

Ana Honnacker

No Future? Praxislernen in der Umweltbildung

Über die Chancen aktivierender Lehr- und Lernformate in der Klimakrise

Von den Verheißungen einer immer besseren Zukunft zu sprechen, fällt zunehmend schwer. Das lange wirksame Fortschrittsnarrativ verliert an Überzeugungskraft angesichts der klimawissenschaftlichen Prognosen. Wie kann es gelingen, zu einem realistischem Klimabewusstsein beizutragen, das weder von falscher Hoffnung noch von Perspektivlosigkeit geprägt ist?

Vermissen und Sehnen sind in den vergangenen Monaten der Pandemie zu beständigen Begleiterscheinungen geworden. Zwischen Homeoffice und Distanzlernen, Online-Fitnesskurs und den Nachrichten über immer neue Varianten des Virus tritt der Wunsch nach Normalität mal schmerzhaft in den Vordergrund, mal bildet er ein grundlegendes Hintergrundrauschen. Die Krise ist eine Zeit der Gegenwartsflucht. Der Blick richtet sich nach vorn: Wann wird es endlich vorbei sein? Zugleich und recht eigentlich ist er jedoch rückwärtsgerichtet: Es möge wieder so sein, wie es war – die herbeigesehnte Zukunft ist die projizierte Vergangenheit. Abgesehen von wenigen Bemühungen, die Unterbrechung des gewohnten Alltags tatsächlich für eine kritische Distanznahme und Evaluierung zu nutzen, scheint das gesellschaftliche Hauptanliegen die Zurückeroberung des einst für selbstverständlich Gehaltene zu sein. Statt neue Wege zu gehen, werden althergebrachte Konzepte schlichtweg in den digitalen Raum transferiert.

Dr. phil. Ana Honnacker ist Lehrbeauftragte am Institut für Philosophie der Universität Hildesheim und forscht u. a. zur Frage gesellschaftlicher Transformation angesichts der Klimakrise.



Die Beharrungskräfte lebensweltlicher Praxis zeigen sich exemplarisch in den Diskussionen um Präsenzkultur am Arbeitsplatz oder auch Schulöffnungen. *Business as usual*, nicht das alternativ Mögliche weckt Sehnsucht. Man will sein Leben zurück.

Krise(n) ohne Ende

Diese Dynamik verschärft sich, wenn der Zukunftshorizont noch deutlich verdüsterter ist. »Hinter« der aktuellen Pandemie, und nur zeitweise durch sie überlagert, kündigt sich bereits die nächste Krise an. Die Änderungen des Klimas werden eine ungleich größere Herausforderung an die Gesellschaft sein: Die Szenarien des IPCC zeigen, wie immens die Bemühungen um Reduktion der Treibhausgasemissionen sein müssten, um das Ziel einer globalen Erwärmung um »nur« 1,5°C zu erreichen, selbst unter Einberechnung bislang ungetesteter Großtechnologien. Hinzu kommt, dass schon diese vermeintlich geringe Erwärmung ausreicht, um katastrophale Folgen zu zeitigen. Bereits jetzt haben wir es, zwar in unterschiedlichem Ausmaß, aber doch deutlich empirisch belegt, mit den Auswirkungen zu tun: Dabei müssen wir nicht nur an die unmittelbaren Folgen wie Extremwetterereignisse, Hitze- und Kältewellen, den Anstieg der Meeresspiegel oder Dürren denken, sondern auch an die mittelbaren wie Artenverlust, Ernteausfälle,

erhöhte Pandemiewahrscheinlichkeit und Migrationsbewegungen. Es ist mit erheblichen wirtschaftlichen, aber eben auch politischen und sozialen Kosten zu rechnen, die sich monetär gar nicht abbilden lassen – und vor denen die menschliche Vorstellungskraft streikt. Und schließlich wird es auch ein »Danach« – zumindest in menschlichen Zeitmaßstäben – nicht geben, weil die Klimakrise und ihre Folgen nichts sind, was sich wieder korrigieren ließe. Viele der ökologischen Schäden werden irreversibel sein. In Bezug auf die zivilisatorischen Folgen ist die Idee der Zurücknahme schon in sich zweifelhaft – was sollte das überhaupt heißen? Zwar kann man einen Deich oder ein Haus, sogar eine ganze Stadt wieder aufbauen. Auch zeichnet sich die Spezies Mensch durch ihre Fähigkeit aus, sich an die widrigsten Umstände anzupassen. Es mag also irgendwie weitergehen. Der Verlust eingespielter gemeinschaftlicher Strukturen, politischer Systeme und freiheitlicher Lebensformen, von Lebensqualität, ganz zu schweigen von Menschenleben, ist jedoch nicht zu kompensieren. Die Welt, wie wir sie kennen, wird nicht von Bestand sein.

Die Rede von der Klimakrise ist damit gewissermaßen irreführend. Nicht zuletzt, weil sie suggeriert, dass sie überwunden (oder gar ausgesessen) werden könnte. Tatsächlich jedoch ist sie eine auf Dauer gestellte Herausforderung, wobei die Bedingungen, mit denen wir konfrontiert sein werden, sich auch noch zusehends verändern, und das heißt zunächst einmal: schwieriger werden. Diese kommende »neue Normalität« ist kein fixer Status quo, sondern ein dynamischer Zustand, der

immer neue Anpassungsleistungen erfordert. Dass der »Weg zurück« nicht existiert und zugleich der Ausblick in die Zukunft alles andere als verheißungsvoll ist, wirkt sich massiv auf unseren Umgang mit dem Thema Klima aus, sei es in der politischen Kommunikation, im öffentlichen Diskurs oder auch in der Bildungsarbeit. Wir haben es mit einer unterdrückten Realität, einem kollektiven Nicht-Wissen-Wollen zu tun. Hier liegt keine bloß individuelle, sondern eine kulturell gestützte Verdrängungsleistung vor, wie die Soziologin Kari Norgaard überzeugend ausgeführt hat.⁶ Die Klimarealität anzuerkennen, sich ihr zu stellen und über sie zu sprechen erscheint angesichts der beängstigenden Aussichten und auch der etwaigen Konsequenzen, die für das Handeln zu ziehen wären, schier unmöglich, unzumutbar. Das betrifft Politiker/-innen, Medienschaffende und für Bildung Verantwortliche gleichermaßen. Die Wirklichkeit zu ignorieren oder gar aktiv zu leugnen ist, so zeigt Norgaard, wesentlich Emotionsmanagement: Angst, Verzweiflung, Resignation und Hilflosigkeit werden zu Lasten einer realistischen Bestandsaufnahme minimiert. Es kann nicht sein, was nicht sein darf.

66

Umweltbildung zwischen Angst und Hoffnung

Tatsächlich löst eine Konfrontation mit dem aktuellen Stand der Klimawissenschaft in Vorträgen oder Seminaren erfahrungsgemäß zunächst Abwehrreaktionen und schließlich eine ganze Palette an negativen Gefühlen aus. Gerade bei jüngeren Menschen folgt auf die Einsicht in das – womöglich noch zu ihren Lebzeiten – zu Erwartende Fassungslosigkeit, Wut, Niedergeschlagenheit, Frustration. Umweltbildung muss diese Emotionen zum einen im Blick haben, wenn es um die Kommunikation der Fakten geht. Die affektive Blockade, die dazu dient, die eigene Lebensrealität und auch Identität zu schützen, darf nicht unterschätzt werden. Um den Lernenden nicht nur das nötige Wissen, sondern auch einen handlungsleitenden Glauben an dieses Wissen

zu vermitteln, genügt es nicht, Zahlen und Statistiken zu bemühen, die dazu tendieren, abstrakt zu bleiben. Um ihre Bedeutung vollumfänglich erfassen zu können, braucht es Bilder, imaginative Entwürfe des Zukünftigen, das eben nicht eine Verlängerung des Gegenwärtigen ist. Geschichte nicht als Kontinuität, sondern mit ihren Brüchen denken zu können, ist eine Grundvoraussetzung für die Bildung eines realistischen Klimabewusstseins. Zugleich gilt es, die Verbindung mit dem eigenen Handeln herzustellen und ein Verantwortungsgefühl zu entwickeln. Hans Jonas forderte dazu in seiner Zukunftsethik, die »passende Furcht« zu fühlen. Daran schließt die Perspektive eines »aufgeklärten Katastrophismus« (Dupuy) an, der die Unheilsprognose ins Feld führt, um den Glauben an den Ernst und die Dringlichkeit der Lage zu bewirken und auf diese Weise Menschen zu aktivieren.⁷

Zum anderen sollte Umweltbildung auch dazu befähigen, einen Umgang mit den emotionalen Reaktionen auf die Einsicht in die Faktenlage zu finden. Phänomene wie *climate anxiety* oder *climate melancholia* greifen vermehrt um sich und werden zu einer eigenen Herausforderung.⁸ Gefühle von Ausichtslosigkeit, des Ausgeliefertseins, aber auch der Trauer um (bald) unwiederbringlich Verlorenes – wie etwa Gletscher, die beispielsweise auf Island bereits zum Gegenstand eigener Trauerfeiern geworden sind – gehen mit der Beschäftigung mit der Frage nach dem Klima einher. Die Ausbildung von Resilienz ist daher wichtig, nicht zuletzt für diejenigen, die sich professionell und über längere Zeit hinweg mit dem Thema auseinandersetzen.

Dabei kann es nicht darum gehen, auf Fortschrittsglauben und schlichten Optimismus zu setzen, um Klimaangst und ähnliche Gefühle zu beruhigen. Als handlungsleitende Zukunftserwartungen fördern sie eine eher quietistische Haltung. Ebenso wie eine pessimistische Einstellung legen sie nahe, dass die Zukunft schon festgeschrieben sei. Ein solcher impliziter Geschichtsdeterminismus dämpft das Bewusstsein der Notwendigkeit aktiver Transformations-

bemühungen: Entweder, weil es »schon gut gehen wird« – oder bereits alles verloren geglaubt wird. Für die Einschätzung der Rolle des eigenen Handelns und die eigene Lernbereitschaft ist es maßgeblich, ob man mit Gewissheit auf den Ausgang einer Sache schaut oder Geschichte als Zusammenspiel von Faktoren betrachtet, das Möglichkeitsräume lässt, anders gesagt: ob man Hoffnung hat. Eine hoffende Haltung einzunehmen bedeutet, sich der Realität zu stellen und sich doch nicht mit ihr abzufinden. Hoffnung ist also skeptisch und kritisch: Sie basiert auf realistischem Wissen und hat zugleich einen Sinn für das Mögliche sowie eine Aufmerksamkeit für dessen Grenzen. Dieses Wissen hat seine Wurzeln nicht zuletzt, wie die Journalistin und Aktivistin Rebecca Solnit schreibt, in Geschichte(n): in der Erinnerung und Vergegenwärtigung, dass die Dinge nicht immer so waren, wie sie jetzt sind, dass also Veränderung möglich ist. Der weitere Verlauf erscheint dann nicht mehr alternativlos und festgeschrieben. Mit einer solchen Hoffnungshaltung ist die Grundlage zum Handeln gelegt. Es kommt also darauf an, welche Geschichten wir erzählen.⁹

Engagiert euch! Erfahrungsorientiertes Lernen

Um die ausgetretenen Pfade gegenwärtiger Selbstverständlichkeiten verlassen und der Klimakrise aktiv begegnen zu können, ist eine Umweltbildung gefragt, die über die reine Vermittlung von Faktenwissen hinaus geht und das Bewusstsein der Gestaltbarkeit der Wirklichkeit fördert. Menschen müssen befähigt werden, nicht nur eigenverantwortlich und selbstbestimmt, sondern auch kreativ zu handeln – das heißt im Zweifel über den vorgegebenen Rahmen hinaus. Engagement setzt (Selbst-)Ermächtigung voraus. Ein solches Empowerment kann transformative Kräfte entfalten, die über das hinausgehen, was sich »top down« implementieren ließe. Dazu braucht es die konkrete (und selbstverstärkende) Erfahrung, etwas verändern zu können,

selbstwirksam zu sein. Solche Erfahrungen des »Es geht auch anders«, wie sie in Formen des Praxislernens gemacht werden können, motivieren und aktivieren, gerade dann, wenn sie kollektiv gemacht werden. Sie verändern die Lernenden und ihre Lebenswelt nachhaltig.¹⁰

»Engagierte« Lehr- und Lernformen, wie etwa das *Service Learning*, bieten sich daher gerade im Bereich der Umweltbildung an. Sie zielen auf einen tiefgreifenden Wandel durch Praxislernen, der auch gesellschaftlich wirksam ist. Entscheidend dabei ist, dass die Veränderungen, die unweigerlich im Zuge der Erderwärmung auftreten werden, aktiv mitgestaltet und nicht bloß passiv erlitten werden.¹¹ Kennzeichnend für diese Formen des Lernens und Lehrens sind eine transdisziplinäre Herangehensweise und der Ausgriff über den engeren Bildungskontext (etwa der Schule oder der Universität) hinaus: *Service Learning* hat zwar auch klassische theoretische Anteile, verknüpft das jeweilige Curriculum aber mit zivilgesellschaftlichen Projekten. Diese werden in enger Kooperation mit (meist lokalen) Gruppen und Institutionen entworfen, durchgeführt und evaluiert. Wissen wird also nicht einfach angewendet, sondern im Prozess selbst erzeugt. Das beginnt mit der Erschließung eines Problemzusammenhangs, der nicht an den Bedürfnissen der Kooperationspartner/-innen vorbei gehen darf. Die erste Aufgabe ist damit die, überhaupt ein Problem bzw. eine Aufgabe zu identifizieren. Die Lernenden reflektieren, begleitet durch die Lehrenden, auf ihre Rolle als Bürger/-innen, als Teil einer Gemeinschaft und einer politischen Öffentlichkeit, in der sie mit anderen interagieren und Verantwortung tragen. Die Konfrontation mit nicht aufzulösender Komplexität gehört dabei wesentlich zur Lernerfahrung. So stehen die verschiedenen Interessen und Perspektiven, die berücksichtigt werden müssen, einer geradlinigen Problemlösung im Wege. Was für jedes Lernen gilt, wird beim *Service Learning* noch greifbarer: Die eigene Perspektive ist unvollständig und das eigene Handeln steht auf

prekärer epistemischer Basis. Das gilt insbesondere mit Blick auf die Klimakrise, die deutliche Züge eines »wicked problem«¹² trägt: Sie entzieht sich einer klaren Definition und Lösungsstrategie, ist dynamisch und mit anderen (Folge-)Problemen verknüpft. *Engaged learning* bzw. *engaged scholarship* versteht die Fähigkeit, unter Bedingungen der Unsicherheit kooperativ und kreativ Situationen zu meistern, als wesentliche zu erwerbende Kompetenz. Umweltbildung, die auf Lernen durch Engagement setzt, erzeugt also nicht nur ein erweitertes Problem- und Verantwortungsbewusstsein, sondern fördert auch Resilienz.¹³

Wer wollen wir gewesen sein?

Dupuys »aufgeklärter Katastrophismus« baut auf die abschreckende Wirkung der Projektion einer stattgefundenen Katastrophe, die in die Gegenwart hineinwirkt und dazu führt, dass die prophezeite Zukunft gerade *nicht* eintritt.¹⁴ Vieles spricht dafür, diesen Ausblick zumindest als *ein* Szenario, eine mögliche Wirklichkeit zu imaginieren. Produktiv für die Befragung der Gegenwart ist der Blick »zurück aus der Zukunft« allemal. Dabei kann die vorweggenommene Retrospektive auch offener ausfallen und die Frage »Wer wollen wir gewesen sein?« zum Ausgangspunkt nehmen.¹⁵ Utopische und dystopische Szenarien, wie sie im aufstrebenden Genre der *climate fiction* entworfen werden, können dazu anregen, die gegenwärtigen Selbstverständlichkeiten in einem anderen Lichte zu betrachten. In Medien wie Film, Roman oder auch Computerspiel wird gezeigt, *wie es sein könnte*. Es sind Gedankenexperimente, die einen Prozess der Selbstreflexion anzustoßen vermögen, indem sie dazu einladen, sich zu diesen Zukünften ins Verhältnis zu setzen.

Der für die Umweltbildung gebotene Realismus sollte stets durch das Fragen nach dem Möglichen ergänzt werden. Vielleicht kann es so gelingen, Sehnsucht nach alternativem Leben zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Norgaard 2011.
- 2 Vgl. Jonas 1984, insbesondere S. 64–65, S. 70–71 und Dupuy 2009.
- 3 Vgl. dazu z. B. Leertzman 2015 oder Pihkala 2019.
- 4 Vgl. Solnit 2016, S. x–24; Eagleton 2016, S. 13–21; Luks 2020, S. 11–24.
- 5 Vgl. Leggewie/Welzer 2010, S. 196–204, S. 209.
- 6 Vgl. Parker 2012, S. 224–226 und Luks 2020, S. 41–44.
- 7 Ein Begriff, den Horst Rittel und Melvin Webber 1973 geprägt haben, vgl. Ramaley 2014, S. 11. Eine gute deutsche Einführung bietet Bieling 2020.
- 8 Vgl. zum *engaged scholarship/engaged learning* und zum *Service Learning* Parker 2012, Ramaley 2014 und Reinders 2016, besonders S. 5–45. Parker bietet auch einen Praxisleitfaden zum *Service Learning* in der Umweltbildung.
- 9 Für eine Vertiefung der zeitmetaphysischen Überlegungen und die Parallele zur biblischen Prophetie siehe Dupuy 2009, S. 10–13.
- 10 Vgl. z. B. Solnit 2016, S. 134–136.

Literatur

- Bieling, T. (2020): Wicked Problems mehr denn je?! Gedanken zu Horst Rittel. In: DESIGNABILITIES Design Research Journal 7. <https://tinyurl.com/yb54zke8>.
- Dupuy, J.-P. (2009): The Precautionary Principle and Enlightened Doomsaying: Rational Choice before the Apocalypse. In: Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities, 1, S. 1–13.
- Eagleton, T. (2016): Hoffnungsvoll, aber nicht optimistisch. Berlin.
- Jonas, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main.
- Leertzman, R. (2015): Environmental Melancholia: Psychoanalytic Dimensions of Engagement. London, New York.
- Luks, F. (2020): Hoffnung. Über Wandel, Wissen und politische Wunder. Marburg.
- Leggewie, C.; Welzer, H. (2010): Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie. Bonn.
- Norgaard, K. (2011): Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life. Cambridge, London.
- Parker, K. (2012): Ecohumanities Pedagogy: An Experiment in Environmental Education through Radical Service-Learning. In: Contemporary Pragmatism 9 (1), S. 223–251.
- Pihkala, P. (2019): Climate anxiety. In: MIELI Mental Health Finland.
- Ramaley, J. A. (2014): The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. In: Journal of Higher Education Outreach and Engagement 18 (3), S. 7–21.
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und Empirische Untersuchungen zu Lernen durch Engagement. Weinheim.
- Solnit, R. (2016): Hope in the Dark. Untold Histories, Wild Possibilities. Edinburgh, London.