

Literatur

- Balzer, N. (2019): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Siep, L./Ikaheimo, H./Quante, M. (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden, S. 1–8 • Balzer, Nicole (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Ludwig Siep, Heikki Ikaheimo und Michael Quante (Hg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–352 • Balzer, N./ Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, S. 35–87 • Benner, D. (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Thompson, C./Schenk, S. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn, S. 139–153 • Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt/Main • Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 179–206 • Honneth, A. (1992/2016a): Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen. In: Ders.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main, S. 303–341 • Honneth, A. (1992/2016b): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main • Hugger, K.-U. (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden • Koller, H.-C. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart • Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden • Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 311–328 • Mecheril, P. (2009): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien • Prenzel, A. (1995/2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden • Prenzel, A. (2019a): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim/ Basel, S. 73–81 • Prenzel, A. (2019b): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen • Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35–56 • Ricken, N. (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, S. 75–92 • Ricken, N./Rose, N./Kuhlmann, N./Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, H. 2, S. 193–235 • Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn • Stojanov, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden, S. 57–69 • Wigger, L. (2011): Anerkennung und Bildung. In: Koch, L./Löwenstein, S. (Hrsg.): Freiheit, Wille, Willensfreiheit. Jürgen-Eckardt Pleines zum 75. Geburtstag. Berlin, S. 115–137 • Wischmann, A. (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden

Anthropozän

Geht man davon aus, dass ein zentraler Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin besteht, die anthropologischen, gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation zu erforschen und für pädagogisches Handeln sowie individuelles und kollektives Lernen fruchtbar zu machen, dann kommt dem Begriff ‚Anthropozän‘ eine zentrale Bedeutung zu. Der Begriff wurde am Anfang des 21. Jahr-

hunderts geprägt (vgl. Crutzen/Stoermer 2000) und zunächst von Geologen zur Kennzeichnung unseres Zeitalters vorgeschlagen, in dem der Mensch zu einer das Schicksal des Planeten weitgehend bestimmenden Macht geworden ist (vgl. Wulf 2020; Wallenhorst/Wulf 2022).

Historische Entwicklung

In der Entwicklung des Anthropozäns lassen sich vier Phasen unterscheiden. Auch wenn es einer Präzisierung der Kriterien bedarf und die Diskussion nicht abgeschlossen ist, erscheint es plausibel, die *erste Phase* des Anthropozäns vor 12.000 Jahren beginnen zu lassen. In diese Zeit fallen der Rückzug des Eises durch die Erwärmung der Erde, die Sesshaftwerdung des *homo sapiens*, die Entwicklung der Landwirtschaft und des Handels sowie die Ausbreitung des Menschen über die Erde. *Eine zweite Phase* beginnt mit der Industrialisierung durch die Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt im Jahr 1769. Als Zeitalter der großen Maschinen reicht sie bis ins 20. Jahrhundert. In dieser Zeit wachsen die Weltbevölkerung von einer Milliarde Menschen auf über sechs Milliarden und die Weltwirtschaft sowie der Energiebedarf um etwa das Fünffache. Davon lässt sich eine *dritte Phase* unterscheiden. Diese umfasst die Zeit zwischen 1945 und 2015; sie ist gekennzeichnet durch die Explosion der ersten Atombombe und die Entwicklung der Kernenergie, durch die gewaltige Beschleunigung des Lebens, die wirtschaftliche Expansion, die ↑Digitalisierung (vgl. Wulf 2021), die neuartigen Verbindungen zwischen Menschen und Maschine mit der Erzeugung von Cyborgs und der Entwicklung der Robotik. Dazu gehören Milliarden Tonnen Plastik und Beton, das in den letzten beiden Jahrzehnten die Hälfte des im Verlauf der menschlichen Geschichte insgesamt hergestellten Baumaterials ausmacht. Hinzu kommen die Zerstörung der Biodiversität und die Erzeugung vieler Milliarden Tonnen Kohlenstoff und Stickstoff (vgl. Bonneuil/Fressoz 2016). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Entdeckung der Doppelhelix-Struktur der DNA, das Klonen sowie die Manipulation der menschlichen Gene durch die CRISPR/Cas-Methode.

Den Beginn *der vierten Phase* markiert der Beschluss der UN-Vollversammlung über die Annahme der 17 Ziele für nachhaltiger Entwicklung im Jahr 2015 in New York, der zu umfangreichen Korrekturen des menschlichen Verhaltens auf dem Planeten führen soll. Die Ziele für nachhaltige Entwicklung sollen bis 2030 die Entwicklung der Weltgesellschaft leiten und die Auswirkungen der Moderne revidieren.

Die planetare Situation

Seit der Industrialisierung und besonders seit der Entdeckung und Nutzung der Atomenergie ist auf unserem Planeten eine Situation entstanden, in der

sich der Mensch in hohem Maße mit den Wirkungen seines Handelns konfrontiert sieht. Die in der Vergangenheit begonnenen, die Gegenwart beeinträchtigenden und die Zukunft bedrohenden Entwicklungen des Klimawandels und der Umweltzerstörung lösen bei vielen Menschen berechtigte Zukunftsängste aus. Lange nicht erkannt, dann verharmlost und inzwischen unabweisbar sind die kaum noch korrigierbaren negativen Entwicklungen der Moderne. Zu diesen gehören die exzessive Bewirtschaftung annähernd der Hälfte der Erdoberfläche durch den Menschen, die Entwaldung großer Teile der Erde, die Zunahme der Treibhausgase und die kontinuierliche Umweltverschmutzung und -zerstörung.

Nach einem Bericht der UNO für die Jahrtausendwende sind inzwischen 12% der Vogelarten, 23% der Säugetiere, 25% der Nadelbäume und 32% der Amphibien gefährdet (vgl. Millennium Ecosystem Assessment 2005, S. 35). Nach den Unterlagen des WWF hat sich die Population der Meerestiere zwischen 1970 und 2012 um 49% verringert (vgl. Tanzer et al. 2015, S. 16). Einen destruktiven Einfluss auf den Planeten haben zudem die Abfälle aus elektronischen Geräten wie beispielsweise Smartphones oder Computer, die aus chemischen Synthesen hergestellten Materialien, darunter vor allem Plastik, die Störungen der globalen Zyklen der Atmosphäre, die Eingriffe in die Struktur des Lebens durch Züchtung und Genmanipulation sowie die vom Menschen erzeugten Katastrophen wie Tschernobyl und Fukushima.

Die Gegenwart ist einerseits durch diese negativen Entwicklungen (vgl. Gil/Wulf 2015), andererseits durch die globalen Bemühungen um Korrekturen dieser negativen Auswirkungen gekennzeichnet, von denen viele mit dem Begriff der Nachhaltigkeit bezeichnet werden.

Ziele nachhaltiger Entwicklung und Bildung

Angesichts dieser Situation gehört zur Bildung des Menschen die Auseinandersetzung mit der Situation des Planeten und den Problemen der Nachhaltigkeit. Von besonderer Relevanz erweisen sich dafür die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung, die sich in fünf zusammenhängende Bereiche gliedern lassen: In Bezug auf den *Menschen* steht die Reduzierung von Hunger und Armut und die Ermöglichung eines Lebens in Würde für alle Menschen im Mittelpunkt. Mit Blick auf den *Planeten* geht es um eine in ökologischer Hinsicht für Mensch, Tier und Pflanzen gesunde Umwelt und die Erhaltung der Biodiversität. Hinsichtlich des *Friedens* wird eine Reduzierung der Gewalt gefordert, im Fokus stehen dabei insbesondere die Potenziale der manifesten Gewalt (ca. 15.000 Atom- und Wasserstoffbomben). Ziel ist hier zudem die Schaffung sozialer Gerechtigkeit für alle Menschen. Darüber hinaus spielt bei den 17 Nachhaltigkeitszielen auch das Thema *Wohlstand* eine Rolle. Es gilt, die Lebensbedingungen durch wirtschaftliche und technische Entwicklungen so zu

verbessern, dass ein Wohlergehen aller Menschen möglich wird. Schließlich bedarf es der weltweiten *Kooperation*, da die Probleme des Anthropozäns nicht nur lokal und regional, sondern auch global sind.

Die Entwicklung dieses Aktionsprogramms ist Ausdruck der weltweiten Sorge der Menschheit um ihre Zukunft. Zu den für seine Realisierung wichtigsten Bereichen gehören Erziehung und Bildung (SDG 4). Ziel ist hier *eine inklusive, gleichberechtigte, hochwertige und lebenslange Erziehung und Bildung*. Das Programm orientiert sich an einer humanistischen Vision von Erziehung und Entwicklung, die auf den Menschenrechten und der Menschenwürde, auf sozialer Gerechtigkeit, der Sicherung kultureller Vielfalt und gemeinsamer Verantwortung beruht. Erziehung und Bildung werden als „common good“ und fundamentales Menschenrecht begriffen; ihre Realisierung ist notwendig, um Frieden und nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen (vgl. UNESCO 2015).

In der Deklaration und im Aktionsprogramm wird die Entwicklung eines zwölfjährigen öffentlichen Schulsystems empfohlen. Die Schulpflicht mit einem kostenfreien und qualitativ guten Unterricht soll neun Jahre umfassen und die Primarstufe und die Sekundarstufe I einschließen. Außerdem werden empfohlen: die Einrichtung einer wenigstens einjährigen kostenfreien obligatorischen Vorschulerziehung, der Ausbau der Berufsbildung und die Alphabetisierung von Erwachsenen. Erziehung und Bildung sollen inklusiv und gleichberechtigt sein. Inklusiv bezeichnet hier nicht nur die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen, sondern auch die Zurückweisung und Bekämpfung aller Formen der ↑Exklusion und Marginalisierung.

Gleichberechtigung im Bildungswesen ist eine notwendige Konsequenz. Besonders für Mädchen und Frauen ist in zahlreichen Regionen der Welt noch viel zu tun. Um das ↑Wissen und die Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, soll die Qualität von Erziehung und Bildung verbessert werden. Schließlich gilt es, die Förderung von Erziehung und Bildung nicht auf das Schulwesen zu begrenzen. Berufsbildung und lebenslanges Lernen sollen entwickelt und informale und non-formale Bildung gefördert werden. Vier bis sechs Prozent des Bruttoinlandsprodukts oder 15–20% der öffentlichen Ausgaben sollen für Bildung aufgebracht werden.

Das Anthropozän als neues Weltbild

Wenn wir vom Anthropozän sprechen, ist es nicht angemessen, lediglich die zahlreichen negativen Auswirkungen der Moderne auf die Umwelt zu betrachten. Hinzu kommen andere Entwicklungen, die sich in die Dynamik des Anthropozäns einschreiben, wie zum Beispiel die Entstehung von Maschinen-Welten, die digitale Transformation einschließlich der künstlichen Intelligenz und Robotik sowie die Genetik und Biotechnologie. Diese Beispiele zeigen, dass der

Begriff des Anthropozäns weiter gefasst werden muss und nicht nur auf ökologische Zusammenhänge begrenzt werden darf. Mit dem Begriff „Anthropozän“ wird ein umfassendes Menschen- und Weltbild gekennzeichnet, das alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche beeinflusst. Seine Umrisse zeigen sich erst allmählich (vgl. Wulf 2009; 2020a; Wallenhorst und Wulf 2022). Eine wesentliche Aufgabe interdisziplinärer und internationaler Forschung wird es daher sein, die zentralen Begriffe und Dimensionen des Anthropozäns herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich immer nur um eine vorläufige, grundsätzlich für Erweiterungen offene Bereichs- und Begriffsbestimmung. Als Beispiel für eine den Begriff des Anthropozäns ausdifferenzierende Bestimmung sollen die folgenden drei Aspekte dienen:

- *Maschinen-Welten*: Seit der Industrialisierung wird das Anthropozän durch die Entdeckung und Verbreitung von Maschinen in allen Lebensbereichen bestimmt. Diese Entwicklung hat zu einer unvorhergesehenen Effektivitätssteigerung menschlichen Handelns geführt. Das Verhältnis zwischen Menschen und Maschinen ist komplex. In der *Mensch-Maschinen-Beziehung* sind Maschinen längst nicht mehr nur Objekte des Menschen. Vielmehr werden sie zu Aktanten. Als solche werden sie nicht allein durch das Handeln der Menschen bestimmt, sondern bestimmen auch ihrerseits das Handeln und Verhalten der Menschen. Mit der Entwicklung von Robotern und Künstlicher Intelligenz entsteht eine ambivalente Intensivierung der Mensch-Maschinen-Beziehung.
- *Digitale Transformation*: In vielen Fällen haben Computer und Smartphone bereits die Grenzen zu den lernenden Maschinen und damit zur „schwachen“ Künstlichen Intelligenz überschritten. Allerdings ist der Begriff der Künstlichen Intelligenz nach wie vor umstritten. Ist es sinnvoll, maschinelles Lernen in Feedbackschleifen als intelligent zu bezeichnen oder ist es nicht besser, von *maschinellem Lernen* zu sprechen? Auf jeden Fall unterstützt diese Form Künstlicher Intelligenz schon heute das Handeln der Menschen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Lernende Maschinen werden in den kommenden beiden Jahrzehnten das gesellschaftliche Leben, die Wirtschaft und die Arbeitswelt grundlegend verändern. Aus Daten lernende Systeme bilden eine Querschnittstechnologie, die in vielen Bereichen eingesetzt werden kann, sodass die Rede von einer *digitalen Transformation* der menschlichen Gesellschaften im Anthropozän angemessen ist. Es gibt kaum gesellschaftliche Bereiche, in denen die digitale Transformation und die Künstliche Intelligenz keine Wirkungen haben.
- *Genetik und Biotechnologie*: Ein weiteres Merkmal des Zeitalters des Menschen besteht darin, dass Differenzierungen wie die Unterscheidung zwischen Biosphäre und Noosphäre ihre Trennscharfe verlieren und es zu neuen hybriden Mischungen kommt (vgl. Samson/Pitt 2012). Im Feld der

Genforschung drückt sich die wachsende Macht des Menschen über die Biosphäre aus. Dabei lassen sich vier Marksteine identifizieren, die deutlich machen, wie rasant die Entwicklung hier ist: die Entdeckung der Doppelhelix-Struktur der DNA im Jahre 1953, das Klonen des ersten Säugetiers, des Schafes „Dolly“ im Jahr 1996, das Humangenomprojekt und die Entschlüsselung des menschlichen Erbgutes sowie die Erfindung der CRISPR/Cas-Methode, einer Technik der Bearbeitung von Genen, die 2020 mit dem Nobelpreis belohnt wurde.

Von der Reflexion und Kritik zum Handeln

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zwei Erkenntnisse: Erstens darf der Begriff des Anthropozäns nicht auf eine Kritik der negativen ökologischen Auswirkungen der Industrialisierung beschränkt werden, wie dies oft geschieht. Vielmehr ist eine Ausweitung der Kritik auf alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche des Anthropozäns erforderlich, die sich an der Idee eines kontinuierlichen „Fortschritts“ und einer beständigen Weiterentwicklung des Menschen orientieren. Zweitens darf die Auseinandersetzung mit dem Anthropozän nicht bei der Kritik stehen bleiben. In diesem Fall liefe die Kritik am Anthropozän wie zuvor die Kritische Theorie der Frankfurter Schule Gefahr – trotz wichtiger Einsichten in die Dynamik der kapitalistischen industriellen Gesellschaft – nur begrenzte gesellschaftliche Veränderungen bewirken zu können (vgl. Wulf 1977). Deshalb ist es wichtig, von Anfang an die Reflexion und Kritik des Anthropozäns mit konstruktiven Veränderungen zu verbinden.

Um die Transformation der Gesellschaft in Richtung der Ziele nachhaltiger Entwicklung zu fördern, entwickelt die deutsche Bundesregierung die Nachhaltigkeitsstrategie 21. Im Unterschied zu den bisherigen Bemühungen wird hier eine umfassende mehrdimensionale Strategie entworfen, die viele der bisher erreichten Ergebnisse einbezieht. Nachhaltige Entwicklung wird als zentrale Aufgabe der deutschen Politik begriffen, die es im Rahmen der Europäischen Union und der globalen Staatengemeinschaft zu verwirklichen gilt (vgl. Bundesregierung 2021).

Der Nationale Aktionsplan umfasst den ganzen Bildungsbereich, von der Frühkindlichen Bildung, über die Schule, die Berufliche Bildung, die Hochschule, das non-formale und informelle Lernen, die Kommunen. Er entwickelt dazu einen konzeptionellen und politischen Rahmen und begreift sich als Ausgestaltung des UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie machen deutlich, wie im Anthropozän versucht wird, auf die negativen Auswirkungen der Moderne zu reagieren, der Zerstörung der Grundlagen des Lebens entgegenzuwirken und die Zukunft des Planeten konstruktiv zu gestalten. Inwieweit dies gelingt, ist

eine offene Frage. Zwar versuchen Aktionsplan und Nachhaltigkeitsstrategie die Vision einer nachhaltigen Entwicklung in eine Veränderung der Gesellschaft zu überführen. Bislang unklar ist dabei, ob nicht zahlreiche gesellschaftliche Widersprüche und Widerstände die erforderlichen Maßnahmen verhindern werden [↑Fortschritt].

Nachhaltigkeit und Pluriversität als „große Erzählungen“

So wichtig diese Bemühungen sind, die bedrohliche Situation des Anthropozäns durch konstruktives strategisches Handeln zu verbessern, so sehr entstehen auch Zweifel, ob die erforderlichen Veränderungen realisierbar sind. Kritische und selbstkritische Überlegungen werden in vielfältigen Formen entwickelt und sind Teil der Diskurse über die negativen Auswirkungen des Anthropozäns. Sie führen zu einer Differenzierung der Ursachenerforschung, zu einer kritischen Einschätzung des Anthropozäns sowie bestenfalls zur Entwicklung konstruktiver Transformationsstrategien (vgl. Wallenhorst/Wulf 2022). Kritische Überlegungen im Hinblick auf ein traditionelles Verständnis des Anthropozäns finden sich zum Beispiel in den Arbeiten Arturo Escobars, der dazu das Konzept des „Pluriversen“ entwickelt (vgl. Escobar 2018). Nach seinen Überlegungen haben die negativen Auswirkungen des Anthropozäns viel mit dem Patriarchat und der Exklusion des Weiblichen zu tun. Die Gewaltstrukturen der Gegenwart werden als Ergebnis der historischen Entwicklung patriarchaler Gewalt begriffen, die sich gegen die Natur und gegen andere Menschen richtet. In seinem 1995 erschienenen Buch *„Encountering Development“* zeichnet Escobar die Geschichte des „Entwicklungsversprechens“ nach, beginnend mit Harry Trumans Vision in den späten 1940er Jahren, der zufolge der Export von Kapital, Wissenschaft und Technologie allen Ländern der Welt Frieden, Demokratie und Reichtum bringen würde, bis hin zu seinem ernüchterten Resümee, dass diese Strategie das genaue Gegenteil bewirkt habe: Verarmung, Ausbeutung und Unterdrückung (vgl. Escobar 1995, S. 4). Auch die Fehlentwicklungen des Anthropozäns können daher nicht durch Entwicklung korrigiert werden. Selbst nachhaltige Entwicklung sei eine Form von Entwicklung und folge deren Dynamik. Seine spezifischen Charakteristika habe der Entwicklungsdiskurs nur im Kontext westlicher Ökonomien oder – allgemeiner formuliert – aufgrund der Orientierung an einer fortschrittsgläubigen Moderne ausbilden können. Um einen „process of unmaking development“ einzuleiten, müsse es deshalb darauf ankommen, westliche Paradigmen nicht (mehr) als universelle Wahrheit anzuerkennen, sondern sie zu dekonstruieren und nicht-westlichen Wissenssystemen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auch wenn Escobar keine allgemeingültige, für alle Orte und Situationen passende Lösung präsentieren möchte, da dieser Gestus wieder einem hegemonialen und universalistischen Verständnis von Problemlösung entspräche, be-

nennt er zwei Anhaltspunkte: Erstens ist ihm daran gelegen, kulturelle Differenzen anzuerkennen, um eine Vielfalt an alternativen epistemologischen Zugängen zur Welt zu erhalten und zweitens plädiert er für eine Orientierung an alternativen ökonomischen Funktionsweisen. Statt „Entwicklung“ sei „Bewahrung“, statt nachhaltiger Entwicklung „pluriverse Bewahrung“ anzusteuern. Ziel ist die Transformation der Werte der kapitalistischen Gesellschaft: Nicht Wachstum, auch nicht nachhaltiges Wachstum, könne das Ziel menschlicher Zukunft sein. Einige dieser Überlegungen haben heute bereits einen festen Platz in den Diskursen über das Anthropozän. In ihnen ist zum Beispiel von einer *unitas multiplex*, einer Einheit in der Vielfalt der Welt die Rede.

Auch ist zu fragen, ob nicht die Vision nachhaltiger Entwicklung und pluriver Bewahrung „große Erzählungen“ im Sinne Jean-François Lyotards sind, die darüber hinwegtäuschen, dass die erforderlichen Veränderungen nicht erreicht werden können (vgl. Lyotard 2012). Solche Visionen bieten ein gewisses Maß an „Befriedigung“; sie entlasten viele Menschen davon, nachhaltig zu handeln. In der Hoffnung, den Problemen des Anthropozäns durch eine andere Konzeptualisierung entgegen zu können, verweist Donna Haraway darauf, dass der Begriff ‚Anthropozän‘ zur Bezeichnung der erforderlichen Veränderungen nur begrenzt geeignet sei, da er die Vorherrschaft des Menschen festschreibe. Stattdessen schlägt sie *Chthulucene* als Begriff vor. Nach ihrer Auffassung erfolgt dadurch eine Zurücknahme der Dominanz des Menschen, durch die mehr Raum für Prozesse entsteht, in denen die erforderlichen Veränderungen nicht gegen, sondern *mit* der Natur erfolgen (vgl. Haraway 2016).

Nachhaltige Entwicklung als Utopie

Für eine Einschätzung, ob die Zielvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung und einer darauf bezogenen Bildung realisierbar sind, kann ein Blick auf die großen ↑Utopien der europäischen Geschichte hilfreich sein: Platons „Politeia“ (1958), Campanellas „Sonnenstaat“ (2012), Thomas Morus’ „Utopia“ (2013). Die Reihe ließe sich fortsetzen. Allen Utopien lag die Vorstellung eines idealen Gemeinwesens zugrunde, die zeigt, was möglich wäre, wenn die Menschen nicht so wären, wie sie sind. Alle Utopien schränken die Vielfalt und Widersprüchlichkeit menschlichen Lebens zugunsten einer als gut angesehenen gesellschaftlichen Ordnung ein. Zwar ist die angestrebte Utopie einer die negativen Auswirkungen des Anthropozäns korrigierenden nachhaltigen Entwicklung vielgestaltiger als alle historischen Utopien. Doch würde nicht ihre Verwirklichung zu problematischen Einschränkungen demokratischer Grundrechte führen? Selbst wenn sich diese Restriktionen durch die Vermeidung von Bedingungen begründen ließen, deren destruktiver Charakter die Zukunft der Menschheit gefährdet, erhebt sich die Frage, bis zu welchem Ausmaß sich solche Einschränkungen gegenüber den Menschenrechten legitimie-

ren ließen. Gerieten nicht solche Ziele in Gefahr, wie es Horkheimers und Adornos angesichts der „Dialektik der Aufklärung“ gesehen haben, in das Gegenteil ihrer Intentionalität umzuschlagen?

Ausblick

Wie wir gesehen haben, ist Anthropozän ein „Regenschirmbegriff“, unter dem sich viele Bedeutungen versammeln lassen. Es handelt sich um einen heuristischen Begriff, dem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft je nach Kontext unterschiedliche Bildungsaufgaben zugeordnet werden können. Viele von ihnen lassen sich heute nur in interdisziplinären und internationalen Diskursen angemessen bestimmen. So wichtig es ist, dass mit dem Begriff „Anthropozän“ die negativen Auswirkungen der Moderne, insbesondere auf die Natur bezeichnet werden, so notwendig ist es, mit dem Begriff auch die konstruktiven Bemühungen der Menschen zu erfassen, zu denen zum Beispiel die Bemühungen im Zusammenhang der Ziele für nachhaltige Entwicklung gehören, mit denen die destruktiven Entwicklungen korrigiert werden sollen. In beiden Fällen wird von der im Anthropozän gegebenen besonderen Verantwortung des Menschen für den Planeten ausgegangen. Ziel ist ein weniger gewalthaltiges Verhältnis des Menschen zur Natur, zu anderen Menschen, zu sich selbst (vgl. Wulf 2020). Ein solches impliziert ein verändertes Welt- und Menschenbild. Für seine Realisierung richten sich viele Hoffnungen auf Erziehung und Bildung, die nicht selten zu einer Überforderung führen. Auch wenn es offen ist, ob es der Menschheit gelingen wird, die erforderlichen Veränderungen der Menschen- und Weltbilder sowie der Lebenspraktiken und Lebenswelten zu realisieren, müssen sich die Bildungssysteme auf lokaler, nationaler und globaler Ebene diesen Ansprüchen stellen. Diese zu erfüllen sind viele Wege möglich, bei denen es darauf ankommt, lokale und globale Elemente miteinander zu verbinden.

Christoph Wulf

Bonusmaterial

Bergthaller, H./Horn, E. (2019): Anthropozän zur Einführung. Hamburg • Boote, W. (2009): Plastic Planet [Film]. Deutschland/Österreich • Green, J. (2021): Wie hat Ihnen das Anthropozän bis jetzt gefallen? Notizen zum Leben auf der Erde. München • Lessenich, S. (2016): Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München • Steffens, D. et al. (2020): Anthropozän – Das Zeitalter des Menschen. Dreiteilige Dokumentationsreihe. Terra X, ZDF

Literatur

Bundesregierung (2021): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021. Berlin • Campanella, T. (2012): Der Sonnenstaat. Köln • Crutzen, P. J./Stoermer, E. F. (2000): The Anthropocene. In: Global Change Newsletter 41, S. 17–18 • Escobar, A. (1995): Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton • Escobar, A. (2018): Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy and the Making of Worlds. Durham • Capeloa