

Bildung und Nachhaltigkeit – Historische Ursprünge und ökonomische Hintergründe einer widerspruchreichen Beziehung

Yvonne Kehren

„Die Zukunft soll man nicht voraussehen wollen, sondern möglich machen“ (A. Saint-Exupéry)

Der Begriff der Nachhaltigkeit ist in aller Munde und hat vielleicht gerade deswegen mittlerweile einen faden Beigeschmack. Entstanden ist er im Kontext der sogenannten „Ökokrise“, die als Sammlung mannigfaltiger Problemlagen die Gefährdung der menschlichen Re-Produktionsgrundlage¹ in das Bewusstsein der gesellschaftspolitischen Öffentlichkeit der westlichen Industrienationen rückte. Angesichts der globalen menschlichen Notlagen hat die UNO die Jahre 2005 bis 2014 dann auch zur Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen, in der es um individuelles wie gesamtgesellschaftliches Umdenken gehen soll. Forciert und gefördert werden Bildungsprozesse und -aufgaben, die es sich zum Ziel setzen, die nachfolgenden Generationen auf die von ihnen zu lösenden Aufgaben vorzubereiten, wobei im Nachhaltigkeitsdiskurs erstmals explizit Umwelt- und Entwicklungsfragen verbunden werden. Dies sind also nicht nur Fragen nach umweltpolitischen Entwicklungen, sondern auch Fragen nach einer global gerechten Verteilung der Ressourcen, sowohl in inter- als auch in intragenerativer Hinsicht. Ein Kampf um „freie Güter“ wie Wasser hat längst begonnen, womit auch die ökonomischen Grundlagen in den Fokus rücken – doch wie sieht es mit einem ökonomischen Umdenken aus? Angesichts der durchaus realistischen Gefährdung des menschlichen Lebens insgesamt, stellt die Forderung nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ die Frage nach dem *Wie* des Überlebens der Menschheit. In dieser Frage offenbaren sich bereits die dem Nachhaltigkeitsgedanken innewohnende Politizität und die Notwendigkeit ökonomischer Veränderung. Doch Nachhaltigkeit als radikale Aufforderung zur Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse steht gleichwohl in Gefahr, zu einer nur mehr hohlen Formel zu verkommen. „Nachhaltig“, das kann dann alles bezeichnen: von einem nachhaltigen Lebensstil über nachhaltige Kontenführung bis hin zu Donald Rumsfelds „nachhaltiger Kriegsführung“. Diese Beliebigkeit kommt nicht von ungefähr – der Terminus „nachhaltige Entwicklung“ beschreibt eine Idee, die als Leitbild einen Orientierungsrahmen bieten soll und keinen fest definierten Auftrag eines neuen Lebensstils. Daher ist es umso wichtiger, den Ursprüngen dieser Forderung nachzugehen und ihnen gewahr zu bleiben. In der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Nachhaltigkeitsgedankens betrachte ich diese Forderung als in sich widersprüchlichen gesellschaftlichen Bildungsprozess und als daraus folgenden Bildungsauftrag. Der Bildungsauftrag verlangt, die folgenden Generationen auf die vor ihnen liegenden Aufgaben und Probleme vorzubereiten, ohne diese konkret kennen zu können. Hierzu muss in einen Re-Produktionsprozess integriert werden, der einem Teil der Weltbevölkerung auf Kosten der anderen Teile einen Wohlstand bietet, der unmöglich für alle gelten kann. Als Bildungsprozess gelesen drückt sich daher in der Forderung nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ die Notwendigkeit und die Möglichkeit zu einer radikalen Veränderung der gesellschaftlichen Re-Produktionsverhältnisse im globalen Zusammenhang aus, wobei diese Veränderung über die bestehenden

¹ Wieso ich diese Bindestrichschreibweise wähle, werde ich weiter unten ausführen.

Grenzen des bürgerlichen industrie-kapitalistischen Selbstverständnisses ebenso hinausweist, wie sie zugleich in dessen Logik und Bedingungen verfangen bleibt. Nach der Klärung des Nachhaltigkeitsbegriffs möchte ich anhand zweier historischer Stationen die Vor- und Wegbereitung dieser Forderung nachzeichnen: Zum einen anhand des Nestors bürgerlicher Pädagogik, Johann Amos Comenius, in dessen pädagogischem Entwurf sich die verschiedenen Dimensionen, die heute eine nachhaltige Entwicklung auszeichnen, wiederfinden lassen, und zum anderen anhand Charles Fouriers Beschreibung der „crise pléthorique“, der Krise aus Überfluss, die sozusagen die Basis und den Hintergrund für die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung darstellt.

1. Nachhaltigkeit – was ist das überhaupt?

Der Begriff der Nachhaltigkeit taucht bereits in der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts auf und meint hier, nicht mehr Bäume zu schlagen, als nachwachsen können. Diese Art der nachhaltigen Waldbewirtschaftung ist auch schon wesentlich früher zu belegen, wie die Nürnberger Waldordnung von 1294 zeigt.² Doch die ganze Breite des heutigen Nachhaltigkeitsgedankens kommt erst in den 1970er Jahren als Reaktion auf eine Krise aus Überfluss zum Vorschein. 1972 werden durch die erste große UN-Umweltkonferenz „Human Environment“ in Stockholm und durch die Gründung des Umweltprogramms der Vereinten Nationen (UNEP – United Nations Environment Programme) die Diskussionen der 1960er Jahre über Folgen und Grenzen des technischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums international politisiert. Im selben Jahr veröffentlicht der Club of Rome die „Grenzen des Wachstums“ und rückt damit angesichts des die Menschen in die Krise führenden bisher unkontrollierten Wachstums die Frage nach der Re-Produktion der Gattung in das Zentrum der Umwelt-Diskussionen. *„Sie (die Menschheit, d. Verf.) steht an der Grenze ihrer irdischen Existenzmöglichkeiten. Es fehlt eine Welt-Konjunkturpolitik, die neue Gestaltungsmöglichkeiten im wirtschaftlichen, politischen und sozialen Bereich bietet. Noch hat die Menschheit die Chance, durch ein auf die Zukunft bezogenes gemeinsames Handeln aller Nationen die Lebensqualität zu erhalten und eine Gesellschaft im weltweiten Gleichgewicht zu schaffen, die Bestand für Generationen hat.“*³

Damit wird erstmals die Frage der Re-Generation und Re-Produktion vor dem Hintergrund der Gefährdung des Überlebens der Menschheit als eine auf Zukunft bezogene und alle Nationen und Generationen betreffende Aufgabe formuliert. Mit dem Bewusstsein über die Endlichkeit der natürlichen Lebensgrundlage bekommt die Reflexion ökologischer Fragen und Probleme im gesellschaftspolitischen und pädagogischen Diskurs entscheidende Bedeutung. Ausgangspunkt ist ein immer problematischer werdendes Verhältnis des Menschen zu seiner ihn umgebenden Umwelt. Umweltschädigungen erscheinen insofern erstmals explizit als (Bildungs-)Problem, dem heutige und zukünftige Generationen weltweit gegenüberstehen und die nicht nur zu reduzieren sind, sondern für die langfristige Vermeidungsstrategien und Gestaltungsalternativen entwickelt, angewendet und weitergegeben werden müssen. Der Forderung nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ geht somit in den 1970er Jahren, aufgrund des zunehmend krisenhafter gewordenen Natur-Kultur-Verhältnisses, die Aufnahme der Umweltbildung in den gesellschaftspolitischen und pädagogischen

² Vgl. GEHRLEIN, Ulrich 2000: Nachhaltige Entwicklung: Geschichte, Gegenwart und Umsetzungsperspektiven. In: Ders. (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit. Strategien und Instrumente zur Umsetzung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung. Darmstädter interdisziplinäre Beiträge Band 3, Münster, S. 11-34.

³ MEADOWS, Dennis L. 1994: Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart, Klappentext.

Diskurs voraus. Zu den erkannten Umweltproblemen gesellt sich nun auch eine „Entwicklungsproblematik“, die als fehlende (Verteilungs-)Gerechtigkeit zwischen Arm und Reich nicht nur die sozialen und politischen, sondern auch die ökonomischen Grundlagen in den Blick rückt, und neue Entwicklungsziele und -strategien fordert, die erstmals bescheidenere Konsumstrukturen in den reichen Ländern einschließen.⁴ 1987 veröffentlicht dann die 1983 gegründete UN-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED – World Commission on Environment and Development) den Zukunftsbericht „Our Common Future“. Dieser geht, benannt nach der Kommissionsvorsitzenden und früheren Umweltministerin und damaligen Ministerpräsidentin von Norwegen, Gro Harlem Brundtland, in die Geschichte des Nachhaltigkeitsdiskurses ein. Hier wird erstmals die Forderung nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ (sustainable development)⁵ formuliert, die

„den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“⁶.

Dies soll über ein umfangreiches Maßnahmenpaket in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Politik geschehen, was die Veränderung dahinter stehender Werthaltungen einschließt. Sozial- und Entwicklungsfragen werden also explizit mit ökologischen Aspekten und der Vorstellung einer inter- und intragenerativen Gerechtigkeit verbunden. Damit sind die klassischen drei Dimensionen, die eine „nachhaltige Entwicklung“ auszeichnen, formuliert – zu der ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimension wird später eine politisch-institutionelle hinzukommen.

Allerdings übernimmt der industrialisierte Norden erst 1992, auf der Konferenz der Vereinten Nationen zu „Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro, die Hauptverantwortung für die globalen Umwelt- und Entwicklungsprobleme. Die Selbstreflexion der westlichen Industriestaaten auf die naturwissenschaftlich-technologischen Folgeprobleme des vorherrschenden industrie-kapitalistischen Re-Produktionsmodells rückt genau dieses in das Zentrum der Kritik; doch die Veränderung kapitalistischer Produktions- und Konsumtionsstrukturen mitsamt den dahinter stehenden Werthaltungen gestaltet sich nicht einfach. In der Folge von „Rio“ werden internationale Abkommen, Grundsatzserklärungen und ein Aktionsprogramm für eine weltweite „nachhaltige Entwicklung“ beschlossen; mit der verabschiedeten Agenda 21 werden Handlungsaufträge in Form von Zielen und Maßnahmen vereinbart, die einer weiteren Verschlechterung der Situation entgegenwirken sollen, wobei die formulierten Aufgaben, recht abstrakt, die soziale und wirtschaftliche Dimension, die Ressourcen- und Senkenproblematik, die Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen (welche Gruppen sind das und wer definiert sie?) sowie die Möglichkeiten der Umsetzung umfassen. Genau diese Umsetzung bleibt jedoch die Crux. Im Grunde werden alle Bereiche der neuzeitlichen Zivilisation berührt: Stadtentwicklung, Bevölkerungsentwicklung, Geschlechterverhältnisse, Soziales und Klimaschutz; und obwohl ökologische, soziale, politische und ökonomische Aspekte in ihrem Zusammenhang und ihren Wechselwirkungen betrachtet werden, sollen bei allen notwendigen Veränderungen grundlegende politische und ökonomische Machtverhältnisse unangetastet bleiben. Auf den Rio-Folgekonferenzen – 1997 „Rio+5“ in New York, 2002 „Rio+10“ in Johannesburg – wurde dann die Umsetzung der Agenda 21 erörtert und bewertet, was 2002 zu der Erklärung der oben beschriebenen Welt-

⁴ Vgl. GEHRLEIN, a.a.O., S. 13.

⁵ Auf die verschiedenen Übersetzungen von „sustainable development“ werde ich nicht eingehen, sondern weiterhin den Terminus „nachhaltige Entwicklung“ verwenden.

⁶ HAUFF, Volker (Hg.) 1987: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Greven, S. XV.

dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ESD – Education for sustainable Development) führte. Im Nationalen Aktionsplan für Deutschland heißt es dazu:

„Die globale Vision der Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“.⁷

Eine nachhaltige Entwicklung ist somit perspektivisch in die Zukunft gerichtet, mit Blick auf die nachfolgenden Generationen und deren Re-Produktionsmöglichkeiten, welche gerade durch den dominanten westlich industrie-kapitalistischen Re-Produktionsprozess gefährdet werden. Daher ist zu fragen, welches Wissen und welche Werte angeeignet werden sollen und welche Verhaltensweisen und Lebensstile für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind. Damit einher geht die Frage, welche Form der Vergesellschaftung überhaupt reproduziert wird bzw. werden soll. Diese Reproduktion unterliegt mittlerweile fast ausnahmslos dem Wertgesetz⁸, welches entscheidend die ökonomischen, ökologischen, sozialen und politisch-institutionellen Bedingungen bestimmt. Es rücken also nicht nur die konkreten Produktionsverhältnisse in den Reflexionshorizont, sondern die gesamte Art der Reproduktion. Dies möchte ich mit der trennenden Schreibweise Re-Produktion verdeutlichen. Einerseits bezeichnet Reproduktion im Sinne von technisch-industrieller Produktion unter kapitalistischen Bedingungen einen Prozess der Warenproduktion, dem die Beherrschung der Natur bzw. die Überwindung der natürlichen Schranken der Produktion vorausging, was eine bestimmte Art des Verhältnisses zur Natur – Abspaltung, Ab- bzw. Aufwertung – in den Industriegesellschaften einschließt; andererseits umfasst die Reproduktion der Gattung biologische Aspekte wie Fortpflanzung, die Reproduktion bzw. Regeneration meiner selbst im Sinne von essen und schlafen, aber auch kulturelle Reproduktion von (individuellen) Lebensstilen und Erfahrungen des (krisenhaften) Natur-Kultur-Verhältnisses. Nicht zuletzt ist auch die Reproduktion des Generationenverhältnisses gemeint, also Re-Generation. Damit rückt die Reproduktionsfunktion von Erziehung und Bildung in den Focus, wie sie mit der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ explizit angesprochen wird. Durch Pädagogik reproduziert sich eine Gesellschaft und sie erschafft sich täglich neu. Nachhaltige Entwicklung fordert also nicht nur ein gerechtes Generationenverhältnis in inter- und intragenerativer Hinsicht, sondern einen Lebensstil, der durch Verantwortungsbewusstsein gegenüber heutigen und folgenden Generationen Zukunft sichern kann und will. Damit ist neben der Regenerationstatsache ein zweites urpädagogisches Moment benannt: Mündigkeit. Der Mensch soll zur Mündigkeit gelangen, um sowohl in der Gegenwart als auch für die Zukunft mit Verantwortung handeln zu können. Voraussetzung hierfür ist, dass die gegenwärtigen Generationen, denen diese Aufgabe zu Teil ist, selbst mündig sind und mit Verantwortung gegenüber den nächsten Generationen handeln. Mündigkeit wird somit zum Ziel und zur Vorausset-

⁷ Vgl. Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2005: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, S. 1.

⁸ Mit dem Wertgesetz wird der Vergesellschaftungscharakter von Arbeit überhaupt und die (abstrakte) menschliche Arbeit als Quelle des Werts beschrieben. Mir geht es an dieser Stelle um den Prozess der Wertvergesellschaftung, in dem sich die bürgerliche Gesellschaft die ihr eigene Form gibt. Wertvergesellschaftung beschreibt den Prozess des zunehmenden Handels, die Ausweitung der Märkte und mit der Zunahme des Geldverkehrs die Etablierung eines allgemein anerkannten Äquivalents. In diesem Prozess wird von allem abstrahiert, was nicht in der abstrakten Allgemeinheit des Werts aufgeht, z.B. vom privaten Bereich der Reproduktion als konstitutiver Bedingung und von der konkreten Materialität der Natur, von der natürlichen Besonderheit der Ware (dem Gebrauchswert) und von der sie herstellenden konkreten Arbeit.

zung sowohl für Pädagogik als auch für eine „nachhaltige Entwicklung“. Immanuel Kants Ausführungen über Pädagogik von 1803 lassen sich sozusagen als „Programm“ einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ lesen: *„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervor gebracht werde.“*⁹

Pädagogik soll den Menschen befähigen, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung eines Anderen bedienen zu können. Der Mensch soll zur Mündigkeit erzogen werden, auf das er die „verderbte Welt“ erkennt und sie aus eigener Kraft versucht für sich und für alle Menschen heute und in Zukunft zu verbessern. Die Integration der folgenden Generationen in einen Re-Produktionsprozess, der dem menschlichen Überleben selbst gefährlich zu werden droht, setzt also explizit auf die Entwicklung kritischen Urteilsvermögens, welches es zugleich soweit hat kommen lassen. Für die westlichen Zivilisationen bedeutet dies nun nicht nur, eigene Produktions- und Konsumstrukturen zu verändern, sondern die kolonialgeschichtliche Ermöglichung des gegenwärtigen Wohlstands und die andauernde hegemoniale wirtschaftliche Vormachtstellung zu reflektieren. Zwar scheint ein Konsens darüber zu existieren, dass angesichts der globalen Katastrophen auch eine wirtschaftliche Veränderung stattfinden muss, doch diese soll im Rahmen der kapitalistisch eingespielten Machtverhältnisse erfolgen. Somit ist die Forderung der Vereinten Nationen nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ Ausdruck eines widersprüchlichen Bildungsprozesses: Sie spricht mit der Frage nach der Re-Generation der Gattung allgemein ein urpädagogisches Moment an, wobei die Integration der folgenden Generationen in die gegenwärtigen Bedingungen zugleich die Veränderung dieser Bedingungen meinen muss. Ebenfalls müssen die zu lösenden Probleme und anstehenden Veränderungen sowohl in ihrem globalen Zusammenhang als auch in ihren jeweiligen konkreten sozialen, ökologischen, ökonomischen und politisch-institutionellen Bedingungen betrachtet werden. Um einen Bildungsprozess handelt es sich insofern, als die im Nachhaltigkeitsdiskurs zum Ausdruck kommende Erkenntnis weiß, dass das eigene Handeln die Lebensgrundlage der gesamten Menschheit gefährdet, dass zugleich die Verantwortung hierfür zu übernehmen ist und entsprechende Lösungen zu suchen sind; widersprüchlich ist dieser Prozess, weil die Vorbereitung auf anstehende Probleme und deren Lösung über Bildung stattfinden muss, Bildungsprozesse jedoch weder kontrollier- noch steuerbar sind und Bildung zugleich als Voraussetzung für die Entstehung und den Erhalt der technologischen Entwicklung auch zu den gegenwärtigen naturwissenschaftlich-technologischen Folgeproblemen führt, die der industrielle Lebensstil der westlichen Nationen verursacht. In der „Ökokrise“ drückt sich also im Grunde eine Krise des ökonomischen Systems aus, und Bildung soll nun die von ihr mitverursachte Krise im Rahmen einer „nachhaltigen Entwicklung“ lösen bzw. das ökonomische System innovativ verändern, ohne bestehende Macht- und Besitzverhältnisse anzutasten. Der kapitalistische Re-Produktionsprozess scheint sich den ökologischen Erfordernissen anzupassen! Aber geht das, ohne dass die dahinter stehenden Strukturen grundlegender Revision unterzogen werden müssten? Bevor ich anhand Fouriers Beschreibung der Krise aus Überfluss verdeutliche, wie diese Krise auch die gegenwärtigen Verhältnisse bestimmt, möchte ich anhand des ersten systematischen Entwurfs bürgerlicher Pädagogik zeigen,

⁹ KANT, Immanuel 1998: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werke in sechs Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Band VI, Darmstadt, S. 704.

dass mit der Forderung nach einer „nachhaltigen Entwicklung“ Bildung im Grunde wieder zu sich selbst kommt und die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in diesem Entwurf ihr theoretisches Fundament finden und ihre lange Reflexionsgeschichte nachzeichnen kann.

2. Ein Schritt zurück:

Die comenianische Forderung „Alle alles in Hinblick auf das Ganze zu lehren“

Der tschechische Theologe, Pädagoge und letzte Bischof der böhmisch-mährischen Brüderunität Johann Amos Comenius (geb. 1592, gest. 1670) entwirft als erster eine systematische Pädagogik, innerhalb der die Verbindung theologischer, philosophischer und politischer Belange zum entscheidenden Bildungsauftrag wird. *Omnes Omnia Omnino* – Alle alles in Hinblick auf das Ganze zu lehren, ist daher das Zentrum der Pädagogik. Sein Glaube an die Macht der Erziehung und die Selbstbildungsfähigkeiten des Menschen sind für Comenius der einzige Ausweg aus dem entfremdeten Zustand, in den die Menschheit angesichts der Grauen des Dreißigjährigen Kriegs (1618-1648) geriet. Sein Hauptwerk heißt denn auch „*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*“ – „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“, und gehört zu den bedeutendsten Werken innerhalb der europäischen Wissens- und Bildungstradition. Mit seiner „*Didactica Magna*“ (die große Lehrkunst), die mit dem Postulat „*Omnes, omnia, omnino*: Man kann alle Menschen alle Dinge der Welt in grundlegender Weise lehren“ veröffentlicht wurde, entwickelte Comenius eine Methode, die mit Blick auf das Ganze und frei von Zwang „die Lust zu ergründen“ fördern und das Lernen kurzweilig und spielerisch gestalten sollte. Durch seine Forderung, die Unterrichtsmethode an den kindlichen Lernprozess anzupassen, verfasste er die erste systematische Didaktik der Neuzeit und begründete sie damit als eigenständige Disziplin.¹⁰

Allen alles zu lehren hieß nun für ihn: jeden einzelnen Menschen ungeachtet seines Alters, seiner Besitzverhältnisse, seines gesellschaftlichen Standes und seines Geschlechts. Lange vor der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht forderte er also eine öffentliche Schule für alle, für Jungen und Mädchen, für Arme und Reiche. In dieser öffentlichen Schule sollte nun nicht alles erschöpfend gelernt werden, sondern seine Vorgabe war, die hinter den Dingen liegenden Prinzipien zu erfassen, das Wesentliche, die Grundlagen zu lehren. Dabei thematisiert er den Gesamtzusammenhang vom Besonderen ausgehend, und nähert sich dem Allgemeinen in immer abstrakter werdenden Schritten. Dieses Allgemeine bestimmte sich für Comenius durch seinen Glauben, indem Gott jeden Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen und ihm die Aufgabe übertragen hat, die menschlichen Angelegenheiten im göttlichen Sinne fortzuführen. Diese Aufgabe rückt die comenianische Pädagogik in das Verhältnis zu Theologie, Philosophie und Politik. „*Traditio lampadis*“ – die Weitergabe der Fackel als Aussicht auf einen zukünftig besseren Zustand ist also das, was Pädagogik von Beginn an bestimmt. Die Aktualität und Politizität dieser Aufgabe zeigt sich nun erst gegenwärtig in voller Schärfe als Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung. Wie der zukünftig bessere Zustand genau aussehen soll, kann dabei niemand voraussehen; nur in der bestimmten Negation sind gegenwärtige Problemlagen erkennbar, die die Verbindung ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Fragen im Nachhaltigkeitsdiskurs einfordern. Die Analyse der dem Nachhaltigkeitsdiskurs

¹⁰ Vgl. hierzu SCHALLER, Klaus 2001: *Comenius, Johann Amos: Pampaedia – Allerziehung: Sankt Augustin* und SCHALLER, Klaus 2004: *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim/Basel/Berlin.

zugrunde liegenden problematischen gesellschaftlichen Verhältnisse in ökonomischer, sozialer und politischer Hinsicht führt zum Ursprung bürgerlich-kapitalistischer Produktion:

3. Von der Krise aus Überfluss zur Nachhaltigkeit

Bereits im 19. Jahrhundert beschrieb der französische Sozialutopist und Kaufmann François-Marie Charles Fourier (1772-1837) das Auf und Ab der wirtschaftlichen Entwicklung als „*crise pléthorique*“, als „Krise aus Überfluss“. Versinnbildlicht wird diese Krise aus Überfluss in Fouriers Erlebnis, eine Schiffsladung Reis im Meer versenken zu müssen, um die Preise stabil zu halten, während die Menschen an der Küste Hunger litten.¹¹ Aktuell wird dieses Moment in Klaus Töpfers Forderung, Nahrung für 800 Millionen hungernde Menschen bereitzustellen, während die Wohlhabenden dieser Welt mehr Nahrung wegwerfen, als zur Ernährung dieser 800 Millionen erforderlich wäre.

So wie Comenius angesichts der Leiden während des Dreißigjährigen Kriegs all seine Hoffnung auf die Bildsamkeit des Menschen setzte, so führte die Brutalität der Französischen Revolution, mit der die Fesseln des französischen Absolutismus gesprengt und die grundlegenden Voraussetzungen für die Entfaltung aller bürgerlichen Freiheiten und die Entwicklung von Handel und Industrie in ganz Frankreich geschaffen wurden, Fourier zu der Frage nach dem Ursprung des menschlichen Elends und zu seiner Lebensaufgabe, Mittel zur Beseitigung dieser Misere zu finden. Im Taumel des neuen bürgerlichen Lebens begann das Streben nach kommerzieller Bereicherung und der vormals feudale Grund und Boden wurde der allseitigen Kultur der vielen neuen Eigentümer unterworfen. Fourier erkannte sehr bald, „*daß die heraufziehende bürgerliche Ära ebensowenig wie das Ancien régime oder die Revolution in der Lage sein würde, die wesentlichen Probleme der menschlichen Gesellschaft zu lösen und Not und Elend zu verbannen.*“ Mit der Machtübernahme Napoleons erfuhren Wirtschaft und Produktivkräfte trotz zahlreicher Kriege und Krisen einen weiteren Aufschwung. „*Napoleon schuf also ,im Inneren von Frankreich die Bedingungen, worunter die freie Konkurrenz entwickelt, das parzellierte Grundeigentum ausgebeutet, die entfesselte industrielle Produktivkraft der Nation verwandt werden konnte*“.¹² Doch Fourier ließ sich von diesem wirtschaftlichen Aufschwung nicht blenden; im Gegenteil gewährte ihm seine eigene kaufmännische Tätigkeit Einblick in die sozialen und wirtschaftlichen Probleme der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft, und er zeichnete ein deutliches Bild der kommenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung mit den sie bestimmenden Widersprüchen und erbarmungslosen Klassenkämpfen. Er erkannte deutlich, dass „*der eigentliche Gewinner der Revolution keinesfalls die breite Masse des Volkes, sondern die zur politischen Macht strebende bürgerliche Klasse war, die genau so rücksichtslos wie die einstigen Feudalherren einzig und allein ihrem Profit nachjagte*“.

Auf der Suche nach den Ursachen des zunehmenden Elends analysierte er eine sich gesetzmäßig wiederholende Krise aus Überfluss und „*bemerkte bald die heranwachsende ,Handelsaristokratie*‘, die die alte ,Adelsaristokratie‘ ablösen und als ,*Wirtschaftsinquisition*‘ auf dem Höhepunkt des Kapitalismus alle Macht an sich reißen sollte. Daneben glaubte Fourier in der Habgier der Kaufleute, in der schlechten Finanzpolitik und Arbeitsorganisation sowie in der ungleichen Besitz- und Kapitalverteilung die wichtigsten Ursachen für das allgemeine Elend der ,*civilisation*‘ zu erkennen.

¹¹ Die folgenden Zitate sind aus ALT, Robert (Hg.) 1958: Erziehung und Gesellschaft. Materialien zur Geschichte der Erziehung. Charles Fourier. Die harmonische Erziehung, Berlin, S. 11 ff.

Mit gleicher Heftigkeit verurteilte Fourier die herrschenden pädagogischen Verhältnisse. Es war seinem kritischen Auge nicht entgangen, daß sich Charakter, Inhalt und Umfang der Erziehung seit den Tagen des Absolutismus kaum verändert hatten, daß Erziehung eine Frage des Standes und Reichtums geblieben war, daß sich wie vor der Revolution niemand um eine allgemeine Volksbildung bemühte und die Collèges weiterhin Standesschulen blieben, die meist nur adligen Zöglingen und Kindern begüterter Bürger offenstanden. Mit großem Eifer polemisierte Fourier gegen die unsinnige Stofffülle, die intellektuelle Dressur der Kinder durch den Unterricht in den klassischen Sprachen, das abstrakte Moralisieren und die langweiligen religiösen Unterweisungen, den lebensfremden und unkindlichen Unterricht, das Negieren einer praktischen Ausbildung zur produktiven Arbeit und einer ausreichenden körperlichen Erziehung, die Vernachlässigung der Mädchenbildung, die schlechte Behandlung und Bezahlung der Lehrer und andere Mißstände des zeitgenössischen Schulwesens.“ Fouriers Gesellschaftskritik verhallte jedoch ungehört und auch seine Reformpläne zum Aufbau einer „harmonischen glücklichen Gesellschaftsordnung“ wurden kaum beachtet; er starb am 10. Oktober 1837 einsam in Paris – „so wie er gelebt und für eine bessere Zukunft aller Menschen gearbeitet und gestritten hatte: ... arm, verkannt von der Menge und unbeachtet von der offiziellen Welt.“

Die bleibende Aktualität bzw. Verschärfung der von Fourier beschriebenen Krise aus Überfluss lässt sich stetig verfolgen; „Seit 1825, heißt es in Engels' berühmtem Resümee, „geht die ganze industrielle und kommerzielle Welt, die Produktion und der Austausch sämtlicher zivilisierter Völker und ihrer mehr oder weniger barbarischen Anhängsel so ziemlich alle zehn Jahre einmal aus den Fugen. Der Verkehr stockt, die Märkte sind überfüllt, die Produkte liegen da, ebenso massenhaft wie unabsetzbar, das bare Geld wird unsichtbar, der Kredit verschwindet, die Fabriken stehn still, die arbeitenden Massen ermangeln der Lebensmittel, weil sie zuviel Lebensmittel produziert haben, Bankrott folgt auf Bankrott, Zwangsverkauf auf Zwangsverkauf. Jahrelang dauert die Stockung, Produktivkräfte wie Produkte werden massenhaft vergeudet und zerstört, bis die aufgehäuften Warenmassen unter größerer oder geringerer Entwertung endlich abfließen, bis Produktion und Austausch allmählich wieder in Gang kommen. (...) Das haben wir nun seit 1825 volle fünfmal erlebt und erleben es in diesem Augenblick (1877) zum sechstenmal. Und der Charakter der Krisen ist so scharf ausgeprägt, daß Fourier sie alle traf, als er die erste bezeichnete als: *crise pléthorique*, Krisis aus Überfluß.“¹²

Fouriers „*crise pléthorique*“ beschreibt zwei Momente der heraufziehenden Krise der bürgerlichen Gesellschaft, die später zu den drei klassischen Dimensionen des Nachhaltigkeitsbegriffs erweitert werden: Bezogen auf die *soziale Dimension* verdeutlicht das Beispiel der Versenkung einer ganzen Schiffsladung Reis zur Stabilisierung des Preises, angesichts des Hungers der Bevölkerung, die Widersprüchlichkeit eines Wirtschaftsmodells, das nicht dem Stillen des Hungers, sondern der Preisstabilität dient. Und in den endemischen Krisenzyklen wird die *ökonomische Dimension* der Krisen erkennbar. Doch erst seit dem Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit gerät die beschriebene Krise aus Überfluss als *ökologische* in den Blick, vor allem durch den Verbrauch nicht erneuerbarer Ressourcen bei wachsender Bevölkerungszahl und steigender Produktion. Ökonomisches Wachstum ist nicht länger auf Kosten heutiger und zukünftiger Generationen sowie der Naturbasis tragbar. Der Club of Rome wollte „vor weltweiten Krisenzuständen warnen, die entstehen können, wenn diese Tendenzen anhalten, und Wege zu Veränderungen auf politischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet aufzeigen, die derartige Krisen verhindern könnten.“¹³ Somit kann die Beschrei-

¹² TÜRCKE, Christoph / Gerhard BOLTE 1997: Einführung in die kritische Theorie, Darmstadt, S. 5.

¹³ MEADOWS 6/2009

bung der „*crise pléthorique*“ als um das Moment der Ressourcenfrage erweitert gefasst werden, womit zu der sozialen und ökonomischen eine *ökologische Dimension* hinzutritt. Mit der Erkenntnis der Endlichkeit der Ressourcen rückt erstmals auch die Endlichkeit der Re-Generationsgrundlage in den Blick, und Zukunft muss als offene bewahrt werden. Mit dem möglichen Ende der Zukunft, der Gefährdung des menschlichen Überlebens insgesamt, geht es nicht mehr nur um die Gestaltung von Zukunft, sondern als bedrohte bedarf sie einer veränderten Gestaltung; daher gebiert die Frage nach einem vernünftigen Zusammenleben angesichts der Ressourcenproblematik das intergenerative Moment als Novum der Krisendiskussionen. In Fouriers Beschreibung der Krise aus Überfluss spiegeln sich also nicht nur die sozialen, ökonomischen und politischen Probleme, welche die Überlegungen einer nachhaltigen Entwicklung heute bestimmen, sondern sie hat sich mit der ökologischen Dimension sogar noch verschärft.

Eine nachhaltige Entwicklung bewegt sich damit immer zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen gesamtgesellschaftlichen Produktionsweisen und individuellem Konsumverhalten, zwischen globaler Gerechtigkeit und länderspezifischen Bedingungen und verweist auf die entscheidende Rolle, die Bildung als Welterschließung zukünftig spielen wird. Angesichts der zunehmenden Fülle verfügbaren Wissens wird die Fähigkeit, relevante Informationen zu extrahieren und in Beziehung zu setzen, ebenso unerlässlich, wie der Umgang mit Nichtwissen, mit Unbestimmtheit notwendig wird. Sachverhalte erkennen, einordnen und beurteilen zu können, um angesichts der sich global ausweitenden sozialen Krise sowohl die eigene als auch die Re-Produktion der Gattung zu gewährleisten, setzt die Entfaltung kritischer Urteilskraft voraus. Eine „nachhaltige Entwicklung“ setzt damit explizit auf Bildungsprozesse, und Pädagogik ihrerseits ist ihrem ganzen Wesen nach auf eine nachhaltige Entwicklung angelegt.

Wenn die Stellung des Menschen innerhalb seines Lebenszusammenhangs neu bestimmt werden soll, muss notwendigerweise dieser Lebenszusammenhang selbst in den Blick rücken. Dies versucht die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung, die den bei weitem nicht verwirklichten Idealen der Französischen Revolution von 1789, namentlich Freiheit, Gleichheit und Solidarität, mithin menschliche Emanzipation, neue Ideale hinzufügt: Den Fragen nach Armut und Reichtum, nach Verteilungsgerechtigkeit, wird der Blick auf das Verhältnis des Menschen zu seiner Lebensgrundlage ebenso hinzugefügt wie die Perspektive in die Zukunft, auf folgende Generationen. Ohne die radikale Infragestellung der zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse bleibt der Diskurs um eine „nachhaltige Entwicklung“ jedoch ein Paradebeispiel dafür, wie die Kritik des Gegenwärtigen zugleich innerhalb bürgerlich-kapitalistischer Grenzen gefangen bleibt und über diese hinausweist. Beides ist gegeben: der Verbleib innerhalb der vorgegebenen kapitalistischen Logik ebenso wie deren radikale Infragestellung. Sapere aude – habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen – ist für Kant der Wahlspruch der Aufklärung. Genau dieses Mutes bedarf es auch, nicht nur um das (eigene) Konsumverhalten zu verändern und sich der eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Widersprüche bewusst zu werden und diese auszuhalten, sondern auch um strukturelle Veränderungen am industrie-kapitalistischen Re-Produktionsprozess vorzunehmen und eigene Vormachtstellungen aufzugeben.

„*Es ist die Wirklichkeit, welche die Möglichkeiten weckt und nichts wäre so verkehrt wie dies zu leugnen.*“ (Musil)