

Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen – Über Klimawandel nachdenken

Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung

Felix Böhm

Abstract

Der vorliegende Artikel begreift BNE nicht als blossen politisch-administrativen Aktionsplan, sondern fragt danach, welchen besonderen Beitrag das Fach Deutsch dazu beitragen kann. Den Ausgangspunkt hierzu bilden die drei Zugänge des Projekts *Climate Thinking* (Universität Kassel): *Über Klimawandel sprechen*, *Vom Klimawandel erzählen*, *Über Klimawandel nachdenken*. Diese ermöglichen es, das komplexe Phänomen Klimawandel als *Matters of Fact* (Latour 2004) und dadurch als relevanten Gegenstand des Fachs zu erfassen. Auf dieser Basis entwickelt der Beitrag drei Perspektiven auf und für einen Deutschunterricht für nachhaltige Bildung an der Schnittfläche sprachlicher, literarisch-ästhetischer, politischer und ethischer Bildung. Die drei Perspektiven werden an der Graphic Novel *Eva. Klima in der Krise* (2022) von Arild Midthun und Bjørn H. Samset, dem Rap-Track *Schäm dich* (2020) von Conny sowie dem Brettspiel *Gigawatt. A game about the energy transition* (2021) exemplarisch veranschaulicht.

Schlüsselwörter

Deutschdidaktik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimawandel, Rap, Graphic Novel, Brettspiel

- ⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article
- ⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo
- ⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Autor

Felix Böhm, Universität Kassel, Kurt-Wolters-Str. 5, D-34125 Kassel, boehm@uni-kassel.de

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Über Klimawandel nachdenken – Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen

Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung

Felix Böhm

1. Einleitung¹

Schon vor einem Jahrzehnt stellte der Umwelt- und Wissenschaftshistoriker Sörlin (2012, S. 788) pointiert fest: «Our belief that science alone could deliver us from the planetary quagmire is long dead.» Daraus lässt sich mit bildungsbezogenem Blick ableiten: Wenn die Klimakrise ausschliesslich in naturwissenschaftlichen Fächern zum Gegenstand gemacht wird, greifen Schule und Unterricht im Zusammenhang mit dieser «kritischen Phase der Menschheitsgeschichte» (Reisigl, 2020a, S. 8f.) zu kurz (vgl. Böhm, 2022, S. 4).

Das Forschungs- und Lehrprojekt *Climate Thinking* (Universität Kassel)² antwortet darauf, indem es die naturwissenschaftlichen Zugänge zum Klimawandel um geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein komplexes Phänomen ergänzt. Im Fokus stehen dabei die vielfältigen Formen des *Nachdenkens*, *Sprechens* (bzw. Schreibens) und *Erzählens über den bzw. vom Klimawandel*. Von dem erkenntnisbezogenen Ausgangspunkt des Projekts lassen sich vielfache Konsequenzen für Schule und Unterricht ableiten, die insbesondere mit dem Selbstverständnis, den Bildungszielen und den Lerngegenständen des Faches Deutsch korrespondieren. Auf dieser Basis entwickelt der vorliegende Beitrag entlang der drei Zugänge von *Climate Thinking* drei Perspektiven auf und für einen Deutschunterricht für nachhaltige Bildung an der Schnittfläche sprachlicher, literarisch-ästhetischer, politischer und ethischer Bildung. Diese Perspektiven werden an drei Gegenständen schlaglichtartig herausgearbeitet und veranschaulicht: die Graphic Novel *Eva. Klima in der Krise* (2022) von Arild Midthun und Bjørn H. Samset, der Rap-Track *Schäm dich* (2020) von Conny samt seines Musikvideos sowie das Brettspiel *Gigawatt. A game about the energy transition* (2021). Der Beitrag richtet sich somit an Deutschdidaktiker:innen und Lehrkräfte, die an angesichts bestehender gesellschaftlicher und bildungsbezogener Herausforderungen an einer konzeptionellen Weiterentwicklung ihres Faches zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung interessiert sind.

Dieser Zielsetzung entsprechend ist der Beitrag in drei grosse Abschnitte gegliedert. Zunächst stellt er das politische Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung vor. Darauf aufbauend erläutert er die drei Perspektiven des Projekts *Climate Thinking* und verbindet diese mit den Bildungsbereichen und -zielen des Faches Deutsch. Dies bietet die Grundlage dafür, abschliessend die lernbezogenen Potentiale der drei genannten Gegenstände herauszuarbeiten.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Deutschdidaktik?

Angesichts der gewaltigen Herausforderungen, vor die uns der Klimawandel stellt, sind die politischen Hoffnungen, die in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als einem gesamtgesellschaftlichen Bildungsweg gelegt werden, überaus gross. So heisst es etwa in der Präambel des *Nationalen Aktionsplans* der BRD:

Zitat: Bildung für nachhaltige Entwicklung steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: [...] Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem und jeder Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung [NP BNE], 2017, S. 7)³

¹ Ich danke dem Projekt *Climate Thinking* und insbesondere Martin Böhnert und Murat Sezi für ihre kritische Durchsicht sowie für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen.

² Informationen zu *Climate Thinking* finden sich auf: www.uni-kassel.de/go/climate-thinking.

³ Im *Lehrplan 21* der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz findet sich mit Blick auf BNE ein analoger Zwischenschritt aus Verstehen und Gestalten: «Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Komplexität der Welt und deren

Dabei bezieht sich der *Nationale Aktionsplan* auf die 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs) der UN-Resolution *Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (Generalversammlung der Vereinten Nationen [UNO], 2015). Die Agenda 2030 berücksichtigt den Klimawandel nicht nur im SDG 13 *Massnahmen zum Klimaschutz* explizit, sondern berührt dessen Folgen auch in zahlreichen weiteren SDGs. Indem Bildung sowohl «ein fundiertes Verständnis der Herausforderungen und eine kritische Diskussion über mögliche Lösungswege [ermöglichen]», als auch «zur Gestaltung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Veränderungen [befähigen]» soll, kommt ihr eine «Schlüsselrolle» (NP BNE, 2017, S. 7) zu. Zu den Teilzielen des SDG 4 *Hochwertige Bildung* gehören der Erwerb sowohl von «Fähigkeiten für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung» (BMZ, o.J.) als auch von Lese- und Schreibkompetenzen.⁴ Im deutschsprachigen Raum muss das Fach Deutsch, dem eine besondere sprachbildende Funktion zukommt, somit als zentraler Bestandteil der Agenda 2030 verstanden werden.

BNE als ein internationaler, politisch formulierter Aktionsplan hat sich nicht primär aus einzelnen Schulen, einzelnen Fächern oder lokalen Projekten heraus entwickelt. Stattdessen beruht die politische Förderung auf dem Verständnis, dass BNE «aus konzeptioneller sowie bildungsadministrativer Sicht eine Querschnittsaufgabe [...] dar[stellt], die sowohl fächerübergreifend als auch ganzheitlich im Schulalltag verankert werden soll» (Buddeberg, 2016, S. 267). Daher ist es nicht verwunderlich, wenn die Bildungsforscherin Cornelia Gräsel (⁴2018, S. 1105) darauf hinweist, dass BNE im Bereich der Bildungswissenschaften «bei vielen Forscherinnen und Forschern als ein vorwiegend ‚politisches‘ Thema [gilt], dem keine eigentliche wissenschaftliche Bedeutung zukommt». Dieser Befund liefert einen ersten plausiblen Anhaltspunkt dafür, warum sich auch im deutschdidaktischen Forschungsdiskurs allenfalls einzelne BNE-Initiativen finden lassen,⁵ BNE im Vergleich zu fachtradierten Themen, Gegenständen, Kompetenzen etc. aber bisher keinen zentralen Raum einnimmt. Dies gilt insbesondere für Fragen des Klimawandels.

Einen zweiten Anhaltspunkt, warum BNE bisher nur randseitig von der Deutschdidaktik aufgegriffen wurde, lässt sich über die als BNE-Kompetenzen formulierten Bildungsziele herleiten. Mit Blick auf Schule und Unterricht lassen sich vor allem zwei Kompetenzansätze als pädagogisch-didaktische Leitlinien ausmachen (vgl. Weselek, 2022, S. 48-50): die Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan & Harenberg, 1999; de Haan et al., 2008) und der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Kultusministerkonferenz [KMK] & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ], ²2006).⁶ Während der erste Ansatz keine schulbezogene Spezifizierung aufweist, ist der zweite explizit auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und für verschiedene Fächer ausdifferenziert, so auch für das Fach Deutsch. Der Grundgedanke von BNE ist dabei in drei Kompetenzbereiche gefasst worden, die für jedes Fach bestehen bleiben: Erkennen, Bewerten und Handeln (vgl. Tab. 1).

ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander. Sie erfassen und verstehen Vernetzungen und Zusammenhänge und werden befähigt, sich an der nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen.» (D-EDK, 2016, S. 22)

4 Siehe zum Zusammenhang von BNE und sprachlicher Bildung auch den *Lehrplan 21* der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz: «Lesen und Schreiben zu können, sich informieren zu können, eine Meinung zu haben und diese im Gespräch einbringen zu können sind notwendige Voraussetzungen, dass sich die Schülerinnen und Schüler an einer Nachhaltigen Entwicklung beteiligen und diese mitgestalten können.» (D-EDK, 2016, S. 35)

5 Einen Überblick hierzu ermöglichen z.B. Wanning/Grimm (2016), Hoiß (2019) und Sippl/Rauscher (2021).

6 Zur Einordnung: In Deutschland fallen nahezu alle bildungsbezogenen Gesetzgebungs- oder Verwaltungszuständigkeiten den sechzehn Bundesländern zu. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland («Kultusministerkonferenz», KMK) kann deshalb als koordinierendes Gremium zwar Bildungsstandards für die einzelnen Schulfächer formulieren und beschliessen. Rechtskräftig werden diese Standards aber nur dadurch, dass sie von jedem einzelnen Bundesland in die eigenen länderspezifischen Bestimmungen überführt werden, was zur Folge hat, dass oftmals von den jeweiligen Bundesländern individuelle Änderungen bzw. Anpassungen vorgenommen werden. Im Bereich von BNE sind zudem weitere politische Akteur:innen mit unterschiedlichen Kompetenzen aktiv. So setzen sich für eine Förderung von BNE verschiedene Bundesministerien ein, darunter etwa federführend das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; vgl. www.bne-portal.de) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ; vgl. KMK & BMZ, ²2006). Dies lässt erkennen, dass es sich bei BNE um ein politisches Anliegen handelt.

Kompetenzbereiche	Überblick über Teilkompetenzen
Erkennen	Informationsbeschaffung und -verarbeitung Erkennen von Vielfalt Analyse des globalen Wandels Unterscheidung von Handlungsebenen
Bewerten	Perspektivenwechsel und Empathie Kritische Reflexion und Stellungnahme Beurteilen von Entwicklungsmassnahmen
Handeln	Solidarität und Mitverantwortung Verständigung und Konfliktlösung Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Partizipation und Mitgestaltung

Tab. 1: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: Kompetenzbereiche und Überblick über Teilkompetenzen (vgl. KMK & BMZ, ²2006, S. 95).

Der Fachbezug wird durch eine Ausdifferenzierung erreicht, die über die Darstellungsebene von Tab. 1 hinausgeht (s. KMK & BMZ, ²2006, S. 133-135). Die «fachbezogenen Teilkompetenzen» sollen «den Vorgaben der Bildungsstandards (2003 und 2004) [entsprechen] und gehören insbesondere zum Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen [...], erstrecken sich aber auch auf die weiteren Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts.» (KMK & BMZ, ²2006, S. 132). Dass gerade diese Schwerpunktsetzung vorgenommen wird, verwundert insofern, als Handeln im Kontext des Faches Deutsch und seiner Kompetenzen doch primär als ein sprachliches verstanden wird, d.h. als ein Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben. Es wäre also naheliegend, die entsprechenden Kompetenzbereiche stärker miteinzubeziehen. Stattdessen entsteht aber der Eindruck, dass diese «Brücke des Lernbereichs Globale Entwicklung zum Deutschunterricht» (KMK & BMZ, ²2006, S. 132) bisher lediglich in diese eine Richtung führt, nicht aber vom Fach selbst zu BNE.

Wenn etwa Gräsel (⁴2018, S. 1106) eine «stärkere bildungstheoretische Begründung von Zielen und Inhalten» im Bereich von BNE als «wünschenswert» bezeichnet, dann kann dieser Wunsch auch für die Deutschdidaktik als Impuls verstanden werden, BNE zukünftig nicht als aufoktroierte Zusatzaufgabe zu verstehen. Stattdessen ist es angebracht zu fragen, welche besonderen Zugänge, Gegenstände und Kenntnisse das Fach eigentlich zu einer auf Nachhaltigkeit und Zukunft ausgerichteten Bildung beitragen kann. Der vorliegende Beitrag folgt diesem Impuls, indem er sich von der politisch-administrativen Top-Down-Perspektive löst und Bottom-Up eine geistes- und kulturwissenschaftliche Fundierung für einen Deutschunterricht für nachhaltige Entwicklung anstrebt. Thematisch steht dabei der Klimawandel als ein Kernthema der Agenda 2030 im Fokus.

3. Nachdenken / Erzählen / Präsentieren – Geistes- und Kulturwissenschaftliche Bildungsperspektiven auf den Klimawandel

3.1 Klimawandel als Matters of Concern

Um zeigen zu können, dass das Fach Deutsch mit Blick auf den Klimawandel einen spezifischen Beitrag zu BNE leisten kann, bedarf es zunächst einer fachlichen Annäherung an diesen auf den ersten Blick fachuntypischen Gegenstand. Die Darstellung greift dabei auf Grundannahmen des kultur- und geisteswissenschaftlichen Forschungs- und Lehrprojekts *Climate Thinking* (Universität Kassel) zurück.

Dass der Klimawandel typischerweise mit naturwissenschaftlichen Fächern in Verbindung gebracht wird, beruht auf einer verkürzten «landläufige[n] Überzeugung [...], dass die Veränderung des Klimas ein Umweltproblem darstelle und damit als Teil der Natur ausschliesslich in den exploratorischen und explanatorischen Zuständigkeitsbereich der Naturwissenschaften falle» (Böhnert, 2021). Diese Überzeugung, die Klimawandel im Sinne Latours (2004) als *Matters of Fact* perspektiviert, wird dem komplexen, vielschichtigen Phänomen und den damit verbundenen Herausforderungen allerdings nicht gerecht, worauf auch Sörlin (2012, S. 788) im Eingangszitat hinweist. Denn diese Perspektive verkennt (s. Böhm, 2021, S. 4),

- dass kulturell geprägte Lebensstile und Praktiken einen Einfluss auf das Weltklima haben,
- dass diese Lebensstile und Praktiken von tradierten Mensch-Natur-Vorstellungen, aktuellen öffentlichen Diskursen und imaginierten – positiven wie negativen – Zukunftsszenarien etc. geprägt sind,
- dass auch alle (Klima-)politischen Entscheidungen durch kulturelle, diskursive, ästhetische etc. Vorstellungen und Diskurse beeinflusst sind,
- dass die Folgen des Klimawandels einen Einfluss auf individuelle Lebensstile haben und zunehmend haben werden,
- ...

Entsprechend erscheint es nicht nur als plausibel, sondern auch als notwendig, den Blick zu weiten und den Klimawandel mit Latour (2004) als *Matters of Concern* zu begreifen. Dieser Ansatz führt dazu, den Klimawandel

Zitat: nicht bloss als faktenhaft isolierbares Ding [zu] erfassen, auf das verwiesen und über das referiert werden kann. Als *Matter of Concern* ist die Klimakrise eine Versammlung oder Zusammenkunft («Gathering») von Ideen, Mächten⁷, Akteur*innen, Praktiken und Schauplätzen, die entsteht und sich entwickelt, indem sie einem eine Angelegenheit ist, man sich um sie kümmert, sich um sie sorgt und besorgt ist. (Böhnert, 2021)

Um dieses Verständnis vom Klimawandel begrifflich noch klarer herauszustellen, argumentiert der Philosoph Martin Böhnert dafür, *Matters of Concern* um die Dimension der Fürsorge des *Matters-of-Care* - Ansatzes von Puig de la Bellacasa (2011) zu ergänzen und damit menschliche «Handlung, Praxis und Arbeit» (Böhnert, 2022, S. 40) als Teil des Phänomens noch stärker in den Fokus zu rücken. Bereits dieses im wissenschaftsphilosophischen Diskurs verortete Ringen um eine adäquate Bezeichnung veranschaulicht, was es heissen kann, den Klimawandel (oder: die Klimakrise, die Klimakatastrophe etc.) als ein *Matters of Concern* bzw. *Matters of Care* zu perspektivieren. Denn das fokussierte Phänomen gewinnt dadurch an Kontur, dass es den genannten Autor:innen eine Angelegenheit ist und sie sich darum sorgen, und aus dieser Kontur resultieren Herausforderungen, Verantwortlichkeiten, Handlungsbedarfe usw. Dass dieser Prozess sprachlich erfolgt, ist mit Blick auf das Fach Deutsch offenkundig von Relevanz. Wie zu zeigen sein wird, erschöpft sich der fachliche Zugang darin aber noch nicht.

Indem das Projekt *Climate Thinking* den Klimawandel als *Matters of Concern* perspektiviert, ergibt sich die Möglichkeit eines geistes- und kulturwissenschaftlichen Zugriffs in Ergänzung zur Forschung anderer Disziplinen, insbesondere der Naturwissenschaften. Dadurch geraten etwa der Klimadiskurs sowie die «komplexen soziokulturellen und gesellschaftspolitischen Verflechtungen in das Blickfeld» (Böhnert, 2022, S. 43), die typischerweise nicht im primären Erkenntnisinteresse naturwissenschaftlicher Forschung liegen. Dem überaus «vielschichtig[en], mehrdimensional[en] und komplex[en]» (Böhnert, 2022, S. 40) Phänomen Klimawandel nähert sich das Projekt aus drei Perspektiven an: *Über Klimawandel sprechen, vom Klimawandel erzählen, über Klimawandel nachdenken* (vgl. Tab. 2).⁸

⁷ Latour (2004, S. 232) verwendet den Begriff «Powers», der sich alternativ auch mit «Gewalten» übersetzen liesse.

⁸ Diese drei Perspektiven folgen keiner expliziten fachlichen Systematik, sondern wurden im Rahmen des Projekts mit dem Ziel entwickelt, die Erkenntnisinteressen und Gegenstände der verschiedenen beteiligten Disziplinen (Anglistik, Germanistik, Philosophie, Romanistik, ev. und kath. Theologie) zu bündeln. Im Projektverlauf haben sie sich aber als produktive Heuristik

Perspektiven	Leitfragen (Auswahl)
Über Klimawandel sprechen	Wer spricht auf welchen Kanälen mit wem zu welchem Zweck über den Klimawandel – und wer schweigt? Inwiefern lässt sich das öffentliche und mediale Sprechen über Klimawandel an historische oder aktuelle Ereignisse rückbinden? Wie werden geistesgeschichtliche Ideen und popkulturelle Erzählungen aufgegriffen? Welche ikonisierten Bilder, Slogans, Schlagwörter etc. prägen die Debatte um den Klimawandel?
Vom Klimawandel erzählen	Wie wird der Klimawandel in Kunst, Medien und Literatur thematisiert, perspektiviert und ästhetisiert? Wie imaginieren Erzählungen mit dem Klimawandel verbundene Probleme und deren Lösungen? In was für einer Gesellschaft wollen oder werden wir leben? Wie imaginiert die utopische und dystopische Literatur Welten, in denen die Folgen des Klimawandels deutlich zutage treten? Welche Funktionen nehmen natur- und geisteswissenschaftliche Diskurse in diesen Erzählungen ein?
Über Klimawandel nachdenken	Woher stammt unser Wissen über den Klimawandel und wie wird es von wem vermittelt? Wie lässt sich individuelle Verantwortung vor dem Hintergrund einer kollektiven Verursachung bestimmen? Wer muss für die Behebung der Folgen des Klimawandels aufkommen? Welches Verständnis von Natur liegt unseren Überlegungen zugrunde? Welche Rollen können beim Umgang mit der Bedrohung technische und mediale Entwicklungen spielen?

Tab. 2: Perspektiven des Projekts Climate Thinking (vgl. iAG Climate Thinking, 2020).

auch für einzelne Disziplinen herausgestellt. Dabei werden von vornherein die vielfältigen Verflechtungen der drei Perspektiven berücksichtigt. So ist z.B. ein Climate-Fiction-Roman ein Beispiel dafür, dass vom Klimawandel erzählt wird. In diesem Roman sprechen möglicherweise aber auch Figuren über den Klimawandel und denken über dieses komplexe Phänomen, seine Folgen und Lösungsmöglichkeiten nach. Weitergehend können auch Leser:innen über diesen Roman als Beitrag des Klima-Diskurses sprechen und dadurch zeigen, dass sie in besonderer Weise über den Roman und die darin aufbereiteten verhandelten klimawandelbezogenen Fragen nachdenken. Im Rahmen einer (didaktischen) Analyse kann abhängig vom jeweiligen Interesse potenziell jede der drei Perspektiven als Ausgangs- und Einstiegspunkt dienen.

Diese drei Perspektiven haben sich im Kontext geistes- und kulturwissenschaftlicher Forschung und universitärer Lehre (s. Kessler, 2022) – auch im Rahmen der Lehrer:innenbildung – als produktive Heuristik etabliert, da sie einerseits einen intuitiven und fachlichen Zugang zu dem Phänomen Klimawandel ermöglichen, andererseits aber keine Geschlossenheit beanspruchen. So bietet sich etwa an, vom Erzählen ausgehend auch das Sprechen (bzw. Schreiben) und Nachdenken über den Klimawandel zu erkunden etc.

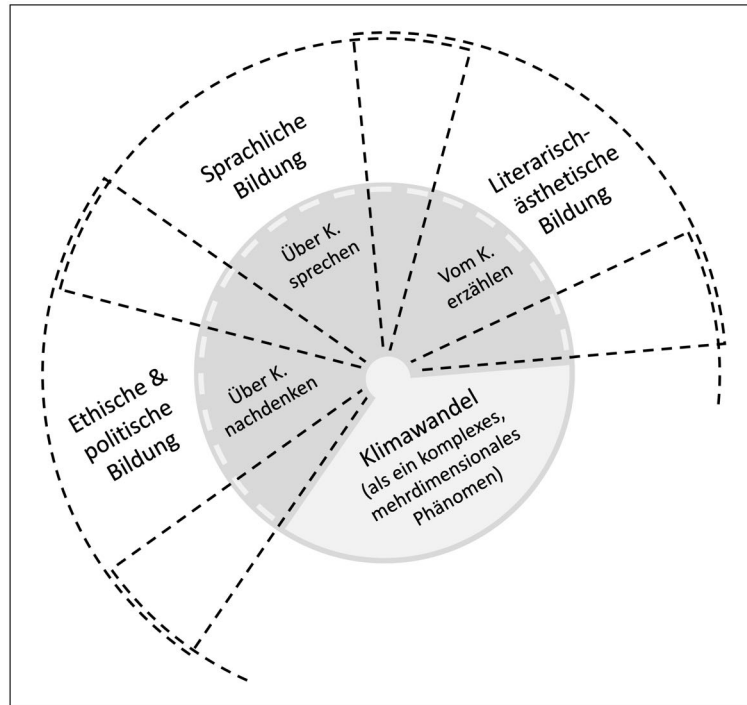


Abb. 1: Klimawandel im Spiegel eines Deutschunterrichts für nachhaltige Entwicklung.

Mit Fokus auf das Fach Deutsch können diese drei Blickwinkel Leitplanken einer Didaktisierung darstellen. Dies ist vor allem dadurch möglich, dass sie mit den bildungsbezogenen Säulen des Faches korrespondieren (s. Abb. 1). Dazu zählen insbesondere die vielfach miteinander verbundene sprachliche und literarisch-ästhetische Bildung sowie weitergehend die Bereiche der politischen und ethischen Bildung.

3.2 Klimawandel und Literalität

Wenn danach gefragt wird, welche besonderen Zugänge, Gegenstände und Kenntnisse das Fach Deutsch zu einer auf Nachhaltigkeit und Zukunft ausgerichteten Bildung beitragen kann, dann liegt fachtraditionell nahe, diese primär im Bereich der sprachlichen und literarisch-ästhetischen Bildung zu suchen und dabei zu berücksichtigen, dass diese den Ausgangspunkt für politische und ethische Bildungsprozesse bilden können.

Darauf, dass durch die Perspektivierung des Klimawandels als *Matters of Concern* u.a. sprachliches Handeln in den Fokus gerät, ist bereits im Kontext eines Beispiels aus der wissenschaftsphilosophischen Begriffsbildung hingewiesen worden. Wenn im Folgenden der besondere Beitrag des Faches Deutsch zu BNE herausgestellt wird, geschieht dies erneut am Beispiel eines für den Klimadiskurs relevanten Begriffs: *Narrativ*. Dieser Begriff ist in wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Diskursteilen nicht nur omnipräsent, sondern fungiert auch als *Umbrella Term*. Das heisst: Mit ihm werden mit verunklarender Wirkung ganz unterschiedliche sprachliche, kommunikative, diskursive etc. Handlungen bezeichnet (vgl. Reisigl, 2022b, S. 41-50). Wie der Sprachwissenschaftler Martin Reisigl (2020a, S. 23) herausstellt, ist Narration aber «nur eines von fünf generischen Mustern der Text- und Diskursformation», die unterschiedliche sprachliche Funktionen aufweisen. Wenn er in diesem Zusammenhang eine zentrale «Stärke[] der Linguistik» bei der Analyse des Klimadiskurses darin sieht, dass «ein pauschaler Begriff der Narration» – nämlich der des Narrativs – «durch eine differenzierte Unterscheidung von *Narration*, *Deskription*, *Argumentation*, *Explikation* und *Instruktion* beerbt wird» (Reisigl, 2020a, S. 27, Reisigl, 2020b, S.

60-71), dann ist dies als eines von vielen Beispielen für einen differenzierten Blick auf Sprache und sprachliches Handeln auch stets bildungsbezogen zu verstehen, denn:

Zitat: Dahinter steckt auch die These, dass die praktische Anwendung eines differenzierteren sprachwissenschaftlichen Wissens über die kommunikativen Aufgaben und Möglichkeiten hilfreich sein kann, wenn es darum geht, Menschen davon zu überzeugen, dass sie sich für einen suffizienteren Lebensstil entscheiden müssen. (Reisigl, 2020a, S. 27).

Gerade in einer solchen sprachlichen Bildung liegt ein Beitrag, den das Fach Deutsch in besonderer Weise für BNE leisten kann. Diese sprachfokussierende Position lässt sich aber, wie sich zeigen wird, um weitere ergänzen.

Der Klimadiskurs mag zwar nicht ausschliesslich aus Narrativen bestehen, ganz sicher aber bilden Narrative – oder klarer gefasst: Narrationen – einen festen Bestandteil dieses Diskurses. Dabei haben etwa Werke der *Climate Fiction* eine zentrale diskursive Funktion, da es ihnen möglich ist, Rezipierenden sowohl die katastrophalen Folgen des Klimawandels als auch erfolgreiche wie nicht-erfolgreiche Lösungsansätze vor Augen zu führen. Dadurch rücken sie nicht nur die Relevanz des Klimawandels, sondern auch die Verantwortung der Menschheit für ihr eigenes biologisches wie gesellschaftliches und kulturelles Fortbestehen mit Mitteln der Fiktion in den Fokus. Nun sind Narrationen nicht nur der zentrale Lerngegenstand der Literaturdidaktik. Vielmehr verfügt die Literaturdidaktik auch in besonderer Weise über Konzepte und Methoden, den spezifischen Eigenschaften von Narrationen bildungsbezogen adäquat zu begegnen, sei es z.B. in Rückgriff auf das analytische Handwerkszeug der Narratologie oder in der Tradition literarischen Lernens i.S.v. Spinner (2006). Dadurch können Narrationen in Lehr-Lern-Settings etwa als «Probenraum konkreter Handlungen» (Grimm & Wanning, 2021, S. 86) didaktisiert werden. Auf diese Weise kann für Lernende erfahrbar gemacht werden, dass neben Wissen «Perspektivwechsel, Empathie und subjektive Involviertheit in das Geschehen z.B. eines Romans zusätzliche Faktoren sind, deren Reflexion verändertes Handeln auslösen oder zumindest beeinflussen können» (Grimm & Wanning, 2021, S. 86). Auch dies trägt zu einem tiefergehenden Verständnis des Klimawandels als *Matters of Concern* bei.

Das Fach Deutsch verfügt in seinen literarisch-ästhetisch wie sprachbildenden Ausprägungen über besondere Zugänge, Gegenstände und Kenntnisse. Diese versetzen Lernende in die Lage, nicht nur den Klimadiskurs besser zu verstehen, sondern sich auch in Bezug auf Aspekte des Klimawandels und einer nachhaltigen Lebensführung «eine eigene Meinung zu bilden und eine ethische Haltung zu entwickeln» (Grimm & Wanning, 2021, S. 98), um auf dieser Basis souverän zu handeln – so wie es etwa auch die politische und ethische Bildung zum Ziel hat. Gerade in diesem Handlungsbezug weist der Beitrag des Faches Deutsch zu BNE dabei grosse Überschneidungen mit dem Konzept der Literalität der Literatur- und Lesedidaktikerin Bettina Hurrelmann auf, in dessen Zentrum das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt i.S.v. Habermas (1981) als Bildungsideal steht. So kann ein Subjekt vor allem dann als gesellschaftlich handlungsfähig angesehen werden, wenn es nicht nur über rezeptiv-analytische Kompetenzen verfügt, sondern zudem «in der Lage ist, sich über strittige Wahrheits-, Richtigkeits- und Wahrhaftigkeitsansprüche argumentativ-diskursiv zu verständigen» (Böhm & Gätje, i. Vorb.b). Eine Voraussetzung hierfür bildet eine umfassende Bildung, insbesondere in «der Dimension des Weltwissens, der normativen Orientierung, der ästhetischen Erfahrung und der Fähigkeit zum Diskurs» (Hurrelmann, 1981, S. 33). Aus dieser Konzeption lässt sich erstens ableiten, dass der besondere Beitrag des Faches nicht bei der Förderung rezeptiver und analytischer Kompetenzen endet, sondern schwerpunktmässig auch sprachproduktive Kompetenzen berücksichtigen muss, die einen argumentativen Diskurs über Lerngegenstände und Wissensbestände erst ermöglichen. Zudem schärfen die von Hurrelmann genannten Dimensionen von Bildung den Blick dafür – insbesondere die Dimension des Weltwissens –, dass das Fach Deutsch keinen isolierten Beitrag leisten kann und soll. Denn gerade mit Blick auf den Klimadiskurs bedarf eine Prüfung von strittigen Wahrheits-, Richtigkeits- und Wahrhaftigkeitsansprüchen ganz offenkundig nicht allein sprachlicher Kompetenzen, sondern weitergehender Wissensbestände etwa aus den Gegenstandsbereichen der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer.

4. Mögliche Gegenstände eines Deutschunterrichts für nachhaltige Entwicklung

Hurrelmann (2009, S. 32) weist darauf hin, dass sich im Fach Deutsch ein argumentativer Diskurs über strittige Wahrheits-, Richtigkeits- und Wahrhaftigkeitsansprüche vor allem im Rahmen «der Reflexion von Texterfahrung und Anschlusskommunikation» initiieren lässt. Somit bieten auch diese Arrangements die Möglichkeit, die entsprechenden (sprachproduktiven) Kompetenzen gezielt zu fördern. Es stellt sich daher die Frage, welche Diskursbeiträge des Klimadiskurses für eine Anschlusskommunikation geeignet sind und entsprechende Lerngelegenheiten bieten.

Zum grundlegenden didaktischen Handwerkszeug gehört, dass Lerngegenstände so ausgewählt werden, dass sie mit dem Lernziel korrespondieren. Daraus folgt, dass mit Blick auf das Bildungsziel gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit im Angesicht des Klimawandels solche Diskursbeiträge als Lerngegenstände ausgewählt werden müssen, die auch zu einer gegenwärtigen und bestenfalls sogar zukünftigen Handlungsfähigkeit beitragen können. Für diese Auswahl sind somit wenigstens drei miteinander verbundene Entwicklungen grundlegend:

1. Der Klimadiskurs ist wie andere aktuelle Diskurse dadurch geprägt, dass sich im Zuge der Digitalisierung die «Wissensansprüche und Verfahren des Wirklichkeitszugangs [pluralisieren]» (Neuberger et al., 2019, S. 178).
2. Die im Zuge der Pluralisierung an Bedeutung gewinnenden Tech-Unternehmen wollen, «anders als die klassischen Medien, für die Verbreitung von wahrheitssensiblen, also täuschungsanfälligen kommunikativen Inhalten keine Haftung übernehmen» (Habermas, 2021, S. 498).
3. Rezipierende stehen zunehmend selbst vor der Aufgabe, «wahre Informationen von unwahren, reine Meinungskundgabe von Sachaussagen zu unterscheiden» (Böhm & Gätje, in Vorb.a; vgl. Philipp, 2021).

In Konsequenz dieser Entwicklungen kann es nicht mehr als zielführend verstanden werden, wenn allein solche Medien zum Gegenstand eines auf sprachliche und literarisch-ästhetische Bildung ausgerichteten Deutschunterrichts werden, die abgesichert und erkennbar umfangreiche Gatekeeper- und Qualitätssicherungsverfahren der klassischen Buchkultur durchlaufen haben. Ebenso wenig zielführend ist es aber auch, sich allein auf solche Textsorten und Gattungen zu beschränken, die in der klassischen Buchkultur die Kommunikation wahrheitssensibler Inhalte übernommen haben (Lehrbücher, Sachtexte, TV-Nachrichten etc.). Denn dadurch würden gerade solche neue Formen ausgespart, die im (auserschulischen) Klimadiskurs zur Wissenskommunikation und Meinungsbildung beitragen und damit die Basis für nachhaltiges Handeln bilden (können). Auf die skizzierten Entwicklungen lässt sich daher nur reagieren, indem der Blick geweitet und eine Vielfalt an Gegenständen herangezogen werden. Denn es ist gerade diese Vielfalt, die den gegenwärtigen öffentlichen Diskurs prägen, in dem teilweise auch «wissenschaftliches Wissen [...] als Meinung verhandelt wird» (Böhnert & Reszke, 2022, S. 142).

Diese Überlegungen führen dazu, dass im Folgenden drei Gegenstände exemplarisch behandelt werden, die nicht aus dem klassischen Repertoire wissenskommunikativer Medien stammen. Stattdessen werden gezielt aktuelle Beispiele in den Blick genommen, die z.B. aufgrund einer multiperspektivischen, intertextuellen/-medialen, multimodalen und/oder interaktiven Verfasstheit Einblicke in die Komplexität und Vielfältigkeit des gegenwärtigen Klimadiskurs ermöglichen.

4.1 Graphic Novel – *Eva. Klima in der Krise* (2022) von Arild Midthun und Bjørn H. Samset

Die Graphic Novel *Eva. Klima in der Krise* (2022) der Zeichnerin Arild Midthun und des Klimaforschers Bjørn H. Samset, Mitverfasser der Weltklimaberichte des IPCC, thematisiert den Klimawandel in vielfacher Weise. Die namensgebende Hauptfigur, eine Influencerin, reist von Paris nach New York, um einen Vertrag mit einem Medienkonzern zu schliessen. Bereits im Flugzeug wird von zwei Mitreisenden der Klimaschutz aus gegensätzlichen Positionen thematisiert. Am Ziel angekommen, wird ihr Taxi von demonstrierenden Klimaaktivist:innen aufgehalten. Sie steigt aus, um ihren Termin zu Fuss noch erreichen zu können, stürzt und findet sich daraufhin in einer phantastischen Zukunft wieder, in der alle Pflanzen bis auf einen Apfelbaum vernichtet worden sind. Dort trifft sie drei Figuren, die optisch ihren Mitreisenden aus der Gegenwart entsprechen und die ihr nicht nur die Ursachen der Klimakatastrophe, sondern auch drei

gescheiterte Lösungsansätze vor Augen führen, bevor es zu einem entscheidenden Kampf kommt. Die Graphic Novel endet mit einer dreimal realisierten zukunftsweisenden Verantwortungszuschreibung, die sich sowohl an Eva in der phantastischen Welt (vgl. Midthun & Samset, 2022, S. 41) und in New York (vgl. Midthun & Samset, 2022, S. 52) als auch an die Leser:innen der Graphic Novel im Singular richtet: «Alles Weitere liegt in deinen Händen.» (Midthun & Samset, 2022, S. 55). Hiervon lässt sich der Anspruch der Graphic Novel ableiten, jede:n einzelne:n ihrer Leser:innen mit ausreichend Informationen über den Klimawandel versorgt zu haben, so dass sie nun auf dieser Wissensbasis nachhaltig handeln können.

In diesem Zusammenhang ist der Appendix zur Graphic Novel relevant (s. Midthun & Samset, 2022, S. 56-61). Denn darin werden die erzählten Informationen über die drei möglichen Wege noch einmal aufgegriffen und auf drei Doppelseiten in Form von Text-Bild-Kombinationen als wissenschaftliche Zukunftsszenarien (SSP1, SSP3, SSP4) sachbezogen dargestellt.⁹ Dabei werden die Farbcodierungen der drei Wege aus dem erzählenden Hauptteil beibehalten. Zudem steht jeweils ein Bild derjenigen Figur, die Eva im erzählenden Hauptteil die Wege nahebringen, im Zentrum der entsprechenden Doppelseite.

	Erzählende Graphic Novel		Sachbezogener Appendix
Drei Wege	Lösung	Kritische Auseinandersetzung	Wissenschaftliche Verortung des Szenarios
Blau (S. 24-27, 58f.)	Technologie (→ CO ₂ -Reduzierung, Flutbarrieren)	Hohe Kosten führen dazu, dass die ärmeren Weltregionen nicht gerettet werden.	Szenario SSP4: Ungleichheit «Rund 3 °C globale Erwärmung» (S. 58)
Grün (S. 28-31, 60f.)	Forschung & internationale Zusammenarbeit (→ Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen)	Alle Menschen müssen egoistische Handlungsweisen überwinden und altruistisch zusammenarbeiten.	Szenario SSP1: Der nachhaltige und grüne Weg «Weniger als 2 °C globale Erwärmung» (S. 60)
Rot (S. 32-27, 56f.)	–	Die Klimakatastrophe führt zu Extremwetterlagen und Nahrungsknappheit und weitergehend zu massenhafter Flucht und einem Zusammenbruch der Zivilisation.	Szenario SSP3: Regionale Rivalitäten «4 °C Globale Erwärmung – oder mehr» (S. 56)

Tab. 3: Drei erzählte Wege aus der Krise/drei wissenschaftliche Zukunftsszenarien in Eva. Klima in der Krise.

Die Graphic Novel lässt sich grundsätzlich aus allen drei Perspektiven von *Climate Thinking* betrachten; aufgrund ihrer besonderen Konzeption erscheinen aber vor allem die Perspektiven *Erzählen vom* und *Sprechen über den Klimawandel* als besonders produktiv. Denn die Konzeption der Graphic Novel gibt einen Anlass dazu, in Lehr-Lern-Kontexten über Unterschiede in den Darstellungsweisen nachzudenken. Dabei ist relevant, dass die Gattung Graphic Novel z.B. erfordert, Figuren visuell darzustellen und auszukleiden. Dadurch werden Leerstellen gefüllt, die in einem literarischen Text offenbleiben könnten.

⁹ Jeder der drei Wege repräsentiert einen der 5 *Shared Socioeconomic Pathways* (SSP) des *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC). Diese klimawissenschaftlichen Modellsimulationen sollen politischen Akteur:innen helfen, zukunftsweisende Entscheidungen treffen zu können. In Eva bleiben die Szenarien SSP2: Der mittlere Weg sowie SSP5: Die fossile Entwicklung unberücksichtigt.

Wenn gefragt wird, wie in *Eva* der Klimawandel perspektiviert und ästhetisiert wird (*Vom Klimawandel erzählen*), dann lassen sich analytisch folgende vier Punkte herausarbeiten: Erstens weist bereits die Farbcodierung das Zukunftsszenario der Forschung und internationalen Zusammenarbeit als nachhaltig (grün) aus, während andere Szenarien als kalt (blau) oder gefährlich (rot) dargestellt werden. Zweitens zeigt sich, dass die Darstellung der Zukunftsszenarien im Sachteil durch die visuelle Rückbindung an Figuren des Erzählteils auch mit deren Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert werden und damit auch mit kulturell gefestigten Vorstellungen, etwa Weiblichkeit und Männlichkeit. So ist das grüne Szenario z.B. das einzige, das *Eva* von einer Frau nähergebracht wird, die zudem als Mutter eingeführt wird. Die anderen Szenarien werden von Figuren mit markant männlichem Äusseren repräsentiert, die ohne Angehörige auftreten. Drittens lässt sich herausarbeiten, dass sich diese Attribuierung der Szenarien als nachhaltig/kalt/gefährlich, weiblich/männlich, gruppenbezogen/solitär etc. auch in der sachbezogenen Darstellung des Appendix' wiederfindet. Die Darstellungsweise im sachbezogenen Teil erfolgt also nicht vom erzählenden Teil losgelöst und konnotationsfrei. In diesem Zusammenhang fällt viertens auf, dass der erzählende Teil aufgrund der Figurenkonstellation die Zukunftsszenarien diskursiv-reflexiv behandelt, der sachbezogene Appendix diese Mehrstimmigkeit aber aufgibt. Stattdessen stellt er den wissenschaftlichen Kontext explizit dar,¹⁰ bindet die Szenarien an die weitere Entwicklung des Klimawandels zurück und wendet sich mit Fragen direkt an die Leser:innen.

Diese analytischen Schlaglichter sollen zeigen, dass diese Graphic Novel ein Beitrag zum Klimawandeldiskurs ist, der nicht einfach das Wissen über mögliche Lösungsstrategien vermittelt, sondern diese – in beiden Teilen – auf vielschichtige Weise perspektiviert, ästhetisiert und mit Konnotationen versieht. Dies herauszuarbeiten, ermöglicht nicht nur, mit Lernenden die Möglichkeiten und Grenzen fiktionaler und nicht-fiktionaler, erzählender und sachbezogener Medien zu reflektieren – und dies liegt etwa im zentralen Interesse ästhetisch-literarischer Bildung (vgl. Spinner, 2006, S. 10). Es trägt auch dazu bei, Lernenden vor Augen zu führen, wieso es sinnvoll ist und was es bedeutet, den Klimawandel als *Matters of Concern* zu perspektivieren.

4.2 Rap-Track – *Schäm dich* (2020) von Conny¹¹

Der Rap-Track *Schäm dich* (2020) von Conny thematisiert den Klimawandel und die Frage, ob man sich für einen nicht-nachhaltigen Lebensstil schämen müsse. Dabei folgt der Rap-Text dem Aufbau einer antiken Gerichtsrede (vgl. Hohmann, 1996), in der der klimaschädliche Lebensstil des rappenden Textsubjekts verhandelt wird (vgl. Böhm, 2022). Die Klagerede ist mittels Samples zweier Reden konzipiert, die die Klimaaktivistin Greta Thunberg 2018 und 2019 gehalten hat. In den Strophen und dem Prechorus verteidigt das rappende Textsubjekt, realisiert durch Conny, seinen Lebensstil aus der Position des Beklagten heraus. Im Chorus folgt der Urteilsspruch: «SCHÄM dich;» (Conny, 2020, 01:11).

Während Thunbergs Reden und damit die Klagerede des Tracks mittels Sampling nur ausschnittshaft integriert sind,¹² ist die Verteidigungsrede vollständig realisiert. Darin wird nicht nur der kritisierte Lebensstil anhand einzelner Praktiken charakterisiert, sondern es werden auch verschiedene für den Klimadiskurs typische Argumente und Argumentationsmuster aufgerufen, die diesen Lebensstil trotz seiner Klimaschädlichkeit rechtfertigen (vgl. Tab. 4). In der ersten Strophe wird der klimaschädliche Lebensstil vor allem dadurch legitimiert, dass dieser ein Resultat harter Arbeit sei und sich das Textsubjekt sich ihn also verdient habe. In der zweiten erfolgt dies vor allem dadurch, dass genau dieses klimaschädliche Handeln auf das Wohlergehen der Kinder und deren Zukunft ausgerichtet sei. Sowohl die Charakterisierung als auch die argumentative Rechtfertigung erfolgen dabei nicht in jedem Fall elaboriert und müssen, wie für ästhetische Kommunikation typisch, erst interpretativ erschlossen werden. Dies kann z.B. einen Baustein der Förderung sprachlicher Bildung im Bereichen des Argumentierens darstellen.

10 Der Widerspruch, dass der erzählende Teil die Zukunft in die Hände der von Einzelpersonen – nämlich der Leser:innen – legt (Midthun/Samset, 2022, S. 55), der sachbezogene Teil die Szenarien aber explizit (nur) als Entscheidungsgrundlage für die «Entscheidungsträger[n] aus Politik und den Weltklimarat der Vereinten Nationen» (Midthun/Samset, 2022, S. 56) ausweist, bleibt im Übrigen unaufgelöst.

11 Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der multimodalen Einzeltextanalyse aus Böhm (2022) zusammen.

12 Videoaufzeichnungen der vollständigen Reden lassen sich im Internet finden (s. Thunberg, 2018 & 2019).

Strophe	Praktiken des klimaschädlichen Lebensstils	Argumentative Rechtfertigung von Praktiken des klimaschädlichen Lebensstils
1	– Konsum (Plastik) – Verbrauch (Treibstoff) – interkontinentales Reisen	Das eigene klimaschädliche Handeln ist rechtmässig/entschuldbar, weil sich die Kriterien für gutes Handeln so schnell ändern, dass darauf nicht adäquat reagiert werden kann. ... man es sich durch harte Arbeit verdient hat. ... es effizient ist (Kosten, Zeit). ... die verursachte Klimaschädigung durch einen finanziellen Ausgleich abgegolten wird. ... es auf Entscheidungen aus der Vergangenheit beruht, die in der Gegenwart nicht mehr rückgängig gemacht werden können. ... jemand anderes dafür verantwortlich ist (Politik).
2	– interkontinentales Reisen – Konsum (Fleisch) – Besitz (SUV)	Das eigene klimaschädliche Handeln ist rechtmässig/entschuldbar, weil jemand anderes dafür verantwortlich ist (Kinder). ... es die Entwicklung/das Lernen von Kindern fördert (Fleischkonsum). ... es mehr Spass macht als nicht-klimaschädlichere Alternativen. ... man sich bereits die Voraussetzungen dafür geschaffen hat, zukünftig auch klimafreundlich zu handeln.

Tab. 4: Klimaschädliche Praktiken und deren argumentative Rechtfertigung im Rap-Text von Schäm dich (vgl. Böhm, 2022, S. 9).

Der namensgebende Urteilsspruch wird in den beiden sich anschliessenden Chorussen stetig wiederholt und dabei z.T. klanglich variiert. Dabei erfolgt weder eine weitere Verhandlung oder Abwägung von Argumenten, noch wird der Urteilsspruch explizit an jemanden adressiert. Durch seine Mehrperspektivität und fehlende Adressierung trägt der Track die verhandelten Fragen an die Rezipierenden heran, die für sich klären müssen, wer sich eigentlich warum schämen sollte. Hierzu kann etwa das Musikvideo hinzugezogen werden, dass eine eindeutige Lesart des Rap-Textes nahelegt.

Das Musikvideo inszeniert die Verteidigungsrede in comichaft übertriebenen und überhitzten Bildern, deren Farbcodierung an die rote Ästhetisierung des Szenarios SSP3 in Eva erinnert (vgl. Kap. 2.1). Wenn Conny dabei visuell in verschiedene Rollen schlüpft, die wechselweise oder – im Splitscreen – sogar gleichzeitig den Text rappen, trägt dies zur Mehrstimmigkeit des Tracks bei. Zum Urteilsspruch wiederum tanzen Conny und eine als Thunberg verkleidete weitere Person nebeneinander in der für Thunberg typischen Regenkleidung und führen verschiedene Gesten des Weghörens und Wegschauens aus. Sie befinden sich in einer klinisch-reinen, durch Neonlicht erhellten Szenerie, die an die Ästhetik zahlreicher Science-Fiction-Filme erinnert. Das Video versetzt den Chorus somit visuell in die Zukunft und eröffnet eine neue Deutungsmöglichkeit des Rap-Textes: Der wiederholt realisierte Imperativ «SCHÄM dich;» ist nicht an eine spezifische Personengruppe der Gegenwart gerichtet, sondern in Rückschau an die gesamte Menschheit des beginnenden 21. Jahrhunderts (einschliesslich Thunberg), die es nicht geschafft hat, nachhaltig zu leben, also gemeinsam den grünen Weg einzuschlagen (SSP1, vgl. Kap. 2.1). Es schliesst sich

aber die für Lehr-Lern-Kontexte relevante Frage an, inwiefern ein Musikvideo überhaupt dazu herangezogen werden kann, um die «richtige» Lesart eines offener konzipierten Rap-Tracks zu finden, der auch von dem Musikvideo unabhängig distribuiert und rezipiert wird.

Aus der Perspektive des Faches Deutsch stellt *Schäm dich* aufgrund seiner argumentativ-diskursiven Struktur nach dem Vorbild einer antiken Gerichtsrede sowie dessen spezifischer Ästhetisierung sowohl im Bereich sprachlicher als auch literarisch-ästhetischer Bildung einen geeigneten Lerngegenstand dar. Dabei bietet gerade die fehlende Adressierung des Urteilspruchs im Chorus des Rap-Textes einen produktiven Ausgangspunkt für eine genaue Textanalyse und Anschlusskommunikation, in der verschiedene Lesarten argumentativ gegeneinander abgewogen werden können (und müssen) und dabei thematisiert wird, wie gegenwärtig über den Klimawandel und einen nachhaltigen Lebensstil *nachgedacht* und *gesprochen* wird.

4.3 Brettspiel – *Gigawatt. A Power Play for the Future* (2021)

Gigawatt. A Power Play for the Future ist ein Beispiel für eine Reihe aktueller Brettspiele, die Aspekte des Klimawandels (als *Matters of Concern*) zum Thema haben und auf der Basis von Crowdfunding – und somit abseits etablierter Verlagsstrukturen – in mehrsprachigen Ausgaben für einen internationalen Markt produziert werden. Von den drei vorliegenden Beispielen ist es dasjenige, für das die Deutschdidaktik und ihre Bezugsdisziplinen am wenigsten Handwerkszeug für die Analyse und den Unterricht bereithalten.

Im Zentrum von *Gigawatt* steht die energiewirtschaftliche Transformation Europas – und somit eine Facette des blauen Wegs aus *Eva* (SSP4, vgl. Kap. 4.1). Entsprechend ist es das Ziel, die eigene Region möglichst schnell auf eine erneuerbare, nachhaltige Energiewirtschaft umzustellen. Wer als erstes «keine Kohle- und Gaskraftwerke in der eigenen Region mehr besitzt» (*Play for the Future* [PftF], 2021, S. 56) und dabei unter Berücksichtigung der im Spiel vorherrschenden Wetterlage (relevant für die Erzeugung von Solarstrom) die Energienachfrage aus eigener Kraft befriedigen kann, gewinnt die Partie. Eine Niederlage droht, wenn jemand Bankrott geht oder die «Energiewende [...] einfach zu lange gedauert hat» (PftF, 2021, S. 56).

Erkennbar ist bei diesem wie auch bei anderen aktuellen Spielen das Ziel, Spielspass mit Wissensvermittlung zu verbinden.¹³ Den Ausgangspunkt der Wissensvermittlung können dabei verschiedene Spielmaterialien, in der Regel Text-Bild-Kombinationen, bilden, die während des Spielens nach Vorgaben eines Regelwerks (Anleitung) von den Spieler:innen interaktiv rezipiert und kommentiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (müssen). Im Fall von *Gigawatt* trägt dazu auch das in den vier Spielsprachen (Englisch, Niederländisch, Deutsch, Französisch) gedruckte zweiseitige Sachkapitel *Energy Nuggets* der Anleitung bei. Dieses informiert grundlegend über die Energiewende und deren Notwendigkeit im Angesicht des Klimawandels und berücksichtigt dabei etwa technologische, geografische und politische Aspekte ebenso wie die Rolle jedes einzelnen Menschen. *Gigawatt* wird darin nicht nur als ein Spiel gefasst, das den Spieler:innen «einen Überblick über die Herausforderungen und laufenden Entwicklungen in der sich ständig wandelnden Energie-Welt» (PftF, 2021, S. 59) gibt, sondern auch das Handeln der Spieler:innen angesichts des Klimawandels beeinflussen soll. Das Sachkapitel endet nicht nur mit der Aussicht auf eine attraktive Spielerfahrung, sondern auch mit einem Handlungsappell, der über das Spiel hinausgeht:¹⁴ «Bewegt etwas und viel Spass dabei!» (PftF, 2021, S. 60). Eine so konzipierte Anleitung stellt einen Baustein dafür dar, dass auf Seiten der Spieler:innen eine Erwartungshaltung aufgebaut wird, durch das Spielen etwas lernen und etwas für das eigene Leben mitnehmen zu können.

Aus Perspektive des Faches Deutsch stellt sich nicht allein die Frage, welches Wissen die Spielanleitung über die Energiewende vermittelt und ob die Darstellung sachlich richtig ist. Vielmehr erscheint gerade das Spiel (und nicht nur das Sachkapitel) als ein ebenso produktiver wie herausfordernder Lerngegenstand. Denn bisher gibt es keinen breiten deutschdidaktischen Diskurs darüber, über welche Rezeptions- und

13 Brettspiele wie *One Earth. The Board Game* (Cation Arts) und *Earth Rising. 20 Years to Transform Our World* (Stop, Drop & Roll), die beide erst nach Fertigstellung dieses Artikels erscheinen werden, beinhalten hierfür sogar ein Teaching Supplement, das den Einsatz in Lehr-Lern-Settings erleichtern soll. Trotzdem ist davon auszugehen, dass es sich dabei um eine Form von Gesellschaftsspielen und nicht dezidiert um Lernspiele handelt.

14 Im englischen Teil ist dies noch deutlicher. Dort endet das Kapitel mit: «Have fun, and make an impact!» (PftF, 2021, S. 20)

Spielkompetenzen Lernende verfügen müssen, um in der Spielsituation nicht nur das Wissen rezipieren zu können, sondern auch die spezifischen Verfahren der Wissensmodellierung verstehen und sowohl das Wissen als auch die Verfahren kritisch hinterfragen zu können.

Für Lehr-Lern-Settings erscheint es lohnenswert zu sein, sich dem Spiel(material, -geschehen) analytisch mit Fragen zu nähern, wie sie etwa der Zugang *Über Klimawandel nachdenken* bereithält. Als Einstiegspunkt bietet sich bei *Gigawatt* z.B. an, die Antworten miteinander zu vergleichen, die einerseits das Sachkapitel der Anleitung und andererseits das Spiel(en) auf diese Fragen geben. Dadurch können zum Beispiel die grossen Unterschiede in den Antworten auf die komplexe Frage herausgearbeitet werden (vgl. Tab. 5 und 6), wie dem Klimawandel mittels einer Energiewende begegnet werden kann, und diese können wiederum zum weitergehenden Fragen, Analysieren und Reflektieren anstiften. Ein solcher Vergleich ist allerdings insofern anspruchsvoller als die in den vorherigen Kapiteln angeregten, als er sich nicht bloss auf zwei verschiedene Formen der Wissensmodellierung desselben Trägermediums (flächige Seiten eines gedruckten Buchs/eBooks, s. Kap. 4.1) oder auf zwei abgeschlossene, miteinander orchestrierte Kommunikate (Rap-Track, Musikvideo, s. Kap. 4.2) beschränkt. Stattdessen setzt er ein abgeschlossenes Kommunikat (Text) mit einer Sammlung unterschiedlicher Kommunikate (Spielmaterial) und der interaktiven, sich in verschiedenen Partien unterschiedlich ablaufenden Interaktionssituation des Spielens in Beziehung.

Über Klimawandel nachdenken	Wer muss die im Angesicht des Klimawandels notwendig gewordene Energiewende gestalten?
Antwort des Sachkapitels <i>Energy Nuggets</i> (PftF, 2021, S. 59-60)	Im Sachkapitel werden grosse Energiekonzerne, die Politik und alle Leser:innen/Spieler:innen als verantwortliche Akteur:innen der Energiewende benannt: «Wenn man diese Zusammenfassung liest, scheint die Energiewende ein Spiel einzig der grossen Energiekonzerne und der Politik zu sein. Allerdings seid auch ihr Teil dieses Spiels!» (PftF, 2021, S. 60)
Antwort des Brettspiels <i>Gigawatt</i> (Spielmaterial, -mechanik)	In <i>Gigawatt</i> übernehmen die Spieler:innen «1 von 6 europäischen Regionen» (PftF, 2021, S. 42), die im Spielverlauf eine Energiewende vollziehen sollen. Diese Regionen sind auf dem Spielplan, der auf einer Europakarte basiert, farblich unterschieden und weisen gemäss geographischer, klimatischer und wirtschaftlicher Faktoren spezifische Eigenschaften auf. Diese Regionen repräsentieren aber keine realweltlichen politischen oder wirtschaftlichen Einheiten. Dass Regionen, die nicht von Spieler:innen übernommen werden, in der Anleitung als «externe Märkte» (PftF, 2021, S. 46) bezeichnet werden, verunklart die Verantwortlichkeiten für die Energiewende umso mehr.

Tab. 5: Verantwortliche Akteur:innen für die Energiewende in *Gigawatt*.

Über Klimawandel nachdenken	Wie kann die Energiewende gestaltet werden?
Antwort des Sachkapitels <i>Energy Nuggets</i> (PftF, 2021, S. 59-60)	Die Energiewende wird als technologischer Wandel beschrieben, den Wirtschaft und Politik gestalten müssen, zu dem aber auch jede:r Einzelne beitragen kann. «[I]nternationale Zusammenarbeit [...] zur Bekämpfung der Erderwärmung» wird dabei als «unverzichtbar» bezeichnet (PftF, 2021, S. 60).
Antwort des Brettspiels <i>Gigawatt</i> (Spielmaterial, -mechanik)	Das Spiel ist kompetitiv gestaltet. Durch die Spieler:innen treten die sechs Regionen in einen «Wettstreit» (PftF, 2021, S. 46). Kooperation macht die Spielmechanik nur in einem Fall zur Erfolgsbedingung: «Entscheidet sich jemand, die Stromtrasse zwischen zwei Regionen auszubauen, entscheidet ihr beide gemeinsam, wie ihr die Kosten [...] zwischen euch aufteilt. Der Ausbau findet nur statt, wenn ihr euch einig werdet.» (PftF, 2021, S. 50). Das Spiel kann somit gewonnen werden, wenn eine einzelne Region egoistisch agiert. Dass alle anderen die Energiewende nicht in gleicher Weise meistern, ist trotz der negativen Konsequenzen, die eine solche Situation für das Weltklima hätte, für den Spielerfolg nicht relevant.

Tab. 6: Gestaltung der Energiewende in *Gigawatt*.

Um dieses Brettspiel mittels erkenntnisleitender Fragen als ein Medium der Wissenskommunikation analysieren zu können, bedarf es spezifischer rezeptiv-analytischer Kompetenzen sowie einer dem Spiel entgegengebrachten (Rezeptions-/Spiel-)Haltung, die ein Brettspiel erst zu einem Analysegegenstand werden lässt. Um herausfinden zu können, inwiefern *Gigawatt* dazu anregt, in spezifischer Weise über den Klimawandel (mit Fokus auf die Energiewende) nachzudenken, kann sowohl das Spielmaterial als auch das Spielgeschehen selbst in den analytischen Fokus geraten. Letzteres wird entweder durch (Selbst-)Beobachtung oder durch Aufzeichnung möglich. Spielanleitung, -plan, -karten etc. stellen multimodale Texte dar, die im Deutschunterricht analysiert werden können. Dabei muss eine Analyse stets berücksichtigen, dass diese Texte nicht in einer festen Reihenfolge aufeinander folgen, sondern im Zuge des Spielens erst sukzessive relevant und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dass diese Texte zwar das Spielgeschehen prägen, aber nicht in jeder Hinsicht determinieren, ist ebenfalls von Bedeutung.

Mit Blick auf den Bereich der sprachlichen Bildung ist ausserdem der kommunikative Umgang mit den Spielregeln von besonderem Interesse. So bieten sowohl das Erklären der Spielregeln als auch der spielbegleitende Diskurs die Gelegenheit, die Mechaniken des Spiels mit dem eigenen Wissen über die Energiewende in Beziehung zu setzen, sich dabei die spezifische Perspektive und Wissensbasis des Spiels (Akteur:innen, Herausforderungen, Lösungsmöglichkeiten etc.) zu eigen zu machen oder diese kritisch zu hinterfragen. Dass Spieler:innen sich gegenseitig dazu auffordern, die Regeln strikt einzuhalten (s. z.B. Zinken et al., 2021) ist ebenso denkbar wie eine Anpassung des Regelwerks, etwa um kooperative Elemente zu integrieren (vgl. Tab. 6). So bietet ein Brettspiel wie *Gigawatt* das Potenzial eines argumentativen Diskurses im Sinne Hurrelmanns als literalem Lernanlass, der nicht erst im Rahmen einer Anschlusskommunikation initiiert zu werden braucht, sondern der bereits aus der interaktiven Spielsituation heraus entsteht. Ein solcher Diskurs hat – anders als es bei der behandelten Graphic Novel und dem Rap-Track möglich ist – einen unmittelbaren Einfluss darauf, was genau das Brettspiel eigentlich ist, wie die Spieler:innen es erfahren, gestalten, rezipieren und ihm Wissen entnehmen können.

5. Fazit

Ausgehend von politischen Zielsetzungen hat der vorliegende Beitrag Gründe dafür identifiziert, warum in der Deutschdidaktik Bildung für nachhaltige Entwicklung abseits einzelner Initiativen nach wie vor keine grosse Bedeutung hat. Der Beitrag entwickelt deshalb entlang und unter Rückgriff auf die drei Perspektiven des Projekts *Climate Thinking* (*Über Klimawandel sprechen, Vom Klimawandel erzählen, Über Klimawandel nachdenken*) einen deutschdidaktischen Zugang zu BNE. Dieser Zugang stellt gezielt die Bildungsbereiche und -ziele des Faches Deutsch ins Zentrum, d.h. die sprachliche und ästhetische Bildung ebenso wie die damit in Verbindung stehenden Bereiche der politischen und ethische Bildung.

Veranschaulicht wurde der deutschdidaktische, multiperspektivische Zugang an drei Gegenständen aus dem Klimadiskurs: einer Graphic Novel, einem Rap-Track samt Musikvideo sowie einem Brettspiel, die dezidiert keine klassischen Medien der Wissenskommunikation darstellen, sondern die Vielfalt gegenwärtiger wahrheitsbezogener Diskurse repräsentieren. Diese Beispiele wurden überdies gezielt ausgewählt, weil sie aufgrund ihrer Konzeption zum Vergleich verschiedener Aspekte und somit aus sich heraus zu Analyse und einem argumentativen Diskurs anregen. Sie bieten somit ein didaktisches Potential für die Förderung einer auf die Bedürfnisse der Gegenwart (und bestenfalls auch Zukunft) ausgerichteten Literalität als ein zentraler Aspekt gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit – auch und gerade angesichts des Klimawandels und seiner drastischen, katastrophalen Folgen. Dies korrespondiert wiederum grundsätzlich mit den auf Verstehen und Gestaltung ausgerichteten Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie politisch als Querschnittsaufgabe in den didaktischen Diskurs hinein und an die schulische Praxis herangetragen werden.

Der Beitrag hat somit Perspektiven für eine konzeptionellen Weiterentwicklung des Faches Deutsch aufgezeigt, die sich an bestehenden gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Herausforderungen orientieren. Wünschenswert wäre es, wenn diese konzeptionelle Weiterentwicklung zukünftig auch verstärkt durch empirische Forschung begleitet und evaluiert würde, die z.B. das sprachliche Handeln von Lernenden, ihren Kompetenzerwerb und die schulische Unterrichtspraxis in den Blick nimmt. Dies erscheint vor allem dann ebenso sinnvoll wie produktiv, wenn auch in konkreten Lehr-Lern-Settings BNE und Bildungsbereiche des Faches Deutsch zusammengeführt werden. Denn es sind diese Handlungskontexte für die die Deutschdidaktik im Zuge ihrer Empirisierung bereits eigene forschungsbezogene Kompetenzen ausgebildet und hat weiter ausgebildet, die dazu beitragen zu können, den Diskurs um BNE ebenso wie die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen fachlich zu fundieren und zu bereichern.

Literatur

- Böhm, F. (2022). «mUss ich mich dafür SCHÄmen gretA» (Conny). Deutsdidaktische Perspektiven auf die Schnittfläche sprachlicher, ästhetischer und politischer Bildung am Beispiel des Klima-Raps. *MiDu – Medien um Deutschunterricht*, 1-18. Zugriff am 15.02.2023. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.0.1>
- Böhm, F. & Gätje, O. (in Vorb.a). Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture. In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Böhm, F. & Gätje, O. (in Vorb.b). Vom Twitter-Diskurs zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt. Digitale Diskursfragmente in sprach- und mediendidaktischer Perspektive. *MiDu – Medien um Deutschunterricht*.
- Böhnert, M. (2021). *Climate Thinking: Klimakrise als «Matter of Fact» oder «Matter of Concern»*. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://philosophike.de/author/martin-boehnert>
- Böhnert, M. (2022). THE SCIENCE IS CLEAR: CLIMATE ACTION NOW! Versuch einer Neubeurteilung des Verhältnisses von Natur und Kultur in der Klimakrise. *Salzburger Jahrbuch für Philosophie*, 67, 27-49.
- Böhnert, M. & Reszke, P. (2022). Das Wissen der anderen – Epistemische Systeme, Verstehensumgebungen und Plausibilität als analytische Werkzeuge des Verstehens. *Aptum*, 18, 131-148.
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *Die deutsche Schule*, 108, 3, 267-277. Zugriff am 15.02.2023. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:25962>
- BMZ [=Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (o. J.). *SDG 4: Hochwertige Bildung*. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4>
- D-EDK [=Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Zugriff am 30.05.2023 unter https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Heft 72*. Bonn.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.-G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Conny (2020). *Schäm dich*. Zugriff am 30.05.2023 unter https://www.youtube.com/watch?v=qfZGxQNUqLc&feature=emb_title&ab_channel=CONNY
- Gräsel, Cornelia (⁴2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1093-1110). 4., überarb. und aktual. Aufl.. Wiesbaden: Springer VS.
- Grimm, S. & Wanning, B. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in und durch Sprache und Literatur. In A. Mattfeldt, C. Schwegler & B. Wanning (Hrsg.), *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (S. 85-100). Berlin: de Gruyter.
- Habermas, J. [1981] (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2021). Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In M. Seeliger & S. Seignani (Hrsg.), *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan Sonderband 37/ 2021* (S. 470-500). Baden-Baden: Nomos.
- Hohmann, H. (1996). Gerichtsrede. In G. Ueding (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 3: Eup-Hör* (Sp. 770-815). Berlin: de Gruyter.
- Hoiß, C. (2019). *Deutschunterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München. Zugriff am 30.05.2023 unter https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24608/1/Hoiss_Christian.pdf
- Hurrelmann, Bettina (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Literalität* (S. 21-42). Weinheim: Juventa.
- iAG Climate Thinking (2020). *Climate Thinking*. In F. Böhm, M. Böhnert, P. Reszke (Hrsg.), *Climate Thinking. Ein Living Handbook*. Kassel: Universität Kassel. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://wiki.climate-thinking.de/index.php?title=Climate Thinking>
- Keßler, Jana (2022). *Lehrschwerpunkt Climate Thinking*. In F. Böhm, M. Böhnert, P. Reszke (Hrsg.), *Climate Thinking. Ein Living Handbook*. Kassel: Universität Kassel. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://wikikeßleti.climate-thinking.de/index.php?title=Lehrschwerpunkt Climate Thinking>
- KMK & BMZ [=Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (²2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. aktual. und erw. Aufl. Bonn: Cornelsen.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30, 225-248.
- Midthun, A. & B. H. Samset (2022). *Eva. Klima in der Krise*. Stuttgart: Panini.

- Neuberger, C., Bartsch, A., Reinemann, C., Fröhlich, F., Hanitzsch, T. & Schindler, J. (2019). Der digitale Wandel der Wissensordnung. Theorierahmen für die Analyse von Wahrheit, Wissen und Rationalität in der öffentlichen Kommunikation. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 67(2), 167–186.
- NP BNE [= Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung] (Hrsg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Zugriff am 30.05.2023 unter https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- PftF [=Play for the Future] (2021). *Gigawatt. A Power Play for the Future. Game Rules/Spelregels/Spielregels/Regles du jeu*. Amsterdam.
- Philipp, M. (2021). FAKE?! Fake News als Kristallisationspunkt einer prozessbetonten, epistemischen Lesedidaktik mit digitalen Dokumenten. In S. Krammer, M. Leichtfried & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 51-66). Innsbruck: Studien.
- Puig de la Bellacasa, M. (2011). Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things, *Social Studies of Science*, 41, 85-106.
- Reisigl, M. (2020a). Zur Vielfalt und Widersprüchlichkeit des kommunikativen Handelns in Diskursen über die Klimakrise. In M. Reisigl (Hrsg.), *Klima in der Krise. Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen in Diskursen über Klimawandel (OBST 97)* (S. 7-38). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Reisigl, M. (2020b). Diskurse über Klimawandel – nichts *ah* Geschichten? Ein sprachwissenschaftlicher Blick. In M. Reisigl (Hrsg.), *Klima in der Krise. Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen in Diskursen über Klimawandel (OBST 97)* (S. 39-76). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Sippl, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2021). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studien.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33, 200, 6-16.
- Sörlin, Sverker (2012). Environmental Humanities. Why Should Biologists Interested in the Environment Take the Humanities Seriously?, *BioScience*, 62, 788-789.
- Thunberg, G. (2018). *The disarming case to act right now on climate change*. Zugriff am 30.05.2023 unter https://www.ted.com/talks/greta_thunberg_the_disarming_case_to_act_right_now_on_climate_change
- Thunberg, G. (2019). *Greta Thunberg to world leaders: ‚How dare you? You have stolen my dreams and my childhood‘*. Zugriff am 30.05.2023 unter https://www.youtube.com/watch?v=TMrtLsQbaok&ab_channel=GuardianNews
- UNO [=Generalversammlung der Vereinten Nationen] (2015). *Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://www.un.org/depts/german/gv-72/band1/ar70001.pdf>
- Wanning, B. & Grimm, S. (Hrsg.) (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V & R unipress.
- Weselek, J. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinken, J., Kaiser, J., Weidner, M., Mondada, L., Rossi, G. & Sorjonen, M.-L. (2021). Rule talk. Instructing proper play with impersonal deontic statements. *Frontiers in Communication*, 6:660394. Zugriff am 30.05.2023 unter <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.660394>

Autor

Felix Böhm, Dr., ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Germanistik (Fachgebiet Sprachwissenschaft/-didaktik) der Universität Kassel tätig. Forschungsschwerpunkte: multimodale und digitale Wissenskommunikation, Schreib- und Präsentationsdidaktik, Medienlinguistik, die Sprache des Klimawandels.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Parler du changement climatique - Raconter le changement climatique - Penser le changement climatique

A travers trois perspectives, une leçon allemande pour l'éducation durable

Felix Böhm

Résumé

Cet article ne conçoit pas l'EDD (éducation au développement durable) comme un simple plan d'action politico-administratif, mais s'interroge sur la contribution particulière que la discipline Allemand peut y apporter. Le point de départ est constitué par les trois approches du projet Climate Thinking (Université de Kassel) : Parler du changement climatique, Raconter le changement climatique, Penser le changement climatique. Ces approches permettent d'appréhender le phénomène complexe du changement climatique comme un fait (Latour 2004) et donc comme un sujet pertinent pour la discipline. Sur cette base, l'article développe trois perspectives sur et pour les cours d'allemand pour une éducation à la durabilité qui se situe à l'intersection de l'éducation linguistique, littéraire-esthétique, politique et éthique. Ces trois perspectives sont illustrées par le roman graphique *Eva Klima in der Krise* (2022) d'Arild Midthun et Bjørn H. Samset, le morceau de rap *Schäm dich* (2020) de Conny et le jeu de société Gigawatt, un jeu sur la transition énergétique (2021).

Mots-clés

Didactique de l'allemand, éducation au développement durable, changement climatique, rap, roman graphique, jeu de société

Cet article a été publié dans le numéro 2/2023 de forumlecture.ch

Parlare del cambiamento climatico – Raccontare il cambiamento climatico – Riflettere sul cambiamento climatico

Attraverso tre prospettive per una lezione di tedesco per l'educazione sostenibile

Felix Böhm

Riassunto

Questo articolo non intende l'ESS (Educazione allo Sviluppo Sostenibile) come un mero piano d'azione politico-amministrativo, ma si interroga sul contributo speciale che può fornire il tedesco come materia. Il punto di partenza è costituito dai tre approcci del progetto Climate Thinking (Università di Kassel): Parlare del cambiamento climatico, Raccontare il cambiamento climatico, Riflettere sul cambiamento climatico. Questi approcci permettono di cogliere il complesso fenomeno del cambiamento climatico come un dato di fatto (Latour 2004) e quindi come un argomento rilevante per la materia. Su questa base, l'articolo sviluppa tre prospettive su e per le lezioni di tedesco per l'educazione sostenibile all'intersezione tra educazione linguistica, letteraria-estetica, politica ed etica. Le tre prospettive sono illustrate in modo esemplificativo in base alla graphic novel *Eva. Klima in der Krise* (2022) di Arild Midthun e Bjørn H. Samset, il brano rap-track *Schäm dich* (2020) di Conny e il gioco da tavolo *Gigawatt. A game about the energy transition* (2021).

Parole chiave

Didattica del tedesco, Educazione allo sviluppo sostenibile, Cambiamento climatico, Rap, Graphic Novel, Gioco da tavolo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2023 di forumlettura.ch

Talking about climate change – Telling stories of climate change – Thinking about climate change

Three perspectives towards German lessons with sustainable development in mind

Felix Böhm

Abstract

This article does not see ESD (Education for Sustainable Development) as a purely policy-oriented and administrative action plan. Instead, it asks what specific contribution can be made by German as a school subject, taking as a point of departure the three perspectives adopted in the University of Kassel project *Climate Thinking: Talking about climate change. Telling stories of climate change. Thinking about climate change*. These perspectives make it possible to understand the complex phenomenon of climate change as a ‘matter of fact’ (Latour 2004) and therefore as relevant subject matter for German as a school subject. From this starting point, the current article develops three perspectives for looking at and using German lessons for sustainable development at the intersection of linguistic, literary-aesthetic, political and ethical education. The three perspectives are each illustrated by an example: that of the graphic novel *Eva. Klima in der Krise* (2022) by Arild Midthun and Bjørn H. Samset; the rap track *Schäm dich* (2020) by Conny; and the board game *Gigawatt. A game about the energy transition* (2021).

Keywords

German teaching methodology, education for sustainable development, climate change, rap, graphic novel, board game

This article was published in the 2/2023 issue of *leseforum.ch*