

Uwe Voigt

Atmosphäre als Bildungsmedium im Anthropozän

Einleitung

Dieser Beitrag macht – aus Platzgründen thesenartig und skizzenhaft – geltend, dass Atmosphäre im Sinne der Neuen Phänomenologie ein wichtiges Bildungsmedium im Anthropozän darstellt. Um dies darlegen zu können, gilt es Begriffe (1.) des Bildungsmediums und (2.) des Anthropozäns zu gewinnen. Auf dieser Grundlage lässt sich (3.) der Umgang mit dem Bildungsmedium Atmosphäre als ein Schlüsselproblem des Anthropozäns darstellen, was (4.) zu einem Fazit und Ausblick führt.

1 Ein Begriff des Bildungsmediums

Damit sich Atmosphäre im Anthropozän als ein Bildungsmedium erweisen lässt, ist ein Begriff des Bildungsmediums erforderlich. Der unbestimmte Artikel wird hier mit Bedacht gewählt, denn es soll nicht *der* eine, einzige Begriff des Bildungsmediums vorgelegt werden, sondern lediglich – aber immerhin – *ein* solcher Begriff, der dazu dient, das Verständnis darzulegen, das der Verfasser von einem Bildungsmedium hat. Dies geschieht angeregt von der Art und Weise, wie der Begriff des Bildungsmediums im Werk von Eva Matthes verwendet wird, und in der Hoffnung, dass sich dies mit der geläufigen Auffassung dessen vereinbaren lässt, was gemeinhin unter einem Bildungsmedium verstanden wird.

Um jenen Begriff zu fassen, empfiehlt es sich, von übergeordneten Begriffen auszugehen. Ein Bildungsmedium ist eine besondere Art von Medium, und ein Medium ist wiederum eine besondere Art von Mittel: nämlich ein Mittel, das dazu dient, einer Adressatin bzw. einem Adressaten einen Inhalt auf eine bestimmte Weise zu vermitteln, nämlich so, dass dabei diese Weise der Vermittlung sich auch selbst der Adressatin bzw. dem Adressaten vermittelt. Dies bringt die bekannte Wendung von Marshall McLuhan „The medium is the message“ (McLuhan, 1964, Kap. 1) zum Ausdruck: Das Medium ist die Botschaft des Inhaltes, dass es für uns Botschaften bereithält und uns diese auf eine bestimmte Weise überbringt.

Ein so verstandenes Medium ist also nicht einfach nur ein Mittel, das zwischen einer anwendenden Instanz und einem in der Anwendung angestrebten Ziel steht; es ist zugleich auch ein Mittleres, das sich als solches zu erkennen gibt und dem

gegenüber daher Stellung bezogen werden kann. Obwohl beispielsweise Fernseher ebenso Lichtquellen sind wie Leuchten und obwohl ein Radiogerät ebenso eine Schallquelle ist wie Verkehrslärm, sind wir im Falle des Fernseher und des Radiogeräts dazu geneigt, jeweils von einem Medium zu sprechen, denn sie sind dies von ihrer Form her, die eben diesem Zweck dient. Diesen Zweck erfüllen sie aber nicht zuletzt dadurch, dass ihre Adressat*innen sie auch um ihretwillen anwenden – und nicht etwa den Fernseher nur dazu benutzen, das Zimmer zu beleuchten, oder das Radiogerät dazu verwenden, mit schierer Lautstärke die Nachbarschaft zu brüskieren. Der Begriff des Mediums erweist sich so als ein Reflexionsbegriff, denn er bezeichnet das mit ihm Gemeinte nicht einfach „an sich“, sondern immer auch im Hinblick auf einen Bezug, den die jeweiligen Adressat*innen von ihrem Standpunkt her und auch von sich selbst her dazu haben. Mit diesem Zweckbezug gibt es für Medien also immer auch ein Kriterium, anhand dessen sie beurteilt werden können; dass sich mit Medien Kritik und gelegentlich auch Schelte verbindet, versteht sich von daher. Da Medien unsere kritische Stellungnahme ermöglichen, haben wir ihnen gegenüber einen gewissen Spielraum, sind ihnen nicht so ausgeliefert wie anderen Mitteln, deren Wirksamkeit nicht mit einer solchen Stellungnahme verbunden sein muss.

Mit den Arten jenes Zweckbezugs, der diesen Spielraum eröffnet, differenzieren sich die verschiedenen Medien. Ein Zweck, den Medien typischerweise etwa neben Unterhaltung und Information erfüllen können und zumindest nach gängigem Verständnis auch erfüllen sollen, ist derjenige der Bildung. Ein Bildungsmedium ist demzufolge in einer ersten Annäherung ein Medium, das seinen Adressat*innen jeweils bestimmte Bildungsinhalte vermittelt, und zwar so, dass sich diese Adressat*innen dabei auch jene Weise der Vermittlung von Bildungsinhalten selbst vermitteln; dass die Adressat*innen also dazu in der Lage sein können, nicht nur die Bildungsinhalte zu thematisieren, sondern auch die Art und Weise, wie diese ihnen vom Medium jeweils vermittelt werden. In einer zweiten Annäherung lässt sich feststellen, dass für Bildung die Thematisierung nicht nur der jeweiligen Inhalte, sondern auch der Art und Weise ihrer Vermittlung unumgänglich ist. Gerade darin unterscheidet sich Bildung, humanistisch verstanden, als ein aktiver, die gebildete Person prägender Vorgang, besser: ein Vorgang, in dem sich die sich bildende Person eben bildet, also selbst prägt. Bildungsmedien unterscheiden sich daher modal von anderen Medien, denn bei Bildungsmedien reicht es nicht aus, dass die Adressat*innen die Art und Weise der Vermittlung thematisieren *können*; die Adressat*innen *müssen* diese Art und Weise der Vermittlung jeweils thematisieren können, was für das Bildungsmedium als verbindliches Kriterium mit sich bringt, dass das Medium (genauer gesagt diejenigen, denen die Verantwortung für jenes Medium obliegt) die Adressat*innen immer auch zu einer derartigen Stellungnahme befähigen *soll(en)*. Ein unlustiges Unterhaltungsmedium kann zwar immer noch ein – dann allerdings recht trauriges – Unterhaltungsmedium sein;

ein Medium, dessen Adressat*innen die Art und Weise der dadurch vermittelten Inhalte nicht auch reflektieren können, ist bestenfalls etwas, das sich als ein Bildungsmedium tarnt, ohne ein solches zu sein.

Um ein Bildungsmedium begrifflich noch weiter zu bestimmen, muss der mit ihm verfolgte Zweck der Bildung näher betrachtet werden. Dafür dient hier einer der plausibelsten und dem folgenden Thema des Anthropozäns überaus angemessenen Begriffe von Bildung, wie ihn Wolfgang Klafki grundgelegt hat (Matthes, 1992). Klafki zufolge besteht Bildung in der Entwicklung dreier Grundfähigkeiten, nämlich Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Dieser Entwicklung dient der Erwerb allgemeiner Kompetenzen, wobei alle Interessen und Fähigkeiten zu entfalten sind, und zwar auf demokratische Weise bei allen. Diese Entfaltung geschieht nach Klafki ausdrücklich als „Bildung im Medium des Allgemeinen“, wobei er unter dem „Medium des Allgemeinen“ die Konfrontation mit epochalen Schlüsselproblemen versteht: mit Problemen, die die jeweilige geschichtliche Epoche auf markante Weise prägen und in ihr nach einer Lösung verlangen. Dass in der Konfrontation mit Schlüsselproblemen „Bildung im Medium des Allgemeinen“ geschieht, bereichert den gerade vorgelegten Begriff des Bildungsmediums: Ein Bildungsmedium ist demzufolge ein Medium, das ein bestimmtes Problem als Bildungsinhalt so vermittelt, dass die Art und Weise der Vermittlung zugleich auch die Allgemeinheit dieses Problems und des darauf bezogenen Mediums vermittelt. Dadurch ruft jenes Medium dazu auf, alle Interessen und Fähigkeiten im Dienst einer gemeinsamen, demokratischen Problemlösung zu entwickeln. Dem Bildungsmedium bleibt das Schlüsselproblem also nicht äußerlich; vielmehr kann es als Teil von dessen genuiner Problematik aufgefasst werden, ja: muss es jeweils so aufgefasst werden können. Dies gilt auch und gerade für ein, wenn nicht sogar das Schlüsselproblem unserer Zeit, nämlich für das Anthropozän, dem es sich daher nun zuzuwenden gilt.

2 Blick auf das Anthropozän

Auf den ersten Blick könnte es verwunderlich sein, das Anthropozän als ein Schlüsselproblem unserer Zeit zu bezeichnen, denn von seiner Benennung her *ist* das Anthropozän unsere Zeit, genauer: die geologische Epoche, in der wir leben (vgl. Leinfelder, 2020, mit weiterer Literatur). Diese wurde vom Urheber jener Bezeichnung, Paul J. Crutzen, in Anlehnung an die vorhergehenden Erdzeitalter etwa des Pleistozäns und des Holozäns als „das neue Zeitalter des Menschen“ charakterisiert, worunter eine erdgeschichtliche Periode zu verstehen ist, in der die Menschheit aufgrund ihrer gesteigerten technischen Möglichkeiten als eine geologische Kraft auftritt, deren Auswirkungen auf das Erdsystem sich allenthalben signifikant nach-

weisen lassen. Die Liste dieser empirischen Indizien ist lang. Mit der Zunahme der CO₂-Konzentration in der Atmosphäre und der nach begründetem Ermessen damit zusammenhängenden Erderwärmung sowie der damit wiederum verbundenen Klimaveränderung, dem durch das enge Zusammenleben von Mensch und Tier begünstigten Aufkommen pandemischer Zoonosen, dem Artensterben, der Verbreitung von Mikroplastik im Meerwasser, der Ablagerung von Uran auf den Polkappen seien hier nur einige prominente Beispiele von vielen weiteren möglichen genannt. Trotz, wohl eher wegen der großen Vielzahl dieser menschlichen Eingriffe und der daraus resultierenden exponentiellen Messwertänderungen, der sogenannten „jockey sticks“, ergibt sich daraus ein schlüssiges Bild: Das solchermaßen aus dem Gleichgewicht gebrachte Erdsystem verliert zum einen die Stabilität, die es während der Entwicklung der menschlichen Zivilisation – immer schon mit Schwankungen um bestimmte Mittelwerte – besessen hat. Die anwachsenden Ströme von Energie und Stoffen, die diesem System zugefügt werden, führen immer wieder zu extremen Ereignissen (Soentgen, 2021). Diese vom Standpunkt menschlichen Alltagslebens oftmals als katastrophal empfundenen Ereignisse sind zwar nicht direkte Folgen, wohl aber Nebenfolgen menschlicher Eingriffe in die Umwelt. Zum anderen prägen diese Eingriffe zugleich selbst das Erdsystem, indem sie es mehr und mehr technisch überformen, wie Jens Soentgen dies exemplarisch am Beispiel des Lechflusses gezeigt hat, der mittlerweile zu einem Mischwesen aus natürlichen und technischen Komponenten geworden ist, das eine über die mit den Eingriffen verbundenen Zielsetzungen hinausgehende, ja: sie gelegentlich auch konterkarierende Eigendynamik entwickelt (vgl. Soentgen, 2014). Wie der Lech, so wird auch das gesamte Erdsystem zunehmend zu einer derartigen Mischform, einem Cyborg (Haraway, 2016). Damit klärt es sich auch, wie das Anthropozän Epoche und epochales Schlüsselproblem in einem sein kann: Es handelt sich um eine Epoche radikaler Umbrüche und krisenhafter Ereignisse, die uns unablässig vor das Problem stellt, wie damit umgegangen werden kann und soll.

Dieses Problem stellt sich dabei auf eine Art und Weise, die das Anthropozän zugleich auch als ein Medien-Phänomen im oben dargelegten Sinn erscheinen lässt: Die Entwicklungen des Anthropozäns bewegen sich auf großen raumzeitlichen Skalen, gehen teils sehr langfristig, teils sehr rasch vonstatten, umfassen unseren Beobachtungsstandpunkt und durchziehen ihn zugleich. Es handelt sich hier nicht um gewöhnliche Objekte unserer Alltagswelt, sondern um Objekte, die erst durch ihre instrumentelle Vermittlung fassbar werden und für die Timothy Morton daher den Begriff der Hyperobjekte geprägt hat (Morton, 2013). Hyperobjekte wie der Klimawandel oder die Flut an Plastikmüll sind als solche Medien-Inhalte per excellence, denn erst durch ihre mediale Darstellung insgesamt wird uns deutlich, womit wir es zu tun haben, wenn wir jeweils ihren einzelnen Repräsentanten begegnen, diesem Extremwetter oder jener Müllablagerung am Straßenrand. Wie unsere technische Infrastruktur und unsere Kultur, zu der unsere umweltverän-

dernde Lebensweise gehört, sind auch unsere Medien, in denen sich die Hyperobjekte des Anthropozäns zeigen, Teil der darin vollzogenen technischen Überformung unserer Umwelt, Teil der technisch überformten Umwelt selbst, für die der markante Begriff der Technosphäre gefasst worden ist (Klingan & Rosol, 2019). In den Medien, die uns das Anthropozän zeigen, zeigt sich damit – auf medientypische Weise – also zugleich auch die Vermittlungsweise des Gezeigten.

Auch in diesem Fall ermöglicht die mediale Vermittlung den Spielraum einer Stellungnahme gegenüber dem Medium und der durch es vermittelten Inhalte. Was das Anthropozän betrifft, fällt diese Stellungnahme zum einen sehr unterschiedlich aus – von der bloßen Leugnung oder Verdrängung bis hin zum Ergreifen rascher Maßnahmen oder zumindest dem dringenden Ruf nach ihnen. Das Anthropozän polarisiert daher einerseits, wie jüngst die „Fridays-for-Future“-Bewegung und die unterschiedlichen Reaktionen auf sie vor Augen geführt haben dürften. Andererseits lässt sich über das Spektrum dieser Stellungnahmen hinweg eine zunächst befremdliche Gemeinsamkeit beobachten: die Tendenz dazu, den je eigenen Standpunkt, von dem her jene Stellungnahme vorgenommen wird, mit sich selbst als derjenigen Instanz identisch zu setzen, die diese Stellungnahme vornimmt. Wer so verfährt, bindet seine eigene Existenz als entscheidungsfähiges Subjekt an den jeweils eingenommenen Standpunkt und sieht dessen Verteidigung daher als einen Akt der Selbstverteidigung. Insofern dabei an diesem Standpunkt blind festgehalten wird, geschieht jene Verteidigung als eine Verteidigung eines nicht näher bestimmten, eigentümlich leer bleibenden Selbst, einer Identität, die um ihrer selbst willen nach einem verbreiteten Schlagwort „identitär“ geschätzt wird. Für dieses Festklammern an einem auf seinen Standpunkt fixierten, dabei leer bleibenden und daher umso vehementer nach außen hin verteidigten Selbst hat der Verfasser den Begriff des logischen Narzissmus entwickelt: den Begriff eines Narzissmus, der nicht psychopathologisch sein muss, der sich vielmehr aus eben jenem Umgang mit dem eigenen Standpunkt ergibt (vgl. Voigt, 2020a, S. 87–91).

Im Anthropozän scheinen demnach zwei Krisen parallel zu laufen: eine empirisch greifbare Umweltkrise und die Krise des logischen Narzissmus, die den Umgang mit der erstgenannten Krise erschwert, weil sie eine Abkehr von allgemeinverbindlicher Orientierung und Kooperation mit sich bringt. Dies wiederum führt zu der Frage, ob wir es hier mit einer bloßen, als solcher doch eher unwahrscheinlichen Koinzidenz zu tun haben oder ob es sich hier um zwei Seiten ein und derselben Krise handelt. Da die letztgenannte These nicht von einem eher unwahrscheinlichen bloßen Zusammentreffen zweier Krisen ausgehen muss, ist sie nach Erachten des Verfassers zu bevorzugen, wenn sich ein guter Grund für sie findet. Dieser Grund besteht – ebenfalls nach Erachten des Verfassers – darin, dass das Anthropozän, wie es hier geschildert wurde, mit einer Atmosphäre des logischen Narzissmus einhergeht, wobei Atmosphäre im Sinne der Neuen Phänomenologie als ein Raum verstanden wird, in dem zu sein sich auf eine bestimmte Weise an-

fühlt, da er von Stimmungsfeldern durchzogen wird (vgl. Voigt, 2020c, S. 66–69). Eine zunehmend technisch überformte Umwelt, die sich aus den Nebenwirkungen unseres Handelns ergibt, stellt sich in ihrer medialen Vermittlung als ein Standpunkt dar, auf dem wir alle stehen und der zugleich eigentümlich leer bleibt. Wie Johann Amos Comenius dies bereits 1668 gesehen hat, verwandelt sich die technologische Zivilisation, die dazu geführt hat, in ein neues Babel, das seine Spitze nicht wie das alte gegen den Himmel, sondern gegen die Erde richtet und uns dadurch den gemeinsamen Boden einer miteinander geteilten Welt unter den Füßen hinwegzubohren droht (vgl. Comenius, 1997, S. 15; dazu Voigt, 2020d, S. 25–27). Dadurch entsteht, was Peter Sloterdijk schon vor Prägung des Begriffsworts „Anthropozän“ dargelegt hat, ein Raum aus isoliert in die Leere stürzenden Standpunkten (vgl. Sloterdijk, 1989, S. 102–125), an denen sich festzuklammern die einzig verbleibende Option zu sein scheint. Dieser Raum selbst bildet dadurch einen umfassenden Standpunkt, eben denjenigen eines sich mit seinem Standpunkt verklammernden und ansonsten leeren Subjekts. Zumindest als regulatives Deutungsangebot lässt sich dies so verstehen: Den Hyperobjekten, mit denen wir es im Anthropozän zu tun haben, entspricht ein allumspannendes und zugleich leeres Hypersubjekt, dessen Atmosphäre eines logischen Narzissmus wir bei all unseren vielfältigen Stellungnahmen ausgesetzt sind (Voigt, 2018). Der gefühlte Druck auf das leere narzisstische Subjekt führt dabei zu einem oft sehr realen Gegendruck, der die Politik in ein „Königreich der Angst“ verwandelt (Nussbaum, 2019) und auch nicht-menschliche Lebewesen in eine „Ökologie der Angst“ zwingt (Soentgen, 2018). An die Stelle eines demokratischen, gleichberechtigten Zusammenlebens tritt dabei eine planetare Leidensgemeinschaft (Dufresne, 2019). So gesehen, handelt es sich beim Anthropozän um eine Krise einer nicht nur physischen, sondern auch geistigen Umwelt (Voigt, 2020a).

3 Das atmosphärische Schlüsselproblem des Anthropozäns

Nach dem gerade Gesagten handelt es sich beim Anthropozän um eine vielfache Herausforderung, auch und gerade, was den Umgang mit Bildungsmedien betrifft. Dabei empfiehlt sich die oben dargelegte Zugangsweise Klafkis. Denn von einem destabilisierten Erdsystem ist die gesamte Menschheit betroffen. Die davon hervorgerufenen Probleme sollten und könnten auch nur im Rahmen einer globalen Solidarität gelöst werden, zu der sich die Betroffenen selbst bestimmen und dabei ihr entsprechendes Handeln auch mitbestimmen, so dass sie dabei im Rahmen ihrer Interessen und Fähigkeiten die von ihnen erworbenen allgemeinen Kompetenzen einbringen können. Gerade das Anthropozän als allgemeines Problem stellt dabei einen herausragenden Anlass dafür da, nach „Bildung im Medium des All-

gemeinen“ zu streben. Da die Bildungsmedien jeweils auch schon in das Anthropozän, näherhin in dessen Technosphäre, eingebettet sind, scheint es gewährleistet zu sein, dass sie bei ihrer Vermittlungsleistung jeweils auch die Art und Weise des Vermittelten selbst mit vermitteln und dadurch die notwendige Fähigkeit zu einer kritischen Stellungnahme gewährleisten.

Angesichts dessen scheint es ein rein technisches Problem darzustellen, wie sich das Anthropozän in Bildungsmedien vermitteln lässt: Wie kann dies mit Hilfe der bisherigen und auch von neuen, etwa digitalen, Bildungsmedien geschehen? Da es sich beim Anthropozän (auch) um einen quantitativ fassbaren Problemkomplex handelt, ist es aus dieser Perspektive durchaus zu begrüßen, dass die Vertrautheit mit empirischen Methoden und statistischer Datenverarbeitung heute im Wachsen begriffen ist (so Edwards, 2017; eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Bildungsmedien bietet dagegen Schmidt-Dietrich, 2020).

Die empirische Seite des Anthropozäns, gleichsam seine Außenseite, zu erfassen, ist selbstverständlich eine sehr wichtige Aufgabe, und die Befähigung dazu darf auf keinen Fall vernachlässigt werden. Wenn das oben Ausgeführte zutrifft, wird damit allerdings nur eine Seite des Anthropozäns thematisiert und eine andere, nicht minder wichtige, außer Acht gelassen, nämlich seine atmosphärische Seite im Sinn der Neuen Phänomenologie. Diese Vernachlässigung ist umso gefährlicher, als sich auch die empirischen Bestrebungen stets innerhalb dieser Atmosphäre bewegen und dadurch der Gefahr ausgesetzt sind, dass sie selbst und auch der Umgang mit ihnen von dieser Atmosphäre mitgeprägt werden. Für die erhitzten Debatten, zu denen dies führen kann, muss derzeit wohl nicht eigens ein Beispiel gegeben werden; dazu reicht ein Blick in die üblichen Informationsmedien und sogar in die Unterhaltungsmedien, die jene Diskussionen zu modernen Gladiatorenspectakeln uminszenieren. Der logische Narzissmus droht im Anthropozän also ebenfalls auf der Ebene der Medien, einschließlich derjenigen der Bildungsmedien.

Dies macht es erforderlich, das Anthropozän als ein auch im oben genannten Sinn atmosphärisches Schlüsselproblem aufzufassen. Diesem Problem lässt sich dadurch begegnen, dass Atmosphäre nun ausdrücklich als etwas verstanden wird, was sie sein kann und auch immer schon gewesen ist, als was sie bislang aber geläufigerweise nur implizit behandelt worden ist: als ein Bildungsmedium.

Dass in Bildungseinrichtungen Atmosphären herrschen, ist Lehrkräften wohl vertraut aus ihrer Erfahrung, die von der „dicken Luft“ in manchen Klassenzimmern bis hin zur gehobenen Stimmung in der Aula und der geheimnisvollen Atmosphäre in einem Schullabor reichen kann (Bergmann, 2021). Ein näherer Blick zeigt, dass diese Atmosphären nicht einfach zufällig da sind, sondern erzeugt werden, wachsen, sich verändern und auch verändert werden können. Allerdings sind Atmosphären dabei nicht schon von sich her Bildungsmedien, da der Umgang mit ihnen eben weitgehend implizit, unthematisch bleibt (vgl. Wolf, 2020, S. 396). Dass wir im Alltag mit Atmosphären ebenso umgehen, führte auch bei deren Re-

flexion in der Neuen Phänomenologie zunächst zu der Annahme, Atmosphären seien Gegebenheiten, auf die wir stoßen. Dass dem nicht so ist, zumindest nicht so sein muss, zeigte dann aber ein Blick auf unsere kulturelle Praxis (vgl. Voigt, 2020c, S. 66–68): Mit unserer Architektur, in filmischen Darbietungen, im Musizieren, im Umgang mit Literatur, beim Theaterspielen schaffen wir auch Atmosphären und gestalten dadurch die umfassenderen Atmosphären etwa unserer Städte mit. Gerade die „weicheren“ Bildungsfächer leisten daher etwas, das in den „harten“ Disziplinen aufgrund ihrer methodisch durchaus berechtigten Ausklammerung qualitativer Aspekte nicht im Fokus stehen kann:¹ die Sensibilität für Atmosphären und die Vermittlung der Fähigkeit, Atmosphären mitzugestalten, beispielsweise im aufmerksamen Umgang mit Metaphern, Narrativen und Visualisierungen (vgl. Leinfelder, 2020, S. 35–44; Sippl, 2020). Erst durch ihre bewusste Auffassung und den selbstbestimmten, mitbestimmenden Umgang mit ihr wird eine Atmosphäre zu dem, was sie heute dringender denn je auch sein muss: zu einem Bildungsmedium. Dann kann die Frage gestellt und dementsprechend eine Antwort darauf gesucht werden, in welchen Atmosphären wir leben, in welchen Atmosphären wir leben wollen und wie sich Atmosphären, in denen wir nicht leben wollen, überwinden lassen.

Das atmosphärische Schlüsselproblem des Anthropozäns stellt sich aus dieser Perspektive so dar: Was in den Medien, die in die Technosphäre des Anthropozäns eingebettet sind, immer auch mit vermittelt wird, ist eine Atmosphäre des logischen Narzissmus. Diese Atmosphäre konterkariert aber geradezu die wesentliche Rolle eines Bildungsmediums, Spielraum für kritische Reflexion des Vermittelten und seiner Vermittlungsweise zu eröffnen. Im Anthropozän steht daher die Existenz von Bildungsmedien als solchen auf dem Spiel und wird zu deren eigenem Schlüsselproblem. Dieses Problem lässt sich dadurch angehen, dass der Atmosphäre des logischen Narzissmus eine andere, ihm genau widerstrebende Atmosphäre entgegengesetzt wird, die sich mit Martha Nussbaum als eine „förderliche“ charakterisieren lässt (vgl. Nussbaum, 2019, S. 55). Da die Atmosphäre des logischen Narzissmus letzten Endes in der Angst des jeweiligen Subjekts davor besteht, mit der Aufgabe des eigenen Standpunkts sich selbst aufzugeben, sollte eine gegenstrebende Atmosphäre so beschaffen sein, dass sie dieser Angst entgegenwirkt (Voigt, 2020b). Sie sollte vermitteln, dass es möglich ist, als Subjekt unabhängig vom jeweiligen Standpunkt bestehen zu bleiben; sie sollte dem Subjekt also eine Wertschätzung vermitteln, die nicht von dem Standpunkt abhängt, den es jeweils einnimmt. Bei der Atmosphäre, die Bildungsmedien im Interesse ihrer eigenen Existenz dem logischen Narzissmus entgegensetzen sollten, handelt es sich also um eine Atmosphäre der Geborgenheit (Bergmann, 2021) – einer Geborgenheit allerdings, die ihrerseits nicht gleichsam zum kuschelig-bequemen Verharren auf dem eigenen Standpunkt einlädt, sondern

1 Zu einem parallelen Projekt auf dem Gebiet der Ökonomie vgl. Voigt, 2021.

die dazu ermutigt, sich nötigenfalls auch mit diesem Standpunkt auseinanderzusetzen und ihn zu wechseln, wenn es dafür gute Gründe gibt.

Damit lässt sich das atmosphärische Schlüsselproblem des Anthropozäns noch genauer formulieren: Wie kann in den Bildungsmedien, im Umgang mit ihnen, bei der Vermittlung der Krise unserer destabilisierten Umwelt immer auch eine Atmosphäre der Geborgenheit vermittelt werden, deren Vermittlungsweise sich dabei zugleich auch zeigt und daher nicht einfach hingenommen wird, so dass sie einen Spielraum für eigene kritische Reflexion ermöglicht, der Raum für gemeinsames, selbstbestimmtes und mitbestimmendes Problemlösen bietet? In der Perspektive dieser Problemlösung könnte die Aufgabe liegen, die Atmosphäre des logischen Narzissmus im Anthropozän langfristig durch eine neue umfassende Atmosphäre der Geborgenheit zu ersetzen, die dann nicht (mehr) als selbstverständlich vorgefunden aufgefasst werden würde, sondern als gemeinsam betreute und zu verantwortende.

4 Fazit und Ausblick

Die zunächst scheinbar harmlose Frage, was das Anthropozän für Bildungsmedien bedeutet, hat sich im Lauf dieser Überlegungen als eine geradezu existenzielle Frage erwiesen: existenziell für die Bildungsmedien, deren reflexiver Charakter in der Atmosphäre des logischen Narzissmus bedroht ist; existenziell aber auch für alle, die die äußere wie geistige Umweltkrise des Anthropozäns nicht einfach hinnehmen möchten, sondern Wege aus dieser Krise suchen wollen. Diese Suche kann nicht ohne eine entsprechende Befähigung dazu unternommen werden; und für diese Befähigung sind Bildungsmedien unumgänglich, die, wie geschildert, der Atmosphäre des logischen Narzissmus eine Atmosphäre der Geborgenheit entgegensetzen. Der Pädagogik als professioneller Reflexion auch der Bildungsmedien kommt daher eine Schlüsselrolle im Anthropozän zu, die sie, selbstverständlich im interdisziplinären Gespräch mit empirischen Zugangsweisen und mit philosophischen Reflexionsangeboten, nur dann erfüllen kann, wenn sie einen Sinn für das Qualitative, Atmosphärische bewahrt und weiterentwickelt. Dieser Blick lässt sich nicht zuletzt durch eine auch geisteswissenschaftliche Pädagogik schärfen, die sich mit entsprechenden kulturellen Praxen und den von ihnen vermittelten historischen Bildungsgütern beschäftigt (vgl. Marthes, 2001, S. 202–208).

Literatur und Internetquelle

- Bergmann, M. (2021). Neue Phänomenologie und neue Ästhetik am Gymnasium in Bayern. *Comenius-Jahrbuch*, 29, 135–163.
- Comenius, J.A. (1997). *Der Weg des Lichtes/Via Lucis*. Eingeleitet, übers. u. mit Anmerkungen versehen v. U. Voigt. Hamburg: Meiner.

- Dufresne, T. (2019). *The Democracy of Suffering. Life on the Edge of Catastrophe, Philosophy in the Anthropocene*. Toronto: McGill University Press.
- Edwards, Paul N. (2017). Wissensinfrastrukturen für das Anthropozän. In J. Renn & B. Scherer (Hrsg.), *Das Anthropozän. Zum Stand der Dinge* (2. Aufl.) (S. 242–255). Berlin: Matthes & Seitz.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham & London: Duke University Press.
- Klingan, K. & Rosol, C. (Hrsg.). (2019). *Technosphäre*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Leinfelder, R. (2020). Das Anthropozän – mit offenem Blick in die Zukunft der Bildung. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 17–65). Innsbruck & Wien: Studien Verlag.
- Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (2001). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. London: Penguin Books.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis, MN & London: University of Minnesota Press.
- Nussbaum, M. (2019). Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise. Darmstadt: wbg Theiss.
- Schmid-Dietrich, C. (2020). Nachhaltige Digitalisierung als Herausforderung für das Bildungswesen. *Comenius-Jahrbuch*, 28, 139–162.
- Sippl, C. (2020). Was der Fluss erzählt. Wasser literarisch lernen mit dem Bilderbuch. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 537–551). Innsbruck & Wien: Studien Verlag.
- Sloterdijk, P. (1989). *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Soentgen, J. (2014). Der Fluss Lech – ein Cyborg. In M. Kraus, S. Lindl & J. Soentgen (Hrsg.), *Der gezähmte Lech. Ein Fluss der Extreme* (S. 151–160). München: Volk.
- Soentgen, J. (2018). *Ökologie der Angst*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Soentgen, J. (2021). Beschleunigte Stoffbewegungen im Anthropozän. In M. Schmidt & H. Zapf (Hrsg.), *Environmental Humanities. Beiträge zur geistes- und sozialwissenschaftlichen Umweltforschung* (S. 57–73). Göttingen: V&R Unipress.
- Voigt, U. (2018). Inside the Anthropocene. *Analecta Hermeneutica*, 10. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter: <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/analecta/article/view/2057>.
- Voigt, U. (2020a). Das Anthropozän als geistige Umweltkrise. In T. Heichele (Hrsg.), *Mensch – Natur – Technik. Philosophie für das Anthropozän* (S. 85–102). Münster: Aschendorff.
- Voigt, U. (2020b). Was tun im Anthropozän? In T. Heichele (Hrsg.), *Mensch – Natur – Technik. Philosophie für das Anthropozän* (S. 103–113). Münster: Aschendorff.
- Voigt, U. (2020c). Eingestimmte Subjekte? Das Kombinationsproblem des Panpsychismus im Licht der Atmosphärenkonzeption der Neuen Phänomenologie. In B. Wolf & C. Julmi (Hrsg.), *Die Macht der Atmosphären* (S. 60–74). Freiburg i.Br. & München: Karl Alber.
- Voigt, U. (2020d). Wissen um Atmosphären – Bildung für das Anthropozän? *Comenius-Jahrbuch*, 28, 13–32.
- Voigt, St. (2021). *Angewandte Ästhetik für Einsteiger. Über Smart Humanities und den neuen (oder alten) Anspruch an die Führung der Industrie von morgen*. Deggendorf: BMU Media.
- Wolf, B. (2020). Diversität schafft Atmosphären. Machtvolle Momente inklusiver Pädagogik. In B. Wolf & C. Julmi (Hrsg.), *Die Macht der Atmosphären* (S. 396–417). Freiburg i.Br. & München: Karl Alber.