

Zweitveröffentlichung



Kminek, Helge; Holfelder, Anne-Katrin; Singer-Brodowski, Mandy

Zukunft war gestern : Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise

Datum der Zweitveröffentlichung: 26.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115764x

Erstveröffentlichung

Kminek, Helge; Holfelder, Anne-Katrin; Singer-Brodowski, Mandy (2022): Zukunft war gestern : Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise, in: Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, u. a. (Hrsg.), Zukunft - Stand jetzt, Weinheim ; Basel: Beltz Juventa, S. 265–276, doi: 10.25656/01:30576.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise

Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrages stehen die Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts, John Deweys und Wolfgang Klafki, die im Hinblick auf die (implizit) enthaltenen Vorstellungen von Zukunft befragt und rekonstruiert werden. Die Rekonstruktionen und deren Diskussion werden in Bezug zur aktuellen sozial-ökologischen Krise gesetzt. Mit dieser Krise ist gegenwärtig die Bedingung der Möglichkeit verloren gegangen, das Ziel der Pädagogik seit der Aufklärung, zur Schaffung und Erhaltung einer lebenswerten Welt beizutragen, erreichen zu können. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass sich eine Pädagogik und ihre Bildungstheorie, die sich dieser aktuellen Herausforderung nicht stellt, ihre Legitimität verliert.

Abstract: The contribution focuses on the theories of Bildung of Wilhelm von Humboldt, John Dewey and Wolfgang Klafki, which are questioned and reconstructed with regard to the (implicitly) contained ideas of the future. The reconstructions and their discussion are placed in relation to the current socio-ecological crisis. With this crisis, the condition of being able to achieve the goal of pedagogy since the Enlightenment of contributing to the creation and preservation of a world worth living in has been lost. The authors conclude that a pedagogy and its theory of Bildung that does not face this current challenge loses its legitimacy.

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wilhelm von Humboldt, John Dewey, Wolfgang Klafki

1 Einleitung

Seit der Aufklärung ist *Zukunft* – zumindest implizit – ein Bestandteil aller Erziehungs- und Bildungstheorien. Das Verständnis von Zukunft bestimmt also mit darüber, welches Wissen und welche Fähigkeiten als wichtig für die nachfolgende Generation erachtet werden und in Bildungskonzeptionen einfließen. Zugleich steht Zukunft in der Bildungstheorie für weit mehr als für eine rein zeitliche Kategorie. Die jeweils nachfolgende Generation soll mit Hilfe der Erziehung und der Bildung, die ihnen heute zuteilwerden, dazu befähigt werden,

in der Zukunft ein selbstbestimmtes „gutes Leben“ autonom und mündig zu gestalten. Darüber hinaus soll die Bildung so eingerichtet werden, dass die nächste Generation in eine weiterentwickelte und normativ bessere Zukunft eintritt, die der nächsten Generation gehört (vgl. Pfeiffer 2007). Daher steht Zukunft nicht nur als Prognose, sondern auch als ein Symbol für „etwas Besseres“ (Milojević 2005): Die Zukunft soll besser sein als die Vergangenheit und damit auch anders und besser als die Gegenwart, und zugleich sollen die kommenden Generationen sie gestalten können. Andernfalls liegen die notwendigen Annahmen und Bedingungen der Bildungstheorien hinsichtlich der Zukunft, die immer als ein Ergebnis menschlichen Handelns verstanden wird (vgl. Bokelmann 1969), und der Freiheit und der Selbstbestimmung der zukünftigen Generationen (vgl. Biesta 2010) nicht vor. Doch ist gerade die Annahme einer besseren und humaneren Zukunft angesichts der sozial-ökologischen Krise zerschlagen. Diese Annahme wurde erstmals 1972 mit dem Bericht des *Club of Rome* „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) infrage gestellt. Seither wurden wesentliche planetare Grenzen beim Klimawandel, beim Verlust an Biodiversität und beim weltweiten Einbringen von Phosphor in die Böden aufgrund einer exzessiven Landwirtschaft überschritten (vgl. Steffen et al. 2015).

Im globalen Maßstab sind ökologische Probleme immer auch gesellschaftliche Probleme: Die Menschen im Globalen Süden sind im Hinblick auf die Folgen des Klimawandels besonders vulnerabel und verspüren bereits jetzt – zusätzlich zu ihren oftmals ohnehin schlechten Lebensbedingungen – verstärkt die Auswirkungen dieses Wandels. Die prognostizierten Entwicklungen stehen jedoch im Widerspruch zur Realisierung einer besseren Zukunft, und damit verliert die axiomatische Annahme einer besseren Zukunft in den Bildungstheorien an Gültigkeit. Aufgrund dieser negativen Zukunftsprognosen gehen seit Ende 2018 Jugendliche im Rahmen der „Fridays for Future“-Bewegung auf die Straße (vgl. Holfelder/Singer-Brodowski/Holz/Kminek 2021).

Diese Ausgangslage zwingt dazu, grundlegende Annahmen der Bildungs- und Erziehungstheorien zu befragen. Die aktuellen gesellschaftlichen Naturverhältnisse führen dazu, nach einer inhaltlichen und konzeptionellen Anpassung des Ziels der Pädagogik, eine „lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten“ (Blankertz 1982, S. 306), zu fragen. Heute werden bildungstheoretische Reflexionen benötigt, welche die Prognose einer nur „wahrscheinlichen Zukunft“ übersteigen und nach einer möglichen und wünschenswerten Zukunft fragen (vgl. Bell 1997). Es stellen sich zumindest die folgenden Fragen: Kann die Pädagogik heute noch zur Erfüllung der von Blankertz formulierten Aufgabe beitragen? Wenn ja, wie kann dies gelingen? Welches Verständnis von Zukunft liegt hier zugrunde? Und wäre der Pädagogik ihre Legitimität entzogen, wenn diese Aufgabe nicht erfüllt werden kann? Diese Fragen werden am Schluss des Artikels im Kapitel 3 wieder aufgegriffen. Zunächst werden exemplarisch drei klassische Bildungstheorien (Wilhelm von Humboldt, John Dewey und Wolfgang Klafki)

hinsichtlich ihres expliziten und impliziten Zukunftsverständnisses und vor dem Hintergrund der sozial-ökologischen Krise und deren Konsequenzen für das Generationenverhältnis diskutiert.

2 Zur Kategorie der Zukunft in den Bildungstheorien von Humboldt, Dewey und Klafki

2.1 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Humboldt legte im Jahre 1792 die Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ und 1773 die Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ vor, in denen er seine liberale politische Philosophie und seine liberale Bildungsphilosophie ausbreitet. *Zukunft* ist in der Theorie Humboldts mindestens dreifach enthalten. (1) Zum einen soll die Menschheit als Kollektiv so gebildet werden, dass der Begriff der Menschheit „einen grossen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt 1773/1980, S. 236). Dieser Anspruch verweist auf einen zukünftigen, noch nicht erreichten Zustand in der Wirklichkeit. (2) Zum anderen gilt dies auch für das Individuum. Denn der wahre Zweck des Menschen liegt für Humboldt in der höchsten und ausgewogensten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen (vgl. Humboldt 1792/1980, S. 64), die sich in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1980, S. 235f.) in der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd., S. 64), vorzugsweise im Medium der Sprache, entfalten könne. Bis hierher lässt sich ein Einbezug von Zukunftsprognosen (zum Beispiel die Gefahr der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen) in die Bildungstheorie nicht ausmachen. Im Gegenteil, Bildung soll auf die Vervollkommnung des Menschen zielen und sich gerade nicht an extrinsischen Forderungen ausrichten. Auf diese Art und Weise wird die Bildung von der Außenwelt und ihren Interessen, Motiven und Bedürfnissen abgekoppelt. (3) Allerdings findet sich auch ein dritter die Zukunft betreffender Gesichtspunkt bei Humboldt, der deutlich macht, dass er um den historischen Wandel und seine Auswirkungen auf das Bildungsgeschehen weiß und diese Auswirkungen nicht als unbedeutend zur Seite wischt. Humboldt reflektiert über die Anforderung, „Sicherheit für Unmündige“ sicherzustellen. Um ihrer Pflicht, für ein gutes Aufwachsen der Kinder zu sorgen, nachzukommen, wird den Eltern einerseits das Recht zugesprochen, Entscheidungen für ihre Kinder zu treffen und ihnen Anweisungen zu erteilen, denen die Kinder zu folgen haben. Andererseits darf dieses Recht aber nicht dazu führen, dass das Recht der Kinder, in den Status eines Bürgers überzutreten und autonom zu handeln, eingeschränkt wird. Humboldt weist darauf hin, dass die Bestimmung des Alters, das als Grenze zwischen unmündig und mündig festgelegt wird, historischen Wandlungen

unterliegt (vgl. Humboldt 1792/1980, S. 226). Das zeigt, dass für Humboldt seine Bildungstheorie nicht eine zeitlose Ideenlehre ist. Im Prinzip ist die Theorie offen für historische Veränderungen, die eine Anpassung der Theorie erforderlich machen.

2.2 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Humboldt

Im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Generationen angesichts der sozial-ökologischen Krise und dem diesem Verhältnis angemessenen Verständnis von Bildung und Erziehung zeigt die Auseinandersetzung mit Humboldt heute neue Probleme auf. Es stellt sich die Frage, ob eine sich zu den jeweiligen historischen Bedingungen scheinbar abtinent verhaltende Bildungstheorie heute überhaupt noch plausibel sein kann. Die Frage stellt sich auch dann, wenn man bedenkt, dass Humboldt gegen den feudalen Absolutismus und für die Freiheit des Individuums argumentiert. Seine Position und seine Argumente haben nicht nur, aber gerade auch vor dem Hintergrund der totalitären Regime des 20. Jahrhunderts und des heute wieder zunehmenden Auftretens autoritärer Regierungen ihre Berechtigung. Diese Perspektivierung ist mit seiner Fokussierung auf den Staat untrennbar verbunden. Doch nimmt Humboldt die gesellschaftlichen Naturverhältnisse – er schreibt am Vorabend der Industriellen Revolution in Deutschland – nicht in den Blick, die gerade auch heute die Freiheit des Individuums beschränken und die mit dem Problem des Staates nicht in eins zu setzen sind. Zur Notwendigkeit, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, tritt heute die Notwendigkeit der Achtung der Lebensgrundlagen hinzu. Dies ist bei Humboldt im Prinzip auch angelegt, wenn es heißt, „der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst“ (Humboldt 1792/1980, S. 129) notwendig ist. Und die „Sicherstellung gegen sich selbst“ kann heute sehr wohl als Wahrung der ökologischen Lebensgrundlagen ausgelegt werden. Offen bleibt, ob Humboldt die Sorgfaltspflicht des Staates und der Eltern gegenüber den Kindern heute ausweiten würde. Sicher ist, dass jene die Pflicht haben, die Kinder *„in den Stand zu setzen, nach erreichter Mündigkeit eine eigene Lebensweise zu wählen und anzufangen“* (Humboldt 1792/1980, S. 229 – Herv. i. O.). Ob er jedoch den Argumenten heutiger junger Menschen folgen würde, dass das Handeln der Menschen die Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen zur Folge hat und deshalb eine individuelle Lebensweise ohne Rücksicht hierauf nicht mehr gewählt werden kann, bleibt fraglich. Vielleicht würde Humboldt die mangelnde Pflichterfüllung von Staat und Eltern kritisieren und darauf hinweisen, dass die Kinder sich niemals den Zwang gefallen lassen dürfen, „eine bestimmte Lebensart“ (Humboldt 1792/1980, S. 226) zu wählen.

Damit würde das Generationenverhältnis heute politisiert und entpädagogisiert, weil die ältere Generation politisch für Bedingungen Sorge tragen müsste, dass die nachkommende Generation überhaupt die Möglichkeit hat, eine „*Lebensweise zu wählen und anzufangen*“ (a. a. O. – Herv. i. O.)

2.3 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie John Deweys

Deweys Verständnis von Zukunft ist eng mit seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen verbunden. Erkenntnis ist im Pragmatismus Deweys ein Handeln im Sinne einer aktiven Wissenskonstruktion. Dies beinhaltet eine Aufwertung des Handelns und vor allem der Erfahrung gegenüber der zweckfreien Erkenntnis. Erfahrung ist nach Dewey „die Verbindung zwischen dem, was die Dinge *uns* gegenüber tun (nicht indem sie unserem passiven Geist Eindrücke aufprägen, sondern), indem sie unser Handeln beeinflussen, einzelne unserer Betätigungen fördern, andere behindern oder unterbrechen, und dem, was *wir* ihnen gegenüber tun können, um neue Veränderungen hervorzubringen“ (Dewey 1916/2011, S. 355, Herv. i.O.). Dieses wechselseitige Wirkprinzip der Erfahrung im Dewey'schen Verständnis ist auch Kern seines Bezugs auf Zukunft und der Rolle von Erziehung darin. Dewey lehnt pädagogische Theorien ab, deren Ziel lediglich in der erzieherischen Vorbereitung der Individuen auf eine ihnen abstrakt bevorstehende, ferne Zukunft besteht. Demgegenüber setzt er auf seine Idee der „beständige[n] Erneuerung von Erfahrung“ (ebd., S. 112) in demokratischen Erziehungsprozessen, in denen Zukunft stets im Werden ist und die Lernenden an dieser ergebnisoffenen Gestaltung von Zukunft teilhaben. Dabei betont Dewey die besondere Rolle der Erziehung und Bildung für den allgemeinen gesellschaftlichen Fortschritt und hinsichtlich der demokratischen Weiterentwicklung wie auch der permanenten Weiterentwicklung von Gemeinschaften.

2.4 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Dewey

In seinem zentralen Werk „*Democracy and Education*“ (1916) erläutert Dewey eingehend, warum Lernen, Bildung und Erziehung stets im aktiven Handeln ihren Ausgangspunkt haben und fähigkeitserweiternde Beschäftigungen, wie handwerkliche oder künstlerische Tätigkeiten, den Kern organisierter Bildungs- und Erziehungsformen ausmachen sollten. Besonders Deweys Nachfolger:innen haben diese Grundidee des Lernens in Projekten weiterentwickelt und popularisiert (Neubert 2008, S. 228). In Projekten erfahren junge Menschen durch das selbsttätige Arbeiten eine Ausweitung ihrer Wissens- und Erfahrungshorizonte. In dieser Präferenz des tätigen Ausprobierens, Erforschens, Erfindens

und Konstruierens liegt Deweys Ideal einer „experimentellen Grundeinstellung gegenüber dem eigenen Lernen“ (ebd.) begründet.

Sein Konzept von Erziehung ist dabei konsequent am normativen Leitbild der Weiterentwicklung und Neuerfindung der Demokratie ausgerichtet und stellt die beständige Suche nach der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft in den Mittelpunkt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2011/1916, S. 121). Demokratie als eine im Jetzt schon entstehende zukünftige, bessere Gemeinschaft muss in der Aushandlung unterschiedlicher Werte und Interessen ihrer Mitglieder immer wieder neu konstituiert werden, und dies nicht nur durch Wahlen, sondern auch durch ein Engagement für die Verbesserung der sozialen Verhältnisse in den lokalen Gemeinschaften. So wird die in Zukunft anzustrebende Demokratie im Allgemeinen womöglich bereits im besonderen Hier und Jetzt realisiert. Dafür ist die Schule als „miniature community“ (Neubert 2008, S. 229) wiederum der erste institutionalisierte Ort des Lernens, welcher die Gemeinschaft konstituiert und zugleich erneuert. Dazu sollten die Schulen selbst demokratisch gestaltet sein und die Schüler:innen über die zentralen Regeln der Schule mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft verhandeln dürfen. Für Dewey steht hier „die Einübung in demokratische Umgangsformen, die Verwirklichung eigener (Lern-)Interessen, die Fähigkeit zur Kritik und autonomen Entscheidungsfindung“ (Neubert 2012, S. 229) im Mittelpunkt. Eine entsprechende kontinuierliche demokratische Weiterentwicklung der sozialen Beziehungen beinhaltet zugleich Veränderungen im Generationenverhältnis zwischen den Pädagog:innen und den Adressat:innen pädagogischen Handelns. Die Lehrkräfte sind dann nicht mehr hierarchisch übergeordnete Expert:innen, welche die für zukünftige Herausforderungen relevanten Wissensbestände in das Unterrichtsgeschehen hineingeben. Vielmehr sollen sie aufmerksame Begleiter:innen und Helfer:innen bei den Aushandlungs- und Lernprozessen sein (vgl. ebd., S. 233).

Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit rückt Dewey eine experimentelle Grundhaltung in den Mittelpunkt, für die insbesondere der Umgang mit unsicheren Wissensbeständen und die notwendige demokratische Mitgestaltung einer heute bereits im Werden begriffenen Zukunft charakteristisch sind. Diese Grundhaltung enthält das Potenzial für die Bearbeitung normativer Ansprüche an die Pädagogik, wie sie unter anderem im Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* formuliert werden. Für den prozessualen Ansatz der pragmatistischen Theorie mit der Phasenfolge Gewohnheiten – Krise – Kreativität (vgl. Shilling 2008) sind vor allem solche Lernprozesse von Interesse, welche die Notwendigkeit der Bearbeitung spezifischer Nachhaltigkeitsprobleme und die damit verbundenen Krisen zum Anlass des Lernens und kreativen Problemlösens machen. Dazu bringen Pädagog:innen spezifische Lernprobleme in das Unterrichtsgeschehen ein, ohne dass von ihnen

als der älteren Generation spezifische Lösungen oder Zukunftsentwürfe vorgegeben werden (vgl. Van Poeck/Östmann 2020, S. 5 ff.). Schließlich eröffnen Deweys Vorstellungen auch den Raum der Konzeptualisierung einer Pädagogik im Kontext globaler sozial-ökologischer Transformationsprozesse, denn das Ziel der Erziehung ist für ihn die gerechte Weiterentwicklung aller demokratischen Gesellschaften. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, wie man damit umgehen soll, dass die von den Folgen von Handlungsentscheidungen Betroffenen selten an diesen Entscheidungen teilhaben.

2.5 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie Wolfgang Klafki

Klafki entwickelte seine Überlegungen zum Bildungsbegriff in einer Zeit, als der neuhumanistische, vermeintlich unpolitische Bildungsbegriff kritisiert wurde und nicht mehr als zeitgemäß galt. Dieser Bildungsbegriff verschleierte, dass Bildung vor allem ein Mittel sozialer Distinktion sei, und verfehle somit einen humanistischen Anspruch (vgl. Klafki 1985/2007, S. 46 f.). Dennoch hält Klafki in seiner Studie „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes“ an dem Begriff einer allgemeinen Bildung fest. Bildung solle nach wie vor das Ziel erzieherischen bzw. pädagogischen Handelns sein, müsse aber an die gesellschaftlichen Bedingungen anknüpfen und die Schlüsselprobleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft reflektieren (Klafki 1985/2007, S. 48). Um diese angehen zu können, müssten Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erworben werden (vgl. ebd., S. 52). Klafkis Bildungsbegriff ist somit an die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft bzw. die Entwicklung der Menschheit im Allgemeinen rückgebunden. So spricht er sich deutlich gegen einen ausschließlich das Subjekt in den Blick nehmenden Bildungsbegriff aus und nennt als zentrale bildungstheoretische Begriffe „*Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines*“ (Klafki 1985/2007, S. 21, Herv. i. O.). Hierin kommt ein zukünftiger Soll-Zustand der Menschheit zum Ausdruck, auf den mittels Bildung vorbereitet und hingearbeitet werden soll.

Für diesen Zusammenhang sind Klafkis *epochaltypische Schlüsselprobleme*, an denen sich die Bildungsinhalte ausrichten sollen, von zentraler Bedeutung. Dazu zählen beispielsweise die Friedensfrage, die Umweltfrage oder soziale Ungleichheit. „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1985/2007, S. 49). Hierbei geht es Klafki um „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 53 f.). Bildung, und damit verbunden letztlich auch das Projekt einer humaneren Gesellschaft, soll mit allen menschlichen Fähigkeiten angegangen werden, also kognitiv, emotional, ästhetisch, sozial und praktisch-technisch. Klafki grenzt sich dabei deutlich von einer naiven Wissenschafts- und Technikgläubigkeit und einem generellen Fortschrittsglauben ab. Gerade hier

sieht er die Aufgabe, den Heranwachsenden die Voraussetzungen zu vermitteln, um mit Wissenschaft und Technik einhergehende Probleme, z. B. deren natur- oder menschenzerstörende Folgen, zu bewältigen (vgl. ebd., S. 32).

2.6 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Klafki

Zukunft ist ein unabdingbarer Faktor in Klafkis Bildungsverständnis. Zum einen sind die für wahrscheinlich gehaltene Zukunft bzw. deren Herausforderung in Form epochaltypischer Schlüsselprobleme eine Orientierung für Pädagog:innen. Zum anderen stellt eine mögliche humanistische Zukunft das Leitbild der Pädagogik generell dar. Die Pädagogik soll sich an epochaltypischen Schlüsselproblemen ausrichten, damit die Heranwachsenden in der Lage sind, diese Probleme zu lösen, um eine bessere Zukunft zu haben. Dennoch warnt Klafki vor einer einseitigen Fokussierung auf eine bessere Zukunft auf Kosten der Gegenwart der Heranwachsenden:

„Um dieser zukünftigen Freiheit willen glaubt man sich dann als Politiker und als Erzieher befugt, dem Kinde die Freiheit der Gegenwart und das heißt zugleich: die Erziehung zur wirklich innerlich freien Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten nehmen zu dürfen. Um der utopischen Freiheit der Zukunft willen zerstört man die wirklich mögliche Freiheit der Gegenwart“ (Klafki 1963, S. 19).

Die Pädagogik, so Klafki, muss auch an der Gegenwart der Heranwachsenden ausgerichtet sein, Pädagog:innen seien Anwält:innen sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft der Kinder (vgl. ebd., S. 22). Neben Stätten der Muße und der Konzentration solle auch die Konfrontation mit Ungewissem und mit möglichen zukünftigen Problemen erfolgen. Hier müsse stets die Entscheidungsfreiheit und Offenheit von Zukunft gewährleistet bleiben. Pädagog:innen hätten diesbezüglich allenfalls einen kleinen Vorsprung vor den Kindern. Klafki (vgl. 1985/2007, S. 61) bezeichnet sie als Mitlernende. Nach ihm hat die Pädagogik sich also sowohl an der Gegenwart als auch an der Zukunft auszurichten. Deren Verhältnis bleibt jedoch offen.

Damit stellt sich die Frage, wie der Vorgriff auf die Zukunft in pädagogischen und didaktischen Settings so gelingt, dass Gegenwart und Zukunft angemessen miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Eine mögliche Antwort lässt sich in Klafkis Ausführungen zum exemplarischen Unterricht vermuten: Ein solcher Unterricht findet in einem Spannungsverhältnis statt, das die Lernenden mit ihren Fähigkeiten und Interessen einerseits und der von außen kommenden Anforderung andererseits, mit der sie sich auseinandersetzen müssen, um die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, verwickelt (vgl. Klafki 1985/2007, S. 146 f.).

Diese objektive Anforderung kann mit Bezug auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme eine Verbindung mit zukünftigen Herausforderungen darstellen. Durch die Bearbeitung der Aufgaben sollen Fähigkeiten erworben werden, die im jetzigen, aber auch im späteren Leben zur Bewältigung der Aufgaben dienen werden. Der Vorgriff auf die Zukunft ist insoweit von Pädagog:innen bestimmbar. Hier deutet sich auch ein bestimmtes Verständnis des Generationenverhältnisses an: Die Heranwachsenden nähern sich im Laufe ihrer Bildungsbiographie Stück für Stück der Bewältigung ihrer Zukunft. Obwohl Pädagog:innen allenfalls einen kleinen Vorsprung gegenüber den Lernenden haben und die Zukunft offen bleiben muss, hält Klafki an der klassischen Sicht auf die Verantwortung der Erwachsenengeneration für die nachfolgende Generation und damit an einem klassischen Generationenverhältnis fest.

3 Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise

Die sozial-ökologische Krise ist als so fundamental anzusehen, dass die Legitimität der Pädagogik infrage gestellt ist, da die Aussicht auf eine bessere Zukunft gegenwärtig nicht mehr gegeben ist. Sie stellt ein ungeheures Problem dar, das seit langem ignoriert wird (vgl. Hamilton 2010), auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Hier besteht ein Begründungs- und Reflexionsdefizit. Die Pädagogik wird sich der von Blankertz formulierten Aufgabe, eine „lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten“ (a. a. O.), nur eingedenk sowohl der sozial-ökologischen Krise als auch bildungstheoretischer Reflexion adäquat stellen können. Die normativ-konzeptionelle Bildungstheorie steht also vor der Aufgabe einer fundamentalen Revision, die hier nur skizziert werden kann.

Grundsätzlich ist danach zu fragen, ob und wie bildungstheoretische Reflexionen angesichts der Krise aktualisiert werden können (vgl. Kminek 2019). Hinsichtlich der hier verhandelten Bildungstheorien war es die wissenschaftsorientierte Theorie Klafkis, die darauf hinwies, dass eine Bildung, die die erwartbare Zukunft ignoriert, die nachkommende Generation nicht adäquat darauf vorbereitet. Zugleich ist mit Bildung der Anspruch verfolgt, eine befürchtete Zukunft nicht Wirklichkeit werden zu lassen, sondern zu einer besseren Zukunft beizutragen. Auch weil Klafki davon ausgeht, dass allein der technische Fortschritt die Umweltfrage nicht lösen wird, lässt er die Generation der Erwachsenen bestimmte Probleme für die Bildungspraxis vorgeben. Er hält so an der Trennung der Generationen und der Verantwortung der älteren für die jüngere Generation fest. Deshalb legt Klafki den Schwerpunkt seiner Bildungstheorie auf die Inhalte und nicht, wie Dewey, auf den Prozess der demokratischen Aushandlung von Regeln. Damit handelt sich Klafki jedoch den Vorwurf ein, dass er die Bearbeitung des Problems der sozial-ökologischen

Krise auf die nachkommende Generation abwälzt. Dadurch wird die Krise pädagogisiert und entpolitisiert.

Es ist die Bildungstheorie Humboldts, die das Eigenrecht der nachkommenden Generation auf allgemeine wissenschaftliche Bildung einfordert und sich damit angesichts der sozial-ökologischen Krise gerade auch gegen eine Entpolitisierung des Generationenverhältnisses wendet, welche die Lösung der Probleme pädagogisch an die nachkommenden Generationen delegiert. Humboldts liberale Bildungstheorie als Gegenspielerin der Bildungsprogrammatische einer vermeintlichen Ökodiktatur aufzubauen, die zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen soll, wäre jedoch zu kurz gedacht. Denn für ihn hat die ältere Generation eine Verantwortung gegenüber der jüngeren in der Hinsicht, dass jene die Möglichkeit haben muss, eine „*Lebensweise zu wählen und anzufangen*“ (a. a. O. – Herv. i. O.). Doch dies ist angesichts der benannten Krise gerade nicht mehr emphatisch gegeben.

Die Bildungstheorie Deweys bietet auf den ersten Blick einen Ausweg aus diesem Dilemma, denn hier soll das für die gesamte Gesellschaft in der Zukunft Anvisierte schon in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis verwirklicht werden. Dies überzeugt auf der einen Seite, weil die Zukunft bereits im Hier und Jetzt realisiert wird. Auf der anderen Seite ist dieses Konzept angesichts der sozial-ökologischen Krise gerade deshalb nicht überzeugend, weil unzählige Menschen aus dem Globalen Süden, die bereits heute unter den Folgen der Zerstörung der biologischen Lebensgrundlagen leiden, in die Entscheidungsfindung über die Gestaltung der Zukunft nicht eingebunden sind. Hier überzeugt Klafkis Ansatz, der uns zu unserer Ausgangsposition zurückbringt.

Angesichts der komplexen Problemkonstellationen lässt sich eine adäquate Bildungstheorie nur dann begründet in Aussicht stellen, wenn sie sowohl die Krisen als auch den bisherigen Stand der Theorieentwicklung in dreifacher Weise aufhebt: Sie hat zu bestimmen, (a) welche Theorieteile bei den Klassikern der Pädagogik als veraltet aufzuheben sind (im Sinne des Aufhebens einer Beschränkung). Unmittelbar damit verbunden ist die Frage, (b) welche Teile beizubehalten und welche Teile neu zu entwickeln sind. Mittels einer solchen Theoriebildung ist begründet in Aussicht gestellt, (c) die Bildungstheorie auf ein höheres Niveau zu heben. Eine solche Bildungstheorie hat sowohl dazu beizutragen, die Beschränkung von Zukunft durch die Zerstörung der biologischen Lebensgrundlagen zu verhindern, wobei diese ja die Grundlage für Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft sind, als auch die Gestaltungsmöglichkeiten der nachkommenden Generation zu sichern, die im Namen der Sicherung der biologischen Lebensgrundlagen schnell unter Druck geraten können. Auf die prinzipielle Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte des Bildungsbegriffs hat Klafki bereits 1986 hingewiesen (S. 457 f.) und stellt heraus:

„Der gleichwohl unleugbare historische Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müssten wir ihn selbstständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird“ (ebd. – Herv. i. O.).

Wie reichhaltig der Ertrag der Wiedervergegenwärtigung sein kann und sein wird, wird erst rückblickend beantwortet werden können. Denn es werden die zukünftigen Generationen sein, die bewerten werden, ob – und wenn ja: wie gut – es der heutigen Generation gelungen ist, die anspruchsvolle Problemlage der ökologischen Krise zu bearbeiten (vgl. auch Mulgan 2011). Doch klar ist, eine Pädagogik bzw. eine Bildungstheorie, die sich dieser anspruchsvollen Problemlage nicht stellt, verliert ihre Legitimität.

Literaturverzeichnis

- Bell, Wendell (1997): *Foundations of Futures Studies*. Vol. 1, 2. New Brunswick: Transaction Publications.
- Biesta, Gert J. J. (2010): *Good Education in an Age of Measurement*. London: Routledge.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bokelmann, Hans (1969): Zukunft – ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 45, S. 173–197.
- Dewey, John (1916/2011): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hamilton, Clive (2010): *Requiem for a Species: Why We Resist the Truth about Climate Change*. London: Earthscan.
- Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena/Kminek, Helge (2021): Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 120–139.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug)*. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Stuttgart: Cotta.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Stuttgart: Cotta.
- Klafki, Wolfgang (1959): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 386–412.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. In: ders.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9–24.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1986): *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, S. 455–476.
- Kminek, Helge (2019): „Erziehung nach Auschwitz“ angesichts der Umweltkrise am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Andresen, Sabine/Nittel, Dieter/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Erziehung*

- nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Norderstedt: Books on Demand, S. 485–498.
- Milojević, Ivana (2005): *Educational Futures. Dominant and Contesting Visions*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Mulgan, Tim (2011): *Ethics for a Broken World: Imagining Philosophy After Catastrophe*. London: Routledge.
- Neubert, Stefan (2008): John Dewey (1859–1952). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–246.
- Pfeiffer, Ursula (2007): *Kontinuität und Kontingenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shilling, Chris (2008): *Changing Bodies. Habit, Crisis and Creativity*. Los Angeles: Sage.
- Steffen, Will et al. (2015): Planetary Boundaries. Guiding Human Development on a Changing Planet. In: *Science*, 347, H. 6223, Art. 1259855. doi:10.1126/science.1259855
- Van Poeck, Katrien/Östman, Leif (2020): The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education – A Pragmatist Teaching Approach. In: *Journal of Philosophy of Education* 54, H. 4, S. 1003–1018.