCHLEIERMACHER: "Nichts machen, ja auch nichts dulden, was man wieder zerstören müßte." (SCHLEIERMACHER 1959, S. 33).

Anzuknüpfen wäre hier daran, daß das "Augenblicksleben" immer und notwendig eine Auseinandersetzung mit *Gegenständen* impliziert. Die Dinge aber sind, bei aller gesellschaftlich-geschichtlichen Geformtheit, immer auch ein Stück *Natur*. Das heißt, über den Verweis auf die Gegenstandsseite mag es möglich sein, schon im situativen Handeln von Kindern das Andere, die Natur anzusprechen. Damit rückt jedoch für die Pädagogik, soweit sie immer noch als - modern gesprochen - Interaktion zwischen Personen begriffen wird, ein Moment wieder in den Blick, das allzuleicht vergessen wird: *Anwalt der Zukunft zu sein, heißt dann nicht*

nur, sich am Kind zu orientieren, sondern gleichzeitig am Gegenstand, mit dem sich das Kind im Augenblick auseinandersetzt.

Damit taucht im Zuge der drohenden ökologischen Apokalypse eine Betrachtungsweise auf, die für die Erziehungswissenschaft wieder von großer Bedeutung werden dürfte: daß Erziehung nicht nur formal auf Zukunft ausgerichtet ist, sondern daß über die Einbeziehung der Möglichkeit der Unmöglichkeit von Zukunft das materiale Moment innerhalb der Zukunftsbezogenheit von Bildung und Erziehung wiedergewonnen wird. Dieses materiale Moment bleibt bisher in der neueren Diskussion von Bildungs- und Erziehungsprozessen unberücksichtigt. Auch wenn durchaus zutreffend von dem "prinzipiell riskanten Vorgriff auf Künftiges" (MOLLENHAUER 1981, S. 68) als jeder pädagogischen Handlung inhärenten Moment gesprochen wird, ist eine Betrachtung und Analyse doch defizitär, die die Zukunftsbezogenheit bzw. die Kategorie "Zeit" lediglich als eine "fundamentale Dimension interpersonalen (Erziehungs-)Handelns" und des "individuellen Bewußtseins" (ebd., S. 73) begreift. In dem Moment, wo der Umgang mit den Gegenständen, Dingen und damit mit der Natur nicht mehr unproblematisch ist, kann es nicht genügen, die Zeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen nur inter- oder intrapersonal und formal zu betrachten, sondern das Thema, der Inhalt als in die pädagogische Handlung verstrickte gewinnen bezogen auf die Zukunft massiv an Bedeutung.

PÄDAGOGIK IST ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM DENKEN UND HANDELN VERPFLICHTET, DAS ZUKUNFT VERUNMÖGLICHT.

Die Erziehungswissenschaft muß sich von der Vorstellung befreien, sie könnte auskommen mit der Reflexion des Interaktionsgeschehens in Erziehungsprozessen. Vielmehr ist Pädagogik angesichts der Möglichkeit, daß es für die jetzt heranwachsende Generation potentiell keine Zukunft mehr gibt, zur Auseinandersetzung mit dem Denken und Handeln verpflichtet, das Zukunft verunmöglicht. Es ist von Seiten der Erziehungswissenschaft zu fragen, welchen Bedeutungsgehalt Wissenschaft und Technik aufweisen für die Auseinandersetzung mit der drohenden Apokalypse wie für die Zukunft derer, die sich ihr widmen und von ihr betroffen sein werden. Das aber kehrt das Verhältnis der Pädagogik bezogen auf die Auseinandersetzung mit Zukunft gegenüber dem in der Umwelterziehung geradezu um. Von Seiten der Wissenschaften, des Staates und gesellschaftlicher Gruppierungen an die Erziehung gestellte Forderungen, ein verändertes Umweltbewußtsein und Verhalten zu erzeugen, müssen von der Pädagogik abgewehrt werden. Vielmehr ist an wissenschaftliche Disziplinen, industrielle Organisationen, Ministerien etc. die Frage zu stellen, inwieweit die ökologische Krise nicht durch sie erst entstanden ist - und ob sie sich selbst so verändern können, daß Zukunft weiterhin in der Möglichkeit gehalten wird.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Wirklichkeit ihre Möglichkeiten bereits überschritten hat. Die heutige Form der Naturausbeutung, -vernichtung und -zerstörung signalisiert, daß die Industriegesellschaften gleichsam auf der Basis von Krediten leben, die gewiß nicht zurückgezahlt werden können. Die Pleite ist abzusehen, kommt es nicht zu einem geänderten Umgang mit Natur. Das Festhalten am Hier und Heute bestehender Industriesysteme jedenfalls wird unmöglich. Wenn die Zukunft schon im Gegenwärtigen liegt, so bedeutet dies für pädagogische Theorie und Praxis, daß ein Bezug auf pragmatische, prognostizierte Zukunft die Gegenwart gerade erst einholt, sie noch gar nicht verlassen hat, wie die kritisch-emanzipatorische Pädagogik meinte, als in ihr die Wissenschaftsorientierung ausgerufen wurde (vgl. BLANKERTZ 1967, S. 229 ff.). Die Wirklichkeit inklusive

ihrer prognostischen Verlängerung ist ohne Zukunft. Prognosen lassen sich daher in einer Pädagogik, die ihrer Verpflichtung auf Zukunft nachkommt, gegen sich selbst wenden. Es wird möglich, über die Prognosen und ihre Axiome die immanente Ideologie der jeweiligen Gesellschaft aufzugreifen, sie damit aber auch zu hinterfragen auf die inhärenten (Un-)Möglichkeiten humanen (Über-)Lebens. Prognosen in der Ökologie verweisen immer wieder auf eine Wirklichkeit, deren negatives Wohin sie beschreiben. Aus diesem Grunde ist auch und gerade aus der Zukunftsbezogenheit der Pädagogik heraus eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit notwendig, weil sie in jedem Augenblick aufscheinen läßt, wohin sich Gesellschaft und Natur bewegen.

DIE INDUSTRIEGESELLSCHAFTEN LEBEN AUF DER BASIS VON KREDITEN, DIE NICHT ZURÜCKBEZAHLT WERDEN KÖNNEN, DIE PLEITE IST ABZUSEHEN.

3. ZUKUNFT ALS UTOPISCHES DENKEN

Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit wird in Erziehungs- und Bildungsprozessen, die nach dem Verhältnis von Mensch und Natur fragt, mehrere Dimensionen haben müssen: einmal wird die Aneignung der herrschenden Wissenschaft und Technik einher gehen müssen mit der Frage nach ihren wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen, um dem sich in ihr ausdrückenden Umgang mit Natur auf die Spur zu kommen. Zweitens wird eine Relativierung des herrschenden Umgangs mit Natur notwendig, was etwa dadurch zu leisten wäre, daß historisch zurückliegende Formen der Interpretation und Bearbeitung von Natur thematisiert werden. Denn erst der gebrochene Absolutheitsanspruch der herrschenden Naturwissenschaft und Technik schafft Raum für neue Möglichkeiten. Drittens wird der Prozeßcharakter der Natur wieder in den Blick rücken müssen. Das heißt, es muß die Möglichkeit geschaffen werden, Natur auch geschichtlich zu sehen, als eine sich permanent verändernde. Wobei für die Neuzeit allemal gilt, daß die Naturgeschichte eng gekoppelt ist an die Wissenschafts- und Technikgeschichte als durchschlagende Vernichtungsfaktoren. Nur wenn der geschichtliche Charakter von Wissenschaft, Technik, Gesellschaft *und* Natur gegeben ist, läßt sich überhaupt eine Zukunft denken, die offen ist. Die hier nur angedeuteten Momente einer neuorientierten Pädagogik schaffen jedoch zunächst nur Raum für neue Möglichkeiten, sie bleiben immer noch negativ. Sie skizzieren kein besseres Woraufhin, sondern machen lediglich die schlechte Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft transparent, durchbrechen die Absolutheit des herrschenden Umgangs mit Natur, machen deutlich, daß alles auch anders sein könnte, auch weil es anders war.

Die Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Zukunft durch Prognostik und der zukünftigen Gegenwart als einer, die der Prognose widersprechen könnte, macht es unmöglich, die Zukunft *normativ* bestimmen zu wollen, auf eine bestimmte Zukunft hin zu erziehen. Einerseits kann es notwendig sein, mit dem Gegenwärtigen radikal zu brechen, andererseits kann nicht, solange auf Autonomie,

Selbständigkeit und Mündigkeit beharrt wird, die darin implizierte Vorstellung von einer offenen Zukunft dadurch schon wieder verbaut werden, daß vom Heutigen her bestimmt wird, wie kommende Generationen die Welt, ihr Verhältnis zur Natur gestalten sollen. Ist aus dem Gegenwärtigen nichts Positives zu gewinnen, ist auch aus der Gegenwart keine auf eine spezifische Zukunft hin normierende pädagogische Handlung begründbar (vgl. de HAAN 1982b, S. 34).

Dennoch kann Erziehung sich nicht beschränken auf eine Gegenwartskritik. Es ist "bei Strafe des Untergangs" (BLOCH 1965, S. 9) ein "überlegtes Verhältnis zur Zukunft" (ebd.) notwendig. Allein in dem Fall, daß das Überleben der Menschheit und ein besseres Leben noch möglich ist, d.h. daß die Zukunft noch offen ist, daß sie nicht schon gänzlich determiniert ist, hat Erziehung einen Sinn - wird sie doch getragen von der Hoffnung, daß das, was ist, sich ins Bessere kehren läßt. Dies impliziert aber, daß "rund ums vorhandene Wirkliche und vor allem ihm voraus" (BLOCH 1975, S. 144) bisher nicht erfaßte und noch gar nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten sich befinden. Die Möglichkeiten dürfen sich dabei nicht allein auf das menschliche Vermögen beschränken, über die Wirklichkeit hinauszugelangen, sondern müssen auch - über die Menschengeschichte hinaus - die äußere Natur umfassen. Denn ohne die äußere Natur und gegen sie gerät die Menschheit und mit ihr die Menschlichkeit in permanente Selbstgefährdung bis hin zum drohenden Holozid.

Es wird zum notwendigen Moment von Bildungsprozessen, nach dem besseren Noch-Nicht zu suchen, nach dem, "was in der Schwebel ist, was noch nicht verwirklicht, aber damit noch nicht aus der Welt ist" (BLOCH 1965, S. 10). Statt einer Normierung, statt der Erzeugung spezifischen Verhaltens und Bewußtseins für den zukünftigen Umgang mit Natur als letztendlichem Verharren in der Gegenwart, ist den Lernenden die eigene Potenz des Noch-Nicht-Bewußten, der Tagträume und Phantasien aufzuzeigen. Die Selbstaufgegebenheit von Zukunft heißt dann, selbst nach dem zu suchen, worin eine Veränderung des Bestehenden möglich ist.

Das Utopische, auf das hier verwiesen wird, gehört zu den am wenigsten durchdachten Momenten innerhalb der Pädagogik - trotz ihres Zukunftsbezugs. Dies mag zum einen darin begründet sein, daß der Glaube an den Fortschritt zum Besseren sich bisher durchhielt, womit ein qualitativ Neues überflüssig war; liegt zum anderen sicher auch am bisher beschränkten Verständnis vom Utopischen in der Erziehung. So ist leicht nachzuweisen, daß utopische Erziehungsvorstellungen immer in den Bereich der Dogmatik rücken, wenn versucht wird, über Erziehung eine utopische Gesellschaft zu realisieren oder aber zu stabilisieren.

Nicht darum geht es, wie die utopischen Vorstellungen einer herrschenden Gesellschaft zur Geltung gelangen, und auch nicht darum, der Beschäftigung mit bestehenden (literarischen) Utopien breiteren Raum zu geben, sondern um ein Anderes, nämlich das *Anknüpfen an den Vorstellungen vom besseren, wahren Leben der Lernenden selbst.*

ES IST BEI STRAFE DES UNTERGANGS EIN ÜBERLEGTES VERHÄLTNISS ZUR ZUKUNFT NOTWENDIG.

Solche Tagträume, Phantasien und utopischen Vorstellungen, auch und gerade bezogen auf die äußere Natur, werden von der schlechten Wirklichkeit immer schon mitvermittelt. Das heißt, es ist nicht notwendig davon auszugehen, daß das Utopische im Menschen eine anthropologische Konstante ist, sei sie nun der kindlichen Spontaneität und Unmittelbarkeit geschuldet, oder, grundlegender, in der Selbst-

erhaltung als Grundtrieb fundiert. Vielmehr wird der Traum von einem besseren Umgang mit und einer nicht zerstörten Natur immer schon mitgeliefert von der naturzerstörenden industriellen Produktion. Und zwar in der Form, daß der Verkauf der Produkte dialektisch beides beinhaltet: das Anknüpfen an Wünsche und Träume - die Werbung mit ihren Landschaftsbildern, dem Versprechen von Glück bei gleichzeitiger Lüge von der heilen Natur liefert hier tagtäglich Bilder - verweist auf eine Natur, deren Zerstörung die Produktion wie der Konsum des Produktes gerade betreiben. Solche Vorstellungen vom Besseren lassen sich bis in den Balkonkasten hinein verfolgen, der auch noch eine Spur vom Traum des Lebens in einer sich entfaltenden Natur enthält. Selbst die Urlaubsträume, seien sie bezogen auf den Bayerischen Wald oder die tropische Insel, transportieren den Wunsch nach einem qualitativen Naturverständnis. Das Aufscheinen einer anderen Natur als Gegenbild zu dem, was Wirklichkeit ist, ist schon Kritik am Bestehenden und drängt gleichzeitig darauf - wenn auch zunächst nur als vage Phantasie und oft genug von der Werbung oder durch sich selbst betrogen - realisiert zu werden. Nur, die Phantasie von einer anderen Natur, der Raum gegeben werden muß, damit eine offene Zukunft auch von denen gefüllt werden kann, die darin leben werden, bewirkt zunächst nichts. Der Wille zur Veränderung muß nach dem Veränderbaren fragen, sonst können die Wünsche nicht real werden. Aus den utopischen Vorstellungen heraus muß nach den Tendenzen, der Latenz außerhalb ihrer gefragt werden.

DER TRAUM VON EINER NICHT ZERSTÖRTEN NATUR WIRD VON DER NATURZERSTÖREN-
DEN INDUSTRIELLEN PRODUKTION IMMER SCHON MITGELIEFERT.

Gelingt die Befähigung, die Phantasie von einem anderen, besseren Verhältnis zur Natur über das bloß *formal Mögliche* als bloß denkbare hinaus (vgl. BLOCH 1959, S. 258 ff.; BLOCH 1975, S. 128 ff.) zum *sachlich-objektiv Möglichen* zu heben, so ist zunächst von denen, um deren Zukunft es geht, zum Vorschein gebracht, wie für sie eine bessere Zukunft aussehen könnte. Erst so läßt sich das "Versprechen auf eine bessere Zukunft" (BLANKERTZ) der Tendenz nach einlösen. Nicht durch Vorgaben in Form der Erziehung auf eine Utopie hin, nicht durch das Vorstellen von bestehenden Utopien, sondern durch die Lernenden selbst. Erst die Eröffnung eines bewußten und reflektierten utopischen Denkens läßt die Erkenntnis zu, daß die Wirklichkeit sich nicht in ihrer schlechten Unmittelbarkeit erschöpft. Nur durch die Hebung des latent vorhandenen Besseren in der schlechten Wirklichkeit gelingt es, ohne Normierung eine bessere Zukunft zu eröffnen.

Aber die Stufe des sachlich-objektiv Möglichen, die auf der Subjektseite als konkretisierte Phantasievorstellung angesiedelt ist, muß selbst überwunden werden. Die utopische Vorstellung kann nur dann in die Realität sich umsetzen, wenn ihr ein außerhalb des Gedachten liegendes entgegenkommt: das sachhaft-objektgemäß Mögliche. Dieses "lebt nicht von dem unzureichend bekannten, sondern von den unzureichend hervorgetretenen Bedingungsgründen. Es bezeichnet mithin nicht eine mehr oder minder ausreichende Kenntnis der Bedingungen, sondern es bezeichnet das mehr oder minder ausreichende Bedingende in den Gegenständen selbst und den Sachverhalten." (BLOCH 1959, S. 265). Damit ist zu fragen nach den Gegenständen und den Bedingungen, unter denen sie "anders werden können". Schon aus diesem Grunde ist es notwendig, Naturwissenschaft und Technik einer tiefgreifenden Kritik zu unterziehen, sie in ihrer Aneignung gleichzeitig zu problematisieren. Ebenso bleibt die Frage nach dem "Anders-Tunkönnen" als aktives Getanwerdenkönnen

erhalten. Dieser Aspekt verweist zunächst auf die Kritik der Gesellschaftsseite, wie sie die Umwelterziehung schon partiell leistet und die Kritik der Axiome der Prognostik beinhaltet.

Erst die Vermittlung von sachlich-objektiv Möglichem und sachhaft-objektgemäß Möglichem im *objektiv-real* Möglichen erlaubt es, von der Vorstellung und dem Vorgegebenen überzugehen zu einem Handeln, das der Natur adäquat ist. Anders-Tunkönnen und Anders-Werdenkönnen als Undeterminiertheit auf der Subjektseite und Undeterminiertes auf der Objektseite müssen hier zusammenkommen. Nur daß auf der Gegenstandsseite das sachhaft-objektgemäß Mögliche nicht durch sich selbst zur Veränderung gelangt, sondern nur durch den Beistand der Menschen. Daher ist es notwendig, in Bildungsprozessen bei der Suche nach dem besseren Noch-Nicht durch die Heranwachsenden diese Suche dem Noch-Nicht-Gewordenen der Natur zu vermitteln; zumal der Bezug auf eine echte Zukunft, also die, die die Gegenwart nicht normativ oder prognostisch verlängert, unter Einschluß der Natur noch gar nicht stattgefunden hat.

UTOPIE IST AUF ANTIZIPATION EINER ZUKUNFT GERICHTET, IN DER QUALITATIV NEUES SICH REALISIERT.

So hat Francis BACONS Nova Atlantis das Utopische längst verloren. Vorstellungen, die darauf ausgehen, daß mit der nezeitlichen Naturbeherrschung der Mensch die Freiheit gewinnt, verkehren sich ins Gegenteil. Diese Utopie hat sich so weit realisiert, daß die Insel, auf der die Utopie zunächst angesiedelt war, inzwischen globale Ausmaße angenommen hat. Jetzt droht sie, wie das alte Atlantis, unterzugehen. Wobei nicht einmal mehr das Meer, in dem das alte Atlantis versank, eine Möglichkeit bietet, neu anzufangen. Das Meer ist gleich mitverseucht. Ein neues Atlantis muß also entstehen. Doch dem Betrug des alten Atlantis sollte vorher das Wasser abgegraben werden. Weder BACONS noch die Utopien vieler Anderer, die auf die Expansion herrschender nezeitlicher Wissenschaft und Technik setzen sind eindeutig aufs Bessere gerichtet (sie gleichen eher den Antiutopien von ORWELL und HUXLEY); ebensowenig brauchen wir eine neue Insel, auf der es sich einzurichten gilt - weder auf der Erde noch im All. Vielmehr ist, statt den Ort zu wechseln, um dann doch wieder zu kolonialisieren, im Ort selbst zu wechseln (vgl. d'HONT 1973, S. 52).

Pädagogisches Handeln im Sinne der Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten heißt demnach, den Lernenden ihre Zukunftserwartungen selbst zur Prüfung aufzugeben, damit sie den eigenen Entwurf einer besseren Zukunft in ein Handeln umschlagen lassen können, das nicht die Verlängerung des Gegenwärtigen bedeutet. Das heißt, sie sind zu unterstützen bei der Suche nach dem Neuen - bei "Strafe des Untergangs". ■

LITERATUR

- BLANKERTZ, H.: Erziehung für die Arbeitswelt von morgen. In: BÖHRET, C.v., GROSSER, D. (Hg.): Interdependenzen von Politik und Wissenschaft. Berlin 1967, S. 229 ff.
- BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M. 1959.
- BLOCH, E.: Antizipierte Realität - Wie geschieht und was leistet utopisches Denken? In: BELLINGER, B. u.a.: Wissenschaft und Planung. Berlin 1965, S. 5 ff.
- BLOCH, E.: Experimentum Mundi. Frankfurt a.M. 1975.
- BOLSCHO, D. u.a.: Umwelterziehung - Neue Aufgaben für die Schule. München/Wien/Baltimore 1980.
- BOTKIN, J.W. u.a.: Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen. Wien/Zürich/Innsbruck 1979.
- EHRlich, P.R./EHRlich, A.H.: Bevölkerungswachstum und Umweltkrise. Frankfurt a.M. 1972.
- EULEFELD, G. u.a.: Ökologie und Umwelterziehung. Ein didaktisches Konzept. Stuttgart u.a. 1981.
- GLOBAL 2000. Der Bericht an den Präsidenten, hg. vom Council on Environmental Quality u.d. US-Außenministerium, Washington 1980. Hg. der dt. Übers.: R. KAISER, Frankfurt a.M. 1980.
- HAAN, G. DE: Die ökologische Krise als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: D. LENZEN (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Bd. 4, 1980-1982, Stuttgart 1982, S. 79 ff. (1982a).
- HAAN, G. DE: Die falsche Natürlichkeit, Wider einige Selbstverständlichkeiten in der ökopädagogischen Diskussion. In: ökopäd 2(1982), H. 3, S. 32 ff. (1982b).
- D'HONDT, J.: Utopie und Freiheit. In: BERLINGER, R./FINK, E. (Hg.): Philosophische Perspektiven. Ein Jahrbuch. Bd. 5, Frankfurt a.M. 1973, S. 42 ff.
- HÜBNER, K.: Philosophische Fragen der Zukunftsforschung. In: Studium Generale 24(1971), S. 75 ff.
- KANT, I. (1803): Über Pädagogik. Zit. n. W. WEISCHEDEL (Hg.): I. KANT. Werke in 10 Bänden, Bd. 10, Darmstadt 1975.
- LÖWISCH, D.J.: Utopisches Denken und Parteilichkeit in einer kritischen Pädagogik als konstruktive Theorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974), S. 340 ff.
- MEADOWS, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (1981), H. 2, S. 67 ff.

- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Schleiermachers pädagogische Schriften, hg. v. C. PLATZ. Langensalza 1902(3).
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Pädagogische Schriften. Hg. von E. WENIGER Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- SCHLEIERMACHER; F.E.D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- SCHURR, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.
- UNESCO-KOMMISSIONEN: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung Tiflis 1977. München/New York/London/Paris 1979.
-