

# **(In) Zukunft unterrichten?** **Klimakrise, Schule – und Theater**

Erschienen in: KLIMA

Von: Felix Lempp, Ioana Capatu



Abb. 1: Schulstreik für das Klima © Anders Hellberg, veröffentlicht unter der Lizenz CC BY-SA 4.0

/

Als die 15-jährige Greta Thunberg im August 2018 den ersten Freitag vor dem schwedischen Parlamentsgebäude stand, statt in der Schule zu sitzen, konnte sie die Folgen ihres Protestes schwerlich voraussehen. Über fünf Jahre später ist *Fridays for Future* eine ausdifferenzierte globale Bewegung, deren Wurzeln im Boykott der Institution Schule vielleicht in Vergessenheit geraten. Doch lohnt es, an diese Wurzeln zu erinnern: Zwar erschien Thunbergs Schulstreik weniger gegen die Institution Schule, als vielmehr gegen eine Politik gerichtet, der von der Schwedin und ihren Mitstreiter:innen der Vorwurf gemacht wird, zu wenig gegen die Klimakatastrophe zu unternehmen. Doch lässt sich in diesem Zusammenhang durchaus die Frage stellen, was Schulen als Bildungsinstitutionen leisten, um ihre Schüler:innen auf die gesellschaftlichen Transformationen vorzubereiten, die deren Leben angesichts steigender atmosphärischer CO<sup>2</sup>-Konzentration und Durchschnittstemperaturen, zunehmender Extremwetterereignisse und abnehmender Artenvielfalt bestimmen werden. „Noch nie zuvor in der Geschichte der Menschheit konnte man so wenig davon ausgehen, dass das Leben, die Arbeitswelt und die politischen Strukturen in den nächsten 30 Jahren gleich oder zumindest weitgehend ähnlich bleiben“ wie heute.<sup>1</sup> Der von Gerald Bast, dem langjährigen Rektor der Wiener Universität für angewandte Kunst, formulierte Befund stellt eine mindestens doppelte Frage an Bildungsinstitutionen: „Wie kann das Leben unter radikal veränderten Rahmenbedingungen gestaltet werden? Und wie kann man die nächste Generation auf dieses Leben vorbereiten?“<sup>2</sup>

//

Besondere Dringlichkeit erhalten diese Fragen auch deshalb, weil Kinder und Jugendliche ihr Leben im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts schon heute in Form von multiplen Krisen erfahren. In einer Studie zur Klimaangst wurden 2021 10.000 Teilnehmende zwischen 16 und 25 Jahren aus zehn Ländern bezüglich ihrer Einstellungen zum Klimawandel befragt.<sup>3</sup> Da die jungen Menschen aus so verschiedenen Weltregionen wie Indien, Brasilien, Frankreich oder Nigeria ausgewählt wurden, zeichnet sich die Studie durch ihr Bemühen um eine Perspektive aus, die nicht nur die westlichen (Post-)Industrienationen einschließt. 59 % der Teilnehmenden zeigten sich sehr oder extrem besorgt bezüglich der Entwicklung des Klimawandels, 75 % gaben zur Antwort, dass sie die Zukunft als bedrohlich wahrnehmen. Befragt nach den Emotionen, die sie mit dem Klimawandel verbinden, nannten 50 % Hilflosigkeit und 56 % Machtlosigkeit, über 82 % waren der Meinung, dass die Menschen dabei gescheitert sind, sich um den Planeten zu kümmern. Wendet man sich speziell dem (in der globalen Befragung nicht berücksichtigten) deutschsprachigen Raum zu, beleuchtet die pädagogisch-didaktischen Hinsichten der Klimaangst unter Kindern und Jugendlichen beispielsweise eine Studie des SOS-Kinderdorf e.V. von 2020.<sup>4</sup> Positiv erscheint die Tatsache, dass 87 % der 400 befragten Österreicher:innen zwischen elf und 18 Jahren der Meinung waren, jede:r könne etwas für den Klimaschutz tun. Allerdings gaben auch 57 % der Befragten an, nicht zu wissen, *wie* sie selbst mehr tun könnten.

Verbunden ist diese Unwissenheit mit klaren Erwartungen an die Schule: 62 % waren der Meinung, dass in den Schulen „noch viel zu wenig über Klima- und Umweltschutz gesprochen“ werde.

## Gewusst wie

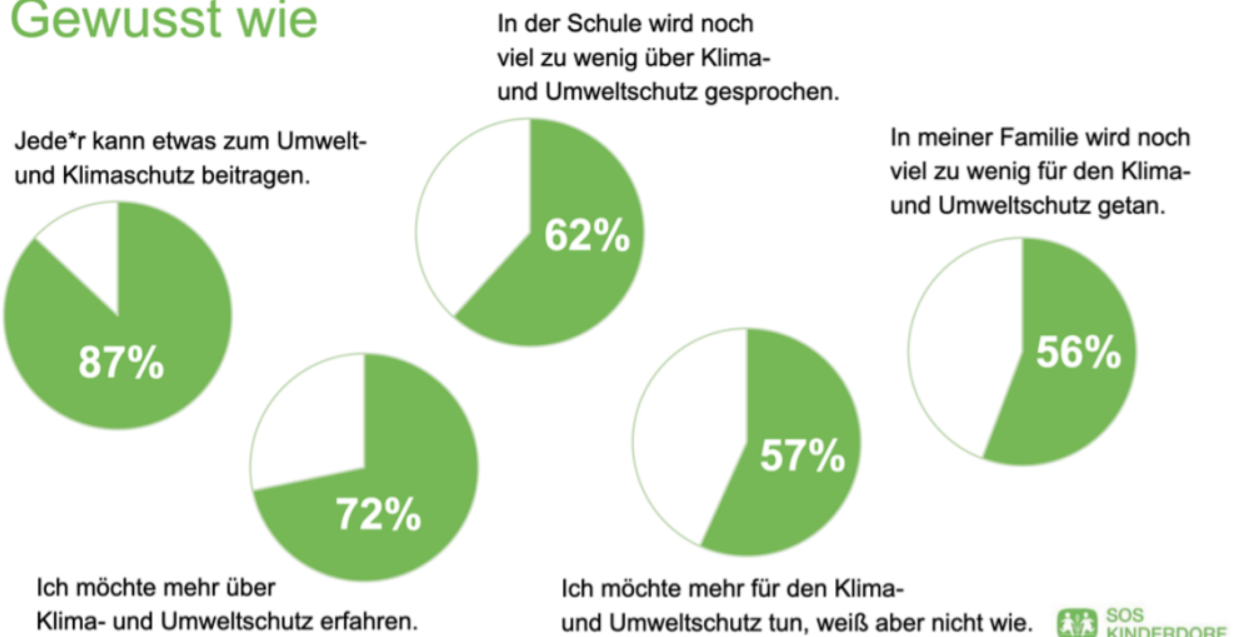


Abb. 2: Gewusst wie, Befragung vom SOS Kinderdorf, [https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/4c7814a2-dcc6-4ac5-883a-f001245ae3c4/20200922\\_Umfrageergebnisse\\_SOS-Kinderdorf\\_Klimaschutz.pdf](https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/4c7814a2-dcc6-4ac5-883a-f001245ae3c4/20200922_Umfrageergebnisse_SOS-Kinderdorf_Klimaschutz.pdf)

///

Das Beispiel Deutschland zeigt, dass eine Berücksichtigung umweltbezogener Themen in der Bildungspolitik indes keine Entwicklung der letzten Jahre ist. Bereits 1953 forcierte die Kultusministerkonferenz (KSK) in ihrem *Beschluss über Naturschutz, Landschaftspflege und Tierschutz* eine schulische Beschäftigung mit Umwelt, wobei die Umsetzung des Beschlusses vor allem in den Fächern Biologie und Erdkunde erfolgte. 1980 kam es mit dem KSK-Beschluss *Umwelt und Unterricht* zu einer wegweisenden Aktualisierung: So vertrat dieser bereits den Anspruch, Lernenden beim schulischen Blick auf Umwelt einen Eindruck von der Verwobenheit ökologischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Faktoren zu verschaffen und Umweltzerstörung als Menschheitsproblem zu vermitteln. Dennoch forderte die KMK „erst 2007 die ‚kulturellen Fächer‘ auf, ihren spezifischen Beitrag zur Umwelterziehung zu leisten“. <sup>5</sup> Hier wird ein Entwurf von Umwelterziehung greifbar, der diese nicht nur als Auftrag naturwissenschaftlicher Schulbildung, sondern als eine Querschnittsaufgabe *aller* Fächer versteht. Statt des Labels ‚Umwelt und Unterricht‘ hatte sich zu dieser Zeit bereits die Bezeichnung *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) durchgesetzt, die seitdem entsprechende Diskurse bestimmt. Der Begriff wurde durch die gleichnamige UNESCO-Dekade (2005–2014) und ihre Nachfolgeprogramme geprägt, in denen schulische Bemühungen um Umwelt- und Klimabildung in ein globales

Aktionsprogramm eingebettet sind. Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, das Individuum insgesamt dazu zu befähigen, die Auswirkungen eigenen Handelns auf die Welt zu begreifen und an der Bewahrung einer lebenswerten Umwelt mitzuwirken. Schulpolitische Maßnahmen zielen in diesem Sinne nicht nur und vielleicht nicht einmal vornehmlich auf eine inhaltliche Erweiterung und Veränderung des Curriculums ab. Vielmehr ist eine ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen eines der im aktuellen Programm *BNE 2030* (2020–2030) identifizierten Handlungsfelder. Dazu gehört besonders eine entsprechende Kompetenzschulung auf Seiten der Lehrenden vor allem der Sekundarstufe, deren Ausbildung – trotz zu würdiger interdisziplinärer Ansätze z.B. in schulischen Fächerverbindungen wie ‚Wirtschaft und Recht‘ – vorwiegend nach der Logik eines Studiums von Einzelfächern organisiert ist.

#### IV

Eine Folge dieser disziplinären Teilung ist die noch immer anzutreffende Meinung, dass Probleme des Klimawandels in erster Linie von *hard sciences* wie Physik und Chemie zu lösen seien – und entsprechende Lerninhalte damit bei diesen Fächern am besten aufgehoben scheinen. Doch verkennt eine Sichtweise, welche die Herausforderungen des Klimawandels auf eine Serie klar identifizierbarer naturwissenschaftlicher Probleme reduziert, die Grundstruktur der vor uns liegenden gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben. So nimmt mit Hans-Jörg Rheinberger ein Molekularbiologe und Wissenschaftshistoriker die Schule gerade nicht als Vermittlungsinstanz eines überlieferten, kodifizierten und nach Jahrgangsstufen und Fächern differenzierten Wissens in die Pflicht: „Es geht [vielmehr] darum, ein Dispositiv zu entwerfen, mit dem Kinder vom Kindergarten bis ins Gymnasium befasst werden, um Probleme überhaupt als solche wahrzunehmen.“<sup>6</sup> Bildung im Angesicht des Klimawandels muss damit eine Aus-Bildung von transdisziplinärer Kreativität leisten, die eine Identifizierung und Bearbeitung heute noch unbestimmter Problemlagen erst erlaubt. Insofern „Lernen [...] [auch] ein Bevorratungskonzept für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum künftigen Handeln“ ist, bevorzugt ein an den Grundsätzen von BNE ausgerichteter Unterricht in den Worten des Erziehungswissenschaftlers Gerhard de Haan „eindeutig eine spezifische Form des Erwerbs kognitiver Muster [...]: die prospektive“.<sup>7</sup> Ökologische Kompetenzen, die die Schule vermitteln sollte, beschränken sich nicht auf naturwissenschaftliches Wissen, beispielsweise über die atmosphärische CO<sup>2</sup>-Anreicherung oder die Störung globaler Stoffkreisläufe. Darüber hinaus muss Schule der Klimakrise als gesamtgesellschaftlicher Krise gerecht werden, das heißt: gemeinsam mit den Schüler:innen Narrative und Experimentierräume erschließen, in denen über planetare Veränderungen, Klima-Ängste und die Stellung des Menschen in ökologischen Systemzusammenhängen neu nachgedacht werden kann.

#### V

Einen Beitrag zur Erschließung dieser Narrative und Räume kann das Theater leisten. Dies mag auf den ersten Blick überraschen, zeichnete sich diese Kunstform doch lange Zeit scheinbar nicht durch einen Fokus auf Probleme der Klimakrise aus. Während beispielsweise schon 2016 eine von Anja Bayer und Daniela Seel im kookbooks-Verlag herausgegebene Anthologie die *Lyrik des Anthropozän* kartiert, hält Frank-M. Raddatz noch 2021 in seinem Essay *Das Drama des Anthropozäns* fest, dass das Theater „mit dem Themenfeld der ökologischen Krise(n) seine Schwierigkeiten“ habe.<sup>8</sup> Diskussionen um die dramatische und theatrale Darstellbarkeit der Klimakatastrophe kreisen oft um die Frage, wie eine Kunstform, die traditionell vom Menschen und seinen Krisen als Handlungsantrieb abhängt, ökologische Komplexität jenseits exemplarischer Einzelschicksale auf die Bühne bringen kann:

Wie lassen sich [im Theater] statistische Häufungen erzählen? Oder die Verschiebung von Parametern bei Temperaturen, Luftfeuchtigkeit oder Höhenwinden? Wie die komplexen Ursache-Wirkungskorrelationen zwischen der Emission von Treibhausgasen, Abschmelzen der Polkappen und Verschiebung der Klimazonen?<sup>9</sup>

Gerade in den letzten Jahren zeigt aber die Produktion der Gegenwartsdramatik, dass Autor:innen vermehrt und erfolgreich auf die Suche nach jener „überzeugende[n] theatrale[n] Grammatik“ gehen, die Raddatz noch vermisst und die es ermöglichen soll, „die in Bewegung geratenen planetarischen Parameter [...] in dramatische Kontexte zurückzubinden“.<sup>10</sup> In Klassikerumschriften wie *Anthropos, Tyrann (Ödipus)* (UA: 2021), Alexander Eisenachs von der Kritik gefeierter Ödipus-Aktualisierung an der Berliner Volksbühne, rückt die Klimakrise als tragische Katastrophe in die Handlung ein. Thomas Köck verarbeitet in seiner Trilogie *paradies fluten* (UA: 2016), *paradies hungern* (UA: 2015) und *paradies spielen* (UA: 2017) vergangene, gegenwärtige und zukünftig zu erwartende politisch-klimatisch-gesellschaftliche Verwerfungen und auch die *Grande Dame* des deutschsprachigen Gegenwartstheaters Elfriede Jelinek lieferte mit *Sonne, los jetzt!* (UA: 2022) bereits ihren Beitrag zur Debatte. Der Klimawandel ist also auf der Bühne angekommen – doch bietet das Theater auch jenseits dieser inhaltlichen Bezugnahmen pädagogisch-didaktische Möglichkeiten bei der schulischen Behandlung der Klimakrise.<sup>11</sup> Dazu kann es hilfreich sein, den Blick vom Theater als Lerninhalt auf das Theater als Lernmethode zu weiten.

## VI

Die Potenziale des Theaters als Lernmethode lassen sich mindestens in doppelter Hinsicht beschreiben. So stiftet es, erstens, ganzheitliche und geschützte leibliche Erfahrungen. Dies ist didaktisch und pädagogisch relevant, insofern ein Unterricht, der die Rolle des Menschen in ökologischen Systemzusammenhängen neu hinterfragt und modelliert, immer auch auf die sinnliche Weltwahrnehmung der Schüler:innen abstellen muss, wie auch die Erdsystemforscherin Antje Boetius festhält: „Wenn wir uns fragen, was eine ökologische Pädagogik vermitteln soll, dann brauchen wir ein Wissen, Kompetenzen, Sinne, die uns

sagen, wie sich eine gesunde Umwelt anfühlt, wie sie riecht usw.“<sup>12</sup> Auf dem Weg zu einer solchen ‚gesunden Umwelt‘ ermöglicht das Theater in seinem spezifischen Modus des ‚Als-ob‘ die explorative Erprobung verschiedener Zukünfte. Dabei werden Individualität, Sozialität, Interaktivität und Selbstständigkeit der Schüler:innen gefördert<sup>13</sup> – Attribute, die für den Umgang mit der Klimakrise von herausragender Wichtigkeit sind. Für die in den zitierten Studien zum Ausdruck kommende Zukunftsangst schafft der performative Rahmen so einen Ausdrucksraum und *safe space*. Lehrende und Lernende können gemeinsam diverse Zukunftsnarrative erspielen und dabei Wege einschlagen, die Alternativen zu vorherrschenden ökologischen Handlungsmuster entwerfen. Charakteristisch für einen solchen performativen Unterricht ist die Verschränkung von Realität und Fiktionalität,<sup>14</sup> wie sie beispielsweise die Übung *Museumsbesuch* auszeichnet. Dabei begeben sich die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrkraft in den Schulgarten oder einen nahegelegenen Park. Dort erkunden sie ihre Umgebung und nehmen diese intensiv wahr, wobei sie nach einer Weile aufgefordert werden, während des Gehens ihre sinnlichen Eindrücke zu beschreiben. In einem nächsten Schritt gehen die Schüler:innen erneut durch ihre Umgebung, doch diesmal sollen sie spontan neue Namen für Bäume, Pflanzen, Steine etc. finden. Nach dieser Umbenennung ‚besuchen‘ die Schüler:innen gegenseitig ihre neu getauften ‚Ausstellungsstücke‘. In der Rolle von Museumsführer:innen beschreiben sie die neugewonnenen Kunstwerke und teilen ihre Gedanken darüber. Nach der Durchführung der Übung können die Beteiligten reflektieren, inwiefern die gewählte Sprache Einfluss auf ihre Wahrnehmung der Natur genommen hat. Durch diese künstlerische Annäherung wird das Bewusstsein für die gestaltende Kraft der Sprache in ökologischen Zusammenhängen geschärft.

## VII

Theatrale Spielsituationen stiften so Lehr- und Lernanlässe auch jenseits rein kognitiver Wissensvermittlung im Klassenzimmer und zielen auf die Erfahrung eines In-der-Welt-Seins der Lernenden. Dieses In-der-Welt-Sein ist dabei als offen und explorativ zu denken, steht Theater doch seit seinen antiken Anfängen für ein weiteres Potenzial: Es bietet einen Experimentierraum für die Erprobung fremder Perspektiven. So stellte schon Aischylos in *Die Perser* (UA: 472 v. Chr.) nicht die siegreichen Griechen auf die Bühne. Vielmehr verkörperten die Darsteller die persischen Kriegsgegner und machten damit nicht zuletzt fremdes Leid theatral erfahrbar. Solch eine Verschiebung eingeübter Sicht- und Denkweisen, die Erfahrung von Empathie für diejenigen, deren Perspektive in der (eigenen) Geschichte zuvor nicht vorkam, ist Voraussetzung jeden Unterrichts, der angesichts von Klimakrise und Artensterben nach nicht- und mehr-als-menschlichen Positionen in ökologischen Systemzusammenhängen fragt. Methodisch adressierbar ist ein derartiger Perspektivenwechsel im Unterricht beispielsweise durch die Übung *Gefühlskreis*, in der Teilnehmende einen Satz in verschiedenen Gefühlslagen ausdrücken. Um dezidiert ökologische Problematiken einzubeziehen, lässt sich diese Methode anpassen, indem man den Lernenden ein Impulsbild gibt, das sie aus der Sicht nicht-menschlicher Akteure

beschreiben und mit einem Gefühl attribuieren. Eine weitere Übung, die den Perspektivenwechsel forciert, ist das *Dolmetschen*. Hierbei unterhalten sich zwei Schüler:innen, wobei eine Person sich einer ‚anderen Sprache‘ bedient und z.B. Tiergeräusche oder Geräusche, die mit anderen nicht-menschlichen Lebewesen in Verbindung gebracht werden, verwendet. Die andere Person muss diese in die menschliche Sprache dolmetschen. Bei dieser Erfahrung wird insbesondere das Einfühlen gefördert, sie regt dazu an, sich in andere Lebewesen hineinzusetzen. Es sollte deutlich geworden sein, dass diese und ähnliche theatrale Übungen nicht auf die Vermittlung von deklarativem ‚Umweltwissen‘ abzielen – und diese Vermittlung im Übrigen natürlich auch nicht ersetzen! Stattdessen sind sie ein Beispiel für Möglichkeiten der ergänzenden theatralen Schulung von Kreativität und Empathie – zwei essenzielle Fähigkeiten, um den Herausforderungen der Klimakrise zu begegnen. In Erinnerung an den uns allen aus Schulzeiten bekannten Fachunterricht muten diese theatralen Methoden vermutlich ungewöhnlich an – doch um abschließend zu Gerald Bast zurückzukehren: „Die Veränderung der Bildungssysteme und der Bildungsrealität [müssen] in ihrer Radikalität der Radikalität der gesellschaftlichen, klimatischen und technologischen Veränderungen entsprechen.“<sup>15</sup>

## References

---

1. Bast, Gerald (2020): Von der Synchronizität der Radikalität. Warum die Radikalität der Bildungsreform der Radikalität ökologischer und technologischer Umwälzungen entsprechen musste. Ein Rückblick aus dem Jahr 2050, in: Christine Schörg und Carmen Sippl (Hrsg.): Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher, Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 375.
2. Ebd., S. 378.
3. Vgl. Hickman, Caroline et al. (2021): Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey, in: The Lancet Planetary Health, Heft 5, Nr. 12, S. e863–e873, [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
4. Vgl. Rohrer, Matthias und Natali Gferer (2020): SOS-Kinderdorf Jugendstudie 2020, abrufbar unter: <https://www.sos-kinderdorf.at/kinderrechte/klima/studie> (letzter Zugriff: 05.02.2024).
5. Wanning, Berbeli (2019): Literaturdidaktik und Kulturökologie, in: Christiane Lütge (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 436, <https://doi.org/10.1515/9783110410709-022>. Vgl. zur Geschichte des Nachhaltigkeitsgedankens in der Bildungspolitik auch dies.: Bildungspolitik/Didaktik, in: Evi Zemanek und Ursula Kluwick (Hrsg.): Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 295–311.



6. Boetius, Antje, Hans-Jörg Rheinberger und Frank-M. Raddatz (2021): Anthropozäne Kartografierungen [Gespräch], in: Frank-M. Raddatz: Das Drama des Anthropozäns, Berlin: Wendungen, S. 124.
7. de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag, S. 27, [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4).
8. Raddatz 2021, S. 7.
9. Rausch, Tobias: Schauspiele jenseits des Menschen, in: nachtkritik.de [[https://nachtkritik.de/index.php?opti%20on=com\\_content&view=article&id=17246](https://nachtkritik.de/index.php?opti%20on=com_content&view=article&id=17246)], 16/10/2019 (letzter Zugriff: 05.02.2024).
10. Raddatz 2021, S. 8.
11. Vgl. zu didaktischen Potenzialen des Theaters auch Lempp, Felix (2023): CultureNature Literacy und Theater, in: Carmen Sippl und Berbeli Wanning (Hrsg.): CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule, Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 197–203.
12. Boetius/Rheinberger/Raddatz 2021, S. 125.
13. Vgl. Liebau, Eckart, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule, Weinheim/Basel: Juventa, S. 9.
14. Vgl. Klepacki, Leopold und Jörg Zirfas (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts, Weinheim/Basel: Beltz, S. 172.
15. Bast 2020, S. 380f.

SUGGESTED CITATION: Capatu, Ioana; Lempp, Felix: (In) Zukunft unterrichten? Klimakrise, Schule – und Theater, in: KWI-BLOG, [<https://blog.kulturwissenschaften.de/in-zukunft-unterrichten/>], 25.03.2024

DOI: <https://doi.org/10.37189/kwi-blog/20240325-0830>

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.37189/kwi-blog/20240325-0830

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20240325-084254-9

Alle Rechte vorbehalten.