Denken lernen

Wie kann die Schule den Schülerinnen etwas über den Umgang mit der Klimakrise beibringen? Ganz einfach: mit Rilke, Goethe und Literatur aus Afrika.

Von Marcel Hänggi, 16.06.2020

Kann der Dichterfürst auch heute noch den Blick auf die Welt erweitern? Goethe am Fenster seiner Wohnung in Rom. bpk

Als 2018 Schülerinnen und Schüler wegen der Klimakrise zu streiken begannen, lautete eines ihrer Argumente: Wozu sollen wir die Schule besuchen, wenn die Welt zugrunde geht?

Diesen Sommer trete ich eine Stelle als Gymnasiallehrer an. Vor dreieinhalb Jahren entschloss ich mich zu einem Berufswechsel, begann die Lehrerausbildung, unterrichte seither in Stellvertretungen Deutsch und arbeite für die Gletscherinitiative, die ich gleichzeitig mit ins Leben rief.

Die Frage, die mich in dieser Situation am meisten umtreibt, ist die der Klimastreikenden – aus der umgekehrten Perspektive: Wie unterrichte ich junge Menschen, wenn die menschliche Zivilisation dabei ist, sich selbst zu zerstören? Wie legitimiere ich, dass meine Klassen, sagen wir, Goethe lesen müssen, wo es doch so viel Dringlicheres gäbe?

Nicht, dass meine Schüler diese Legitimierung einforderten – sie sind es gewohnt zu lernen, was man ihnen vorsetzt. Aber ich tu es: Was will, was muss ich jungen Menschen in eine so ungewisse Zukunft mitgeben – angesichts der düsteren Aussichten?

Am letzten Tag vor dem schulischen Lockdown Mitte März treffe ich fünf junge Klimabewegte, um über meine Fragen zu diskutieren: Sie besuchen das Gymnasium oder haben kürzlich die Schule oder das Studium abgeschlossen. Wir diskutieren lebhaft – doch das Wort Klima fällt fast nie.

Stattdessen sprechen wir darüber, inwieweit die Schule die Streikenden befähigt hat, die grösste Jugendbewegung seit vielen Jahren auf die Beine zu stellen. Wir sprechen über Musikunterricht und darüber, ob man die Schönheit eines Gedichts schulisch vermitteln könne. Wir sprechen über die grossen Paradoxa des Unterrichtens: ob man Menschen zur Selbstständigkeit führen kann? Ob die Schule jungen Menschen beibringen kann, ein System zu hinterfragen, dem sie selber angehört?

Alle fünf wünschen sich mehr Freiheiten und dass die Schule das Hergebrachte mehr infrage stellte. Gymnasiast Johann sagt: «Die Schule hat mich vieles gelehrt, was mich befähigt, zu träumen und mir eine andere Welt vorzustellen.»

Der «Herbsttag» – gestern und heute

Als Deutschlehrer könnte ich es mir einfach machen. Unmittelbar hat mein Fach mit dem Klima nichts zu tun. Sollen sich doch die Naturwissenschaftslehrer damit befassen! Oder spezialisierte Klimawandel-Lehrpersonen, wie es Italien plant?

Ich halte wenig von einem Schulfach «Klimawandel»: Das Thema lässt sich nicht delegieren. Was für Fachleute sollen das Fach unterrichten? Physikerinnen? Biologen? Ökonominnen? Historiker?

Die Klimakrise als Krise anerkennen – das heisst auch, zu erkennen, dass kein Lebensbereich von ihr unberührt bleibt. Also auch kein Schulfach. Für mein Fach Deutsch bedeutet das zum Beispiel:

- Das Leugnen der Klimakrise bietet hervorragendes Material, um die Mechanismen medialer Kommunikation zu studieren. (Allerdings taugen manche Unterrichtsunterlagen und Lehrbücher zum Thema «Argumentieren» wenig: Sie setzen voraus, dass im Regelfall die besten Argumente gewinnen. Auf Trolle wie Klimaleugner bereiten sie die Schüler nicht vor.)

- Literatur liest eine Leserin immer in ihrer eigenen Gegenwart. Wenn ich einen Vers wie «Der Sommer war sehr gross» in Rilkes «Herbsttag» aus dem Jahr 1902 – einem meiner Lieblingsgedichte – lese, dann weiss ich: Meine Schüler kennen ausschliesslich Sommer, die «grösser» waren als alle Sommer, die Rilke erlebte. Wenn ich mit den Klassen über den romantischen Naturbegriff spreche, dann müssen sich die Schülerinnen ihres eigenen Naturbegriffs bewusst werden. (Allerdings schafft es eine Fachzeitschrift für Deutschdidaktik, ein aktuelles Themenheft «Lyrik – Natur und Mensch» zu verfassen, in dem das Stichwort «Klima» gar nie, das Stichwort «Umweltkrisen» einmal vorkommt.) Liest meine Klasse Goethes «Faust I», versteht sie die Ausgelassenheit des Volks auf dem Osterspaziergang besser, wenn sie weiss, dass die Winter damals kälter waren und Heizenergie teuer.

Ein Unterricht, der relevant sein will, muss die Umweltkrise thematisieren. Ich muss mich nicht fragen, wie ich die Klimakrise in meinem Unterricht thematisieren kann: Die Krise ist immer schon da.

Dieser Text ist kein Plädoyer dafür, dass Lehrpersonen im Unterricht nur noch über die Klimakrise sprechen sollten; ich mache das im Unterricht nicht oft. Es geht mir vielmehr darum, meinen Schülern grundlegendere Fähigkeiten im Umgang mit einer existenziellen Krise zu vermitteln, die sie in den nächsten Jahrzehnten ebenso brauchen werden wie Sprachkenntnisse oder ein grundlegendes Mathematikverständnis.

Die Bienenfabel

Ein Lehrerkollege – er ist Historiker – sagt, er fühle sich permanent überfordert. «Es kann ja keine Basis guten Unterrichts sein, in jeder Lektion zu sagen: ‹Seht her, die Lage ist beschissen.› Ich spreche im Geschichtsunterricht über Kohlenstoff, über Dekarbonisierung, über Energienutzung – aber was ich sage, überzeugt mich nicht wirklich. Ich muss thematisieren, was man sich nicht vorstellen kann. Vielleicht muss ich nochmals ganz von vorn anfangen.»

Dabei, sagt er, sähen die meisten Schülerinnen nicht schwarz. Sie seien überzeugt, dass sich schon technische Lösungen finden würden; dass sie vielleicht zu solchen Lösungen beitragen könnten, wenn sie einmal gute Ingenieure würden.

Natürlich: Die fünf Klimabewegten sind nicht repräsentativ. Eine ganz andere (Fern-)Auseinandersetzung habe ich mit einem Schweizer Studenten am Londoner Imperial College, der auf einen Beitrag von mir auf einem bildungswissenschaftlichen Blog repliziert. Er schreibt, er studiere in London mit Kollegen, die sich in der Regel weder für den Klimawandel noch überhaupt für politische Zusammenhänge interessieren würden. «Sie wollen nur eines: lernen, etwas entwickeln und Karriere machen. (...) Solche Menschen brauchen wir, um die technologischen Abwehrmassnahmen zu entwickeln, ohne die es nicht gehen wird.»

Diese Annahme basiert auf dem Glauben daran, dass der individuelle Egoismus die Gesellschaft weiterbringe. Bernard Mandeville hat diesen Glauben im vorletzten Jahrhundert in seiner berühmten Bienenfabel als Erster formuliert. Er erachtete nicht die Tugend, sondern das Laster und den Selbstantrieb als die eigentliche Quelle des Gemeinwohls. Es ist dieser Glaube, der den Weg frei gemacht hat für das ressourcenfressende Anschwellen der wirtschaftlichen Tätigkeit – und es ist auch dieser Glaube, dem die billige Aufforderung zugrunde liegt, die die Klimastreikenden oft zu hören bekommen: Hört auf zu streiken; lernt, um dereinst selber zur Lösung des Problems beizutragen!

Dabei wissen wir längst, was zu tun wäre. Die Aussage, wir brauchten weiteres Wissen, um die Klimakrise zu bekämpfen, ist eine Ausrede, das Handeln weiter aufzuschieben.

Nur wenige leugnen noch den vom Menschen verursachten Klimawandel, aber die wenigsten erkennen die Klimakrise als Krise. Die Politik behandelt die Erderhitzung als ein durchaus grosses, aber doch normales Problem: Es wird ein bisschen wärmer, die Berge bröckeln, und um die Gletscher und den Skitourismus ist es schade. Aber normale Instrumente wie eine (bitte nicht zu hohe) CO_2-Abgabe, Effizienzstandards, «technologische Abwehrmassnahmen» würden damit fertig. So lautet die allgemeine Grundhaltung.

Doch die Klimakrise erfordert mehr als normale Politik. «System Change not Climate Change» ist nicht einfach ein Slogan radikaler Demonstrantinnen, sondern wissenschaftlicher Konsens: Um die Erwärmung auf einem halbwegs erträglichen Niveau zu begrenzen, braucht es «Systemübergänge in bisher ungekanntem Ausmass». So steht es im 1,5-Grad-Spezialbericht des Klimarats IPCC vom Oktober 2018.

Es ist der Bienenfabelglaube, und es sind die strebsamen Bienenschüler, die die Welt in die Krise geführt haben. Es ist absurd, von ihnen den Wandel zu erwarten. Und von der Schule, die diese Bienen hervorbringt?

Immerhin bringt sie nicht nur Bienen hervor. Die Gymnasien sollen junge Menschen zur *maturitas* führen: zur Reife. «Reife» Menschen sollten mit einer Krise besser umgehen, als es bisher geschieht.

Denkreife erlangen

Also nochmals: Was will ich jungen Leuten mitgeben? Die Frage hat zwei Seiten: Wie soll die Schule junge Leute ausbilden, damit sie dazu beitragen können, die Krise zu überwinden? Und was soll sie ihnen mitgeben, damit sie in einer ungewissen Zukunft bestehen können?

Ich glaube, dass beide Seiten der Frage nach derselben Antwort rufen: Die intellektuellen Fähigkeiten, die einen die Krise erkennen lassen, sind dieselben, die einem helfen, in dieser Krise zu bestehen. Und zu meiner eigenen Überraschung beginne ich gerade den Literaturunterricht, der vom Thema doch scheinbar so weit weg ist, immer mehr zu schätzen, je mehr ich darüber nachdenke.

- Wer «reif» ist, verfügt über gesellschaftspolitische Vorstellungskraft – im Dystopischen wie im Utopischen. Wem die Vorstellungskraft im Dystopischen fehlt, der kann sich nicht vorstellen, was droht, wenn die Krise eskaliert: wenn die Heimat von Hunderten Millionen Menschen weltweit unbewohnbar wird, die Wirtschaft crasht, die Nahrungsmittelversorgung prekär wird, Institutionen kollabieren. Wem hingegen die Vorstellungskraft im Utopischen fehlt, der kann sich eine andere Gesellschaft nur als eine schlechtere vorstellen und wird sich gegen alle Veränderungen wehren. Literatur ist Denken im Konjunktiv. Lesen heisst, die Welt mit den Augen von jemand anderem zu sehen. «Alteritätserfahrung» heisst das in der Didaktik (und ich nehme mir vor, mit meinen Schülerinnen auch Texte aus Afrika oder Asien zu lesen).
- Wer «reif» ist, kann Realitäten aushalten, die sich mit den Begriffen seiner Erfahrungswelt nicht fassen lassen. Klimaleugner, sagt der Philosoph und Literaturwissenschaftler Timothy Morton, leugneten die Klimakrise, weil sie nicht in ihr Weltbild passe. Morton nennt die Klimakrise ein «Hyperobjekt»; der französische Wissenschaftsphilosoph Bruno Latour nennt sie «Hybrid»: etwas, was sich mit Gegensätzen nicht fassen lässt. Die Klimakrise ist nicht Natur oder Kultur,

sie ist beides zugleich. Wer sich an eindeutigen Kategorien festhalten will, kommt mit solchen Phänomenen nicht klar. Klimaleugnerinnen gleichen Homophoben und Rassisten: Sie hassen das Schillernde, das Mehrdeutige, das Sowohl-als-auch, weil sie es nicht fassen können. Die Realität in ihrer Mehrdeutigkeit ist eine Zumutung. Schülerinnen müssen lernen, das auszuhalten. Was lehrt besser, Mehrdeutigkeit auszuhalten, als Poesie – jede Kunst? Kunst ist nie eindeutig. (Manche Kollegen legen viel Wert darauf, Merkmale zu lehren, anhand deren sich eine romantische von einer realistischen Erzählung unterscheiden lässt oder eine Novelle von einem Roman. Schubladenwissen, bei Schülerinnen nicht unbeliebt, denn daran können sie sich festhalten. Aber so ermöglicht man keine Kunsterfahrung.)

- Literaturunterricht heisst Interpretieren lernen. Dass ein Kunstwerk immer viele mögliche Interpretationen hat, bedeutet nicht, dass Interpretieren beliebig ist – das ist für Schüler schwer genug zu verstehen. Bei aller Offenheit für Ambivalenzen beginnt jede Interpretation mit genauem Wahrnehmen. Um das Mehrdeutige sinnvoll und eigenständig deuten zu können, muss man das Eindeutige sehen, und eine eigene Meinung kann sich nur sinnvoll bilden, wer Meinungen und Tatsachen auseinanderzuhalten versteht. Ich gebe meinen Klassen das «Weltwoche»-Spezialheft «Klimawandel für die Schule» nicht mit dem Auftrag, festzustellen, ob die «Weltwoche» lüge: Ich untersuche mit ihnen, wie sie es tut.

- Wer «reif» ist, blickt kritisch auf die Wissenschaft. Wer von der Wissenschaft endgültige Wahrheiten erwartet, wird eher zum Wissenschaftsleugner, wenn diese Wahrheiten ausbleiben. Man hat das gerade während der Corona-Krise deutlich gesehen: Dass sich Fachleute widersprechen, ist angesichts eines Virus, das man erst seit ein paar Monaten kennt, unvermeidlich und normal, aber es brachte viele dazu, «die» Wissenschaft generell abzulehnen. Wer dagegen weiss, dass Wissenschaft immer unvollständige und manchmal auch falsche Erklärungen liefert, ist gegen diese Versuchung viel resistenter. Es ist ein grosses Manko im Curriculum der gymnasialen Ausbildung, dass zwar Wissenschaften gelehrt, ihre Erkenntnisgrundlagen aber nicht reflektiert werden.

- Ein «reifer» Mensch denkt interdisziplinär vernetzt. Das tönt nach einer Floskel, weil es oft als Floskel dahingesagt wird, aber das macht die Aussage nicht weniger richtig. Bezüglich der Klimakrise ist das besonders wichtig: Wer einzig aus einer physikalischen oder aus einer ökonomischen oder aus einer technischen Warte auf die Klimakrise blickt, landet immer bei technokratischen Lösungsansätzen, die nichts taugen. Es ist eine Ernüchterung meiner ersten Unterrichtserfahrungen: Ich bin umgeben von vielen Fachleuten, die alle ihr Fach lieben – aber im schulischen Alltag ist kaum Raum für Zusammenarbeit. Die Schülerinnen denken entsprechend: Als ich in einer Lektion auf Goethes Kritik am Experiment zu sprechen kam – und eine Klasse nach den Experimenten fragte, die sie in den naturwissenschaftlichen Fächern gemacht haben –, kam ihnen nichts in den Sinn. Sie hatten im Deutschunterricht ihre Biologie-, Chemie- und Physikhirne ausgeschaltet. Im engen Korsett des Fächerkanons lassen sich solche Beschränkungen schwerlich sprengen.

- Literatur ist nur eine besonders raffinierte Art dessen, was wir sowieso ständig tun: erzählen. Wir erklären uns die Welt in Narrativen: in Geschichten, die Deutungsmuster bieten. «Der Markt regelt alles zum Besten» ist so ein einfaches, wirkmächtiges Narrativ, oder: «Der Mensch ist noch immer mit allem fertiggeworden.» Oft steht das Festhalten an überkommenen Narrativen einem nötigen Wandel im Weg. Die Schüler müssen lernen, Narrative zu erkennen und zu hinterfragen – etwa das seit der Aufklärung wirkungsmächtige Fortschrittsnarrativ, freilich ohne an seine Stelle ein Rückschrittsnarrativ zu setzen, das einer heilen Welt nachtrauert, die es nie gab.

– Literatur ist schön. Die Welt ist ja unter anderem deshalb erhaltenswert, weil sie schön ist. Die Schönheit zu sehen, muss man lernen.

Überholter Fächerkanon

Den grossen Themen unserer Zeit gerecht zu werden, ist schwierig – und wird nicht dadurch erleichtert, dass der gymnasiale Unterricht in Fächern stattfindet, die im 19. Jahrhundert definiert wurden. Vieles von dem, was ich unterrichten soll, ist sinnvoll, aber nichts davon müsste ich als Germanist unterrichten. Man könnte die Inhalte des Fachs Deutsch auch ohne ein Fach vermitteln, das «Deutsch» heisst. Immerhin lassen die Lehrpläne für das Fach Deutsch grössere Freiheiten zu als die Lehrpläne anderer Fächer. Ich kann mich über den Hag meines Fachs fressen; ich muss es sogar tun, wenn ich versuchen will, gut zu unterrichten.

Aber der überholte Fächerkanon hält sich hartnäckig – nur schon, weil es nun mal Deutsch-, Mathematik-, Physik- oder Französischlehrerinnen und ihre Fachschaftskulturen gibt. Zwar gibt es Gefässe wie Projektwochen. Aber meist sind das Nischen, Nice-to-haves. Etwas weiter geht die neu gegründete Kantonsschule Uetikon im Kanton Zürich, die einen Tag pro Woche für fächerübergreifenden Projektunterricht reserviert. Ob sich daraus die interdisziplinäre Schulkultur entwickelt, die anderswo fehlt?

Wie weit die schulische Realität mit einem Thema wie der Klimakrise umgeht, kann ich aus eigener Erfahrung noch nicht beurteilen. Ich telefoniere mit Kai Niebert. Er ist Professor für die Didaktik der Naturwissenschaften und der Nachhaltigkeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Präsident des Deutschen Naturschutzrings. Niebert erinnert daran, wie sehr die Schule Teil des Systems ist, das es zu transformieren gilt: In ihrer heutigen Form hat sie sich zeitgleich mit dem Wirtschaftssystem entwickelt, das auf der Ausbeutung fossiler Energie beruht. Sie hatte immer auch zum Zweck, Kinder und Jugendliche für die Arbeitswelt dieses Wirtschaftssystems zu disziplinieren.

Sind Lehrer in der Lage, diese Systemgebundenheit zu überwinden?

Niebert ist skeptisch. Das Interesse an Fragen der Nachhaltigkeit sei in jüngster Zeit zwar gross, aber auch progressive Lehrpersonen seien «häufig zu stark im Alltag gebunden, um den Spagat zwischen dem Klimawandel und den Anforderungen des Lehrplans zu schaffen.» Wichtig sei es, nicht nur den Fachinhalt im Unterricht auszubreiten, sondern auch die Brücke in Alltag und Politik zu schlagen. «Die Absorptionsspektren eines CO_2-Moleküls mögen spannend sein. Mindestens so wichtig ist es jedoch, zu wissen, was dieses Molekül anrichtet, wie man seine Entstehung verhindern kann und was dies politisch und wirtschaftlich bedeutet.» Und das gelinge nur unzureichend.

Niebert erzählt von einer Forschungsarbeit, die er betreut hat. In deren Rahmen wurden Klimastreikende befragt. Selbst ihnen falle es schwer, die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen: Wie erlebt beispielsweise ein Bauer im globalen Süden, der wegen der Erderhitzung seine Existenz verliert, die Klimakrise? Diese Fähigkeit scheint die Schule schlecht zu vermitteln. Und doch machen die Streiks Niebert optimistisch: «Wenn ich mir anschaue, was die jüngsten Bewegungen zustande gebracht haben, dann machen die Schulen offenbar nicht alles falsch.»

Anleitung zum Weltbürgertum

Von einem Fach «Klimawandel» hält auch der Bildungsforscher nichts. Die Klimakrise könne nicht durch individuelle Verhaltensänderungen, sondern nur mittels politischen Handelns überwunden werden. Das Wichtigste sei deshalb, politische Partizipationsfähigkeit zu erreichen. Dafür brauche es mehr als ein neues Unterrichtsfach. Guter Unterricht im Zeitalter der Klimakrise heisst nicht, ständig vom Klima zu sprechen. Gut unterrichten im Zeitalter der Klimakrise heisst zuallererst: gut unterrichten.

Es sollte schon immer Aufgabe des Gymnasiums sein, zum Denken zu verführen – zu einem Denken, das sich nicht im Problemlösen erschöpft, das sich auf fremde Perspektiven einlässt und mit Ambivalenzen umgehen kann; das gleichzeitig aber scharfe Begriffe kennt und sich nicht verführen lässt vom Schwammigen und Raunenden wie auch von Gemeinplätzen, die an offenem Denken hindern. Das Begriffe und Gewohntes hinterfragt; scheinbar Selbstverständliches als Gewordenes erkennt und auch sich selber immer wieder infrage stellt. In der noch jungen Debatte über «Bildung für nachhaltige Entwicklung» ist die Rede davon, wie junge Menschen «gestaltungskompetent» werden. Der Begriff ist neu, die Idee nicht: Goethes Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt nannte es «Weltbürgertum».

Das ist eben auch Teil dieser Kultur, die ich lehren soll und will.

Ist, was ich skizziert habe, machbar? Sind die Schüler und Schülerinnen erreichbar dafür? Genügt das alles als Antwort auf die eingangs gestellten Fragen, und vor allem: Wird es genügen, wenn vieles, was heute Befürchtung ist, Gewissheit sein wird? Natürlich genügt es nicht. Darüber hinaus bleibe ich ratlos.

Und das ist ein Letztes, was ich mir als Lehrer vornehmen will: nicht so zu tun, als wäre alles ein lösbares Problem, auf das es eine Antwort gibt.