



Bildung im
21. Jahrhundert

dt.

Fachpublikation für
zeitgemässen Deutschunterricht

Der Klimawandel ist kein Problem – und neun weitere Thesen zu einer existentiellen Krise

Marcel Hänggi

Soll ich mit dem Lob beginnen? Ich beginne mit dem Lob fürs Gymnasium.

Als 2018 die Klimastreikbewegung ihren Anfang nahm, kam diese wesentlich aus den Gymnasien. Wie die jungen Leute Massendemonstrationen organisieren, mobilisieren, mit den Medien sprechen und auf Podien auftreten, ist beeindruckend. Viele Klimastreikende wissen ausserordentlich viel und haben ausserordentlich gut (viel besser als durchschnittliche Politikerinnen oder Politiker) verstanden, worum es geht. Ihr Wissen haben sie nur zum kleinsten Teil in der Schule erworben, aber sie haben in der Schule gelernt, sich Wissen anzueignen. Was könnte es für ein grösseres Kompliment geben!

Viele Schulen standen der Bewegung wohlwollend gegenüber. Konvente beschliessen mit eindrücklichen Mehrheiten, das Thema Klima künftig stärker beachten zu wollen; Klima-Arbeitsgruppen entstanden.

Ende des Lobs.

Seither ist wenig passiert. Man täte ja gern mehr, aber der Pflichtstoff, die Sachzwänge! Wohlwollende Schulleitungen verordneten Klima-Themenwochen, doch viele Lehrpersonen blieben ratlos, was sie damit anfangen sollten; schlimmstenfalls fiel die Umsetzung derart verharmlosend aus, dass nichts besser gewesen wäre.

«Warum», fragten 2018 einige Gymnasiastinnen und Gymnasias-ten, als sie begannen, den Unterricht zu bestreiken, «sollen wir lernen, wenn die Welt vor die Hunde geht?» Wir sollten diese Frage sehr ernst nehmen und nicht als Polemik abtun. Für mich als Berufseinsteiger ist sie wichtiger als jede didaktische oder fachwissenschaftliche Frage: Warum bringe ich meinen Schüle-

rinnen und Schülern in dieser Situation – beispielsweise – etwas über Lyrik bei?

Die Antwort kenne ich nicht, aber ich will zehn Thesen wagen, die mögliche Antworten einrahmen. Was ich dabei über die Klimakrise sage, gilt cum grano salis auch für die anderen grossen Umweltkrisen.

1. Der Klimawandel ist kein Problem

Die Klimakrise verursacht gravierende Probleme und wird noch mehr verursachen. Aber sie ist selber keines.

Der Technikpublizist Evgeny Morozov (2013) hat den Begriff des «Solutionism» geprägt. Der Solutionist verwandelt alles in ein Problem, um eine Lösung dafür zu finden. Die Klimakrise ist kein Problem, denn sie lässt sich nicht «lösen». Sie lässt sich nur eindämmen (solange nicht zu viele Kippunkte überschritten sind). Selbst wenn die Menschheit ab sofort keine Treibhausgase mehr emittierte, kehrten die Temperaturen nicht zurück in jene Bandbreite der Schwankungen, in der sie sich während der bisherigen Geschichte des Homo sapiens bewegt haben. In jene Bandbreite, die für alle bisherigen Generationen die Normalität bildete – bis auf die Generation unserer Schülerinnen und Schüler. Im Leben eines oder einer heutigen Jugendlichen war 2008 das global kälteste Jahr. Im 20. Jahrhundert war nur ein Jahr wärmer als 2008: 1998.

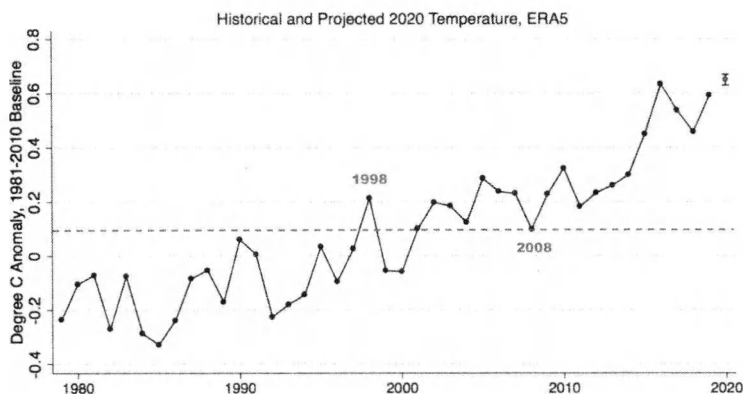


Abb. 1: Jahres-Mitteltemperaturen 1979 bis 2020. European Centre for Medium-Range Weather Forecasts.

Die Klimakrise ist kein Problem, für das es eine Lösung gäbe.¹ Sie ist der Beginn einer neuen Normalität und eines neuen Zeitalters, des Anthropozäns (vgl. Horn & Bergthaller 2019). Solange wir die Klimakrise als (lösbares) Problem darstellen, verharmlosen wir sie.

Dieses Kein-Problem-Sein schafft für den Umgang mit der Klimakrise aber ein Problem: Was nicht lösbar ist, macht ohnmächtig. Zu entmächtigen kann keine pädagogische Haltung sein.

2. Es braucht wenig Wissen, um das Wesentliche zu verstehen

Die Klimakrise, sagte Greta Thunberg 2019 am WEF in Davos, sei «die grösste und komplexeste Herausforderung, der der Homo sapiens je gegenüberstand. Die wichtigste Antwort aber ist so einfach, dass sogar ein kleines Kind sie versteht: Wir müssen aufhören, Treibhausgase zu emittieren.» (Thunberg 2019)

Spreche ich mit Kolleginnen und Kollegen darüber, wie die Schule mit der Klimakrise umgehen soll, landet das Gespräch meistens sehr bald bei Wissensinhalten. Und diese Wissensinhalte sind schnell einmal zu komplex für die Gymnasialstufe.

Aber Thunberg hat Recht: Es braucht nicht viel Wissen, um das Wesentliche zu verstehen und das Richtige zu tun. Man muss wissen, dass Treibhausgase die Erde aufheizen – die genauen atmosphärenphysikalischen Vorgänge muss man nicht kennen. Man muss wissen, woher die Treibhausgasemissionen stammen, dass Rückkoppelungseffekte dazu führen, dass sich die Erwärmung selbst verstärkt, wie es zu der heutigen Situation kam und wer auf der Welt vor allem dafür verantwortlich ist und war. Und man sollte etwas von Machtverhältnissen verstehen und von der Rolle, die die fossilen Energieträger darin spielen. Damit käme man schon sehr weit. Ich gehe davon aus, dass dieses Wissen in den entsprechenden Fächern tatsächlich vermittelt wird.²

Die Forderung, wir müssten es zuerst noch genauer wissen, ist eine der Ausreden, politisch nicht zu handeln. Die Feststellung, es sei alles zu komplex, ist eine Ausrede, das Thema im Unterricht zu umschiffen. Man könnte wie Italien ein Schulfach «Klima» einführen, doch damit delegierte man ein Thema an eine Fachperson, das alle Lebensbereiche – und mithin alle Schulfächer – angeht. Und indem man die Menschen, wie es der Literaturwissenschaftler Timothy Morton (2019) ausdrückt, auf eine

«Informationsmüllkippe» wirft, motiviert man niemanden zum Handeln.

Wichtiger wäre es, Denkweisen kritisch betrachten zu lernen und Zusammenhänge zu verstehen – beispielsweise zwischen einem globalen Phänomen und dem eigenen Alltagshandeln. So holte man auch ein Nicht-Problem, ein «Hyperobjekt» (Morton) zurück vom unendlich Fernen in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler; in den Bereich, der Ermächtigung ermöglicht.

3. Die Klimakrise ist eine Krise des modernen Denkens

Nie wusste die Menschheit so genau, welches Erbe ihr Verhalten auf dem Planeten Erde hinterlassen wird, wie heute. Trotzdem sind wir unfähig, angemessen zu reagieren. Diese Unfähigkeit, zu tun, was nach wissenschaftlicher Erkenntnis getan werden muss, ist genauso ein Erbe des aufgeklärten Denkens wie die Wissenschaften selber.

Das Erbe der Aufklärung ist janusköpfig. Werte wie Freiheit, Menschenrechte, Gleichheit oder Demokratie kamen in einem Europa auf, das die Denkräume für diese Werte unter anderem dadurch eröffnete, dass es sowohl andere Weltteile wie die eigenen Unterschichten immer härter ausbeutete. Grosse Freiheitsphilosophen waren zugleich Apologeten der Sklaverei.

Stammen die genannten Werte vor allem aus dem 17. und 18. Jahrhundert, so setzten sie sich vor allem in der Ära der fossilen Energie durch. Die immer billiger und immer reichlicher vorhandene Energie ermöglichte einen Wohlstand, der es leichter machte, Macht zu teilen und emanzipatorische Ideen zuzulassen. Die gleiche Energie ermöglichte es Europa aber auch, Freiheiten anderswo in nicht gekanntem Ausmass zu zerstören (Chakrabarty 2010; Ghosh 2016).

Zu den Errungenschaften der Aufklärung gehören Denkweisen, die äusserst produktiv waren, uns heute aber daran hindern, angemessen auf die Krise zu reagieren. Ein Dualismus, der Natur und Kultur trennt, gehört dazu (vgl. Latour 1995). Das Menschenbild des Homo oeconomicus gehört dazu. Die Idee vom (immerwährenden, exponentiellen) «Wirtschaftswachstum» gehört dazu – eine, und da könnte der Sprachunterricht ins Spiel kommen, schlecht sitzende, aber längst zur Katachrese erstarrte Metapher, bezeichnete «Wachstum» doch ursprünglich etwas, das zu Ausgewachsensein führt.

Und Effizienzdenken gehört dazu; ein Denken, das auch in der Umweltbewegung weit verbreitet ist: «Doppelter Wohlstand – halbiertes Verbrauch» lautete einst das Versprechen eines Umwelt-Bestsellers (von Weizsäcker et al. 1995). In der Geschichte haben Effizienzsteigerungen aber stets dazu geführt, dass immer effizienter immer mehr verbraucht wurde. Man gewinnt nichts, wenn man einen falschen Weg effizienter weiter geht.

Typisch für das moderne Denken schliesslich ist die Vorstellung, das Ganze lasse sich verstehen, wenn man seine Teile verstehe. Das prototypische Erkenntnisinstrument dieser Denkweise ist das Experiment: Man untersucht einen Parameter einer Experimentalanordnung, indem man diesen Parameter verändert und alle anderen nicht. Das Experiment hat sich als ungemein produktiv erwiesen, hat aber auch zu fatalen Fehleinschätzungen geführt.³

4. Das Gymnasium teilt seine Geschichte mit dem fossilenergetischen Zeitalter

Im fossilenergetischen Zeitalter haben sich das moderne Wissenschafts- und Bildungssystem herausgebildet. Die Ingenieurinnen, Unternehmer, Politiker und Denkerinnen, die das fossilenergetische Zeitalter mit seinen Techniken und seinem Umgang mit der Umwelt geformt haben, haben zur überwiegenden Mehrheit ein Gymnasium durchlaufen. Es ist Teil des Bildungs- und Denksystems dieser Ära.

Das heisst nicht, dass das Gymnasium nicht fähig sein könnte, auch auf die anstehenden Krisen vorzubereiten. Aber es wäre naiv, *a priori* zu erwarten, dass es als Teil des «Systems» ohne weiteres das Nötige beitragen wird, Systeme zu ändern, die wir ändern müssen.

Das humboldtsche Bildungsideal war ein anderes und auch das heute gültige gesetzliche Bildungsziel wäre ein anderes: Es strebt die vertiefte Gesellschaftsreife gleichermassen an wie die allgemeine Studierfähigkeit. Der Schulalltag indes sieht anders aus. Dass sich Gesellschaftsreife nicht messen lässt, schwächt dieses Bildungsziel in einem Bildungsdiskurs, der zunehmend auf die Quantifizierung von Resultaten setzt.

5. System change, not climate change!

Das Bildungssystem, das die Fachleute hervorgebracht hat, die das fossile Zeitalter formten, bringt nicht automatisch ab sofort Fachleute hervor, die dieses Zeitalter beenden helfen. Es ist ein System, das sich transformieren muss.

Die äusserst zaghaft formulierte Forderung nach Systemwandel⁴ hat der Klimastreikbewegung Vorwürfe der Radikalität eingebracht. Dabei ist sie mehr als ein Demo-Slogan. Das IPCC, das periodisch den Stand des wissenschaftlichen Wissens zum Klimawandel zusammenfasst, hielt 2018 unmissverständlich fest: Zur Einhaltung des 1,5-Grad-Ziels braucht es «far-reaching system transitions [...] unprecedented in scale [...] in all sectors» (IPCC 2018: SPM C.2).

Ein wichtiger Unterschied besteht freilich zwischen dem Demo-Slogan und der IPCC-Aussage: Das IPCC spricht von «Systemübergängen» im Plural. Ich halte es für wenig sinnvoll, «das System» ändern zu wollen, schon weil niemand weiss, was «das System» sein soll. Aber es müssen Systeme – im Plural – transformiert werden, und dazu bedarf es zuerst einmal einer systemischen Perspektive.

Ein System ist ein Ensemble von Elementen, die sich gegenseitig beeinflussen. Ein Beispiel: Unser heutiges Verkehrssystem ist ein Ensemble aus Fahrzeugen, Infrastrukturen, gesetzlichen Rahmenbedingungen, ökonomischen Rahmenbedingungen, Institutionen, Mentalitäten und so weiter, die sich über 100 bis 120 Jahre abhängig voneinander entwickelt haben. Von diesem System aber spricht die politische Debatte selten, stattdessen wird technokratisch vor allem über ein Element – die Antriebstechnik der Fahrzeuge – gestritten.

Systemisches Denken ist, in einem gewissen Sinne, der Gegenpol zum modernen Denken, demzufolge das Ganze bloss die Summe seiner Teile ist; zum Denken in Experimenten. Ökologisches Denken ist, als Denken in Ökosystemen, systemisches Denken *par excellence*.⁵

6. Wir müssen lernen, in den Kategorien Prekarität, Ambiguität, Unfertigkeit, Tentativität, Bricolage, Rhizom und Kooperation zu denken

Bildung ist Vorbereitung auf die Zukunft. Zukunft ist immer un-

gewiss, angesichts der Umweltkrisen aber ungewisser denn je. In der reichen Schweiz sind wir uns gewöhnt, Probleme mit Geld und Technik in funktionierenden Institutionen zu lösen. Aber die Umweltkrisen sind – siehe oben – keine Probleme und wir müssen damit rechnen, dass wir die Probleme, die sie auslösen, nicht mit teuren Techniken werden lösen können und dass Institutionen versagen. Die Zukunft dürfte in vieler Hinsicht auch in den heute reichen Ländern prekär sein. Statt der Suche nach Perfektion wird die Fähigkeit zur Bricolage wichtig sein.⁶

Die Corona-Pandemie – eine weitaus geringere Krise als das, was uns angesichts der Umweltzerstörungen erwartet – hat gezeigt, wie rasch auf Effizienz getrimmte Systeme an ihre Grenzen stossen. «Eine 95-Prozent-Ökonomie ist ein riesiges Problem», überschrieb die NZZ im Oktober 2020 ein Interview mit einem Ökonomen (Eisenring 2020). Keine Ingenieurin und kein Ingenieur würde ein so lebenswichtiges System, wie es die Wirtschaft für die Gesellschaft ist, mit einer Sicherheitsmarge von weniger als fünf Prozent designen!

In Zeiten der Krisen braucht es Resilienz. Resilienz braucht Vielfalt statt Monokultur, kurze Wertschöpfungsketten statt globaler Arbeitsteilung nach dem Prinzip des komparativen Kostenvorteils, Redundanz – also all das, was nicht (in marktökonomischem Sinn) effizient ist. Eine Gesellschaft, die Resilienz höher gewichtet als Effizienz, braucht ein Bildungssystem, das weniger auf die Perfektion zielt, das das Unfertige zulässt, das mit uneindeutigen Kategorien leben lernt, das Kooperation höher gewichtet als Konkurrenz und sich rhizomatisch statt hierarchisch organisiert (vgl. hierzu die grossartige Studie Lowenhaupt Tsing 2018).

7. Niemand soll an den Klimawandel glauben

Man findet unterschiedliche Aussagen darüber, ob die Erde sich aufgrund anthropogener Treibhausgasemissionen erwärme oder nicht. Aber dieser Umstand rührt nicht daher, dass es hierzu zwei legitime Meinungen gäbe. Sie rührt daher, dass es Menschen gibt, die wissenschaftlich erhärtete Tatsachen leugnen.

Wenn wir die Tatsache des dramatischen anthropogenen Klimawandels als die plausiblere von zwei Meinungen darstellen, an die man doch bitte sehr glauben sollte, sind wir dem *Framing* der Klimawandel-Leugnerinnen und -Leugner bereits auf den Leim gegangen. Das Gymnasium bietet eine wissenschaftsbasierte Aus-

bildung an und hat als Tatsache zu vermitteln, was Tatsache ist. Darum gebe ich Schülerinnen und Schülern das «Weltwoche»-Sonderheft «Klimawandel für die Schule» (2019) nicht mit der Frage zu lesen, *ob* die «Weltwoche» lüge; ich lasse sie untersuchen, *wie* sie lügt.

Aber ist das nicht Indoktrinierung; riskiere ich mit dieser Haltung nicht, den Widerstand der Schülerinnen und Schüler geradezu herauszufordern? Ich begegne diesem Einwand immer wieder und finde ihn befremdlich. Hat jemals eine Physiklehrerin den Energieerhaltungssatz als etwas dargestellt, woran man glauben sollte, statt als wissenschaftliche Tatsache – aus Angst, ein Schüler könnte sich indoktriniert fühlen und aus Trotz beginnen, ans Perpetuum mobile zu glauben? Fürchten wir Deutsch-Lehrpersonen uns davor, eine Schülerin in die Akkusativ-Verweigerung zu drängen, wenn wir Fallfehler zu häufig korrigieren?

Vor einiger Zeit bat mich eine bildungspolitische Plattform um eine Replik gegen einen ebenda publizierten klimaleugnerischen Beitrag. Die Replik löste wiederum die Duplik eines Studenten aus, der erzählte, wie ihn seine Schule zum «Skeptiker» habe werden lassen, indem sie ihm seine Zweifel verbieten wollte (Hänggi 2020 / Wiederkehr 2020). So, wie der Autor sein Erlebnis schildert, überrascht seine Reaktion nicht: Offenbar hat seine Schule sich nicht auf die Autorität wissenschaftlicher Methodik, sondern auf die Autorität ihrer Macht gestützt. Selbstverständlich soll eine Schule niemanden dazu drängen, etwas zu glauben. Aber sie muss den Stand des Wissens vermitteln.

8. Alle Lehrpersonen sollten wissenschaftsskeptisch sein

Man könnte sich angesichts der Klima- oder auch der Corona-Leugnerinnen und -Leugner auf die Position zurückziehen, «die Wissenschaft» habe gesprochen. Viele in der öffentlichen Debatte tun das (vgl. Schneider 2020). «Unite behind the Science» lautet ein Slogan der Fridays for Future. Er hat bei mir immer Unbehagen ausgelöst. Denn wer ist «die» Wissenschaft?

«Der» Wissenschaft unkritisch zu folgen wäre ebenso falsch, wie die Klimaerwärmung als Glaubenssache darzustellen. Denn wer das tut, stützt sich – wie die oben genannte Schule – nicht auf die Autorität wissenschaftlicher Methodik, sondern auf die Autorität der Wissenschaft als Institution. Die wissenschaftliche Methodik nämlich ist der organisierte Skeptizismus.

Wer wissenschaftliche Tatsachen leugnet und sich als «Skeptiker» bezeichnet, hat einen Begriff gekapert⁷, und viele fallen darauf herein, wenn sie «Skeptiker» als Synonym für «Leugner» verwenden. Selbstverständlich muss das Gymnasium nicht nur eine wissenschaftlich fundierte Bildung anbieten, es muss auch die Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis kritisch reflektieren. Selbstverständlich kann und soll man Wissenschaft kritisieren, auch Klimaforschung; selbst die Berichte des IPCC sind kritikfähig (vgl. für eine Kritik des IPCC Hänggi 2015).

Wissenschaftsfeindschaft ist nicht nur etwas anderes als Wissenschaftskritik, sie ist in gewissem Sinne das Gegenteil davon. Wissenschaftsfeindschaft geht von der Folie einer Wissenschaft aus, die zeitlos gültige (also ahistorische) Wahrheiten widerspruchsfrei verkündet. Stösst sie auf einen Widerspruch, ruft sie: Seht her, es ist alles Lug und Trug! Zwischen totaler Wahrheit und blossem Unsinn lässt sie nichts gelten (Hänggi 2018, S. 64).

Szientismus und Antiszientismus kennen nur Wahr und Falsch und keine Grautöne. Sie sind beide ambiguitätsintolerant. Für jemanden, der Ambiguität fürchtet, ist der anthropogene Klimawandel eine besondere Zumutung, ist er doch ein Paradebeispiel dafür, was Bruno Latour ein «hybrides Objekt» nennt – nicht Natur oder Kultur, sondern beides. Es ist vermutlich kein Zufall, dass viele Klimaleugnerinnen und Klimaleugner auch homo- und transphob sind und die Genderforschung ablehnen: Sie wollen sich an eindeutigen, bipolaren Kategorien festhalten.

Literaturunterricht eignet sich besonders, um Ambiguitätstoleranz einzuüben, denn Literatur ist wie jede Kunst mehrdeutig (vgl. Bauer 2018). Damit der Literaturunterricht dieses Ziel erreicht, darf er freilich nicht auf Vereindeutigung abzielen, auf die «richtige» Interpretation; soll er nicht die Einordnung in die passende Gattungs- und Epochenschublade in den Vordergrund stellen, auch wenn es diese Aspekte sind, die sich leicht prüfen lassen und auch wenn die Schülerinnen und Schüler nach eindeutigen Kategorien verlangen.

9. Bitte keine Interdisziplinarität (sondern das Gegenteil)!

Das Klima ist das Paradebeispiel eines Querschnittthemas. Das Kollegium eines Gymnasiums besteht aus Fachleuten verschiedenster Disziplinen, die ihre Wissenschaft lieben. Was für ein

toller Ort für solche Themen! Als ich vor vier Jahren zu unterrichten begann, freute ich mich auf interessante interdisziplinäre Projekte.

Aus der Freude wurde die grösste Ernüchterung. Interdisziplinarität ist nebst vielen Anforderungen an den Unterricht eine weitere, die Lehrpersonen erfüllen sollten. Sie hat aber im Schulalltag selten Platz, und wenn sie – etwa in Sonderwochen – stattfindet, bedeutet sie zumeist, dass zwei Lehrpersonen in der Schnittmenge ihrer Fächer und Interessen nach Aufgaben suchen, die sie ihren Klassen stellen können.

Ein Thema, das wie die Umweltkrisen unserer Zeit alle Bereiche des Lebens betrifft, bedarf nicht eines interdisziplinären Zugangs, der nach Schnittmengen sucht, sondern des Gegenteils: der Vereinigungsmengen. Themen wie die Umweltkrisen (aber längst nicht nur die) verlangen nach einem Unterricht, der vom Thema ausgeht und sich das Fachwissen, das sich für das Verständnis als nötig erweist, dort abholt, wo es ist.⁸ Der Fächerkanon mit einem Dutzend Fächern, die ohne viel Kontakt zueinander unterrichtet werden, und die Verhackstückelung des Unterrichts in 45-Minuten-Portionen sind komplexen Themen nicht angemessen.

10. Wir müssen nicht häufiger über das Klima sprechen. Aber wir sollten Voraussetzungen schaffen, in einer Welt der Prekarität zu bestehen.

Warum sollen Jugendliche angesichts düsterer Zukunftsaussichten Schulstoff lernen? Ein der Klima- und anderen Krisen angemessener Unterricht muss den Schülerinnen und Schülern erstens Fähigkeiten zur Hand geben, in Krisen zu bestehen – und das heisst ganz wesentlich: mit Unsicherheit umzugehen. Und sie muss zweitens Menschen ausbilden, die die Krisen als solche erkennen und zu ihrer Bewältigung beitragen können.

Was kann das konkret für den Deutschunterricht heissen?

Klimawissen in einem engen Sinne ist kaum Thema für den Deutschunterricht; das Verhältnis Mensch - Natur ist es wohl. Ohne explizit allzu oft von den heutigen Umweltkrisen sprechen zu müssen, müssen diese doch immer mitbedacht werden, wenn zeitgenössischer Literaturunterricht heissen soll, Texte aus früheren Zeiten in der heutigen zu lesen.⁹ Einen Vers wie «Herr, es ist Zeit, der Sommer war sehr gross» aus Rilkes «Herbsttag» liest man anders, wenn man weiss, dass der «grösste» Sommer, den

Rilke je erlebt hat, kühler war als der kälteste im Leben der heutigen Jugendlichen.

Einen sehr direkten Bezug hat der Deutschunterricht zum Verständnis leugnerischer Strategien und medialer Dynamiken. Dabei darf ein Kommunikationsunterricht nicht von der Prämisse ausgehen, alle an einer Debatte Beteiligten seien im Sinne einer habermas'schen Diskursethik guten Willens und das bessere Argument setze sich stets gegen das schlechtere durch.

Einen Beitrag leisten kann Sprachunterricht zu einer Diskurs- und Erkenntniskritik, wie sie erfahrungsgemäss in anderen Fächern kaum gelehrt wird. Diskurse benutzen Metaphern und *Framings*, die der Sprachunterricht untersuchen kann. Viele Begriffe der (umwelt-)politischen Debatte werden wenig reflektiert verwendet und können – zusammen mit den Denkfiguren, die ihnen zugrunde liegen – kritisch hinterfragt werden: Was genau bedeutet «Freiheit», «Fortschritt», «Wohlstand», «Wachstum», «Nachhaltigkeit», «Mobilität» oder «Natur»?

Erkenntnistheoretische Grundlagen lassen sich beispielsweise anhand von Goethe diskutieren. Goethe polemisierte gegen die newton'sche Optik und lehnte das Experiment als Erkenntnisinstrument ab («Geheimnißvoll am lichten Tag / Lässt sich Natur des Schleyers nicht berauben, / Und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag, / Das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben.» – *Faust I*, Verse 672ff). Natürlich hat sich Goethe damit verrannt – aber seine Kritik am Experiment hat einen Punkt und wirft Fragen auf wie: Was leisten Experimente und was nicht? Wo blenden Experimente Systemzusammenhänge aus, indem sie die Welt in isolierte Parameter zerlegen?

Einer der wichtigsten Gründe, warum es nicht gelingt, auf die Krise angemessen zu reagieren, hat mit den Narrativen zu tun, mit denen wir uns die Welt erklären: das Narrativ des Marktes beispielsweise, der immer zum optimalen Ergebnis führt, wenn man ihn nur lässt, oder das Narrativ des Fortschritts, der zu jedem Problem eine Lösung findet. Narrative sind mitunter stärker als handfeste Interessen. Wir Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer sind die Spezialisten für Narration.

Diskurs- und Erkenntniskritik trägt schon einmal dazu bei, Narrative zu erkennen und zu hinterfragen. Und während einige Narrative festgefahren sind, fehlen andere. Um die Klimakrise

zu verstehen, braucht es die Fähigkeit sowohl des dystopischen wie des utopischen Denkens. Des dystopischen, weil man sich die möglichen Folgen der Krise sonst gar nicht vorstellen kann. Des utopischen, weil man sich Veränderung sonst nur als Verschlechterung vorstellen kann.

Die Literatur ist das Feld, auf dem Narrative ausprobiert werden. Literatur ist Denken im Konjunktiv; Literatur lässt die Welt aus der Perspektive anderer Lebensrealitäten wahrnehmen. Literatur bietet Utopien und Dystopien.

Zum Schluss

Wenn ich mit einer Klasse explizit über die Klimakrise spreche, stelle ich fest, dass unter den Jugendlichen – der Klimastreikbewegung zum Trotz – Ignoranz weit verbreitet ist. Zwar wissen alle, was der anthropogene Klimawandel ist, doch halten ihn die meisten für ein lösbares Problem; für etwas, mit dem künftiger technischer Fortschritt fertig werden wird, oder gar für etwas, was «in unserer Generation» gerade noch nicht gefährlich sein wird.

Wenn ich dagegen mit klimapolitisch engagierten jungen Leuten spreche, ist eine häufige Aussage: Man hat uns belogen und die wahre Dimension der Krise verschwiegen. Im weiteren Verlauf kommt das Gespräch meist rasch vom Klima im engeren Sinne weg: Diese Schülerinnen und Schüler wollen vor allem Raum für Selbständigkeit. Sie wollen gar nicht alles relevante Wissen vermittelt bekommen. Sondern die Fähigkeit, sich das Wissen anzueignen, das für ihre Zukunft relevant ist.

Endnoten

- 1 Ich habe selber in meinem letzten Buch (Hänggi 2018) noch von «Lösungen» gesprochen.
- 2 Aus zweiter Hand höre ich von einem Lehrer der Geografie (!), der den Begriff «Anthropozän» nicht gekannt habe. Ich will mich weigern zu glauben, das könne mehr als ein Einzelfall sein.
- 3 Ich denke beispielsweise an die Agrarforschung, die auch heute noch oft geografische und soziokulturelle Faktoren ignoriert und experimentell gewonnene Erkenntnisse glaubt von einem Kontext in einen ganz anderen transferieren zu können, aber auch an manche sozialwissenschaftliche Experimente.

- 4 Wörtlich fordert der Klimastreik Schweiz: «Falls unseren Forderungen im aktuellen System nicht nachgekommen werden kann, braucht es einen Systemwandel.» climatestrike.ch/de/movement, abgefragt am 26. 12. 2020.
- 5 Die Ökologie ist Teildisziplin der Biologie. Gerade in der Biologie aber und im Biologieunterricht hat sich im 20. Jahrhundert der Schwerpunkt in die entgegengesetzte Richtung entwickelt: Die Molekularbiologie hat versucht, das Ganze aus seinen immer kleineren Teilen zu erklären; Höhe- resp. Tiefpunkt dieser Entwicklung war Richard Dawkins' enorm einflussreiches Buch «Das egoistische Gen» (1976). Mit der Entschlüsselung des menschlichen Genoms um die Jahrtausendwende hat auch in der Molekularbiologie wieder eine Abkehr vom extremen Gen-Reduktionismus eingesetzt, der Gen-Reduktionismus wirkt freilich in der Öffentlichkeit und, wie ich vermute, auch in den Schulen noch stark nach.
- 6 Ich verwende «Bricolage» hier im Sinne Claude Lévi-Strauss' als die Fähigkeit, aus vorhandenen Ressourcen auf Probleme zu reagieren statt auf speziell für diese Probleme entworfene Werkzeuge zu setzen.
- 7 Die beste Darstellung der Funktionsweise der Antiwissenschaft bieten Oreskes & Conway 2010. Der darauf beruhende Dokumentarfilm (Kenner 2014) eignet sich gut für den Unterricht.
- 8 In diesem Sinne habe ich an meiner Schule einen Wahlkurs angeboten: Sein Ziel hätte darin bestanden, CO₂ aus der Atmosphäre zu holen. Die Schülerinnen und Schüler hätten verschiedene Methoden evaluieren und sich das nötige Wissen bei den entsprechenden Fachleuten – vom Landwirt bis zur Chemikerin – holen sollen. Der Kurs kam wegen zu wenigen Anmeldungen nicht zustande.
- 9 Ein schlechtes Beispiel ist das Sonderheft 3/2019 von «Deutsch betrifft uns» mit dem Titel «Lyrik von Sturm und Drang bis zur Gegenwart: Natur und Mensch». Das Wort «Klima» fehlt ganz; das Wort «Umweltkrise» kommt ein einziges Mal vor (als Vorschlag für einen Arbeitsauftrag: «Setzen Sie sich mit der Frage auseinander, ob tatsächlich davon gesprochen werden kann, dass der Satz ›Macht euch die Erde untertan‹ für die modernen Umweltkrisen ›verantwortlich gemacht‹ werden kann.»).

Literatur

Bauer, Th. (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen: Reclam.

Chakrabarty, D. (2010): «Das Klima der Geschichte. Vier Thesen». In: Ders.: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M.: Campus.

Dawkins, R. (1976): The Selfish Gene. New York / Oxford: Oxford University Press.

Deutsch betrifft uns (2019): «Lyrik von Sturm und Drang bis zur Gegenwart: Natur und Mensch». Sonderheft Nr. 3. www.buhv.de/download/marketing/newsletter/42-1903-1.pdf

- Eisenring, Ch. (2020): «Eine 95-Prozent-Ökonomie ist ein riesiges Problem». Interview mit Clemens Fuest. NZZ, 24. Oktober.
- Ghosh, A. (2016): *The Great Derangement. Climate Change and the Unthinkable*, Chicago: The University of Chicago Press. (Ich empfehle die Originalausgabe; die deutsche Übersetzung enthält grobe Fehler.)
- Hänggi, M. (2015): «Nachrichten aus der Parallelwelt der Klimaökonomien». WOZ Die Wochenzeitung, 2. Oktober.
- Hänggi, M. (2018): *Null Öl. Null Gas. Null Kohle. Wie Klimapolitik funktioniert*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Hänggi, M. (2020): «Sehr geehrter Herr Bandelt, wissen Sie, was Niederschläge sind?». condorcet.ch, 9. Februar.
- Horn, E. und Bergthaller, H. (2019): *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- IPCC (2018): *Global Warming of 1.5°C (SR1.5)*, Geneva.
- Kenner, R. (2014): *Merchants of doubt* (Dokumentarfilm). München: Sony.
- Latour, B.: *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Boston: De Gruyter.
- Lowenhaupt Tsing, A. (2018): *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Morozov, E. (2013): *To Save Everything, Click Here. Technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist*. London: Penguin.
- Morton, T. (2019): *Ökologisch sein*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Oreskes, N. und Conway, E. (2010): *Merchants of Doubt. How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. London: Bloomsbury.
- Schneider, P. (2020): *Follow the Science?* Berlin: Tiamat.
- Thunberg, G. (2019): *Ich will, dass ihr in Panik geratet*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- von Weizsäcker, E.U. / Lovins, A.B. / Lovins, L. Hunter: *Faktor vier. Doppelter Wohlstand – halbiertes Verbrauch. Der neue Bericht an den Club of Rome*. München: Droemer Knauer.
- Weltwoche (2019): «Klimawandel für die Schule. Ein Lehrmittel». Sonderheft vom 11. Juli.
- Wiederkehr, L. (2020): «Auch im Klimadiskurs gilt: Zuhören!». condorcet.ch, 17. Februar.