

Chapter Title: Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe: Ein Beitrag zu Denkvoraussetzungen der Erziehungs- und Bildungstheorie

Chapter Author(s): Cosima Quirl, Madeleine Scherrer, Tanja Obex and Hanno Su

Book Title: Krisen und Transformationen

Book Subtitle: Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Book Editor(s): Tanja Sturm, Anja Tervooren, Melanie Schmidt, Sven Bärmig, Thomas Grunau, Isabel Thaler, Sabrina Grunau, Michael Ritter, Daniel Wrana

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2025)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.26657240.16>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Funding is provided by Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Krisen und Transformationen*

Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe: Ein Beitrag zu Denkvoraussetzungen der Erziehungs- und Bildungstheorie

Cosima Quirl, Madeleine Scherrer, Tanja Obex, Hanno Su

KURZFASSUNG: Die planetare Katastrophe ist eines der Schlüsselprobleme unserer Zeit, das ökologisierende Interventionen erfordert. Der Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass die unhinterfragten Denkvoraussetzungen, auf denen sowohl die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als auch die pädagogische Praxis beruhen, selbst zum Gegenstand der Kritik gemacht werden müssten. Wie können wir mit der Unvermeidbarkeit und Dringlichkeit der Probleme aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht umgehen? Was wären die Voraussetzungen dafür, anders zu handeln und Generationengerechtigkeit miteinzubeziehen? Wie lassen sich Beziehungen zur Erde und zu menschlichen und mehr-als-menschlichen Mitwesen neu denken? Wir schlagen vor, Erziehung und Bildung radikal relational – als Existieren-*mit* – zu denken: *Mit* anderen Generationen und *mit* dem lebendigen Gefüge, das diesen Planeten bewohnt.

Schlagworte: Klimakatastrophe, Erziehungs- und Bildungstheorie, Ökologisierung, Generationengerechtigkeit, terrestrische Bildung

ABSTRACT: The planetary catastrophe is one of the key issues of our time, requiring ecologizing interventions. The starting point of this article is the thesis that the unexamined assumptions underlying both educational theory and pedagogical practice must themselves be subjected to critique. How can we address the inevitability and urgency of these problems from an educational and theoretical perspective? What would be the prerequisites for acting differently and incorporating intergenerational justice? How can we rethink our relationships with the Earth and with human and more-than-human beings? We propose to radically rethink education and pedagogy as fundamentally relational – existing-*with*: *with* other generations and *with* the living fabric that inhabits this planet.

Keywords: Climate catastrophe, educational theory, ecologization, intergenerational justice, terrestrial education

Die planetare Katastrophe ist eines der Schlüsselprobleme unserer Zeit. Sie gefährdet die Lebensbedingungen auf der Erde. Als direkte Folge von Modernisierungsprozessen, die mit dem Beginn der Industrialisierung die Ausbeutung

sogenannter natürlicher Ressourcen legitimiert, ist sie untrennbar mit globalen Herrschafts- und Machtverhältnissen der Ausbeutung und Unterdrückung (insb. von Menschen im Globalen Süden) verflochten. Zunehmend wird klar, dass die Menschheit nicht jenen erhofften Wendepunkt erreicht, so wie es die verbreitete Rede von der ‚Klimakrise‘ suggeriert. Die planetare Katastrophe ist kein zu überwindender Übergangszustand, sie ist nichts, für das es eine ‚Lösung‘ gäbe.

Diese Lage erfordert auch Interventionen in der Erziehungswissenschaft; allerdings – so die Grundannahme – kommen jene weit verbreiteten Ansätze, die einem instrumentellen Bildungsverständnis folgen (bspw. Konzepte einer kompetenzorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung), an ihre konzeptionellen und praktischen Grenzen. Wir stellen demgegenüber ein Erziehungs- und Bildungsverständnis zur Diskussion, das der grundlegenden Verantwortung gegenüber sich selbst, gegenüber (gegenwärtigen und zukünftigen) Anderen und gegenüber dem Planeten Rechnung trägt (siehe dazu z. B. Klafki 1985/2007: 52, 65f.; Wulf 2013: 78f.; Engel/Terstegen 2024).

Der Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass die (teils) unhinterfragten Denkweisen, auf denen sowohl die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als auch die pädagogische Praxis beruhen, selbst zum Gegenstand der Kritik gemacht werden müssten. Unser Ziel ist es, Überlegungen zur Ökologisierung der Erziehungs- und Bildungstheorie anzustoßen. Dazu soll im ersten Kapitel umrissen werden, mit welchen Herausforderungen einer solchen Ökologisierung erziehungs- und bildungstheoretische Auseinandersetzungen konfrontiert sind. Die darauffolgenden Kapitel stellen ökologisierende Interventionen *durch* und *in* Erziehungs- und Bildungstheorie dar: Als Schlaglichter fungieren sie als Auseinandersetzung mit Topoi von Erziehung (Generationalität) und Bildung (Selbst-Welt-Verhältnis). Daraus leiten wir Überlegungen ab, die wir als ein pädagogisches „*Existieren mit*“ beschreiben – *mit* Generationen und *mit* Erde.

1 Umriss einer Ökologisierung der Pädagogik

Schon früh (z. B. de Haan 1999: 267) zeigen sich zentrale Probleme von Ansätzen der Umweltpädagogik, die eine Transformation der Gesellschaft durch Erziehung und Bildung in einem beinahe technologisch-managerialen Stil anregen. Nicht nur sind Erfolgsaussichten umweltpädagogischer Modelle der Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung eher dünn: Augenscheinlich ist es sehr gut miteinander vereinbar, die Natur wertzuschätzen und ‚Umweltwissen‘ zu haben und trotzdem anders zu handeln. Vielmehr jedoch sei es ‚pädagogisch unredlich‘ (ebd.), der jüngeren Generation vorzuschreiben, wie sie zu leben und was sie zu wissen hat. Die planetare Katastrophe führt also zu folgendem Dilemma: Wie kann die pädagogische Einhegung des zukünftigen Handlungsraumes der jüngeren Generation im Sinne eines „top-down environmentalism“ (Bonnett 2018: 1085) vermieden werden, wenn zugleich die wohl unausweichlichen Umwälzungen

des Ökosystems Begrenzungen dieses zukünftigen Handlungsraumes erzwingen? Bildung ist dann in der „sacrifice zone“ (Klein 2014: 268), und wir scheinen mit Claudia Ruitenberg (2018) fragen zu müssen, wie viel menschliche Autonomie wir uns angesichts der Dringlichkeit der Nachhaltigkeitsziele noch erlauben können.

Worauf diese Grenzen umweltpädagogischer Ansätze hinweisen, ist nicht zuletzt die Ausweglosigkeit der gegenwärtigen Lage und pädagogisches Handeln sieht sich in eine doppelte Aporie manövriert (Su 2022: 161f.): Sie muss die jüngere Generation in die Anstrengungen gegen die planetare Katastrophe einbeziehen und kann es nicht. So können es sich die Erwachsenen *erstens* nicht leisten, die jüngere Generation nicht in die Entwicklung dringend nötiger verträglicherer Lebensweisen zu involvieren. Aber wie eine solche Einbindung aussieht, kann zwei widerstrebende Formen annehmen. Denn *einerseits* legt allein das heute nur zu erahnende Ausmaß der Katastrophe es nahe, alle und alles ohne viele Umschweife zu mobilisieren. *Andererseits* scheint es ‚pädagogisch redlich‘, die jüngere Generation zu involvieren, insofern sie nicht aus der Mitgestaltung der eigenen Zukunft auszuschließen ist. Die *zweite* Aporie scheint in der Frage auf, ob Kinder und Jugendliche überhaupt in die Lösung der von Erwachsenen verursachten Probleme einzuspannen seien. *Einerseits* ist es allein aus Zeitgründen fraglich, wie relevant das nach heute vermittelten Maßstäben zukünftige Verhalten der Jüngeren für die drängendsten Probleme sein wird. *Andererseits* läuft man so Gefahr, die Erziehung und die jüngere Generation zu instrumentalisieren, insofern Erwachsene einer pädagogischen Verantwortung ausweichen, wenn sie die Erziehung dazu benutzen, die Probleme zu lösen, die sie nicht zu lösen vermögen (Su/Su 2019: 3). So wollen wir anstelle einer Entwicklung neuer pädagogischer Imperative, die die Pädagogik zur Problemlöserin externer Probleme degradiert, für eine Refokussierung auf die Denkvoraussetzungen pädagogischer Theorie plädieren, die insbesondere reflektiert, inwiefern Erziehungs- und Bildungstheorie selbst zur ökologischen Katastrophe beigetragen hat (Schinkel 2022: 74). Gerade weil keine Zeit mehr bleibt, muss pädagogische Theoriebildung es sich zumuten, sich Zeit für konzeptionelle Arbeit zu verschaffen. Denn genau diese Chance zu tiefgreifenden theoretischen Revisionen ist es, die eine transformatorische Umweltpädagogik durch die Moralisierung des Problems (d. h. der Reduktion auf die Veränderung von Einstellungen von Personen angesichts der Dichotomisierung von richtigem und falschen Verhalten) zu verpassen droht (Luhmann 1986/1990: 25; 1990: 116f.). Wir möchten also eine Perspektive einnehmen, die man als *Ökologisierung der Erziehungs- und Bildungstheorie* (Affifi et al. 2017) bezeichnen könnte.

Nicht zuletzt geht es dabei darum, Möglichkeiten zu eruieren, zentrale Problemfelder der planetaren Katastrophe in ausdrücklich pädagogischer Hinsicht formulieren zu können. Gegenüber einer vielfach kritisierten Problematisierung der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme, kann man auch – etwa im Sinne einer (Re)Signifizierung des Pädagogischen (Balzer/Su 2016) – von einer

reflektiv-konzeptionellen Pädagogisierung der planetaren Katastrophe sprechen. Gewissermaßen in einer Doppelbewegung fragen wir, was die pädagogische Perspektive zur Problemerkörterung beitragen und was sie aus der planetaren Katastrophe über die Grundstruktur von Erziehung und Bildung lernen kann.

Eine konzeptionelle Verschränkung von ökologischen und pädagogischen Perspektiven zeigt sich bspw. an der erneuten Herausforderung des Generationenverhältnisses. Während es in pädagogischer Perspektive bei der Rede von der ‚zukünftigen Generation‘ lange um die jetzt lebende, jüngere Generation (in ihrem Verhältnis zur älteren) ging, schien im Umweltdiskurs ein Verständnis entfernter zukünftiger Generationen zu dominieren. Zunehmend gerät aber auch hier ins Blickfeld, dass heute lebende Jugendliche (und freilich auch Erwachsene) mit einer planetaren Katastrophe konfrontiert sind.

Diese Überlagerung von pädagogischen und ökologischen Perspektiven im Begriff sich überlappenden Generationen, steht zudem im Horizont eines schwindenden Zukunftsoptimismus. Während der moderne Generationenwechsel im Kontext einer erwartbar besseren Zukunft verstanden wird, befinden wir uns heute in der Situation, dass die Melancholie der Älteren, die bessere Zukunft nicht mehr miterleben zu können (Kant 1794/1964: 184 [A 512f.]), einer *climate anxiety* und Zukunftsangst der Jüngeren gewichen ist. Der Blick in die (eigene) Zukunft wird eine Zumutung – und zwar nicht nur angesichts einer *ungewissen Zukunft* (wie er der modernen pädagogischen Aufgabe der Mündigkeit innewohnt), sondern mehr und mehr als die Zumutung eines angsterfüllten Entwurfs im Angesicht einer *gefährdeten Zukunft* im Anthropozän. Wir befinden uns also nicht nur in Bezug auf Autonomie, sondern auch in temporaler und intergenerationaler Hinsicht unlängst in der *sacrifice zone*. Müssen wir uns also entscheiden, das Versprechen einer offenen, selbstgestalteten Zukunft oder das Versprechen einer sicheren, lebenswerten Zukunft aufzugeben? Oder ist es nicht vielmehr an der Zeit, die gewohnte Denkweise einer solchen Entgegensetzung von ‚offen, selbstgestaltet‘ und ‚sicher, lebenswert‘ selbst zur Disposition zu stellen? Und geht nicht die Möglichkeit zur Veränderung von Lebensweisen mit einem Abarbeiten an etablierten Begriffen einher?

2 Generationengerechtigkeit als Freiheit zu Bleiben

Diese Überlegungen zum Opfern einer offenen und selbstgestalteten Zukunft führen nicht zuletzt zur Frage nach Freiheit als einem etablierten pädagogischen Topos. So macht die planetare Katastrophe die Limitationen eines aufgeklärt-liberalen Freiheitsbegriffs deutlich, da mit ihm die „Wahrung einer bewohnbaren Welt“ (von Redecker 2023: 17) nicht denkbar ist. Denn *zum einen* wird aktuell sichtbar, dass Freiheitsgrenzen faktisch überschritten werden und Freiheit nicht egalitär – weder global noch intergenerational – in gleicher Weise zu erlangen ist. *Zum anderen* liegt der Negativität des liberalen Freiheitsbegriffs die

Idee normativer Enthaltsamkeit gegenüber Lebensformen zugrunde, die Kritik an Lebensformen verhindert, wenn sie zur vermeintlichen Privatangelegenheit werden (Jaeggi 2014). Diese normative Enthaltsamkeit stellt auch in der Erziehungswissenschaft eine „gängige Selbstbeschreibung“ dar, die zunehmend in Frage gestellt wird, da diese „nicht durgehalten wird, sondern normative Aussagen häufig in unkontrollierter Weise wieder eingeführt werden“ (Balzer/Bellmann 2019: 22). Es gilt daher einen neuen Ansatz für den Umgang mit Normativität zu entwickeln, ohne normative Setzungen vorzunehmen oder Freiheit, bzw. die Idee einer offenen Zukunft für zukünftige Generationen, als Konzepte aufgeben zu müssen.

Eva von Redecker versucht dies, indem sie einen positiven Freiheitsbegriff formuliert, welcher zeitlich gedacht wird. Sie nennt diese Freiheit „Bleibefreiheit“ (2023) und formuliert drei Ebenen: *Erstens* bedeutet „Zeitfülle“ (ebd.: 25), Zeit auf diesem Planeten zu haben, bei gleichzeitiger Begrenzung des Lebens durch die nicht überwindbare Sterblichkeit, wodurch Lebenszeit umso wertvoller wird. Trotz zeitlicher Begrenzung kann Kontinuität und Fortdauer hergestellt werden, wenn Freiheit bedeutet, „ein[en] Sinn für übergreifende Zusammenhänge [zu schaffen], die das eigene Leben überdauern werden“ (ebd.: 54). Die Verlängerung von Lebenszeit allein genügt aber nicht, weswegen Freiheit *zweitens* „erfüllte Zeit“ (ebd.: 65) umfasst. Zeit ist erfüllt, wenn sie mit Anderen und Anderem *geteilt* wird. Dadurch wird *zum einen* die Bedingtheit von Freiheit betont, weil es Andere und Anderes als Ermöglichung der eigenen Freiheit bedarf. *Zum anderen* wird die Freiheit Anderer nicht als Grenze, sondern als Bereicherung der eigenen Freiheit gedacht, wodurch sie sich im Teilen potenziert. *Drittens* betont das Konzept der „Zeit der Fülle“ (ebd.: 107) die Zyklichkeit von Zeit. Freiheit kann sich in der Wiederkunft einstellen, wodurch die Möglichkeit zur Regeneration selbst als Freiheit gedacht wird, die gleichzeitig Möglichkeiten schafft stets neu anzufangen und einen eigenen Sinn zu finden. Die Überlegungen Redeckers zur Freiheit möchten wir fruchtbar machen, um über das pädagogische Generationenverhältnis nachzudenken, indem Weitergabe und Wiederkehr als Bestandteile dieses Verhältnisses begriffen und so lineare und zyklische Zeitverständnisse verschränkt werden.

Das pädagogische Generationenverhältnis ist gekennzeichnet durch eine zeitliche Diskontinuität und damit verbunden mit einem Bruch zwischen Vermittlung und Weitergabe, der in bestimmten Konzeptionen durch Erziehung mit der Weitergabe von Kultur und der Sicherstellung eines guten Lebens in der Zukunft (Wulf/Zirfas 2014: 343) begegnet werden soll. So wird die „Kulturvermittlung im Generationenwechsel“ (Müller 1999: 791) als „Reproduktions- und Kontinuierungsarbeit“ der Erziehung zugeschrieben, welche den Bruch im Generationenverhältnis aber nie eingehen kann, da in ihm die Möglichkeit der Transformation (Ricken 2010: 26) und des Neuanfangs liegt. Gleiche Fortführung des Alten ist *einerseits* sozio-historisch aufgrund unterschiedlicher Generationenlagerungen durch prägende zeithistorische Ereignisse (Mannheim 1928/1964) und *anderer-*

seits pädagogisch durch die „irreduzible Fremdheit zwischen den Generationen“ (Wimmer 2019: 276) weder zu realisieren noch zu wünschen.

Gleichzeitig bedeutet Generationalität aber auch Nachkommenschaft und Angewiesenheit auf Fürsorge früherer Generationen. Von Anderen herzukommen, bedeutet auch selbst wiederum Bedingung Anderer zu sein, Spuren zu hinterlassen, „in seinen Vorfahren die Schöpfer der Wohnbedingungen“ (Latour 2022b: 41) zu erkennen und wiederum für die nachfolgende Generation Sorge zu tragen. Das Generationenverhältnis stellt sich also als relational und zeitlich verwoben dar. Durch die planetare Katastrophe wird deutlich, dass die Zeit für den Menschen auf diesem Planeten nicht unbegrenzt ist, wodurch Forderungen nach Generationengerechtigkeit drängender werden. So muss auch in Erziehungstheorien „die Frage nach den Verpflichtungen der älteren gegenüber der jüngeren Generation gestellt und durch Erwägungen zur Generationengerechtigkeit ergänzt werden“ (Ricken 2010: 26).

Jenseits von Konzeptionen gerechter intergenerationaler Verteilung von Gütern und Ressourcen oder anthropozentrisch geführter Diskurse um nachhaltige Entwicklung (Tremmel 2003: 35), ließe sich Generationengerechtigkeit in Anschluss an Bleibefreiheit für das pädagogische Generationenverhältnis als *relational* und als Ort der Aushandlung darüber verstehen, wie wir heute und in Zukunft leben wollen. In dieser Aushandlung werden Vorstellungen von einem *guten Leben* prozessiert, welche in soziale, kulturelle und ökologische Bedingungen eingewoben sind. Die diesen intergenerationalen Aushandlungen inhärente Normativität gilt es, in Erziehungstheorien explizit zur Sprache zu bringen, ohne selbst wiederum präskriptive Normen zu formulieren. Wie lässt sich aber über ein gutes Leben sprechen, wenn Menschen schon jetzt aufgrund der Folgen des anthropogenen Klimawandels vertrieben werden oder sterben? Ist die Frage nach einem guten Leben nicht eine privilegierte, wenn es ums *Überleben* geht? Trotz berechtigter Kritik kann Bleibefreiheit eine Möglichkeit darstellen, herrschende Verhältnisse, die die Freiheit zu Bleiben verhindern, in den Blick zu nehmen und zu kritisieren. Am Leben und auf diesem Planeten bleiben zu können, weil er weiterhin bewohnbar ist und gleichzeitig Leben *frei* ausgestalten zu können, darf – für heutige und zukünftige Generationen – kein Privileg sein. Diese Überlegungen gilt es in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung einzubeziehen. Eine Herausforderung besteht dann darin, Fragen des guten Lebens nicht weltlos zu diskutieren, sondern das Terrestrische (Latour 2022a: 66) in die Erwägungen miteinzubeziehen. Wie das Terrestrische in bildungstheoretische Überlegungen integriert werden kann, soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

3 Grundzüge einer terrestrischen Bildung

In seinen neueren Arbeiten stellt Bruno Latour deutlich heraus, dass die Modernisierung zur Zerstörung der Lebensbedingungen auf diesem Planeten geführt hat, aber dass sich die Erde gleichzeitig der Modernisierung widersetzt. Angesichts der planetaren Katastrophe und der damit verbundenen Orientierungslosigkeit vieler erscheint sein Appell, die Modernisierung zu verabschieden und sich ökologisch auszurichten, einiges an Plausibilität für sich beanspruchen zu können. Diese Verschiebung ist allerdings folgenreich, weil sie bedeutet, dass grundlegende Voraussetzungen des modernen Denkens – wie das Festhalten an der ökonomischen Fortschrittssemantik – ins Wanken geraten. Wenn Latour dafür plädiert, Fortschritt in der Ökologisierung zu sehen, anstatt sich weiter der Fantasie der Modernisierung zu verschreiben, so geht damit auch die Infragestellung von für die Moderne konstitutiven Trennungen wie Natur vs. Kultur, Objekt vs. Subjekt oder Politik vs. Wissenschaft einher (Latour 1991/2019; 2017). Solche Dualismen betreffen auch unsere Vorstellung von Bildung und wir fragen, wie Latours politische Ökologie zu einer Rekonzeptualisierung von Bildung beitragen kann. Vor diesem Hintergrund werden wir Bildung als „terrestrische Bildung“ (Scherer/Obex i. E.) konzipieren. Auf diese Weise intervenieren wir ökologisierend in das Nachdenken über Bildung und die Rede von Selbst- und Weltverhältnissen.

Am Ausgangspunkt unserer Überlegungen steht die These einer radikalen Relationalität, die Latours Denken durchzieht und die bildungstheoretische Überlegungen herausfordert: Aus der Perspektive der politischen Ökologie steht die Vielzahl der Verflechtungen von Akteuren (Menschen und Mehr-als-Menschliche), die in ständigem Austausch miteinander leben und deren Tätigkeiten die Bewohnbarkeit der Welt beeinflussen, im Zentrum. Wenn wir terrestrisch denken, sind wir mit einer Welt konfrontiert, einer geteilten Welt von handlungsfähigen Akteuren unterschiedlicher Art. Latours Überlegungen ermöglichen es, *Selbst* und *Welt* insofern relational zueinander zu verstehen, als dass die apriorische Setzung dieser Relata vermieden wird. Die Relata sind der Relation nicht vorgängig (Barad 2007: 333), und die scheinbar klaren Grenzen und Verständnisse davon, was *Selbst* und was *Welt* ist, verschwimmen. Dabei treten die wechselseitigen Abhängigkeiten und die Relationalität im Sinne eines Ineinander-Verwoben-Seins in den Vordergrund. Eine Herausforderung in bildungstheoretischer Hinsicht sind diese Überlegungen insofern, als jüngst von *Selbst* und *Welt* oftmals so die Rede ist, dass sich Bildungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen kennzeichnen lassen (bspw. Kokemohr 2014; Koller 2012).¹ *Selbst* und *Welt* werden vorausgesetzt, und diese Setzung ermög-

1 Schon länger existieren zahlreiche weitere Bildungstheorien, in denen durchaus relationaler argumentiert wird. Diese können wir hier aus Platzgründen nicht eingehender diskutieren, und wir werden uns deshalb auf die transformatorische Bildungstheorie beschränken.

licht erst das In-ein-Verhältnis-zueinander-Kommen der Relata. Eine terrestrisch gefasste Bildungstheorie wäre hingegen in der Lage, das kontinuierliche Werden von *Selbst-Welt/Welt-Selbst* als nicht auseinanderdividierbare Relation zu denken. Bei einer terrestrischen Bildung fallen sogenannte *Selbstverhältnisse* und *Weltverhältnisse* (i. S. v. „Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit“ (Peukert 2003: 10)) quasi in eins.

Eine Auseinandersetzung mit Latours Schriften lehrt uns, dass Weiterexistieren nur mit ERDE² möglich ist. Terrestrisch bzw. erdverhaftet zu sein bedeutet, „sich zu lokalisieren, indem man sich die Reihe der Vorfahren und Nachkommen vergegenwärtigt, deren Erzeugungssorgen sich für einen kurzen Augenblick kreuzen“ (Latour 2022b: 48f.). Bewohnbar ist nur eine äußerst dünne Schicht, die als „kritische Zone“ (Latour 2022a: 92f.; 2022b: 45) bezeichnet wird. Nur in dieser kritischen Zone können Menschen leben. Darin zu leben bedeutet, „zu lernen, etwas länger fortzubestehen, ohne die Wohnbedingungen späterer Lebensformen zu gefährden“ (Latour 2022b: 45). Damit wird ein Verständnis von Generationengerechtigkeit zur Sprache gebracht, das sowohl Menschliches als auch Mehr-als-Menschliches einschließt.

Mit dem Latour'schen Begriff des Terrestrischen ist die Auseinandersetzung mit dem Empfinden gemeint, „dass einem der Boden unter den Füßen wegsackt“ (Latour 2022a: 18). In diesem Verständnis ist der Boden die kritische Zone, die einem komplexen Lebensnetz von wechselseitigen Abhängigkeiten gleichkommt. Terrestrisch zu werden geht demnach mit dem Erlernen der Fähigkeit einher, „den Wesen, von denen wir abhängen, zu begegnen, so fern sie, in Kilometern gemessen, auch sein mögen“ (Latour 2022b: 102). Dabei gewinnt die Einsicht an Relevanz, dass wir innerhalb der kritischen Zone gefangen sind: „Man kann nicht mehr fliehen, aber man kann denselben Ort anders bewohnen, womit die Akrobatik, wie Anna Tsing sagen würde, auf neuen Formen beruht, sich *auf andere Weise* am selben Platz zu verorten“ (ebd.: 78). Dieses Sich-Anders-Verorten im Sinne von Sich-zu-Erden geht mit der Praxis einher, die „Lebensterrains“ (Latour 2022a: 108) zu beschreiben, von denen das Überleben auf diesem Planeten abhängt. Nach Latour macht es der desaströse Zustand der Erde erforderlich, die Beschaffenheit unseres Lebensterrains zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Das ist die Grundlage für Vorschläge zur Veränderung einer unhaltbaren Situation. Diese detaillierte „Beschreibung der materiellen Welt“ (Latour/Schultz 2022: 77) bedeutet, die Vielfalt an wechselseitigen Abhängigkeiten anzuerkennen, die es überhaupt erst ermöglichen, als Erdverbundene *am Leben zu bleiben*.

2 Für Latour (2022b) ist *Erde* ein Gattungsname, mit dem beschrieben wird, auf welchem Planeten wir leben. Unter ERDE versteht er demgegenüber das lebendige Gefüge, das diesen Planeten bewohnt, das ihn fortlaufend transformiert und zugleich von diesem transformiert wird.

Für terrestrische Bildungsprozesse ist die Erforschung der Frage zentral, „was es bedeutet, eine ERDE zu bewohnen, die auf unser Handeln reagiert“ (ebd.: 82). Dabei werden nicht nur etablierte Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses herausgefordert. Ein terrestrisches Verständnis von Bildung rüttelt an der Basis dessen, wie *Selbst* und *Welt* überhaupt verstanden werden. Durch den sorgfältigen Beschreibungsprozess geschieht eine lebenswichtige Veränderung der Position aller und ihrer politischen Handlungsfähigkeiten (ebd.: 81). Dies ist eine Horizonterweiterung, bei der es nicht nur um eine reine Veränderung von Denkgewohnheiten und -voraussetzungen geht, sondern genauso um eine Transformation und Erweiterung von Handlungsoptionen (ebd.: 13, 32), damit die Bewohnbarkeitsbedingungen auf dem Planeten gewahrt werden.

4 Existieren mit

Die planetare Katastrophe führt uns aufs Neue die Reziprozität des Generationenverhältnisses vor Augen. Anstatt aber die Generationenfrage als doppelte in beide Richtungen zu fragen (Ecarius 1998), kann man sie in der Betonung des *Existierens mit anderen Generationen* auch als *eine* Frage stellen: Was wollen die beiden Generationen *miteinander*? Pädagogische Verantwortung bezieht sich dann in besonderer Weise auf das Begründen von Räumen und Zeiten der Aushandlung von Lebensformen (Thompson 2023: 11).

In der planetaren Katastrophe ist es allerdings nicht nur von Bedeutung, das intergenerationale Verhältnis zu denken, sondern sie erfordert darüber hinaus die Einsicht, dass Überleben und (Weiter-)Existieren nur *mit* dem lebendigen Gefüge, das unseren Planeten bewohnt – *mit* ERDE – möglich ist. Unter diesen Vorzeichen bedeutet einen terrestrischen Bildungsprozess zu durchlaufen, sich als verbunden und zusammengefügt wahrzunehmen mit allen anderen Terrestrischen (Scherrer/Obex i. E.).

Einem ökologischen Verständnis folgend wäre demnach der Versuch zu unternehmen, Erziehung und Bildung radikal relational zu denken. Unsere Erwägungen zum Generationenverhältnis sowie zum Selbst-Welt-Verhältnis sollen ermutigen, Denkvoraussetzungen zu hinterfragen und weitere Bedeutungsverschiebungen zu vollziehen.

Literatur

- Affifi, Ramsey/Blenkinsop, Sean/Humphreys, Chloe/Joldersma, Clarence W. (2017): Introduction to Ecologizing Philosophy of Education. In: *Studies of Philosophy of Education* 36:3, S. 229–224.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–48.
- Blazer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität – Zum Modus erziehungswissenschaftlichen Forschens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Humrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 241–252.
- Bonnett, Michael (2018): *Ecology and Environmental Education*. In: Smeyers, Paul (Hrsg.). *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer, S. 1083–1096.
- de Haan, Gerhard (1999): Zu den Grundlagen der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Schule. In: *Unterrichtswissenschaft* 27:3, S. 252–280.
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (1998): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozäns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 70:1, S. 29–37.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp. 2. Aufl.
- Kant, Immanuel (1794/1964): *Das Ende aller Dinge*. Zitiert nach: *Werke in zwölf Bänden XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Band 1. Frankfurt a. M.: Insel, S. 173–190.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klein, Naomi (2014): *This Changes Everything – Capitalism vs. The Climate*. Toronto: Alfred A. Knopf.
- Kokemohr, Rainer (2014): Indexikalität und Verweiseräume in Bildungsprozessen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 19–46.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bildung, Erziehung und Sozialisation. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Latour, Bruno (1991/2019): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022a): *Das terrestrische Manifest*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2022b): *Wo bin ich? Lektionen aus dem Lockdown*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj (2022): Zur Entstehung einer ökologischen Klasse: Ein Memorandum. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1986/1990): Ökologische Kommunikation – Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990): *Paradigm Lost – Über die ethische Reflexion der Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: *Wissenssoziologie*. hg. von Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- Müller, Hans Rüdiger (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45:6, S. 787–805.
- Peukert, Helmut (2003): Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Arens, Edmund/Mittelstraß, Jürgen/Peukert, Helmut/Ries, Markus (Hrsg.): *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung*. Luzern: Edition Exodus, S. 9–30.
- Redecker, Eva von (2023): *Bleibefreiheit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit/Jantzen, Wolfgang/Feuser, Georg/Beck, Iris (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 15–42.
- Ruitenbergh, Claudia (2018): How much human autonomy can the planet afford? In: *Theory and Research in Education* 16:1, S. 110–113.
- Scherrer, Madeleine/Obox, Tanja (i. E.): Terrestrisch werden! Transformatorische Bildung mit Bruno Latour. In Schildermans, Hans/Rohstock, Anne/Rieger-Ladich, Markus/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schinkel, Anders (2022): Education in the Anthropocene – A Sober Assessment. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating green citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel. Kindheit – Bildung – Erziehung*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 73–96.
- Su, Hanno (2022): Education with the Future at Stake. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Creating green citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel. Kindheit – Bildung – Erziehung*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 151–164.
- Su, Hanno/Su, Shia (2019): Why solving intergenerational injustice through education does not work. In: *On Education. Journal for Research and Debate* 2:4.
- Thompson, Christiane (2023): Verhandlungen der Verantwortung: Einsätze pädagogischer Theorie inmitten von moralisierenden und politisierenden Ansprüchen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69:1, S. 6–17.
- Tremmel, Jörg (2003): Generationengerechtigkeit – Versuch einer Definition. In: Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.): *Handbuch Generationengerechtigkeit*. 2., überarb. Aufl. München: ökom Verl., S. 27–79.
- Wimmer, Michael (2019): *Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wulf, Christoph (2013): Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development. *Revista Española de Pedagogía* 71:254, S. 71–86.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Generation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–351.

