

Die Chance liegt in der Suche nach Balance – Lebendiges Lehren und Lernen, Kritische Geographiedidaktik und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen

spadberg@uni-wuppertal.de, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 11.05.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 27.08.2013

Es ist besser, mehrere Orientierungspunkte bei der Gestaltung von Unterricht zu wählen: Themenzentrierte Interaktion (TZI) macht es möglich, Inhalte so unterrichtlich anzubieten, dass alle ihren persönlich bedeutsamen Zugang finden und sich dabei im Austausch mit den anderen weiterentwickeln können. Kritische Geographiedidaktik bietet Orientierung bei der Fokussierung von Inhalten. Die Auswahl der Inhalte kann sich an der Notwendigkeit der friedlichen Konstruktion einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft orientieren.

Keywords: Solidarische Postwachstumsgesellschaft, Kritische Geographiedidaktik, Themenzentrierte Interaktion, Klimapolitik, Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen

Opportunity beckons in the search for balance – active teaching and learning, critical geography didactics and society/environment relations

Better choose more than one point of reference while designing a good lesson: theme-centred interaction (TCI) allows offering content for learning in the classroom in such a way that anyone may build his or her individual path to it, at the same time facilitating a lively exchange process with the others. Critical didactics gives orientation in how to focus on contents. The choice of content can be orientated on the need to establish a solidary post-growth society

Keywords: solidary post-growth society, critical didactics in geography, theme-centred interaction, climate policy

1 Einleitung

Einen Geographieunterricht mit Themenzentrierter Interaktion (TZI) habe ich zuletzt in GW-Unterricht 127 (Padberg 2012a) dargestellt und in GW-Unterricht 128 (Padberg 2012b) mit einem Unterrichtsbeispiel inklusive eines fünfschrittigen Planungstools ausgeführt. Ebenfalls habe ich eine Definition von Kritischer Geographiedidaktik vorgelegt.

Hier werde ich nun Geographieunterricht mit TZI und Kritischer Didaktik an einer wichtigen Stelle präzisieren: Der Kern dieses Textes befasst sich mit der Suchbewegung nach zeitgemäßen Kriterien zur *Auswahl der Inhalte* für lebendigen und kritischen Geographieunterricht. Das notwendige Einnehmen und Einbeziehen der Perspektive der Schüler/innen und die entwicklungsförderliche Sicht auf das Bezie-

hungsgeschehen in der Klasse, also die Suche nach dynamischer Balance als Basis für lebendige, im Sinne persönlich bedeutsamer Gruppen-, Lern- und Entwicklungsprozesse, bleiben in diesem Artikel im Hintergrund. Was die hier also fokussierte Inhaltsauswahl angeht, plädiere ich anhand der Darstellung der *Kohlenstoffintensität* im Bezug auf das Zwei-Grad-Ziel der Klimapolitik für die Perspektive einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft als Ausgangspunkt. TZI und Kritische Didaktik werden dazu zu Beginn in gebotener Kürze skizziert und anschließend erläuternd in Bezug gesetzt zur Frage: *Auf welcher fachlichen Basis kann ich Inhalte für solchen Unterricht gut auswählen und fokussieren?* Das Arbeitskonzept „Solidarische Postwachstumsgesellschaft“ (Schmelzer & Passadakis 2011) liefert eine gründliche und gleichzeitig gut nachvollziehbare Analyse dessen, was wir seit 2008 die

größte Krise der globalen Ökonomie seit den 1930er Jahren nennen. Dabei fokussiert es das Tabu des Wachstumsbegriffs und zeigt auf, dass die meisten der als Krisenausweg diskutierten Ansätze wahrscheinlich scheitern müssen. Ich plädiere dafür, diese Kritik der so genannten Krisenbewältigungsstrategien als Expert/innen für Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen, die wir im Bereich Schule sind, ernst zu nehmen und zu vertreten.

2 Lebendiges Lehren und Lernen mit The-menzentrierter Interaktion (TZI)

Die TZI postuliert, dass für gelingende, im Sinne persönlich bedeutsamer, interaktionell lebendiger und effektiver Zusammenarbeit von Gruppen an Aufgaben und Inhalten immer wieder eine dynamische Balance zwischen vier Faktoren gesucht werden muss, die in jeder Gruppe wichtig sind:

- die *Person* aller Beteiligten (Schüler/innen und Lehrperson), genauer: ihre biographisch gewordene Individualität und ihre tagesaktuelle Verfassung. Die TZI verwendet den Fachbegriff *Ich*.
- das sich entwickelnde *Beziehungsgeflecht* der Lerngruppe inklusive der Störungen und Klärungen, die dem Beziehungsgeschehen in aller Regel im Laufe der Zusammenarbeit innewohnen. Fachbegriff: *Wir*.
- der zur Bearbeitung ausgewählte *Inhalt* oder die anstehende *Aufgabe* und deren innere Struktur. Fachbegriff: *Es*.
- die nahen und fernen *Bedingungen*, welche die Zusammenarbeit der Gruppe beeinflussen und welche die Gruppe durch ihre Arbeit beeinflusst. Fachbegriff: *Globe*.

Den letztgenannten Faktor möchte ich an dieser Stelle etwas detaillierter erläutern, da er für die unten dargelegte Suchbewegung nach einem guten Kriterium der Inhaltswahl für Geographieunterricht deswegen von besonderer Bedeutung ist, weil der bewusste Einbezug des Faktors *Globe* gleichzeitig eine pädagogisch und eine didaktisch gezielte Auswahl von Inhalten der Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen erlaubt. Der Faktor *Globe* meint zunächst die unmittelbaren Bedingungen, unter denen die Zusammenarbeit stattfindet, also z.B. die Größe des Arbeitsraums, die Lage der Stunde im Tagesverlauf und im (Schul-) Jahresverlauf, die Qualität der Stühle und Tische, das Vorhandensein von Arbeitsmaterial usw. *Globe* meint auch die Kommune und das Quartier, in dem wir mit unserer Lerngruppe arbeiten, die Region, Nation, den Kontinent und den Planeten. Wer zum Beispiel zurzeit in Uganda zu Menschenrechten unterrichtet, wird

dies im Rahmen eines herrschenden Diskurses tun, der Homophobie in der Gesellschaft auf verbrecherische Weise stark macht (Radiosendung *Carne Cruda*, Cadena Ser (Madrid), 18.04.2013). Wer zu diesem Inhalt in Köln, Zürich oder Wien unterrichtet, unterliegt anderen herrschenden Diskursen (und gestaltet sie durch ihren/seinen Unterricht mit). Gleiches gilt für Unterricht, der sich mit dem Klimawandel befasst. Hierbei ist beispielsweise die Lobby der Autoindustrie in Deutschland und den USA stärker als in Österreich und in der Schweiz. Dies macht einen spürbaren Unterschied in den herrschenden Diskursen etwa zu Geschwindigkeitsbegrenzungen auf Autobahnen oder zum Ausbau des ÖPNV. Der Faktor *Globe* meint auch die Situation der Weltgesellschaft und deren Beziehungen zur Umwelt. Dies ist von Bedeutung für jeden Unterricht, dessen höheres Ziel es ist, zu einer positiven Entwicklung der und des Einzelnen und der Menschheit als Ganzer beizutragen. Die Wiederherstellung einer Umweltsituation, in der Menschen in Würde leben können, betrifft bereits große Bereiche der Erdoberfläche und die Dringlichkeit der sofortigen Prävention des Entstehens noch schwierigerer Umweltbedingungen ist im Prinzip fast jeden Tag den Nachrichten zu entnehmen, v. a. durch die Auseinandersetzung um immer knapper werdende Ressourcen und die empirische Häufung von Extremwetterereignissen mit all ihren Folgen, z. B. Migrationsbewegungen in weniger betroffene Regionen. Für die Geographie ist all dies neben der darin liegenden pädagogischen und gesellschaftsinnovierenden Dimension darüber hinaus auch sachlicher *Inhalt* des Unterrichts. Unser *Globe*, die Bedingungen, in, mit und an denen wir arbeiten, ist geprägt durch eine sich immer weiter globalisierende Weltgesellschaft und Weltwirtschaft. Produktion und Konsum von Waren und Dienstleistungen sind, wie ich unten ausführen werde, so organisiert, dass die Aufrechterhaltung des Status Quo aufgrund der Erschöpfung zahlreicher Ressourcen und der Belastung der Umwelt mit Abfallstoffen und -gasen mittelfristig nicht möglich ist. Schon jetzt sind zahlreiche soziale, politische und Umwelt-Konflikte und Krisen deswegen virulent (Davis 2008; Fernández Durán 2006, 2012). Mit Blick auf diese Verhältnisse stellt sich die Frage: Wie wollen wir als Einzelne und als Gesellschaft(en) damit umgehen? Zwischen den drei Affen (nichts hören, nichts sehen, nichts sagen) und hektischem Aktionismus ist vieles möglich.

Mit Ruth Cohns Vier-Faktoren-Modell der TZI lässt sich gut visualisieren, was wir als Geograph/innen und auch als informierte Bürger/innen wissen: Die geschilderten Bedingungen berühre ich *und* sie berühren mich und meine Handlungen als Individuum (Ich-Globe), als politisch beeinflusster und

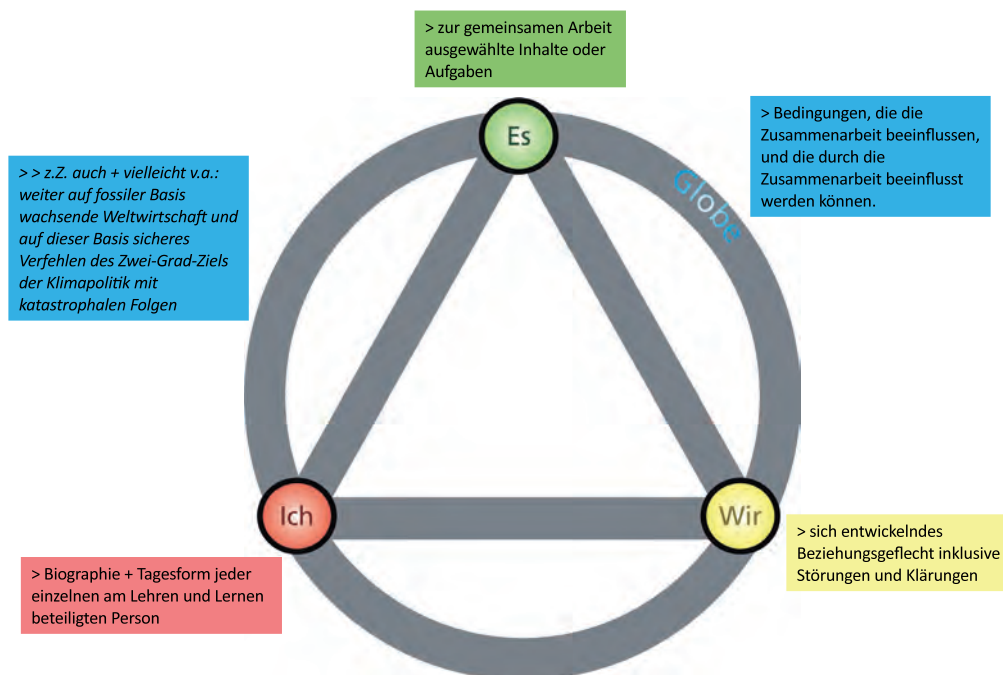


Abb. 1: Das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion mit Erläuterungen im Bezug auf Geographieunterricht, eigene Abbildung, verändert nach Cohn 1984. Das Modell unterscheidet sich erheblich vom „didaktischen Dreieck“ Schüler/in – Lehrer/in – Inhalt. Cohn setzt im Modell der TZI die Grundannahme der Humanistischen Psychologie, die sie in drei Axiomen formuliert hat, grafisch um. „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum“ (Cohn 1975, 120) bedeutet in der TZI, auf die Situation in der Klasse übertragen, dass der Faktor Ich (Person) sich auf alle am Unterricht Beteiligten bezieht, also gleichermaßen Schüler/innen und Lehrer/in. Dass diese unterschiedliche Rollen einnehmen, reflektiert der Faktor Globe und es hat selbstverständlich Auswirkungen auf das Beziehungsgeschehen (Wir). Zunächst und grundlegend sieht das Modell sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen gleichermaßen als Person, die sich entwickeln will und dazu in der Lage ist.

handelnder Teil von Gruppen und Gesellschaft (Wir–Globe) und sie tangieren die Ebene der Inhalte und Aufgaben (Es–Globe). Ruth Cohns Modell entstand in den späten 1960ern und frühen 1970er Jahren. Der Hintergrund war durchaus auch die Diskussion um die Grenzen des Wachstums, angestoßen durch die so genannten Energiekrisen und später begrifflich fixiert im gleichnamigen Bericht des Club of Rome (Meadows 1972). Die grafische Darstellung des Vier-Faktoren-Modells als gleichschenkliges Dreieck, dessen drei Ecken alle die sie umgebende Kugel (grafisch ist es ein Kreis) berühren, ist von Cohn bewusst in diesem heute nach wie vor aktuellen Sinne gewählt. So bringt das Modell in seiner Grafik zum Ausdruck, dass Zusammenarbeit in Gruppen an Inhalten immer beeinflusst ist durch die Gegebenheiten und Grenzen des Planeten und diese Gegebenheiten umgekehrt auch immer beeinflusst. Oder, wie es David Harvey ausdrückt: „[A]ll ecological projects (and arguments) are simultaneously political-economic projects (and arguments) and vice versa. Ecological arguments are never socially neutral any more than socio-political arguments are ecologically neutral“ (Harvey 1993, 25, zit. n. Köhler & Wissen 2010, 217).

Als Basis der Unterrichtsplanung, Leitung und Reflexion benutze ich die TZI. Mag es vordergründig so erscheinen, als ergäbe sich gar kein großer Wi-

spruch zur Kompetenzorientierung, so zeigt sich bei näherer Betrachtung schnell, dass kompetenzorientierte Ansätze in der Praxis den Blick vielfach verengen und zudem weitgehend unkritisch intensiv in Evaluations- und Bewertungsschleifen eingebunden sind, welche die Vertrauensbasis für Lern- und Entwicklungsprozesse kontinuierlich untergraben (Padberg 2012a).

3 Kritische Geographiedidaktik

Nach dieser sehr knappen Einführung des Vier-Faktoren-Modells der TZI als Lehr-Lern-Modell für das Planen, Leiten und Reflektieren von thematischer Zusammenarbeit folgt nun die Frage danach, was *Kritische Geographiedidaktik* ausmacht, denn das TZI-Modell beansprucht Gültigkeit nicht ausschließlich für Geographieunterricht, sondern für alle Gruppen, die wertebunden an einer Sache arbeiten (vgl. Padberg 2012a, 18, ders. 2010; Cohn & Farau 1984).

Kritische Geographiedidaktik definiert sich über ihre Anliegen in ihre Inhalte. Kernanliegen ist es, Lerngelegenheiten zu ermöglichen und zu fördern, in denen die Beteiligten gegebene sozialräumliche Strukturen und Prozesse sowie Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen vielperspektivisch verstehen und sich da-

rin als handelnde Subjekte begreifen lernen können. Dazu gehört es einerseits, die Auswirkungen des eigenen alltäglichen Handelns auf allen möglichen Ebenen, von Papierrecycling über den Facebookeintrag und den eigenen täglichen Schul- oder Arbeitsweg bis zur aktiven politischen Partizipation, ins Bewusstsein zu rufen und nach guten und verantwortlichen Möglichkeiten der Lebensgestaltung zu suchen (vgl. Lapp 2010; Padberg 2012a). Andererseits gehört es im Sinne von Geographie als politisch bildendem Fach dazu, die Handlungen anderer Akteur/innen kritisch in den Blick zu nehmen, wobei hier sowohl politische und sonstige Institutionen als auch Personen gemeint sind.

Doch wie kann nun die Inhaltsauswahl im Sinne einer so definierten *Kritischen Geographiedidaktik* mit dem Ziel *Lebendiger Lehr- und Lernprozesse* nach TZI (Cohn & Farau 1984; Padberg 2010, 2012a, 2012b) konkret erfolgen?

4 Zur Auswahl der Inhalte für Lebendigen Geographieunterricht mit kritischer Geographiedidaktik: Perspektive Solidarische Postwachstumsgesellschaft

Für die (Vor-)Auswahl der Inhalte, auf welche die geschilderte Perspektive einer Kritischen Geographiedidaktik gerichtet werden kann, fokussiere ich zunächst die Begriffstrilogie der *Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen* als Ausgangspunkt, um die Zielrichtung der *inhaltlich*-didaktischen Überlegungen aufzuzeigen. Ich ziehe diese Formulierung der öfter verwendeten „*Mensch-Umwelt-Beziehung*“ vor, da die wesentlichen Entscheidungen bzw. Durchsetzungen von Interessen hinsichtlich unseres Verhältnisses zur Umwelt eher gesellschaftlich denn individuell getroffen werden. Beispiele dafür sind: Aufbau, Erweiterung oder Rückbau von Energieversorgungsinfrastruktur, Ausrichtung und Preisbildung im ÖPNV, Ausrichtung und Förderung der Landwirtschaft, Städte- und Verkehrswege(rück)bau, Beschränkung/Freigabe von Gentechnik u. v. a. m. Dass ich als Individuum im Rahmen meiner Vergesellschaftung in meinen Handlungen wahrscheinlich unfreier bin, als ich als vermeintlich aufgeklärter und gebildeter Mensch selber annehme, hat uns Pierre Bourdieu deutlich zu belegen gewusst (Bourdieu 1987).

Ich verwende den Begriff *Umwelt* statt *Natur* durchaus im Bewusstsein der ihm innewohnenden Anthropozentrik. Die hier angesprochene Umwelt ist als Umwelt von uns Menschen gemeint, genauer gesagt als Umwelt der menschlichen Gesellschaften. Dass das, was wir belebte und unbelebte Natur zu nennen gelernt haben, auch ohne die Menschen einen Wert hat, ist eine ethische Frage, die ich persönlich bejahe,

der aber für die hier angestellten Überlegungen eine untergeordnete Rolle zusteht. Die TZI bindet diese Frage übrigens axiomatisch in ihr Planungs- und Leitungskonzept ein. Ruth Cohn formuliert kurz und bündig: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum“ (Cohn 1984). Der Begriff Umwelt begreift das hier Gemeinte besser als „Natur“. Dabei beziehe ich mich auf die Diskussion um das Anthropozän (Crutzen et al. 2011; Ehlers 2008; Fernández Durán 2011): Natur im Sinne von menschlicher Tätigkeit unberührter Gebiete existiert spätestens seit der sich globalisierenden Industrialisierung lediglich marginal, streng genommen gar nicht mehr. Der globale Klimawandel umfasst die gesamte Lufthülle der Erde. Wenn die Geographie jene Wissenschaft ist, die sich mit der Erdoberfläche befasst und die Atmosphäre an jeder Stelle an die Erdoberfläche stößt und mit ihr in einem System aus Wechselwirkungen steht, existiert allein aus diesem Grund schon kein von Menschenhand unbeeinflusstes Quadratcentimeter auf unserem (sic!) Planeten. Die Menschheit ist zu dem Faktor geworden, der die Oberfläche des Planeten am stärksten formt. Unsere erdzeitalterliche Epoche kann also mit einigem Recht als Anthropozän bezeichnet werden.

Für die Geographiedidaktik plädiere ich vor diesem Hintergrund für die inhaltliche Ausrichtung am Nachdenken über und an der Gestaltung einer *Solidarischen Postwachstumsökonomie* (Schmelzer & Passadakis 2011). Die Autoren dieses Ansatzes verbinden in ihren konkreten Vorschlägen und in ihren Visionen anderer und vielleicht tatsächlich nachhaltiger Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen intensiv und vielperspektivisch soziale und ökologische Aspekte. Ein zentraler Punkt der hier zitierten Suchbewegung nach einer Solidarischen Postwachstumsökonomie (ebd., 67) ist *globale Klimagerechtigkeit* und die damit einhergehende Umverteilung von Entwicklungschancen. Schmelzer & Passadakis zitieren in diesem Zusammenhang den Ansatz „Kontraktion & Konvergenz“ (ebd., 69; vgl. a: Jackson 2009; Global Commons Institute o. J.), der aus folgenden Forderungen besteht: „1. Globale Kontraktion der Wirtschaftsaktivität: Reduktion des globalen Naturverbrauchs (Emission, Ressourcenverbrauch, Übernutzung etc.) und der globalen Wirtschaftsaktivität soweit wie notwendig, um die gegebenen ökologischen Grenzen nicht noch weiter zu überschreiten und Klimawandel abzubremser. 2. Konvergenz zwischen Norden und Süden: Ziel ist, sozial-ökologische Gerechtigkeit zwischen Norden und Süden, d. h. eine so weit gehende Reduktion der Emissionen von frühindustrialisierten Ländern wie Deutschland, bis sie einen fairen Anteil des globalen Naturverbrauchs ausmachen.“ (Schmelzer & Passadakis 2011, 69)

Diese Forderungen mögen sehr weit gehend klingen. Doch angesichts der schon jetzt realen Ressourcenknappheit und sicher absehbaren zunehmenden Verknappung (PeakOil und Peak (m)anything) in wichtigen Bereichen ist die Frage, wie unsere Gesellschaften den Übergang zu einem niedrigeren Ressourcenverbrauch gestalten wollen von zentraler Bedeutung. Im Rahmen von Geographiedidaktik und Geographieunterricht findet der hier skizzierte Ernst der Lage der Umwelt und damit der Lebens(stil)grundlagen der menschlichen Gesellschaften bisher zu wenig Widerhall in Form von entsprechenden Schwerpunktsetzungen. In den „Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Bildungsabschluss“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie ist unter dem einleitenden Kapitel „Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung“ zwar ausdrücklich die Rede von den „Aktuelle[n] geographisch und geowissenschaftlich relevante[n] Phänomene[n] und Prozesse[n], wie z. B. Globalisierung, Klimawandel, Erdbeben, Hochwasser, und Stürme, aber auch Bevölkerungsentwicklung, Migration Disparitäten, und Ressourcenkonflikten“ (DGfG 2007, 5), die unser Leben in vielen Bereichen prägen. Als Leitziele des Geographieunterrichts nennt das zitierten Grundlegendokuments der verfassten deutschsprachigen Geographiedidaktik „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (ebd.). Schüler/innen sollen Strukturen und Prozesse verstehen und Problemlösungen andenken (ebd., 6).

Gleichzeitig sind die Geographie, ihre Didaktik und schulischer Geographieunterricht bzw. wir als Akteurinnen und Akteure in diesen Feldern offensichtlich stark in die herrschenden Diskurse eingebunden.

In diesen ist immer wieder z. B. der Glaube an technische Lösungen für die Energiekrise oder an den Klimawandel als indirekte Exportchance für die deutsche Industrie präsent und dominant. Solche *Glaubenssätze* besagen, dass es ein „Green Capitalism“ im Rahmen eines grünen „New Deals“ (Bütikofer & Giegold 2010) früher oder später schaffen werde, die globale Krise zu lösen. Dem widerspreche ich hier. Ein solcher „New Deal“ setzt weiter auf *Wachstum* als alleinigen Ausweg aus den vielfältigen Krisen unserer Zeit. Der Widerspruch zu dieser aus dem fordistisch dominierten Industriezeitalter stammenden Annahme kann in vielerlei Hinsicht erfolgen. Hier möchte ich ihn am vielleicht global wichtigsten Zusammenhang ausführen: *Kann die CO₂-Emission bei anhaltendem Wachstum reduziert werden?* Stand der Dinge nach Angaben der Sustainable Development Commission (<http://www.sd-commission.org.uk>) des britischen Parlaments: Wenn der derzeitige Trend sich bestätigt

und weiter fossile Brennstoffe in großen Mengen eingesetzt werden, ja der Verbrauch sogar, wie momentan beobachtbar, steigt, wird die durchschnittliche Temperatur auf der Erde absehbar wahrscheinlich um über vier Grad ansteigen (Schmelzer & Passadakis 2011, 38). Bereits mehr als zwei Grad Temperatursteigerung wird als extrem kritisch angesehen. Schon dann würde der Klimawandel zur unkontrollierbaren Klimakatastrophe für Viele mit verheerenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Folgen. Das (hegemonial festgelegte) Zwei-Grad-Ziel ist nach dem Stand der Forschung nur dann zu erreichen, wenn die global reichen Länder ihre Emissionen an CO₂ in den nächsten 40 Jahren um 80 % senken. Wie soll das – bei gleichzeitigem Wachstum der Wirtschaft – erreicht werden? Das Regelargument lautet: *Effizienzsteigerung* wird es möglich machen. Die Regierung Großbritanniens hat zu dieser Frage eine Sustainable Development Commission (SDC) eingesetzt. Diese rechnet damit, dass zur Erreichung des Zwei-Grad-Ziels die CO₂-Konzentration in der Atmosphäre auf 450 ppm (parts per million) stabilisiert werden muss. Das ist ein vergleichsweise hoher Wert, denn viele Expert/innen setzten eher 350 ppm als dafür notwendigen Wert (Im Mai 2013 wurde erstmals der Wert von durchschnittlich 400 ppm überschritten¹). 450 ppm sind möglich, indem der Ausstoß an CO₂ bis zur Mitte des Jahrhunderts auf weniger als 4 Milliarden Tonnen pro Jahr sinkt. Im Schnitt bedeutet dies 4,9 % Reduktion pro Jahr. Die Berechnungen der SDC beziehen die Bevölkerungszahl, das durchschnittliche Einkommen und die so genannte Kohlenstoffintensität mit ein. Letzteres meint den Ausstoß an CO₂ pro US\$ des BIP. Die UNO geht bis 2050 von neun Milliarden menschlichen Erdenbürger/innen aus. Von 1990 bis heute hat sich statistisch die Kohlenstoffintensität um jährlich 0,7 % verringert. Wenn dies so weiterginge, gliche diese Effizienzsteigerung gerade das prognostizierte Bevölkerungswachstum von ebenfalls 0,7 % aus und bedeutete keinerlei Reduktion des CO₂-Ausstoßes. Im Gegenteil würde dieser sich bei diesem Szenario um die durch Effizienzsteigerung erzielte Zunahme des BIP pro Mensch erhöhen. In dieser Rechnung (gesetzt werden 1,4 % Wachstum) ergäben sich 80 % mehr Emissionen bis 2050 und nicht 80 % weniger.

Die Kohlenstoffintensität der Wirtschaft müsste sich also wie folgt entwickeln, um das Zwei-Grad-Ziel erreichbar zu machen: 0,7 % Bevölkerungswachstum + 1,4 % Wachstum pro Kopf + 4,9 % Reduktion des CO₂-Ausstoßes = 7 % erforderliche Verringerung der Kohlenstoffintensität. Alle Zahlen sind pro Jahr zu verstehen. Die Effizienz müsste sich zehnmals so rasch

1 http://unfccc.int/files/press/news_room/press_releases_and_advisories/application/pdf/400_ppm_media_alert_13052013.pdf

entwickeln wie seit 1990, die Ökonomie wäre dann 2050 21-mal so effizient wie heute (SDC zit. Schmelzer & Passadakis 2011, 39). Die Annahme, ein solcher Green New Deal könne Wachstum und Klimaschutz in Einklang bringen, wird angesichts dieser Rechnung in den Bereich des Glaubens an Wunder verwiesen. Und dabei wäre selbst eine solch wundersame Entwicklung unter der Perspektive einer Solidarischen Postwachstumsökonomie absolut ungenügend: Die SDC hat es bei weiteren berechneten Szenarien mit globaler Gerechtigkeit halbwegs ernst genommen und ist davon ausgegangen, dass der globale Süden bis zur Mitte des Jahrhunderts das Einkommen erreicht, welches der Norden heute verzeichnen kann. In diesem Szenario ergibt sich ein dafür erforderliches globales Wachstum von 2 % per annum. Folgerichtig müsste bis 2050 pro \$ des BIP 130-mal weniger CO₂ in die Atmosphäre emittiert werden als im Vergleichsjahr 2007 (vgl. Abb. 2).

Selbstverständlich sind diese Berechnungen als zum Teil extrem spekulativ anzunehmen. Dennoch prognostizieren sie (Un)Möglichkeiten, die zu großer Besorgnis mehr als nur Anlass geben. Eine Besorgnis, die sich auch in Geographiedidaktik umwandeln sollte. Denn es ist unter dem Strich mit einiger Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass die Rede davon, dass „eine andere Welt“ (Arundhati Roy) möglich sei, weit mehr ist als eine positive Vision eines besseren und nachhaltigen globalen und lokalen Zusammenlebens. Anhand der vorgebrachten Szenarien lässt sich untermauern, dass es eine deutliche Änderung unserer Lebens- und Wirtschaftsweise braucht,

wenn die nächsten Jahrzehnte halbwegs friedlich und gerecht verlaufen sollen. Bernward Janzing fasst es so zusammen: „[D]ieses Denken muss endlich raus aus der Nische. Denn dass die Postwachstumsgesellschaft kommt, daran kann – zumal in der aktuellen Weltlage der inflationierenden Rettungspakete – niemand mehr ernsthaft zweifeln. Nur die Frage, auf welche Weise sie kommt, ist offen. Entweder kommt sie so, wie wir sie aktiv gestalten, also ‚by design‘. Oder sie bricht über uns herein mit unübersehbaren wirtschaftlichen und sozialen Konsequenzen, also ‚by disaster‘. [...] Nun wäre es vermessen, an dieser Stelle das neue Wirtschaftsmodell präzise definieren zu wollen. Niemand hat dies bisher im Detail getan. Aber es gibt immerhin interessante Ansätze, deren Umsetzung vor allem eines erfordert: die Abkehr vom herrschenden Konsumismus, den vernünftigeren Umgang mit Naturressourcen. [...] Was wir brauchen, ist eine intensive öffentliche Debatte darüber, wie unsere Wirtschaft zu strukturieren ist in einer Welt, die kein quantitatives Wachstum mehr zulässt“ (Janzing 2011, o. S.).

Zusammenfassend formuliere ich einige Fragen zur Orientierung bei der Auswahl von Inhalten:

- Sind die Inhalte relevant, um die Krise der Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen zu verstehen?
- Zeigen die Inhalte neben der Analyse des Ist-Zustandes alternative, bessere kollektive und/oder individuelle Handlungsmöglichkeiten auf?
- Wird dabei das Tabu Wachstum thematisiert?

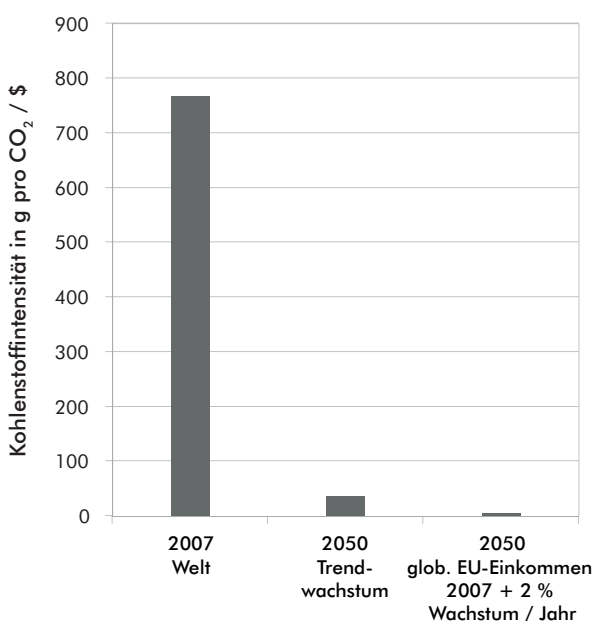


Abb. 2: Stand der Kohlenstoffintensität 2007 und berechnete Szenarien für eine Erreichung des Zwei-Grad-Ziels bis 2050 auf der Basis von Effizienzsteigerungen der globalen Wirtschaft. Nach Schmelzer & Passadakis 2011, 41.

Erläuterungen zu nebenstehender Grafik

Zwei-Grad-Ziel der Klimapolitik

- Erforderlich: 80 % Senkung der CO₂-Emissionen bis 2050 auf < 4 Mrd. Tonnen pro Jahr, d. h. ab jetzt -4,9 % pro Jahr und CO₂-Konzentration stabil ≤ 450 ppm

Strategie der Effizienzsteigerung

- 2050: 9 Milliarden menschliche Erdenbürger/innen (UNO-Prognose: +0,7% pro Jahr)
 - 1990 bis heute: Kohlenstoffintensität (Ausstoß CO₂/US\$ des BIP) verringerte sich um 0,7 % pro Jahr
 - Wenn es so weitergeht: Bevölkerungswachstum von 0,7 % gleicht Effizienzsteigerung von 0,7 % aus. Folge: keine CO₂-Reduktion
 - Stiege das BIP pro Mensch, stiege gar der CO₂-Ausstoß. Bei den von der UNO prognostizierten 1,4 % globalem Wirtschaftswachstum: 80 % mehr CO₂ bis 2050.
 - Zusammengefasst: 0,7 % Bevölkerungswachstum + 1,4 % Wachstum pro Kopf + 4,9 % Reduktion des CO₂-Ausstoßes = 7 % erforderliche Verringerung der Kohlenstoffintensität.
- CO₂-Effizienz müsste sich dauerhaft 10-mal so rasch entwickeln wie seit 1990 (Säule 2)

Faktor globale Gerechtigkeit:

- Szenario: Globaler Süden erreicht bis 2050 gleiches Einkommen wie der Norden. Folge: globales Wachstum 2 % pro Jahr.
- Um unter diesen Umständen das Zwei-Grad-Ziel über Effizienzsteigerung zu erreichen, muss pro \$ BIP bis 2050 130-mal weniger CO₂ emittiert werden als 2007 (Säule 3)

5 Widersprüche unseres Alltags als Chance für die Geographiedidaktik

Nach wie vor arbeiten wir inmitten von Widersprüchen wie zum Beispiel diesem: Einerseits werden Fairer Handel, Ökologische Landwirtschaft, die Folgen der Regenwaldabholzung, der Klimawandel und ähnliches mehr zum Thema im Unterricht. Andererseits werden die Schüler/innen anschließend von einem Elternteil abgeholt und fahren im Großraum-PKW oder SUV in den Supermarkt an der Autobahn, kommen plastiktütenbeladen wieder hinaus und füllen damit zu Hause die heimische Kühltruhe (und vielfach handeln auch Lehrer/innen so). Alternativ für die vielen, weniger Privilegierten, wird beispielsweise ein Schnellrestaurant angesteuert und sojagemästertes Fleisch verspeist. Diese und ähnliche Verhaltensweisen mögen einerseits hier sehr pauschalisierend klingen, andererseits sind sie empirisch beobachtbar. Ich will an dieser Stelle mit dem Verweis auf die Widersprüche zwischen den (möglichen) Inhalten von Geographieunterricht und dem Geographie-Machen (Daum & Werlen 2002) aller Beteiligten im Alltag auf die Chancen und Herausforderungen hinweisen, die sich für eine engagierte und deutlich Stellung beziehende Geographiedidaktik eröffnen. Wenn es gelingt, in lebendigen Lehr-Lernprozessen auf der stetigen Suche nach dynamischer Balance (s. o. in Abschnitt 2) die Inhalte und Zeitfragen im Unterricht anzugehen, die heute und in naher Zukunft das Leben von vielen unmittelbar beeinflussen, und ich als SchülerIn dabei erkennen kann, wie ich mit meinem Leben über alltägliche Handlungen und politische Entscheidungen darin eingebunden handle, dann könnte die gute alte Erdkunde schließlich doch noch ihr Stadt-Land-Fluss-Image in unseren Gesellschaften loswerden. Denn es würde deutlich – und es könnte die BeTEILigten bewegen, dass wir Menschen als Einzelne und v. a. allen als Gesellschaft bestimmen, wie wir auf dem Planeten leben und wie dieses Leben der Menschen auch in Zukunft aussehen wird – und die Räume, in denen es stattfindet. Dies stünde im Mittelpunkt oder hätte wenigstens Anschluss an wirklich wichtige und dringende Diskurse, Diskussionen und Auseinandersetzungen in unseren Gesellschaften.

Sind aber Geographiedidaktiker/innen und Erdkundelehrer/innen eher gewillt, systemstabilisierend einen gesellschaftlichen Mainstream zu unterstützen – oder gibt es die Bereitschaft, kritisch der Gesellschaft (-Umwelt-Beziehung), deren Teil wir alle sind, den Spiegel vorzuhalten?

Ist es nicht unverantwortlich, vielleicht gerade für uns als Pädagog/innen und Geographiedidaktiker/innen, ein System zu stabilisieren – wissend, dass dies weder ökologisch noch ökonomisch nachhaltig sein

kann und dass wir schon heute von einer gerechten Verteilung von Reichtum und Lasten weiter denn je entfernt sind? Wenn nicht stabilisieren – was dann? Wie können wir, eingebunden in die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die Balance finden zwischen Bagatellisieren, Dramatisieren, Skandalisieren und Ignorieren der herrschenden Verhältnisse, die wir täglich mit reproduzieren? Selbstverständlich darf bei der hier vorgeschlagenen inhaltlichen Fokussierung eines lebendigen, persönlich bedeutsamen und kritischen Geographieunterrichts auf keinen Fall eine „Zeigefingerdidaktik“ oder gar eine „Didaktik der inhaltlichen Überwältigung“ entstehen. Neben dem ethischen Tabu ist eine Bedrängung, Schüler/innen (oder auch Kolleg/innen) sollten so oder so leben, nicht nur vom Ergebnis her als kontraproduktiv einzuschätzen, sondern auch inhaltlich Unsinn. Denn wenn die Menschheit die Lebensgrundlagen für die eigene Spezies auf dem Planeten zerstören will, dann werden wir dies tun. Mit unterschiedlichen Verantwortungen sind wir ja seit der Industrialisierung bereits dabei. Und aus der Freiheit, dies zu tun, und der je unterschiedlichen Stellung in der (Welt-)Gesellschaft ergeben sich gerade die jeweiligen Verantwortungen und auch die mögliche Einsicht in diese Verantwortung.

Wie bei der TZI geht es hier einmal mehr um eine stetige Suche nach dynamischer Balance. An dieser Stelle kann das „Werte- und Entwicklungsquadrat“ des Kommunikationspsychologen und TZI-lers Friedemann Schulz von Thun hilfreiche Hinweise geben (Schulz von Thun 1994). Es hilft, die in der Auseinandersetzung mit den Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen leicht entstehenden Dilemmata positiv zu überwinden. Der Autor bezeichnet das Quadrat als ein Instrument, „um Interventionen sicherer zu bestimmen“ (ebd., 38). Er bezieht sich auf Aristoteles' dialektisches Denken. Die Prämisse beim Gebrauch des Quadrates ist, dass jeder Wert erst dann fruchtbar umgesetzt werden kann, wenn er in einem Spannungsfeld zu einem Gegenwert, einer „Schwestertugend“, steht und auch so verstanden wird. Diese Spannung beschreibt Schulz von Thun als Balance. Ohne diese verkäme der Wert zu seiner entwertenden negativen Übertreibung. Zum Beispiel wird Sparsamkeit ohne gleichzeitige Großzügigkeit zu Geiz. Umgekehrt wird Großzügigkeit ohne Sparsamkeit zu Verschwendung.

In diesem Sinn plädiere ich für die stetige Suche nach Balance zwischen dem verstärkten Fokussieren und einer ruhigen Betrachtung der Herausforderungen beim Abwickeln des fossilen Kapitalismus (Fernández Durán 2011) hin zu einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft. Denn weder Bagatellisieren noch Dramatisieren macht uns in Didaktik und Unterricht handlungsfähig. Diese Handlungsfähig-

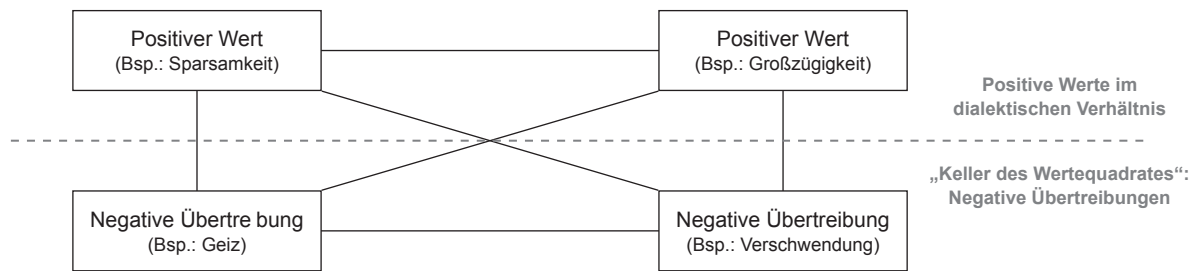


Abb. 3: Beispiel für eine Anwendung des Werte- und Entwicklungsquadrats nach Friedemann Schulz von Thun

keit entsteht vielmehr durch eine Wertbindung des Unterrichts hin zur Perspektive eines guten Lebens für alle sowie methodisch durch die hier angedeutete dialektische Herangehensweise beim Planen, Leiten und Reflektieren. Die Konzept „Gutes Leben“ (Rätz et al. 2011) als gesellschaftliches Ziel kann provisorisch zusammengefasst werden als die Ermöglichung und Unterstützung von Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung. Diese soziale Verantwortung ist dabei sowohl intra- als auch intergenerationell zu verstehen.

6 Zwischenstopp

Insgesamt geht es in der hier vertretenen Version von Geographiedidaktik und -unterricht immer wieder neu um die Suche nach dynamischem Gleichgewicht zwischen den beteiligten *Personen* und ihrer Entwicklung, der Arbeitsfähigkeit der *Lerngruppe* auf der Basis des Beziehungsgefüges im Rahmen einer immer wieder neu zu unterstützenden Kultur der Wertschätzung und den mittels Kritischer Didaktik ausgewählten *Inhalten*. Für letzteres habe ich hier den Ansatz der Suchbewegungen nach einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft vorgeschlagen. Schmelzer & Passadakis strukturieren diese Suchbewegung deutlich in zahlreiche Handlungsfelder, so z. B. die Debatte um den Begriff „Gutes Leben“, verschiedene Formen von Wachstumskritik, Globale Klimagerechtigkeit, Makroökonomie des Schrumpfens u. a. m. Aus diesen Fel-

dern (Schmelzer & Passadakis 2011, 74) lassen sich leicht weitere Inhalte für Geographie- und GW-Unterricht generieren.

7 So what? Oder: Wie kann ich auf dieser Basis die nächsten Geographiestunden planen?

Im Anschluss an das bisher Gesagte scheint es mir ratsam, mit dem Blick auf das zu planende Lehr-Lern-Geschehen in Klassenzimmer oder Kurs- und Seminarraum konkreter zu werden. Daum & Werlen propagieren 2002 den Ansatz einer Geographiedidaktik als „Geographie des eigenen Lebens“: „Jeder macht sich auf seine Weise ein Bild von der Welt. [...] Im Prozess des Machens liegt [...] die größte Bedeutung unseres Faches, aber auch die größte Herausforderung und Verantwortung“ (ebd., 4). Weiter führen sie ihre Gedanken zur „Erfahrbarkeit der Globalisierung im Alltag“ aus: „Wenn [...] [SchülerInnen] beispielsweise rekonstruieren, welche Güter, die in die persönlichen Handlungsabläufe integriert werden, mit welchen Warenströmen verbunden sind, so können sie erfahren, wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist. Betroffen sind Ernährung, Kleidung, Körperpflege bis hin zu Freizeitaktivitäten.“ (ebd.)

Ich möchte den Aspekt des materiellen Welt-Konstruierens, also Geographie-Machens, stark machen – und zwar unter der Perspektive der Suchbewegung

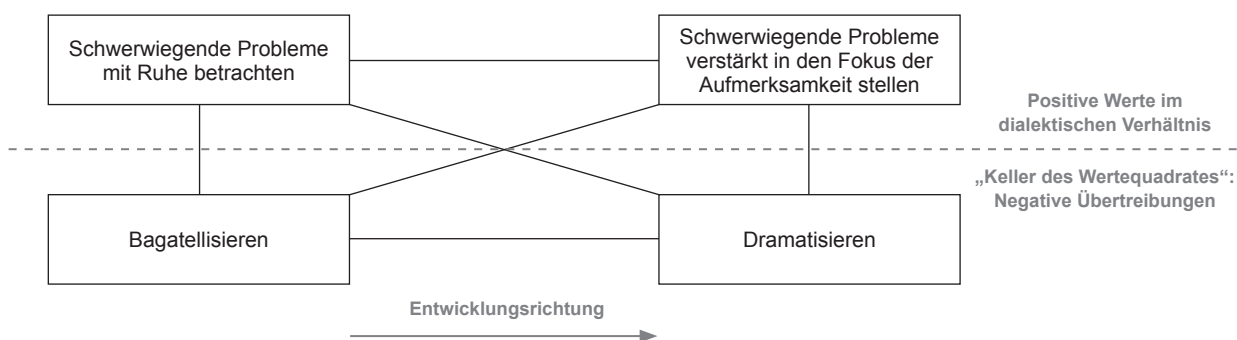


Abb. 4: Anwendung des Werte- und Entwicklungsquadrats für die Geographiedidaktik mit Blick auf die globale Krise als Auswahlkriterium für Inhalte lebendigen und kritischen Geographieunterrichts

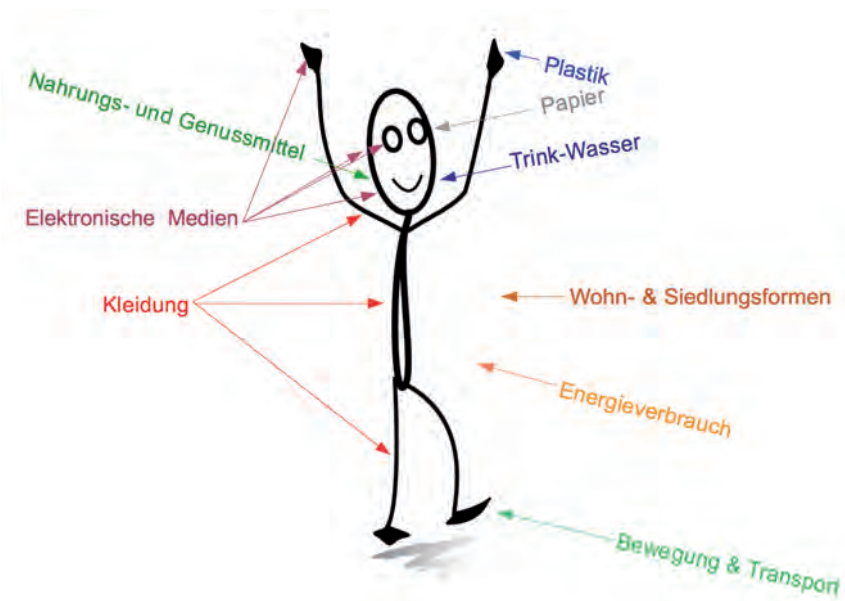


Abb. 5: Mögliche inhaltliche Anschlüsse der „Geographie des eigenen Lebens“ in Hinblick auf die individuelle und gesellschaftliche Konstruktion einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft (Strichmännchen: opencliparts.org)

hin zu einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft. Neben der schieren und oben anhand des anthropogenen Klimawandels beschriebenen Notwendigkeit, sich mit dieser Perspektive zu befassen, kann der Ansatz der Geographie des eigenen Lebens, solchermaßen fokussiert, zusätzliche Relevanz gewinnen. Es ist leicht, Ansatzpunkte zu finden, die das Lehren und Lernen im Fach Geographie unter der vorgeschlagenen Perspektive „in einen erkennbaren Lebenszusammenhang“ (Daum & Werlen 2002, 9) zu bringen geeignet sind. Über unsere alltäglichen Lebens- und Konsumgewohnheiten sind wir im Bezug auf Waren und Dienstleistungen global verknüpft und haben Zugang und Anteil an der Welt, wie sie auch durch unser Handeln und politisches Entscheiden geworden ist und damit an ihrer Entwicklung.

Abbildung 5 liefert einen ersten Überblick über Inhaltsfelder, die von Schüler/innen ausgesucht und in Bezug auf das eigene Leben erarbeitet und präsentiert werden können. Diese Inhalte werden so zu themenzentriert kritischem Geographieunterricht. Einige weitergehende Erläuterungen dieser inhaltlichen Zugriffe, die als Brücken das Eingebundensein der eigenen Existenz in die großen Aufgaben unserer Zeit deutlich machen:

Nahrungs- und Genussmittel

z. B. Fleisch, Fisch, Gemüse, Schokolade, Kaffee, Hamburger, der neuste Pausensnack...

Elektronische Medien

z. B. Handy-/ Computerproduktion + „Entsorgung“, physische Realität des Internets, wie viele Abrufe bei Servern (Facebook, Mail, Wetter, Bahn...) löse

ich durch mein Smartphone täglich aus? Wie hoch ist der dadurch erzeugte Energieverbrauch und CO₂-Ausstoß...

Kleidung

z. B. Wo wird meine Jeans produziert? Welche Abfälle produziert Outdoor-Kleidung? ...

Papier

z. B. Kinderbuchproduktion, Papierverbrauch an der Schule...

Trink-Wasser

z. B. Trinkwasserbereitstellung und Schmutzwasserentsorgung der eigenen Gemeinde (oder einer anderen (Partner-/Urlaubs-)Gemeinde/ Stadt) ...

Wohnen

z. B. Flächenverbrauch verschiedener Wohngebiete, spanische Immobilienblase und ihre sozialen und ökologischen Folgen, Suburbanisierung und Pendler/innenströme, das Beispiel des Ökoquartiers Vauban in Freiburg im Breisgau ...

Energieverbrauch

z. B. Energieproduktion und -verbrauch eines Menschen in einer Woche, woher kommt der Strom aus der Steckdose in der Schule? ...

Bewegung

z. B. Vergleich verschiedener Fortbewegungsarten: zu Fuß gehen und Treppensteigen zu Autofahren und Rolltreppe oder Fahrstuhl benutzen, Radfahren, Fliegen, Bahnfahren ...

Plastik

z. B. aktuelle Diskussion um Plastiktütenverbot/-abgabe, ein Meer aus Müll: der „Great Pacific Garbage Patch“ – was habe ich damit zu tun? ...

...

Abbildung 5 und auch die entsprechende Liste sind vielfach erweiterbar und jeweils am eigenen Leben und den Gewohn- und Gegebenheiten der jeweiligen Lerngruppe zu präzisieren und zu aktualisieren. Die Aufzählung soll als erste Sammlung lediglich die vorgeschlagene Perspektive erläutern. In einem Unterricht, der sich an diesen Zugang anlehnt, könnten Schüler/innen sich einen der Teilbereiche suchen, mit dem sie sich beschäftigen möchten. Sie würden in der Folge einen ausgewählten Gegenstand aus dem eigenen Leben auf die Geographie seines Entstehens, Handelns, Gebrauchs und seiner Entsorgung hin untersuchen. Leitfragen dabei:

- Wie werden für den von mir untersuchten Gegenstand (oder die Dienstleistung) welche Rohstoffe wo, von wem, unter welchen Bedingungen gewonnen und weiter verarbeitet?
- Wie werden die Rohstoffe oder Dienstleistungen wo, von wem, unter welchen Bedingungen gehandelt?
- Wie / wann / wo / in welchem Ausmaß verbrache ich / verbrauchen andere sie?
- Wie und wo werden die Rest- und Abfallprodukte von wem unter welchen Bedingungen entsorgt?
- Welche Folgen für weiteren Ressourcenverbrauch und Ausstoß von Klimagasen und Abfällen haben die einzelnen Schritte? Was bedeutet dies jeweils für beteiligte und unbeteiligte Akteur/innen?
- Und schließlich: Gibt es bessere Alternativen?

Die Materialien zu einer solchen Vorgehensweise zusammenzustellen ist sicher jeweils neue Arbeit. Auch ist wahrscheinlich, dass ich als Lehrperson diese Suchbewegung oft aus neue übernehmen oder wenigstens stark unterstützen muss, da sich Konsumgewohnheiten ändern und neue Gegenstände von Schüler/innen in den Blick und in die Hand genommen werden. Andererseits handelt es sich oft um ähnliche Rohstoffe und Handelswege, die verwendet werden, und v. a. gibt es als „Lohn“ Unterricht und Lernprozesse aus dem eigenen Alltagsleben heraus und in dieses hinein. Vielleicht komme ich ja sogar dazu, als Lehrperson quasi als mein eigener Beispielschüler eine Sache aus meinem Alltag zu untersuchen und der Klasse vorzustellen. Das gäbe mir die Gelegenheit, im Sinne der TZI meine eigene Ich-Es-Verbindung zu stärken und den Schüler/innen glaubhaft werden zu lassen, dass wir gemeinsam Aufgaben angehen, die für uns alle gleichermaßen wichtig sind. Wahrscheinlich ist bei so organisiertem Unterricht auch, dass immer wieder Fragen offen bleiben, weil keine befriedigenden Informationen dazu gefunden werden (können). Dieser Zustand mag als Ergebnis zunächst abschrecken. Es wäre zu begrüßen, wenn es im Austausch gelänge, die bis dahin geleistete Arbeit zu würdigen und auch das

vermeintliche Nicht-Ergebnis als Ergebnis anzusehen: Unsere Alltagswelt ist derart globalisiert und verflochten, dass es oft auch mit viel Aufwand kaum möglich ist, mir einen letztlichen Überblick zu verschaffen. Die mögliche Erkenntnis, nämlich dass Zusammenhänge meist komplexer sind als ich zunächst annehme, wäre sehr wertvoll.

8 Zusammenfassung und Abschluss

Es bleibt der Wille, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in deren Entwicklung zu begleiten und lehrend mit ihnen zu lernen und uns selber zu entwickeln. Es bleibt die Aufgabe, die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe immer wieder neu zu stärken und gemeinsam zu entwickeln. Es bleibt die drängende Aktualität vieler Inhalte der Geographie (Klimawandel, Ressourcenknappheit, Ungleichverteilung des Reichtums usw.).

Wie können derart unangenehme Inhalte durch Kritische Geographiedidaktik zu lebendigem Lehren und Lernen im Geographieunterricht werden? Wie können wir unterrichtlich angehen, was uns angeht, was unsere Lebensgrundlagen und das Zusammenleben unserer Gesellschaften heute schon bedroht? „Nicht eindimensionale ‚Vermittlung‘, sondern vielperspektivische ‚Erfahrbarkeit‘ sollte das Kernanliegen sein, und zwar die Erfahrung der Globalisierung als Teilbereich des eigenen Alltagslebens. Die ‚Geographie des eigenen Lebens‘ kann dafür den geeigneten Ausgangspunkt bilden.“ (Daum & Werlen 2002, 8). In diesem Sinne habe ich anhand der Unmöglichkeit, das Zwei-Grad-Ziel der Klimapolitik über Effizienzsteigerung zu erreichen, deutlich werden lassen, dass eine Suchbewegung nach einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft von großer Bedeutung ist. Diese Suchbewegung zur Inhaltssuche für Geographieunterricht werden zu lassen, der im Sinne der TZI themenzentriert geplant und geleitet wird, war Anliegen des vorliegenden Beitrags zu einer Kritischen Geographiedidaktik. Dabei ist mir der Satz von Ruth Cohn: „Zuviel wollen und zuwenig wollen macht ohnmächtig.“ (Cohn 1989, 8) ein wichtiger Leitfaden im Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen von Didaktik und Unterricht. Es geht mir darum, dazu einzuladen und aufzufordern, mit einem zugewandten Lächeln verantwortlich gegen die Verschärfung der Krise der Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen zu unterrichten. Hier plädiere ich für eine kritische Sicht auf Wachstum als Lösungsweg. Als fruchtbare Perspektive schlage ich stattdessen den Begriff des *Guten Lebens* vor (Rätz et al. 2011). „Besser leben – mit weniger“ hat es Ramón Fernández Durán genannt. Wie wird das zu gutem Unterricht? Mit einem kritischen

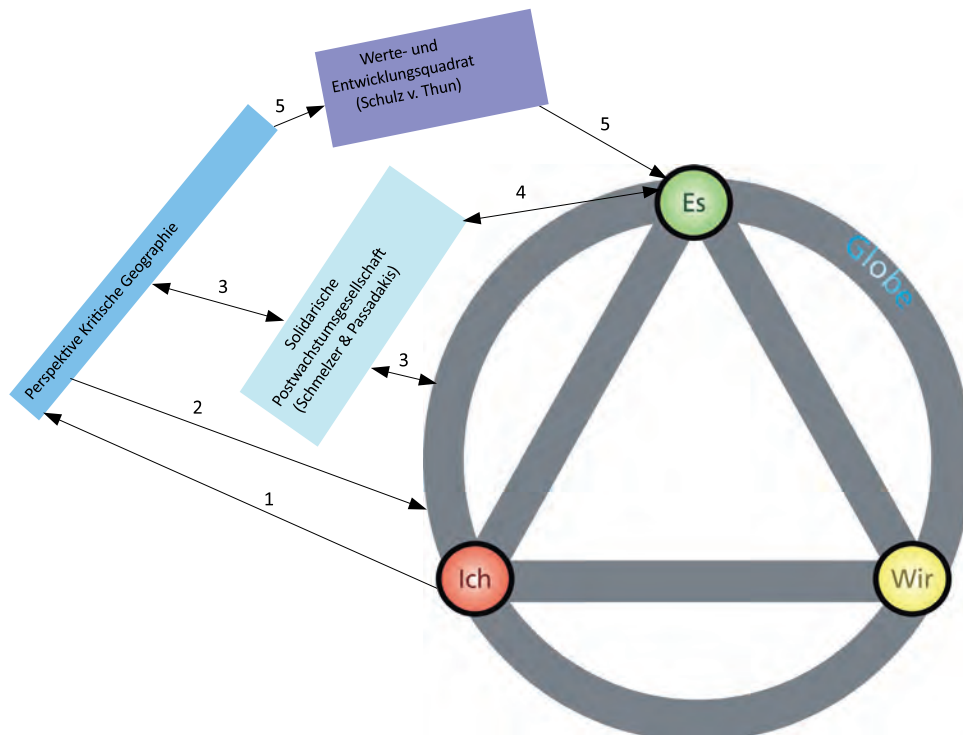


Abb. 6: Bezug der drei vorgestellten Konzepte zueinander: Im Rahmen eines mit TZI geplanten Geographieunterrichts wähle ich (als eine der am Unterricht beteiligten Personen (Ich)) die Inhalte (Es). Für diese Inhaltswahl bediene ich mich der Perspektive einer kritischen Didaktik (1), die wiederum die Bedingungen (Globe), in denen wir leben, also auch unterrichten und lernen, in den Blick nimmt (2). Diese Bedingungen analysierend bediene ich mich des Konzeptes „Solidarische Postwachstumsgesellschaft“ (3). Dieses Konzept verweist dann entweder direkt (4) auf die Inhalte, die ich so begründet auswählen kann (4), oder ich konsultiere zusätzlich das Werte- und Entwicklungsquadrat für diese Auswahl (5).

Blick auf die Auswahl der Inhalte und einer konkreten Planung, die von den Menschen und ihrer Entwicklungsfähigkeit ausgeht. Unterricht bleibt dann ein prozesshaftes Geschehen, das eine klare inhaltliche und methodische Struktur braucht und so Lernprozesse und Gruppenprozesse ermöglicht und fördert. Für prozessorientierte Änderungen der Struktur muss Raum sein, damit lebendiges, themenzentriertes Lehren und Lernen sich ereignen kann.

Einseitige Orientierungen bergen die Gefahr der Desorientierung. Dieser Beitrag versucht in seinem ersten Teil anhand der TZI, die oft geforderte Vielperspektivität im Unterricht auch in der Planung gezielt zu ermöglichen und zu strukturieren. Statt auf aus meiner Sicht zu kurz greifende Kompetenzorientierung setze ich auf Themenzentrierung im Sinne der TZI. Was die Vorauswahl der Inhalte angeht, plädiere ich für Kritische Geographiedidaktik und eine Suchbewegung nach einer Solidarischen Postwachstumsgesellschaft als übergeordnetes Kriterium. Ich bin neugierig, welche weiteren Erfahrungen mit diesen drei Orientierungspunkten gemacht werden.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bütikofer, R. & S. Giegold (2010): Der Grüne New Deal. Klimaschutz, neue Arbeit und sozialer Ausgleich. http://reinhardbuetikofer.eu/wp-content/uploads/2010/02/Green_New_Deal.pdf (04.09.2013).
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. & A. Farau (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. (1989): Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung. Freiburg i. Breisgau: Herder Taschenbuch Verlag.
- Crutzen, P., M. Davis, M. Mastrandrea, S.H. Schneider & P. Sloterdijk (2011): Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän. Berlin: Suhrkamp.
- Daum, E. & B. Werlen (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie, 4, 4–9.
- Davis, M. (2008): Living on the Ice Shelf. Humanity's Meltdown. http://www.tomdispatch.com/blog/174949/tomgram%3A_mike_davis%2C_welcome_to_the_next_epoch (29.04.2013).

- Ehlers, E. (2008): *Das Anthropozän. Die Erde im Zeitalter des Menschen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fernández Durán, R. (2006): *El tsunami urbanizador*. Madrid: Virus Editorial.
- Fernández Durán, R. (2011): *El Antropoceno. La expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. Barcelona: Virus Editorial.
- Fernández Durán, R. (2012): *The Breakdown of Global Capitalism: 2000–2030. Preparing for the beginning of the collapse of industrial civilisation. The Beginning of the end of fossil fuel: A total historical rupture*. Madrid. http://laexplosiondeldesorden.files.wordpress.com/2012/05/breakdown_capitalism-final.pdf (29.04.2013).
- Global Commons Institute (o.J.): *GCI-Briefing: Contraction & Convergence*. <http://www.gci.org.uk/briefings/ICE.pdf> (29.04.2013).
- Jackson, T. (2009): *Prosperity Without Growth: Economics for a Finite Planet*. London: Taylor & Francis.
- Janzing, B. (2011): *Symptom Boni-Banker*. In: *die tageszeitung* (Berlin) vom 3.11.2011.
- Köhler, B. & M. Wissen (2010): *Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Ein kritisch theoretischer Zugang zur ökologischen Krise*. In: Lösch, B. & A. Thimmel (Hg.): *Kritische politische Bildung*. Schwalbach, 217–227.
- Lapp, M. (2010): *Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht*. In: Lösch, B. & A. Thimmel: *Kritische politische Bildung*. Schwalbach, 377–388.
- Meadows, D.H., D.L. Meadows, J. Randers & W.W. Behrens (1972): *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- Padberg, S. (2010): *TZI ist eine allgemeine Didaktik... und mehr als das*. In: *Themenzentrierte Interaktion* 2, 73–84.
- Padberg, S. (2012a): *Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten. Und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat*. In: *GW-Unterricht* 127, 12–28.
- Padberg, S. (2012b): *Illegalisiert in Deutschland. Wie sähe mein Leben ohne Papiere aus?* In: *GW-Unterricht* 128, 18–27.
- Rätz, W., T. von Egan-Krieger, B. Muraca A. Passadakis, M. Schmelzer & A. Vetter (Hg.) (2011): *Ausgewachsen! Ökologische Gerechtigkeit. Soziale Rechte. Gutes Leben*. Hamburg: Vsa.
- Passadakis, A. & M. Schmelzer (2011): *Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte*. Hamburg: Vsa.
- Schulz von Thun, F. (1994): *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek: Rowohlt.

Weiterführende Literatur

- Daum, E. (1993): *Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“*. In: Hasse, J. & W. Isenberg (Hg.): *Vielperspektivischer Geographieunterricht*. Osnabrücker Studien zur Geographie 14, 65–70.
- Ewert, F. (2008): *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen*. Wiesbaden.
- Gudjons, H. (1995): *Die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Ein Weg zum persönlich bedeutsamen Lernen*. In: *Pädagogik* 11, 10–13.