

Peter Fauser

Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns

Ein Versuch im Anschluß an Schleiermacher

Pädagogisches Handeln und Zukunft stehen erziehungspraktisch ebenso wie erziehungstheoretisch in einem notwendigen inneren Zusammenhang: Ohne die Erwartung, das Heranwachsen der Jüngeren berge unausgeschöpfte Möglichkeiten menschlicher Entwicklung, eröffne also mit dem generativen Wechsel einen Weg in die Zukunft, und zwar einen Weg, der, wie der Mensch selbst, als unfestgelegt erscheint, ohne diese Erwartung könnten wir nicht von »pädagogischem Handeln« sprechen. Die Zukunft erscheint dabei für den einzelnen wie für die Menschheit als ganze als unfestgelegt, nicht nur als ungewiß, also offen für Entscheiden und Gestalten. Dem entspricht es, pädagogisch von der Bildsamkeit, von einer Bestimmung des Menschen zur Freiheit¹ auszugehen und anthropologisch, mit Schleiermachers Worten, von einer »Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen«.²

Im ersten Abschnitt des folgenden Versuchs fasse ich diesen pädagogisch-anthropologischen Rahmen einer Theorie der Erziehung, die auch das pädagogische Handeln einschließt, mit dem Begriff der »generativen Praxis«³ (1). Von diesem Begriff her wird sodann das Zukunftsproblem als ethisches Problem bei Schleiermacher erörtert (2). Seine Argumentation wendet sich gegen eine instrumentelle Betrachtung der Erziehung, bezieht sich also auf eine Fortschrittsvorstellung, wie sie für die klassische Moderne bis heute wirksam geworden ist. Heute, am Ausgang der Moderne, muß das Problem der Zukunft pädagogisch allerdings – im Lichte einer ökologischen Radikalisierung der Ethik – neu bestimmt werden (3). Nicht zuletzt verändert sich damit auch unser Denken über das Verhältnis von Handeln und Zeit (4).

1 Erziehung als generative Praxis

Was ist gemeint, wenn Erziehung als »generative Praxis« bezeichnet wird? Schon der Begriff der »Praxis« soll hervorheben, daß Erziehung

1 Ich lehne mich hier an eine Formulierung von Dietrich Benner an. *D. Benner*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim und München 1987, 56ff.

2 *F. Schleiermacher*, Pädagogische Schriften, hg. von *E. Weniger* unter Mitwirkung von *T. Schulze*, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München² 1966, 19.

3 Schultheoretisch habe ich diesen Begriff entwickelt in *P. Fauser*, Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. Unveröff. Habilitationsschrift, Tübingen 1991.

nicht als bürokratisch oder technisch durchregulierter Vollzug von Tätigkeiten aufgefaßt werden kann, die, wie Teilaufgaben in Verwaltung und industrieller Produktion, durch objektive Normierungen weitgehend vorbestimmt sind. Vielmehr ist Erziehung eine Wirklichkeit, die sich, mit einer Formulierung von Aloys Fischer, »im täglichen Umgang von selbst erzeugt«, eine Art Experiment auf Dauer.⁴ Der Begriff des *Generativen* will zunächst dies unterstreichen. Erziehung ist zukunfts offen, im Guten wie im Schlechten, es gibt im Wechsel der Generationen, so Schleiermacher, »ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen«.⁵ Erziehung überschreitet ständig selbst ihren Status quo, in dieser formalen Hinsicht dem freien Spiel, der öffentlichen Meinung, dem Gespräch vergleichbar. Der Begriff des *Generativen* ist sodann in besonderer Weise auf das Generationenverhältnis bezogen, auf die ethische Qualität des intergenerativen Wechsels. Erik Erikson, der den Lebenszyklus als eine Folge von entwicklungskritischen Übergängen gefaßt hat, beschreibt mit dem Begriff der *Generativität* eine Aufgabe der älteren Generation, nämlich das »Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation«.⁶ Dem entspricht in ethischer Hinsicht die Tugend der Fürsorge, verstanden als »sich erweiternde Sorge für das, was durch Liebe, Notwendigkeit oder Zufall erzeugt wurde«.⁷ Die Älteren sehen sich der Herausforderung gegenüber, angesichts der Unausweichlichkeit des Todes nicht zu verzweifeln, sondern zu einer Haltung der generativen Solidarität zu finden. Diese Haltung erlaubt es, die eigene Erfahrung für die Jüngeren als Fundus, nicht als Gehäuse zwingender Erwartungen und Auflagen, und das eigene Abtreten von der menschlichen Bühne als Freigabe, nicht als strafendes Verlassen der Jüngeren zu verstehen und zu leben. Der Begriff der generativen Praxis schließt so betrachtet neben der generativen Offenheit als zweites wesentliches Moment die generative Verantwortung ein; Verantwortung bedeutet aber immer eine Bindung des Handelns oder eine Beurteilung des Handelns nach rational ausweisbaren ethischen Maßstäben.

Was bedeuten nun *generative Offenheit* und *rationale Bindung*, wenn sie als Momente der Erziehung für die jüngere und die ältere Generation gesondert betrachtet werden? Im Blick auf die jüngere Generation wird das Moment der Offenheit üblicherweise mit den Begriffen Entwicklung, Bildsamkeit oder Lernen bezeichnet. Besonders dann, wenn Lernen nicht eng als rezeptive, sondern weit als aktiv-konstruktive Leistung aufgefaßt wird, kann man im Lernen das wesentliche *Movens* für die Offenheit des

4 A. Fischer, Erziehung als Beruf (1921); in: K. Kreitmair (Hg.): Aloys Fischer. Leben und Werk (Bd.2), München 1950, 31-72.

5 F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften I, 9.

6 E. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (1959). Frankfurt/M. 1973, 117.

7 E. Erikson, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse (1964), Stuttgart 1966, 119 (im Original hervorgehoben).

generativen Wechsels sehen.⁸ Lernen ist dann diejenige Tätigkeit, die das Vorgefundene kraft seiner konstruktiv-schöpferischen Eigenart nicht einfach sich aneignet, sondern durch Erneuerung fortbildet. Im Lernen überschreiten die Jüngerer ihren eigenen Entwicklungsstand ebenso wie den der Gesellschaft.⁹ Nehmen wir sodann das pädagogische Handeln als Tätigkeit der Älteren in den Blick, die sich auf das Lernen bezieht: Dem konstruktiv-schöpferischen – dem generativen – Grundzug des Lernens bei den Jüngerer entspricht von der Seite des pädagogischen Handelns, also den Älteren, das, was Rousseau als »negative Erziehung« auf den Begriff gebracht hat. Pädagogisches Handeln ist demnach nicht unmittelbar bewirkend auf das Lernen gerichtet – das würde den konstruktiven oder selbsttätigen Charakter des Lernens aufheben –, vielmehr muß pädagogisches Handeln erwartungsoffen sein und die Eigenbewegung des Lernenden helfend und klärend unterstützen.

Unter dem Aspekt der »generativen Offenheit« betrachtet, steht das Handeln der Älteren aber nicht nur unter dem Anspruch der Erwartungsoffenheit und der unterstützenden Begleitung, sondern auch unter einem herausgehobenen ethischen Anspruch: Generative Offenheit schließt für den einzelnen wie für die menschliche Gemeinschaft als ganze immer auch die Möglichkeit ein, daß die Zukunft durch die menschliche Praxis nicht zum Besseren, sondern zum Schlechteren führt. Es gilt also, das Gute zu suchen und dafür einzutreten. Die Neugeborenen sind aber noch ohne Urteil und Erfahrung über Gut und Böse, deshalb obliegt den Älteren die primäre Verantwortung dafür, daß – durch Behüten, Gegenwirken, Unterstützen¹⁰ – die Möglichkeiten einer Entwicklung zum Guten gestärkt und die Gefahren einer Entwicklung zum Schlechteren eingeschränkt werden. Die rationale, ethische Bindung als das zweite Moment der generativen Praxis, wird also zuerst der älteren Generation abverlangt, nicht allein für das eigene Handeln, sondern anwaltschaftlich für das Lernen der Nachwachsenden, und, faßt man Erziehung nicht als direktes Einwirken, sondern als unterstützendes Handeln auf, für die förderliche Qualität der Kommunitäten und darüber hinaus der Umwelten, in denen das Lernen der Jüngerer stattfindet. Angesichts dieser Verantwortung für die ethische Qualität der Kommunitäten erweist sich pädagogisches Handeln grundsätzlich als auch politisch gehaltvoll.

Vom Lernen der Jüngerer her betrachtet, bildet der rationale, ethische Gehalt des Handelns die wesentliche Qualität eines Erwartungshorizonts, eines Zusammenhangs von Institutionen, zu denen der einzelne sich durch sein Lernen in ein freies und damit verantwortungsträchtiges Verhältnis setzen soll. Die Älteren sind so gesehen Teil des moralischen

8 Vgl. dazu: Lernen. Ereignis und Routine, Jahresheft IV des E. Friedrich Verlags, Velber 1986.

9 Klaus Prange bezeichnet das Verhältnis zwischen Erziehung und Lernen von hier aus als »pädagogische Differenz«. Damit soll herausgehoben werden, daß Lernen nicht einfach das Gegenstück zum Lehren, oder allgemein, zum pädagogischen Handeln darstellt, also dessen Folge im streng kausalen Sinne, sondern über die Erziehung hinausgeht. K. Prange, Erziehung im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

10 Andreas Flitner nennt die entsprechenden Handlungsweisen in Anlehnung an Friedrich Schleiermacher »Behüten-Auswählen der Lebenswelt«, »Gegenwirken-Mitwirken« sowie »Unterstützen-Verstehen-Ermutigen«. A. Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung (1982), München 1986.

und sozialen Erfahrungsraumes, in dessen Kontext die Jüngeren sich bilden. Rational geklärte Bindungen, tragende Überzeugungen, oder, wie Erikson diese nennt, die »vitalen Tugenden«, müssen so gesehen »aus dem Zusammentreffen sich entfaltender Fähigkeiten mit bestehenden Institutionen in jedem Leben und in jeder Generation neu hervorgehen.«¹¹

Ich fasse diesen Abschnitt zusammen. Betrachtet man Erziehung als generative Praxis, d.h. als eine Praxis, die den Zukunftsbezug als konstitutiv einschließt, dann lassen sich analytisch drei Ebenen unterscheiden: diejenige des Lernens des einzelnen, die Ebene der Erziehung i.e.S. als pädagogisches Zusammenwirken, als bildender Umgang von einzelnen Jüngeren und Älteren miteinander, und die Ebene der menschlichen Gemeinschaft. Das pädagogische Handeln läßt sich wesentlich als anwaltschaftlich-vermittelnde Leistung auffassen und auf der mittleren Ebene ansiedeln. Es ist die Aufgabe von Erziehern und Lehrern, zwischen dem Lernen des einzelnen und der Entwicklung der Gesellschaft zu vermitteln. Diese Vermittlung unterliegt notwendigerweise einem ethischen Anspruch: Auf der einen Seite, zum Lernen hin, besteht die Aufgabe der Erziehung in einer größtmöglichen Förderung aller humanen Fähigkeitsdimensionen des einzelnen. Das bedeutet für jeden Augenblick der Erziehung, daß unter den sich bietenden Lernmöglichkeiten diejenigen gewählt werden müssen, die, verglichen mit anderen Möglichkeiten, zu einer besseren menschlichen Entwicklung führen. Pädagogisches Handeln muß beim Lernen des einzelnen die besseren Möglichkeiten im Auge haben; wo es dies aufgibt, ist die Erziehung zu Ende. Diese Forderung gilt aber nicht nur im Blick auf die Bildung des einzelnen, sondern auch im Blick auf die Entwicklung der menschlichen Gemeinschaft. Diese bildet die Umgebung, die Ökologie des Lernens, und ihre humane Qualität ist – um so mehr, je mehr Lernen als Selbsttätigkeit gedacht wird – für die Qualität des Lernens ausschlaggebend. Im Idealfall muß also pädagogisches Handeln beides zugleich leisten, zur humanen Verbesserung der menschlichen Gemeinschaft beitragen durch die richtige Förderung des Einzelnen. Sowohl im Blick auf das Lernen des einzelnen wie im Blick auf die Gesellschaft insgesamt muß pädagogisches Handeln die Frage nach den besseren Möglichkeiten, nach der Stärkung von Freiheit, Humanität, Gerechtigkeit, immer wieder aufwerfen und beurteilen. Schleiermacher hat von hier aus die Aufgabe der Erziehung bestimmt. »Die Erziehung soll so eingerichtet werden, ...daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.«¹² Im Blick auf die Leistung der Jüngeren beschreibt Erikson diese Qualität der generativen Praxis als »echte Anpassung«: »Die echte Anpassung wird tatsächlich mit der Hilfe getreuer Rebellen aufrechterhalten, die sich weigern, sich an »Bedingungen« anzupassen, und im Dienst einer *wieder-herzustellenden Ganzheit* eine Empörung kultivieren, ohne die die psychosoziale Evolution und all ihre Institutionen dem Untergang geweiht wären.«¹³

2 Zukunftsbezug als ethisches Problem bei Schleiermacher

Wer über Erziehung und Zukunft nachdenkt, stößt dabei auf eine ethische Grundspannung, die für die Erziehung als Thema der Moderne insgesamt charakteristisch ist und auch beim Verhältnis zwischen Erziehung und Zukunft zutage tritt. Die ethische Grundspannung besteht darin, daß Erziehung aus einer Übermacht der älteren Generation, die zugleich

11 Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, 1966, 130.

12 Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, 31 (im Original hervorgehoben).

13 Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, 1966, 144 (Hervorhebung im Original).

eine Unterworfenheit der jüngeren bedeutet, zu Freiheit und eigener Verantwortung der jüngeren führen soll. Erziehung ist (zumindest) für Kinder und für die Gesellschaft im ganzen unausweichlich, und sie ist unausweichlich asymmetrisch, weil sie der Gesellschaft und den Erwachsenen Entscheidungen, Handeln und Verantwortung für die Kinder abverlangt und den Kindern diese Vorgaben zumutet.¹⁴ »Es ist notwendig«, so formuliert Wilhelm Flitner diesen pädagogischen Grundwiderspruch, »die Kinder zu regieren, zu beherrschen, zu bevormunden in irgendeinem Maß. Es ist ein unvermeidlicher, wiewohl auch ärgerlicher Tatbestand, irgendwie ethisch dubios.«¹⁵ Ethisch dubios ist dieser Tatbestand, weil die Erwachsenen nicht umhin können, advokatorisch zu handeln, also künftige Interessen und künftige eigene Stellungnahme der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen vorwegzunehmen – ohne wissen zu können, wie diese künftigen Stellungnahmen tatsächlich ausfallen und worauf sich die eigenen Interessen der Jüngeren richten werden.

Friedrich Schleiermacher hat, im Aufbruch der Moderne, für das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft in der Erziehung eine ethische Maxime aufgestellt, die auf diesen Grundwiderspruch reagiert und die pädagogische Paradoxie sozusagen ethisch auf den Begriff bringt. Die Erziehung sei nicht befugt zur »Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen«.¹⁶ Schleiermacher wendet sich damit gegen eine Vorstellung der Erziehung, die für die klassische Moderne, nicht zuletzt für die Schule, als typisch angesehen werden kann: Typisch für die »klassische Moderne« ist die Vorstellung, die Entwicklung des einzelnen und die Entwicklung des Menschengeschlechts könne wie eine lineare Höherentwicklung gedacht werden. Unterstellt, wir könnten die Bewegungsgesetze dieser linearen Entwicklung erkennen, so folgt aus dieser Unterstellung die Fiktion einer technomorphen Pädagogik, deren ratio darin besteht, durch das pädagogische Handeln heute die Bedingungen einer künftigen Entwicklung schaffen zu wollen. Dies ist aber weder technisch noch ethisch gerechtfertigt. Technisch nicht, weil es in der Erziehung keine Wirkungssicherheit im kausaltechnologischen Sinne gibt – wir wissen nicht zuverlässig, welche Folgen unsere Einflußnahme auf die Jüngeren hat. Wir wissen nicht, wie sie mit unserem pädagogischen Handeln lernend umgehen, und wir wissen nicht, wie die Welt morgen aussieht. Ethisch verfehlt ist eine solche technomorphe oder normative Pädagogik, weil sie zwischen den Generationen den wechselseitigen Anerkennungszusammenhang aufhebt, auf dem allein Recht und Freiheit menschlicher Kommunitäten gründen können. – Schleiermacher fordert daher: »Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung zur Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.«¹⁷ Das ethische Dilemma, in dem sich der Erzieher sieht, wird dabei allmählich aufgehoben, wenn im Lauf der Entwicklung Erfahrung, Zeitbewußtsein und Urteilsvermögen des Zöglings wachsen und die »Zustimmung des Zöglings für die Rücksichtnahme auf die Zukunft gegeben ist«. Methodisch gesehen, muß die Erziehung eine Form finden, die der ethischen Maxime Schleiermachers Rechnung trägt. Schleiermacher nennt hier das Spiel und die Übung. Im Spiel sieht er die Tätigkeit, die »Befriedigung des Moments

14 Teilweise greife ich in diesem Abschnitt zurück auf *P. Fauser, Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*, Weinheim 1986, bes. 16 ff und 113 ff.

15 *W. Flitner, Ist Erziehung sittlich erlaubt?* In: *Z.f.Päd.* 25(1979) 499-504, 500.

16 *Schleiermacher, Pädagogische Schriften* 1, 1966, 46.

17 *Pädagogische Schriften* 1, 48.

ohne Rücksicht auf die Zukunft« gewährt, in der Übung die Beschäftigung, die sich »auf die Zukunft bezieht«. Zeitlich soll allmählich das eine durch das andere abgelöst werden. »In Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet.¹⁸«

Beeindruckend ist nicht nur die anthropologische Treffsicherheit, mit der Schleiermacher die Dialektik von Spiel und Übung erkennt: den potentiellen, gleichsam zwanglosen Ernst des Spielens, seine freundliche Nähe zum Lernen, und das Moment von spielerischer Freiheit, den das »Üben« auch in der strengsten Form konzentrierten Trainings noch wahren kann. Beeindruckend ist auch die schulpädagogische Evidenz dieser Position: Demnach sollte im Laufe der Schulzeit neben das spielende Lernen – mit dem ganzen Spektrum freier und gebundener Spiele – allmählich mit immer größerem Gewicht die Form eines selbstbestimmten Arbeitens und strenger Übung treten.¹⁹

3 Zukunft als ethisches Problem heute

Zu fragen ist nun, ob sich die Ausgangslage am Beginn der Moderne, auf die Schleiermacher mit seiner Problemstellung reagiert, noch Gültigkeit besitzt. Ich meine damit dies: Schleiermacher antwortet mit seiner Forderung, die Erziehung müsse auch den gegenwärtigen Moment achten und für diesen befriedigend sein, auf ein pädagogisches Risiko, das typisch ist für den Beginn der Moderne. Dieses Risiko besteht darin, den wissenschaftlich-technisch induzierten Fortschrittsglauben der Moderne, den Glauben an die Herstellbarkeit der Zukunft, auch auf die Erziehung zu übertragen. Man könnte sagen, Schleiermacher wehrt mit einem ethi-

18 Pädagogische Schriften I, 50.

19 Eine schlichte und falsche Folgerung aus der Schleiermacherschen Denkfigur könnte die heutige Medien-Gegenwart als eine spielgesättigte Bildungs- und Lernwelt einschätzen – die Welt der Spiele boomt auf beispiellose Weise; daran ist nicht zu zweifeln. Kinder und Jugendliche sehen sich heute einer überwältigenden Fülle von Spielangeboten gegenüber, und auch die Schule hat längst das Spiel als pädagogisches Mittel aufgenommen. Und nicht nur das: Auch Erwachsene werden, zumindest außerhalb der Berufsarbeit, aber auch im Raum der beruflichen Fort- und Weiterbildung, zum Spielen angehalten und eingeladen. Wett- und Leistungsspiele bilden das Grundmuster der erfolgreichsten Fernsehsendungen (d.h. gewährleisten die höchsten Einschaltquoten). Insbesondere mit der Entwicklung der elektronischen Datenverarbeitung ist eine Spielumwelt von ganz neuer Qualität und Fülle entstanden. Vermutlich wird dieser Prozeß die Schule erheblich verändern, auch wenn wir Richtung und Umfang dieser Veränderung heute noch nicht angemessen beurteilen können. Freilich wird das heutige Spielen von Kindern und Erwachsenen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Vielfach wird man darin nicht Formen des Lernens und der Bildung sehen, sondern Wucherungen eines ungebremsten Reiz- und Unterhaltungskonsums. Kulturkritische Analysen wie diejenige von Neil Postman gehen davon aus, daß mit dem Fernsehen das Ende der Kindheit beginnt, weil die Wissensgrenzen zwischen Erwachsenen und Kindern verschwinden, und sie sehen in den Unterhaltungssendungen, die sich an Erwachsene wenden, umgekehrt eine »Infantilisierung« der Erwachsenen. Vgl. H. v. Hentig, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien 1993, bes. 26ff, und N. Postman, Das Verschwinden der Kindheit (1982), Frankfurt/M. 1987.

schen Argument, mit dem Recht der Jüngeren auf Selbstbestimmung und auf erfülltes Leben, den ideologischen Sog von Wissenschaft und Technik ab. Heute haben sich die Fronten gedreht: Wir sind in Gefahr, nicht die Gegenwart der Zukunft zu opfern, sondern die Zukunft in der Gegenwart zu verspielen. Obwohl Politik, Wirtschaft, Industrie und privater Konsum – nicht weniger das Bildungswesen – im großen und ganzen praktisch noch immer der »klassischen Moderne« verhaftet sind und auf weitere Steigerung des allgemeinen Konsumniveaus setzen – in Deutschland und Europa nicht zuletzt kräftig angeheizt durch den Nachfrageschub infolge der deutsch-deutschen Vereinigung –, sind heute doch kaum mehr ernstzunehmende Zweifel an den Grenzen des Wachstums und an der drohenden Erschöpfung der natürlichen Ressourcen möglich.

Die Szenarien sind unterschiedlich. Ulrich Beck hat dem Begriff der klassischen Moderne als Industriegesellschaft den Begriff der »Risikogesellschaft« entgegengesetzt.²⁰ Das zentrale Argument lautet: »In der fortgeschrittenen Moderne geht die gesellschaftliche Produktion von *Reichtum* systematisch einher mit der gesellschaftlichen Produktion von *Risiken*. Entsprechend werden die Verteilungsprobleme der Mangelgesellschaft überlagert durch Probleme und Konflikte, die aus der Produktion, Definition und Verteilung wissenschaftlich-technisch produzierter Risiken entstehen.«²¹ Die Gewinne der technisch-wissenschaftlichen Moderne werden zunehmend durch Risiken und Nebenfolgen aufgezehrt, der Nachteil wächst schneller als der Nutzen. In der Folge verändern sich auch die Theorien und Modelle der Modernisierung. »An die Stelle von *Linearitätsmodellen* (...) fortschrittsgläubiger Immer-weiter-Modernisierung treten vielfältige und vielschichtige Argumentationsfiguren der *Selbstveränderung*, *Selbstgefährdung*, *Selbstauflösung* von Rationalitätsgrundlagen und Rationalisierungsformen in den (Macht-)Zentren industrieller Modernisierung, und zwar als unkontrollierbare (Neben-)Folge der Siege verselbständigter Modernisierung: *Die Ungewißheit kehrt zurück*.«²²

Was bedeutet nun die gewandelte Wahrnehmung der Moderne für das pädagogische Handeln, was hat sich gegenüber der Ausgangslage Schleiermachers verändert? Zunächst: Die »Linearitätsmodelle« einer technisch-wissenschaftlich herstellbaren Zukunft sind zwar faktisch wirksam, aber im Diskurs der Moderne nicht mehr beherrschend. Die These von der Rückkehr der »Ungewißheit« erinnert an Schleiermachers These, die Zukunft könne gesellschaftlich »ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen«, mit sich bringen. Allerdings bezieht sich diese Erwartung auf einen wesentlich anderen Horizont als den Schleiermachers. Schleiermacher hat die menschlichen Gemeinschaften, vor allem den Staat, im Auge, denn »dieser besteht durch nichts anderes fort als durch menschliche Handlungen«.²³ Schleiermacher denkt an einen möglichen Niedergang der Menschenwelt; eine existenzbedrohende Schädigung der Natur durch den Menschen ist für ihn unvorstellbar.

20 U. Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt/M. 1986.

21 A.a.O., 25.

22 U. Beck, *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*, Frankfurt/M. 1993, 97 (Hervorhebungen im Original).

23 Schleiermacher, *Pädagogische Schriften* I, 12.

Deshalb wäre es eine Fehldeutung, sein Plädoyer für die Gegenwart so aufzufassen, als ließe sich damit etwa eine Ausbeutung menschlicher und außermenschlicher Ressourcen zulasten der Zukunft rechtfertigen. Im Gegenteil: Seine Maxime hat vor allem den Sinn, eine – erst künftig im vollen Sinne der Mündigkeit mögliche – freie Selbstbestimmung der Jüngeren dadurch zu schützen, daß diese künftige Selbstbestimmung nicht durch eine doktrinaire Erziehung in der Gegenwart beschnitten wird. Eine Einschränkung gegenwärtiger Befriedigung für die Zukunft wird von ihm nicht ausgeschlossen; ausgeschlossen wird dies nur als von außen aufgezwungener Verzicht. So gesehen hat die Maxime Schleiermachers ihr Recht nicht verloren. Vielmehr bedarf sie heute einer ökologischen Radikalisierung. Es geht heute nicht nur um die künftige Selbstbestimmung der jetzt lebenden jüngeren Generation, sondern um die Sicherung der natürlichen Grundlagen der Existenz künftiger Generationen. Die wildgewordene Moderne betreibt aus dieser Perspektive nicht eine Instrumentalisierung der Gegenwart für die Zukunft, sondern einen Verbrauch der Zukunft aller zugunsten der Gegenwart weniger.²⁴

In seinem auf Kant gegründeten Entwurf einer ökologisch erweiterten praktischen Philosophie argumentiert *Otfried Höffe* im Blick auf das Recht künftiger Generationen auf eine unverbrauchte Natur – unter Anerkennung des Umstandes ungeklärter Grundsatzprobleme einer advokatorischen Ethik – auf folgende, wie ich finde, plausible Weise: »Menschen gibt es selbst bei vorsichtiger Schätzung schon seit einigen Zehntausenden von Generationen. Wer großzügig ist, läßt für die Zukunft eine ebenso lange Zeitspanne; wir sind bescheidener und nehmen nur einen Bruchteil an, einige hundert Generationen. Gerecht wäre nun, wenn jeder Generation dieselbe Zuwachsrate an Umweltbelastung bzw. Verschlechterung der Natur eingeräumt wird. Man sieht leicht, daß eine auch nur geringe Zuwachsrate schon nach wenigen Generationen zu Verhältnissen führt, unter denen wir nicht würden leben wollen.«²⁵

Dem Argument liegt der Kategorische Imperativ zugrunde, d.h. in diesem Fall die Frage, ob sich die Maxime des Handelns der heutigen Generation ohne Einschränkung der Rechte künftiger Generationen verallgemeinern läßt. Das ist nicht der Fall – und es ist auch nicht der Fall, wenn wir an die Stelle der Generationen die »Erste« und die »Dritte« Welt setzen. Zwei Beispiele aus einer Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt, Energie mögen genügen: (1) Die sog. »defensiven« Ausgaben zur Beseitigung von Schäden an Umwelt und Lebensqualität, die durch die Produktion verursacht werden, werden in Industrieländern auf etwa 12% des Bruttosozialprodukts (BSP) geschätzt. »12% Folgekosten entsprechen 1989 in Westdeutschland etwa 268 Mrd. DM, die ausschließlich für die Schadensbeseitigung unseres

24 Die eher zynische Frage, ob wir angesichts unserer Konsumfülle von einer erfüllten Gegenwart sprechen können, will ich nicht ausführen; klar ist indessen, daß Schleiermacher unter einer befriedigenden Gegenwart nicht die Überwältigung durch eine Unterhaltungs-, Informations- und Konsumindustrie verstanden hat, sondern das Spiel als Form selbstbestimmter zweckfreier Tätigkeit.

25 O. Höffe, *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*, Frankfurt/M. 1993, 184f.

Wohlstands investiert worden sind. Diese Summe ist höher als das gesamte BSP von Ländern wie Argentinien, Ägypten, den Philippinen oder auch etwa Norwegen; weltweit übertrifft sie das jeweilige BSP von ca. 85% aller Länder.²⁶ (2) »Allein in Nordrhein-Westfalen fahren mehr Autos als in ganz Afrika, in Schleswig-Holstein mehr als in der VR China und in Rheinland-Pfalz mehr als in Indien.«²⁷ Eine ökologische Wende unserer Kultur und ihrer Politik, die auf die tatsächliche Bedrohung der Zukunft realistisch antwortet, ist nur schwer vorstellbar.

Pädagogisch gesehen liegt das abzuwehrende Grundrisiko im Blick auf das Verhältnis zwischen Gegenwart und Zukunft nicht in der pädagogischen Aufopferung eines gegenwärtigen Moments für einen zukünftigen, sondern in der politischen Aufopferung der Zukunft zugunsten der Gegenwart. Man könnte diese Lage so deuten, daß die Unterscheidung zwischen den Ebenen des Lernens, der Erziehung und der Gesellschaft, wie sie für das pädagogische Denken und die pädagogischen Institutionen der Moderne grundlegend ist, sich nicht mehr aufrechterhalten läßt, weil die ökologische Problematik alle Lebensbereiche durchdringt: »Umwelt« ist überall, ebenso wie Information. So gesehen bedeutet die Radikalisierung des ökologischen Problems zugleich eine universelle Politisierung der Gesellschaft. Das »Grundrisiko« am Ende der Moderne läßt sich somit nicht pädagogisch lösen. Gleichwohl sind ökologische Fragen und damit Fragen der Politik aufgrund ihrer universellen Präsenz für alle Bereiche der Bildung und Erziehung von herausragender Bedeutung.²⁸ Die Ausarbeitung einer ökologisch erweiterten pädagogischen Ethik allerdings bleibt ein Desiderat.

4 Schlußbetrachtung: Handeln und Zeit

Eine ökologische Erweiterung der politischen und pädagogischen Ethik verlangt nicht zuletzt auch eine Ausweitung unseres zeitlichen Horizonts, vor allem aber eine qualitative Revision der klassisch modernen Zeitvorstellung im pädagogischen Denken. Beim Lernen bilden für Schleiermacher noch die Kindheit und Jugendzeit des Einzelnen den zeitlichen Horizont. Heute sehen wir das Lernen als lebenslangen Prozeß. Beim pädagogischen Handeln weitet sich der Blickwinkel auf mindestens zwei Generationen aus, auf der Ebene der Gesellschaft bzw. des Staates kommen viele Generationen in den Blick; bei einer heute notwendigen ökologischen Erweiterung der Problemstellung geht es um die Menschheit und

26 R. Bleischwitz und H. Schütz, Unser trügerischer Wohlstand. Ein Beitrag zu einer deutschen Ökobilanz, Wuppertal² 1993, 10.

27 Ebd., 18.

28 Dies zeigt sich u.a. daran, daß bei einem praktischen Lernen im Bereich der politischen Bildung ökologische Projekte trotz oder wegen ihrer Konfliktträchtigkeit eine große Rolle spielen. Zahlreiche Beispiele hierzu aus dem Projekt »Demokratisch Handeln. Ein Förderprogramm für Schule und Jugendarbeit« der Akademie für Bildungsreform und der Theodor-Heuss-Stiftung in: P. Fauser, H. Luther und K. Meyer-Drawe (Hg.), Verantwortung. Jahresheft X des E. Friedrich Verlags, Seelze 1992.

darüber hinaus auch um die Naturgeschichte oder Evolution als den ökologischen Kontext der Menschheitsentwicklung.

Der Horizont des Handelns hat sich verändert. Um diese Veränderung in zeitlicher Hinsicht zu beleuchten, werde ich nun abschließend zunächst drei Modelle der Wahrnehmung der Zeit – ein physikalisches, ein historisches und ein pragmatisches – skizzieren, um sodann zu fragen, wie wir die Zeit aus der heutigen Perspektive am Ausgang der Moderne erleben.

Zunächst: Physikalisch erscheint Zukunft im wesentlichen als Abschnitt auf der wie ein Zahlenstrahl gedachten Zeitachse, der an Vergangenheit und Gegenwart als weiterer Abschnitt in der gleichen Richtung anschließt. Anders als bei dieser Betrachtungsweise, bei der wir die Zeit und mit ihr die Zukunft durch eine Gerade versinnbildlichen und von außen betrachten, begeben wir uns bei einer historischen Auffassung von Zukunft in die Gerade hinein. Als Handelnde sehen wir uns dabei selbst in einem Punkt, der das Jetzt repräsentiert, mit dem Rücken zur Vergangenheit. Bei dieser Betrachtungsweise erscheint uns die Zukunft entsprechend der älteren Bedeutung des Worts als etwas, was (ebenfalls im räumlichen Sinne) vor uns liegt oder, genauer, wie das Wort ursprünglich ausdrückt, von vorn auf uns zukommt, uns also entgegentritt und Widerfahrnisse birgt.²⁹ Die *physikalisch* geprägte Betrachtung konstruiert die Zeit als einen Verlauf, den wir nicht aufhalten und umkehren, wohl aber in Abschnitte einteilen und messen, also gleichsam von außen beobachten können in der Illusion, die Zeit »gehe vorüber«, ohne jemals aufzuhören. Die *historisch* bestimmte Betrachtungsweise sieht uns als einer Ereignisfolge ausgeliefert – die Zeit »nimmt uns mit«. Im Verhältnis zur Totalität der Geschichte erscheint dabei das menschliche Handeln freilich als kontingent. Wir wissen nicht, was auf uns zukommt, und erkennen erst, was vorüber ist. Dem entspricht das Bild des Menschen, der sich mit dem Rücken zur Zukunft im Strom der Geschichte bewegt, in Richtung auf die Zukunft blind ist und erkenntnisfähig nur im Verhältnis zu dem, was bereits vergangen und also nicht mehr zu verändern ist.

Wie erscheint im Unterschied dazu die Zukunft, wenn wir in einer *pragmatischen* Sichtweise am Standpunkt des Handelns festhalten? Als Handelnde wenden wir den Blick in die Zukunft. Das Vergangene bringen wir mit als einen Fundus von Erwartungen und Erfahrungen, aus denen der Horizont der Gegenwart konstituiert wird und in dessen Zusammenhang die objektive Welt im Hinblick auf die Voraussetzungen und Bedingungen des Handelns in den Blick kommt: nicht nur als Totalität von einschränkenden Bedingungen, sondern primär als Ressource eigener Gestaltung. In dieser Sicht erscheint »Zukunft« nicht als Inbegriff schicksalhafter Widerfahrnisse, die uns begegnen, sondern als Raum möglichen Handelns. Für die Wahrnehmung dieses Möglichkeitsraums ist nicht die Unterscheidung des zeitlichen Früher und Später oder des räumlichen Vor und Hinter, sondern die Unterscheidung zwischen dem Wirklichen und dem Möglichen wesentlich. Damit erscheint die Zukunft als etwas, was durch das Handeln erschlossen wird. Durch das Handeln wird das aus der Sicht der Gegenwart erst Mögliche wirklich. Als Handelnde sind wir Miterzeuger der Zukunft im Sinne der noch offenen menschlichen Geschichte. Dies setzt voraus, daß wir die gegenwärtige Wirklichkeit durch unsere Vorstellungskraft zur möglichen Zukunft überschreiten, uns frei machen vom Druck der Realität. Dieser Fähigkeit zur intentionalen Überschreitung der Gegenwart in die Zukunft hat Hannah Arendt anthropologisch den menschlichen Willen zugeordnet. Sie begreift den Willen als das »Organ des menschlichen Geistes für die Zukunft«.³⁰ Der Wille nimmt die Welt nicht als Objekt der Erkenntnis, sondern als ein Projekt möglichen Handelns.

29 Vgl. J. Grimm und W. Grimm: Deutsches Wörterbuch (Lizenzausgabe des Deutschen Taschenbuch Verlages) Bd. 32, München 1984, 476ff.

30 H. Arendt, Vom Leben des Geistes. Bd.2, Das Wollen, München 1979. Auch bei meinem Verständnis des Handlungsbegriffs folge ich im wesentlichen Hannah Arendt. Vgl.: H. Arendt: Vita activa oder Vom tätigen Leben. (Amerikanischer Originaltitel: The Human Condition. University of Chicago Press, 1958.) Stuttgart 1960, Neuausgabe München 1981 (4^{te} 1985).

Die für die vorliegenden Überlegungen vielleicht wichtigste Differenz zwischen den drei hier unterschiedenen Zeitvorstellungen – der physikalischen, der historischen und der pragmatischen – ergibt sich aus ihrem Bezug auf Kontinuität und Diskontinuität. »Die physikalische Zeit fließt gleichmäßig, so wie ihr schon die antike Philosophie und von neuem die naturwissenschaftliche Erkenntnis seit dem Spätmittelalter die Attribute von Gleichmaß und Dauer zuerkannten. Die historische Zeit hingegen ist bestimmt vom Gegensatzpaar aus Kontinuität und Diskontinuität, aus Rückgriffen, Traditionen, Verbindungen und Epochenmarken. Gewisse Kontinuitäten, so sagt es die mehr oder minder tragfähige Übereinkunft der Interpreten, brechen dabei ab im *Epochenwandel*.«³¹ Der pragmatische Zeitbegriff schließlich resultiert aus der Erwartung, der Mensch sei der Kontinuität und Diskontinuität in Natur und Geschichte nicht ohnmächtig ausgeliefert, vielmehr könne er sich die Kausalität der Natur technisch nutzbar machen und die historische Diskontinuität als Offenheit der Geschichte politisch ausmünzen. Die klassische Moderne setzt mit ihren Linearitätsmodellen auf den Ebenen des Lernens, der Erziehung und der Politik ebenso wie in Technik und Wissenschaft darauf, die Diskontinuitäten – auch diejenigen, die durch Evolutionstheorie und Quantenphysik der Natur zugeordnet werden – durch die Macht einer instrumentellen Vernunft überwinden zu können.³²

Schleiermacher setzt an die Stelle des technischen Fortschrittsmodells ein ethisches, die Möglichkeit des Steigens und Sinkens der menschlichen Verhältnisse sieht er überwindbar durch eine ethische Selbstbindung des Lernens, des pädagogischen Handelns und der Politik, wodurch instrumentelle Fremdbestimmung und Rückfälle gleichermaßen verhindert werden. Das Linearmodell wird zu einem Spiralmodell oder einer dialektischen Vorstellung der Selbstaufhebung zum Besseren. Auch Schleiermacher deutet Ungewißheit als Unfestgelegt-heit; er vertraut auf die orientierende Kraft der moralischen Einsicht – und auf die Beständigkeit der inneren und äußeren Natur. Pädagogisches Handeln ist daher als eine Tätigkeit zu verstehen, die »im Anfange erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentscheidbarkeit der anthropologischen Voraussetzungen.«³³

Die Wiederkehr der »Ungewißheit« und der Verfall linearer, spiralförmiger oder dialektischer Fortschrittsmodelle, schließlich auch der Vorstellung einer unerschütterlichen, allenfalls zyklisch variierenden Fortexistenz der Natur, läßt sich auch als Veränderung unserer Zeitvorstellung und, mit ihr, unseres Zukunftsverständnisses deuten, die nach dem Durchgang durch die klassische Moderne sich wieder mehr älteren und von dem modernen Zeitverständnis sich unterscheidenden Vorstellungen zuwendet und möglicherweise dahin führt, daß wir Ungewißheit nicht

31 F. Seibt, Die Zeit als Kategorie der Geschichte und als Kondition des historischen Sinns, in: H. Gumin und H. Meier (Hg.), Die Zeit. Dauer und Augenblick (Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung 2), München/Zürich 1989, 145-188, 151.

32 J. Habermas, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1968.

33 F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften 1, 19 (im Original hervorgehoben).

mehr als Unfestgelegtheit, als Spielraum des Handels auffassen, sondern mehr und mehr das menschliche Handeln selbst als Faktor in der Geschichte ansehen müssen, der weder technisch noch ethisch die Diskontinuität bewältigt, sondern vielmehr die Kontingenz steigert, auf die Natur als ganze ausdehnt und von den Kontinuitätserwartungen der antiken und der modernen Welt nichts mehr übrigläßt. Es tritt dann neben der physikalischen, der historischen und der pragmatischen eine apokalyptische Zeitvorstellung hervor.

In einer Analyse der »Zeit als Kategorie der Geschichte« faßt Ferdinand Seibt diesen Übergang wie folgt zusammen: »Einen Fortschritt im Entwicklungsgang registriert der Blick über anderthalb Jahrtausende europäischer Geschichte zweifellos: Jahrhundertelang war unsere Geschichte eingefügt in die religiöse Deutung der Zeit nach einem Anfang und nach einem Ende. Und wie diese Deutung auch allmählich zurücktrat, wirksam blieb doch dabei noch immer der geheimnisvolle Bericht vom Anfange der Welt, von der Erschaffung aus dem Nichts, vom Paradies, vom Sündenfall und von der darauffolgenden immerwährenden Unvollkommenheit der Kinder Evas. Das menschliche Tun, im persönlichen Erlebniskreis wie in der Bindung an größere Gemeinschaften, mochte davon belastet werden, tröstlich war der Ausblick auf den Gang der Erlösung, auf die Erfüllung der Sehnsüchte nach Harmonie. Freilich, dieser Weg führt über die Schwelle der Apokalypse. Bis vor wenigen Jahren, bis 1945, war diese kosmische Katastrophe der Menschheit von außen angesagt.

Seitdem hat der Mensch die Apokalypse säkularisiert. So scheint es unserem Gegenwartsbewußtsein, daher rührt unsere Zukunftsangst in doch wohl einer neuen, einer bisher ungekannten Anschaulichkeit und Stärke. Wir leben, merkwürdig genug, mit dieser Angst vor der Apokalypse aus Menschenhand. Vielleicht drückt sie unsere aufgeklärte Welt schwerer als unsere Ahnen die Angst vor dem Antichrist. Vielleicht wissen wir uns deshalb, in der Angst vor uns selber, auch dem alten Pessimismus über die menschliche Unvollkommenheit wieder stärker ausgeliefert. Vielleicht haben wir so, aus Angst vor der menschlichen Unvollkommenheit, ein Stück des alten Zeitbewußtseins auf gewandelte Art wieder vor Augen.«³⁴

Peter Fauser ist Professor für Schulpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Abstract

Proceeding from the concept of education as a generating practice (»generative Praxis«) and subsequent to Schleiermacher, the problem of future is defined as an ethical problem for educational acting. At the beginning of the age of modern spirit (Moderne) Schleiermacher objects to an instrumental concept of education – to a concept of progress that has become significant for the classical modern spirit till today. Now, at the end of the age of modern spirit, the problem of future has to be defined for education in a new way, faced with an ecological radicalization of ethics. That changes not least our concept of the relation between acting and time.