

Stefan Padberg*

teachinggeography4future? Mit Geographieunterricht für den sozial-ökologischen Wandel handlungsfähig werden, Schritt für Schritt

* spadberg@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 06.06.2019, akzeptiert am: 07.08.2019

Wie kann Unterricht angesichts der sozialen und ökologischen Katastrophe professionell angeleitet werden? Wir haben mit Studierenden versucht, uns der Frage zu nähern. Dazu arbeiteten wir, auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion (TZI) mit dem Begriff der Imperialen Lebensweise, um den Globalen Wandel mit unserem Leben in Beziehung zu setzen. Anschließend fokussierten wir Reaktionsblockaden angesichts des notwendigen Handlungsdrucks. Auf dieser Basis galt es für die Studierenden, ihre Position in Schule und Unterricht neu zu denken.

Keywords: Globaler Wandel, Imperiale Lebensweise, Themenzentrierte Interaktion, Reaktionsblockaden, Lebendiges Lernen

teachinggeography4future? Get active for socio-ecological change through geography education, step-by-step

How can teaching be instructed professionally in light of recent social and ecological disaster? We tried to focus on this question together with students of Geography. Using the framework of Theme-Centered Interaction (TCI), we discussed the concept of the „Imperialist Way of Life“ in order to explore connections between our way of life and recent global changes. Additionally, we focussed on seemingly inhibited responses in light of an obvious need for action. This led to conclusions for the individual students as future teachers, revising their position in school and in the classroom.

Keywords: Global Change, Imperialist Way of Life, Theme-Centered Interaction, Inhibited Response, Living Learning

Einleitung

„Kein Gemeinsames ist möglich, sofern wir uns nicht weigern, unser Leben und unsere Reproduktion auf dem Leid anderer zu gründen und uns als von ihnen getrennt wahrzunehmen.“

Silvia Federici (zit. n. Brand & Wissen 2017: 7).

Das Leitthema dieses Textes ist der Umgang mit der sozial-ökologischen Krise im GW- und Geographieunterricht. Diese Frage wird in folgenden Schritten fokussiert:

A. Konkretisierung des Verständnisses der sozial-ökologische Krise anhand des Begriffs der Imperialen Lebensweise. In diesem Zusammenhang wird auch unsere Verwobenheit in die stete Reproduktion der Krise als Menschen der globalen Mittelschicht deutlich. Als positives Ge-

genmodell und damit als mögliche Orientierung wird der Begriff der „Solidarischen Lebensweise“ eingeführt. Den Begriff der „Imperialen Lebensweise“ habe ich ausgewählt, weil die Autoren theoriegeleitet gleichermaßen einen analytischen Blick auf die Zusammenhänge der sozialen und ökologischen Krise werfen als auch den Ausblick auf mögliches Handeln liefern.

B. Annäherung an die Frage, warum das weit verbreitete Wissen um die sozialen und ökologischen Zustände so oft nicht zu einem Handeln führt.

Handeln ist hier als persönliche wie politische Tätigkeit gemeint, die dazu beiträgt, die natürlichen Lebensgrundlagen und deren soziale Reproduktion gegen weitere Zerstörungen zu verteidigen, wiederherzustellen und für alle gegenwärtig Lebenden und für zukünftig lebende Menschen zu sichern. Die Frage nach den Grün-

den für das Nicht-Handeln folgt der Darstellung von Macy und Johnstone (2014), die den Begriff „Reaktionsblockaden“ verwenden.

- C. Auf Basis des Begriffspaares Imperiale/Solidarische Lebensweise einerseits und der Erkenntnisse über Reaktionsblockaden andererseits lege ich die gemeinsame Planung einer GW-Lehrveranstaltung dar. Sibilla Marelli und ich arbeiteten mit und nach Themenzentrierter Interaktion (TZI) (Meyerhuber et al. 2019). Die TZI ist ein System aus explizit formulierten humanistischen Axiomen und Handwerkszeug, im Sinne dieser Axiome Gruppen themenzentriert zu leiten. TZI ist ein politisches Anliegen, ursprünglich von Ruth Cohn erdacht als „millitrillionster Anteil“, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Bereits Anfang der 1990er Jahre betonte Cohn, dass die umfassende und aktuelle Aufgabe der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen sei.

Ziel des Kurses war es, Studierende dazu aufzufordern, in die sozialen und ökologischen Abgründe unserer Lebensweisen zu schauen. Anschließend wollten wir bei uns selbst und anderen die Wirkung von Reaktionsblockaden kennenlernen. Auf dieser Basis war es unser Anliegen, die Studierenden zu Unterrichtsplanungen aufzufordern und sie darin zu unterstützen, GW- und Geographieunterricht in dieser Hinsicht neu zu denken – und eben nicht Teil des Echos zu werden, das letztlich zu den unten beschriebenen Reaktionsblockaden führt und das da lautet: „Es ist doch alles nicht so schlimm.“, oder „Ich bin nicht verantwortlich.“, oder „Mittels technischer Innovation werden wir die soziale und ökologische Krise schon in den Griff bekommen.“

1 Imperial leben können immer nur Einige

Brand und Wissen (2017) erarbeiten auf 250 Seiten den Begriff der „Imperialen Lebensweise“, um von dort aus die Konturen eines Gegenmodells, nämlich einer „Solidarischen Lebensweise“, zu skizzieren. Im Folgenden werde ich den Begriff Imperiale Lebensweise an einem Beispiel erläutern: der zunehmenden Verbreitung von Sport Utility Vehicles, kurz SUVs.

Laut dem deutschen Kraftfahrtbundesamt (KBA) wurden, bei einem Bestand von über 45 Mio. PKWs, im Jahr 2017 in der BRD 3,44 Mio. neu zugelassen. Fast ein Viertel davon waren SUVs und Geländewagen (www.kba.de 25.4.2019). Brand und Wissen errechnen, dass 2014 auf ein verkauftes Elektroauto je 36 SUVs kamen (ebd. 2017: 194). Es muss dabei hervorgehoben werden, dass auch Elektroautos – weder technisch, noch ökologisch oder sozial betrachtet

– eine Lösung für die Probleme der Mobilität bieten: Erstens ist der Ressourcenverbrauch auch für ihre Produktion enorm hoch und basiert auf extraktivistisch produzierten Stoffen, deren Verfügbarkeit in absehbarer Zeit zur Neige geht. Zweitens ist es sehr unrealistisch, die Stromproduktion in Europa, und erst recht global, derart auszubauen, wie es ein massiver Elektroautoeinsatz erforderlich machte und drittens sind durch den Ersatz von Verbrennungsmotor durch Elektroautos die unmittelbaren Probleme des wachsenden Individualverkehrs (Staus, Unfälle, Flächenverbrauch für fahrenden und stehenden Verkehr usw.) in keiner Weise zu lösen (Wolf 2017).

Brand und Wissen argumentieren, dass „Im (...) SUV-Boom (...) sich die imperiale Lebensweise und ihre tendenzielle Verallgemeinerung auf eine besonders anschauliche Weise (manifestiert SP).“ (ebd.: 139). Herstellung und Gebrauch von SUVs sind extrem materialintensiv und ressourcenverbrauchend. Dazu kommt, dass die Verletzungsfahrer bei einem Unfall mit einem SUV für die anderen Verkehrsteilnehmer wesentlich höher ist, als bei kleineren und leichteren Fahrzeugen. Für Fußgänger/innen und Radfahrer/innen ist die pure Breite der SUVs bedrohlich, da der Platz auf der Straße enger wird. Diese Inanspruchnahme von öffentlichem Raum kann, neben den unmittelbaren Gefahren für Leib und Leben, als Akt und Symbol der Raumeroberung auf Kosten anderer gedeutet werden. Bemerkenswert ist, *wer* SUVs kauft und fährt. Die hohen Anschaffungskosten von ca. 50 000–100 000 Euro zeigen eine soziale Selektion auf. SUVs werden von einkommensstarken und formal gut gebildeten Personen gekauft und gefahren. Vorausgesetzt, dass an unseren Schulen die epochalen Schlüsselprobleme nach Klafki als Kriterien für Inhaltswahl für Unterricht wirksam sind und vorausgesetzt, dass gut Verdienende in der Regel dafür sorgen, dass die Kinder gute Schulen besuchen, kann davon ausgegangen werden, dass die „Umweltfrage und das ökologische Bewusstsein“ sowie „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (Klafki 1994: 18) SUV-Fahrerinnen und -Fahrern bekannt sind. Angesichts dieses scheinbaren Paradox zwischen Wissen und Handeln stellen Brand und Wissen (2017) die Frage: „Warum fahren Menschen einen SUV, obwohl sie wissen, dass sie damit sowohl die natürliche Umwelt als auch andere Menschen gefährden?“ (ebd.: 196). Die Autoren kommen, basierend auf einer Studie der Universität Duisburg-Essen zu dem Schluss: „Der SUV ist ein Mittel, um sich gegen eine undurchschaubare und vielfach bedrohlich erlebte Welt zu wappnen.“ (ebd.: 196). Im SUV ist das Beängstigende der Welt also wenigstens für mich und die Meinen weniger bedrohlich (oder wird wenigstens so erlebt). So gesehen ist „SUV-Fahren als Krisenstrategie“ (ebd.: 138) zu betrachten.

Ich bin sicher vor „dem da draussen“. So geschützt kann ich die Kinder zur Kita bringen und dann zum Ökomarkt, um den Wocheneinkauf in den Kofferraum zu laden. Dass ich selber die Krise, vor der ich mich mittels SUV schütze, verstärke, blende ich aus. Dies fällt umso leichter, je mehr Menschen um mich herum das gleiche Verhalten zeigen.

Im selbstverständlichen Raumgreifen der SUVs auf öffentlichen Straßen und Plätzen setzt sich eine Tendenz fort, die seit Beginn des motorisierten Individualverkehrs dokumentiert werden kann: Ökonomisch potentere Bevölkerungsschichten drängen Schwächere an den Rand: „Die automobile Subjektivität empfindet es als gleichsam natürlich, dass Kinder nicht auf der Straße spielen können, wo fahrende Autos sie gefährden würden und parkende ihnen den Platz wegnehmen, dass man RadfahrerInnen immer noch auf unwegsame Streifen auf Gehwegen abdrängt, wo sie in einen Konflikt mit FußgängerInnen geraten und von Litfahssäulen, Bäumen und Parkuhren zu einem Dauerslalom gezwungen werden, und dass sich FußgängerInnen in Scharen an Ampeln drängen, um eine Welle an Autos passieren zu lassen, deren Lärm und Abgase sie klaglos erdulden.“ (ebd.: 202). Dieses An-den-Rand-Drängen wird vergleichsweise wenig öffentlich thematisiert und umso notwendiger sind Kampagnen wie jüngst, #MEHRPLATZFÜRSRAD des Allgemeinen Deutschen Fahrrad Clubs (ADFC).

Nicht nur symbolhaft, sondern materiell wirkt der SUV-Boom imperial, im dem Sinne, dass Menschen durch die Nutzung von SUVs ihre Macht über Raum und Gesellschaft ausweiten. Dies gilt im Nahraum unmittelbar durch die Nutzung der Fahrzeuge in unseren Städten und auf globalem Maßstab durch die externen Effekte der Produktion und Nutzung: Zwar werden Abgasskandale (unzureichend, weil de facto bislang weitgehend folgenlos) thematisiert, doch die sozialen und ökologischen Voraussetzungen der Nutzung der real existierenden Automobilität bleiben weitgehend unerwähnt bzw. werden schulterzuckend ad acta (oder, um im Bild zu bleiben: ins Handschuhfach) gelegt.

Hier eine sehr verkürzte Aufzählung der globalen Kollateralschäden des Autobauens und -fahrens:

- Kriege um den Zugang zu Öl
- Je nach Gusto Unterstützung oder Destabilisierung von Regierungen, unabhängig davon, wie deren Handeln bspw. in Bezug auf Menschenrechte einzuschätzen ist (Saudi-Arabien, Venezuela, Irak, Iran, Libyen usw.) (vgl. bspw. Graf Sponeck & Zumach 2003)
- Die Arbeitsbedingungen für die Menschen, die in der Extraktion von Öl tätig sind, werden als verheerend beschrieben. In der Öl-, Gas- und Kohleförderung und Weiterverarbeitung sterben bei Unfällen mehr Menschen, als in allen übrigen

Industrien zusammen. Besonders betroffen davon sind ohnehin global diskriminierte Bevölkerungsgruppen, nämlich Persons of Color und Indigene (Brand & Wissen 2017:183).

- Auch die Extraktion der für die Herstellung von Automobilen benötigten Rohstoffe (im Wesentlichen Eisenerz, Aluminium und Kupfer) geschieht unter extrem prekären Beschäftigungsverhältnissen und unter Inkaufnahme verheerender Umweltzerstörungen. Als Beispiel zitieren Brand und Wissen die größte Umweltkatastrophe in der Geschichte Brasiliens. 2015 brach die Staumauer eines Rückhaltebeckens einer Erzmine und das Abwasser ergoss sich in das darunter liegende Tal und verseuchte das Gebiet von der Größe der Schweiz bis zur Mündung des Rio Doce an der Atlantikküste (vgl. ebd.: 146).

Doch auch das letztgenannte Ereignis und sein deutlicher Bezug zur Autoindustrie, dem größten Abnehmer von Erzprodukten in der BRD, waren in der Öffentlichkeit kaum Gegenstand der Auseinandersetzung. Brand und Wissen erklären diesen auf den ersten Blick unbegreiflichen Empathiemangel mit der Entwicklung der Automobilität im Globalen Norden. Während es sich dabei zunächst um ein Phänomen der Oberschicht handelte, fährt nun jede und jeder (potenziell) verbrennungsmotorisiert durch Stadt und Land. Von einem Klassenphänomen ist die Automobilität zu einem Massenphänomen geworden.

Am Beispiel der bis hierher geschilderten Form der Automobilität wird ein Muster deutlich, weswegen ich intensiver darauf eingegangen bin: Als Teil der Gesellschaft des globalen Nordens ist jede und jeder verstrickt in die Imperialen Lebensweise. Diese Verstrickung steigt mit dem Konsumniveau. Es ist keine neue Erkenntnis, die Brand und Wissen (2017) mit dem Begriff der „Imperialen Lebensweise“ auf den Punkt bringen. Der Begriff verdichtet jedoch und benennt Machtverhältnisse. Die herrschenden globalen Wirtschaftsstrukturen sehen so aus, dass wir als Konsumierende im globalen Norden uns „die Ressourcen des globalen Südens aneigne(n) und die bei der industriellen Produktion und dem Konsum anfallenden Abfälle und Emissionen zumindest teilweise wieder an den Süden zurück(.).schick(en). Damit hat er (, der globale Norden SP,) sich viele sozial-ökologischen Folgen der eigenen Produktionsweise vom Leib gehalten. Die imperiale Lebensweise (...) beruht also, sozial-ökologisch gesehen, auf Exklusivität. Sie setzt voraus, dass nicht alle Menschen gleichermaßen auf die Ressourcen und Senken der Erde zugreifen. Nur dann lassen sich ihre Kosten in Raum und Zeit externalisieren. In Anlehnung an die klassische Imperialismustheorie ließe sich sagen, dass der entwickelte Kapitalismus eines nicht-kapitalistischen oder zumindest

eines weniger entwickelten Außens bedarf, damit er nicht an seinen ökologischen Widersprüchen zugrunde geht.“ (ebd.: 189)

Was hier am Beispiel des SUV aufgezeigt wurde, kann in ähnlicher Weise für die Nahrungsindustrie bzw. das Ernährungsverhalten des globalen Nordens sowie für weitere Felder der Produktion und des Konsums (Kleidung, Elektronik, usw.) aufgezeigt werden. Wir wissen also: Wenige, darunter wahrscheinlich alle, die dies hier lesen, leben auf Kosten der global vielen.

2 Die materielle Basis der Imperialen Lebensweise geht zu Ende

Wird nun bereits die geschilderte (jedenfalls mich) erschütternde Erkenntnis gegen alle Gedanken der Allgemeinen Menschenrechte auf einer Handlungsebene weitgehend in unseren Gesellschaften ignoriert, so kommt nun zum einen hinzu, dass wir durch IPCC, WBGU und andere Berichte (z. B. jenen der IEA, dem Dachverband der Ölindustrie) sehr genau wissen, dass die Grenzen der Verfügbarkeit extraktivistisch gewonnener Ressourcen und die Grenzen der Belastung der Senken erreicht sind. Letzteres gilt nicht absolut, sondern aus Sicht menschlicher Gesellschaften. Konkret bedeutet dies, dass bspw. die Atmosphäre und die Ozeane durchaus weiter CO₂ aufnehmen können. Sie geraten dann jedoch mehr und mehr in Zustände, die aus menschlicher Sicht bedrohlich sind.

Zum anderen weisen Fernández und Reyes (2014) mit zahlreichen Quellen nach, zu welchen Zeitpunkten die globalen und historischen Fördermaxima der Stoffe angenommen werden, die unsere industrielle Zivilisation materiell ausmachen. Wer dies im Zusammenhang mit Peak-Oil ernsthaft zu durchdenken sich traut, der/dem ist sehr schnell klar, dass die industrielle Zivilisation und die Globalisierung, wie wir sie im 21. Jh. kennen, schneller zu Ende gehen wird, als viele das annehmen. *Wie* das passiert, entscheiden unsere Gesellschaften bereits heute.

3 Solidarische Lebensweisen

Je eher wir weniger Ressourcen verbrauchen und weniger Emissionen verursachen, desto höher die Chancen, dass die für Menschen bewohnbaren Teile der Erdoberfläche in einem einigermaßen erträglichen Zustand erhalten bleiben bzw. wieder hergestellt werden können. Dabei sollten wir bedenken, dass es im globalen Süden (und auch durchaus in Teilen des Nordens) nach wie vor Entwicklungsrückstände in Bezug auf bspw. das Gesundheits-, Bildungs-, und Transportsystem gibt, deren Überwindung wünschenswert ist.

Tab. 1: Ressourcenverfügbarkeit im laufenden Jahrhundert

Element	Absehbarer Zenit der Förderung	Einige Anwendungen
Quecksilber	1962 (b, c)	Batterien, Medizin
Zinn	1979 (d), 2015 (c)	Dosen, Glasindustrie, Fungizide, Batterien
Tellur	1984 (b)	Solarzellen, Elektronik
Cadmium	1989 (b) – 1996 (d) – 2010 (c)	Batterien, Fernseher, Katalysatoren
Phosphor	1989 (a, b) – 2031/4 (d)	Dünger
Selen	1994 (b)	Medizin, Elektronik, Solarzellen
Gold	1994 (d) – 2000 (b, c)	Elektronik
Silber	1995 (d) – 2015 (c)	Industrielle Anwendungen, v. a. elektronische
Antimon	1998 (d)	Elektronische Leitungen, Mikroprozessoren, Batterien
Zink	1999 (d) – 2015 (c)	Korrosionsschutz, Batterien
Wolfram	2007 (d)	Elektronik
Kupfer	2012 (d) – 2020 (c)	Elektrische Leiter, Elektrizitätsproduktion, Bau
Lithium	2015 (d) – 2040 (c)	Batterien, Medizin
Nickel	2017 (d) – 2025 (c)	Nichtrostender Stahl
Eisen	2030 (c) – 2040 (d)	Meistgenutztes Metall
Kobalt	2030 (c) – 2042 (d)	Elektronik, Batterien, Öl-Industrie, Magnet
Vanadium	2042 (c) – 2067 (d)	Katalysatoren, Batterien, Elektronik
Aluminium	(2050) (d)	Zweithäufig genutztes Metall

Nach: Fernández & Reyes 2014, 144. Die Verweise hinter den Jahreszahlen geben die Quellen der Autoren an. Das Werk ist online unter einer Creative Commons Lizenz verfügbar.

Wenn es also ein wie auch immer auf wunderbare Weise zu Stande kommende Übereinkunft gäbe, sähe die so aus, dass Entwicklungsrückstände, am besten durch eine globale solidarische Anstrengung, aufgeholt werden, wo dies erforderlich ist. Dabei werden notwendigerweise auf der Basis aktueller Technologie erheblich extraktivistische Ressourcen verbraucht und die Senken überdurchschnittlich belastet. Folglich müssen wir im globalen Norden noch schneller und deutlicher anders und ressourcenärmer leben. Mit „Wir“ sind vor allem die Wohlhabenden und vielkonsumierenden Bevölkerungsteile gemeint (vgl. die Debatte um den Begriff „Kapitalozän“ bei Moore 2014 und Flatschart 2017). Dieser angesprochene Zusammenhang zwischen Aufbau von Strukturen im Süden und Degrowth im Norden ist sehr anschaulich im Begriff der „Klimagerechtigkeit“ zusammengefasst (vgl. Schmelzer & Passadakis 2011; Padberg 2013).

Es ist Zeit, zu handeln, um von der fast allumfassenden Imperialen zu einer Solidarischen Lebensweise

zu finden. Dabei geht es „um andere politische Regeln sowie gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten und Leitbilder, welche kapitalistische Expansion und Landnahme zurückdrängen und eine solidarische Lebensweise ermöglichen.“ (Brand & Wissen o.J.: 186). Jedoch hat sich die Imperiale Lebensweise stark in unsere Leben eingeschrieben. Daher müssen wir uns mit dieser / unserer Lebensweise kritisch auseinandersetzen und alternative Erfahrungen zulassen und suchen. Der Übergang zu einer Solidarischen Lebensweise bedeutet zuerst, dem „Fortschritt“ der Imperialen Lebensweise durch Kritik Einhalt zu gebieten, also dafür zu plädieren und zu agieren, dass nicht noch mehr Ressourcen verbraucht und nicht noch in größerem Umfang die globalen Senken belastet werden. Als nächsten Schritt markieren Brand und Wissen das, was Harald Welzer die „Deprivilegierung“ von Einzelnen und Gruppen nennt, die heute davon besonders großen Nutzen ziehen, durch ihre Lebensweise die Lebenschancen von anderen, heute und in Zukunft, massiv einzuschränken. Zurzeit sind durchaus vielfältige Zeichen eines „Verbreiteten Unbehagens“ über die Imperiale Lebensweise zu notieren: *Fridays4future*, *Extinction Rebellion*, *Ende Gelände* – sind in diesem Zusammenhang aktuell als Bewegungen zu nennen.

Als Leitlinie für Solidarische Lebensweisen gilt, dass die eigene Lebensweise für alle gelten können muss. Dabei darf niemand ausgebeutet werden und die materiellen Grundlagen für künftige Leben gleicher Art bleiben erhalten. Ein wichtiger Schritt auf den Wegen zu Solidarischen Lebensweisen ist die Anerkennung der je eigenen Verletzlichkeit. Diese mit Konsum zu verdrängen, ist keine Lösung. Vor diesem Hintergrund sehen Brand und Wissen „eine »Care-Revolution« als zentral, »eine politische Transformationsstrategie, die anknüpfend an die Erkenntnisse feministischer Politik die grundlegende Bedeutung der Sorgearbeit ins Zentrum stellt und darauf abzielt, das gesellschaftliche Zusammenleben ausgehend von den menschlichen Bedürfnissen zu gestalten.“ (Brand & Wissen 2017: 198).

Es ist erforderlich, die Grenzen und die Verletzlichkeit der Wachstumsgesellschaft zum eigenen Alltag auf eine Art und Weise in Bezug zu setzen, die Lust auf das Handeln im Sinne einer sozial-ökologischen Wende macht. Hierin liegt der Kern des Anliegens der unten geschilderten Lehrveranstaltung.

Unabdingbar für das Herstellen dieses Bezugs ist das Sichtbar-Werden-Lassen der externalisierten Folgen der eigenen Lebensweise, wozu im wissenschaftlichen Kontext der Begriff „Imperiale Lebensweise“ dienen kann.

Ungefähr zeitgleich mit den Planungen zum Seminar an der Geographiedidaktik in Wien, von dem ich hier berichte, erfuhr ich von Greta Thunberg und den *fridays for future*. Diese Bewegung will den schon lange bekannten Forderungen der Wissenschaft hin-

sichtlich dringend gebotenen politischen Handeln endlich Wirkung verleihen.

Wieso aber setzen wir das offensichtlich Not-Wendige nicht schon lange um?

Hinweise und Antworten auf diese Frage sind für die fachdidaktische Lehrveranstaltung und in der Folge idealtypisch für die Planung und Leitung von schulischem Unterricht wichtig. Über die Fakten der Krise gibt es Unterrichtsmaterialien (z. B. Meyer et al. 2018) und Unterricht. An dieser Stelle ist es unser Anliegen, über den Begriffen „Imperiale Lebensweise“ und „Solidarische Lebensweise“ die Zusammenhänge zwischen sozialer und ökologischer Krise und die eigene Eingebundenheit in der Lehrveranstaltung deutlich werden zu lassen. Wenn dies jedoch klar geworden sein wird: Warum ist es nach wie vor schwer, individuell, gemeinsam und gesellschaftlich in Richtung einer Überwindung der Krise handlungsfähig zu werden und zu handeln? Um das zu verstehen, setzen wir auf die im folgenden Kapitel geschilderten Erkenntnisse und Ansätze von Macy und Johnstone (2014).

4 Reaktionsblockaden angesichts des Zustands der Weltgesellschaft nach Macy & Johnstone

Dazu berichten sie von einem sozialen Experiment, durchgeführt von Bibb Latané und John Darley (Latané & Darley 1968, zit. n. Macy & Johnstone 2014: 65): Freiwillige Versuchspersonen wurden in ein Zimmer gebeten, in dem sie einen Fragebogen ausfüllen sollten. Während sie damit beschäftigt waren, begann aus einer Öffnung in der Wand rauchähnlicher Dampf auszutreten und den Raum zu füllen. War eine Person allein im Raum, reagierte sie schnell. Sie ging aus dem Raum hinaus und suchte Hilfe. Saßen jedoch mehrere Personen zusammen im Raum, geschah etwas Anderes: Die Menschen beobachteten zunächst lange Zeit, wie die anderen reagierten. Wenn diese ruhig ihre Fragebogen weiter ausfüllten, dann taten sie dies mit größerer Wahrscheinlichkeit ebenfalls. Selbst als einzelne Versuchspersonen husteten oder sich die Augen rieben, blieben die meisten anderen beim Ausfüllen ihren Fragebögen. Mehr als zwei Drittel machten volle sechs Minuten weiter, bevor sie von einem der beteiligten Forscher „gerettet“ wurden.

Die Ergebnisse dieses Versuches nutzen Macy und Johnstone (2014) als Metapher für die Reaktion auf die brenzlige Lage, in der sich unser Planet bzw. unsere natürlichen Lebensgrundlagen befinden und die damit für uns alle existentiell ist: Oft spüren viele eine innere Spannung zwischen dem eigenen Impuls, etwas zu unternehmen und dem Widerstand dagegen. Und dieser Widerstand in uns interessiert Macy und

Johnstone näher. Sie identifizieren viele Formen, die sie wie folgt zusammenfassen:

„Ich glaube nicht, dass es so gefährlich ist...“

Wenn wir etwas Verstörendes, Leidvolles hören oder sehen, dann aber feststellen, dass die meisten Leute sich verhalten als sei das nicht weiter schlimm, dann finden auch wir Erklärungen für den Qualm. Und schnell meinen wir, so ernst könne das Problem doch nicht sein.

Die Struktur unserer Medienwelt verstärkt diese Form des Widerstandes. Sowohl Offline- als auch Onlinemedien finanzieren sich vielfach durch Werbung. Mithin sollen / wollen sie den Zustand der Welt nicht so zeichnen, dass sie die Kauflaune der Lesenden verderben (Macy & Johnstone 2014: 66).

„Ich bin nicht dafür zuständig, das in Ordnung zu bringen.“

Die Haltung „Business as usual“ macht eine starke Trennung zwischen unseren Problemen und denen anderer Menschen oder gar den Belangen anderer Arten wie Insekten oder Elefanten. Diese Sicht der Dinge spaltet die Welt in verschiedene Teile und erkennt nur jene davon als für mich relevant an, die ich kontrollieren, besitzen oder bewohnen kann (ebd.). Wenn ein Kreuzfahrtschiff vor Norwegen (tagesschau.de vom 25.03.2019) oder ein Ausflugsschiff auf der Donau in Budapest in Not ist, wirft das große Schlagzeilen (u.a. focus.de, zeit.de, beide 30.5.2019, morgenpost.de, nzz.ch, beide 5.6.2019). Im Falle der seit 2014 mehr als 18 000 ertrunkenen Menschen im Mittelmeer (de.statista.com, Abruf 17.6.19) verebben die Schlagzeilen sehr schnell.

„Ich will nicht auffallen.“

Wenn uns etwas alarmiert, was außer uns niemanden groß zu beunruhigen scheint, riskieren wir, Aufsehen zu erregen. Wenn wir uns rühren, kann das unangenehm sein. Dieser Druck zur Konformität ist oft subtil und gerade deswegen sehr mächtig. Etwas offen zu benennen, wird manchmal als Loyalitätsbruch empfunden. Wenn ich die Stimme erhebe, riskiere ich etwas, denn ich störe den Status Quo (ebd.: 67).

„Diese Information bedroht meine beruflich-geschäftlichen oder politischen Interessen.“

Wir wissen heute, dass in vielen Bereichen gelogen wird, damit die Dinge bleiben, wie sie sind z. B. Abgaswerte von Automobilen, Zustand von Atomanlagen, Gefahren des Tabakkonsums usw. (ebd.).

„Es regt mich so auf, dass ich lieber gar nicht daran denke.“

Abschottung von verstörenden Nachrichten und der Rückzug ins Private sind Möglichkeiten, den schmerzlichen Gefühlen auszuweichen (ebd.: 68).

„Es lohnt sich nicht, etwas zu unternehmen, denn es ändert nicht sowieso nichts mehr.“

Diese Haltung scheint, jedenfalls einer hier zitierten Befragung in den USA zufolge, ziemlich häufig zu sein. Sie macht es schwer, einen wirklichen Sinn und Zweck im Leben zu sehen (ebd.).

Mit den Begriffen „Imperiale / Solidarische Lebensweise“ und „Reaktionsblockaden“ sind nun die Konzepte erläutert, die für die im Folgenden geschilderte Lehrveranstaltung Grundlegend waren.

5 Konzept der Lehrveranstaltung „Globaler Wandel und Postwachstumsgesellschaft im professionalisierten GW-Unterricht. Wie orientieren wir uns auf dem schmalen Grad der Hoffnung?“

Für die Lehrveranstaltung konnte ich Sibilla Marelli Simon als externe Referentin gewinnen. Wir haben das Seminar gemeinsam auf Basis der Themenzentrierten Interaktion (TZI) geleitet (Padberg 2012a & b). TZI ist ein pädagogisch-didaktisches System, das die Begründerin, Ruth C. Cohn als „politisches Anliegen“ beschreibt. Auf Basis der eigenen Lebenserfahrung als geflüchtete deutsche Jüdin, als eine der ersten geschulten Psychoanalytikerin, als Lehrende an der Universität New York, als Teil eines migrantischen Netzwerkes rund um Verfahren der humanistischen Psychologie stellt Ruth Cohn sich viele Jahrzehnte die Frage, was ihr „millitrillionster“ Baustein sein könne, mit dem sie etwas dazu beizutragen vermag, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“. Sie entwickelt die TZI als System aus formulierter Haltung und methodischem Handwerkszeug zur Arbeit in thematischen Gruppen aller Art. Die bewährte Arbeitsthese der TZI ist, dass vier Faktoren in Gruppen im Laufe der Zusammenarbeit immer wieder aufs Neue in eine dynamische Balance zu bringen sind und so das Lernen und Sein in einer thematischen Gruppe persönlich bedeutsam und lebendig werden kann. Diese Vier-Faktoren sind: 1. die Person aller Beteiligten was deren Biographie und Tagesform angeht, 2. das sich entwickelnde Beziehungsgefüge in Gruppen, 3. der Inhalt bzw. die Aufgabe, an der gearbeitet werden soll und 4. die Bedingungen, die die Zusammenarbeit beeinflussen, von den Gegebenheiten des Gruppenraums bis zu politischen Großereignissen.

Um etwas für das Beziehungsgefüge zu tun und alle Beteiligten im Bewusstsein der unterschiedlichen Rollen von Dozierenden und Studierenden als Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe ernst zu nehmen, schrieben wir im Vorfeld der Lehrveranstaltung des Masterstudiengangs Geographie die Studierenden an.

Das Schreiben war in einem persönlichen Stil verfasst und suchte Transparenz sowohl im Hinblick auf unsere eigenen Bezüge zum Thema als Leitende, als auch auf die geplanten Arbeitsschritte und damit Anforderungen an die Studierenden herzustellen.

6 Seminarverlauf in der Übersicht

Die folgende Tabelle stellt den tatsächlichen Verlauf der Themen und Strukturen des Seminars dar. Auf die Anpassungen, die wir im Zuge der fortwährenden Suche nach einer lernförderlichen Balance zwischen unserer Planung einerseits und den erlebten Lern- und Entwicklungsprozessen in der Gruppe andererseits vornahmen, gehe ich unten genau ein.

Die Tabelle dokumentiert unsere Arbeit mit Themenzentrierter Interaktion (TZI), bei der für jeden Arbeitsschritt ein formuliertes Teilthema ins Zentrum der Interaktion gestellt wird. Die Abfolge der Teilthemen sollten optimalerweise einem roten Faden bilden, indem jeweils einen Teil des Oberthemas fokussiert wird. Die Auswahl des nächsten inhaltlichen Teils der Gesamtproblematik und dessen gemeinsame Erarbeitung nach den Regeln der Kunst, erfolgte durch uns Leitende im Rahmen des Planungsprozesses. Wir

suchten dabei immer wieder neu die Balance zwischen dem von uns bei den einzelnen Studierenden wahrgenommenen Lern- und Entwicklungsprozessen einerseits, der sich in der Gruppe entwickelnden Arbeitsfähigkeit zum Zweiten, der sich stimmig anschließenden Auswahl des nächsten Stücks Inhalt zum Dritten und zum Vierten der Berücksichtigung unserer Arbeitsbedingungen zeitlicher, räumlicher und sonstiger Art. Auf diese Art erarbeiteten wir zwischen unseren Vorüberlegungen und der Analyse des Arbeitsprozesses jeweils die nächste Sitzung, formulierten dafür ein Thema und schlugen eine Struktur zu dessen Bearbeitung vor. Mit Struktur bezeichne ich die Gesamtheit aus der gewählten Sozialform, den verwendeten Methoden und den eingesetzten Medien. Eine Sitzung ist in der Regel in einer Tabellenzeile dargestellt. Die erste Spalte gibt Auskunft über die Zeit, die wir real an diesem Teilthema gearbeitet haben. In der zweiten Spalte steht das formulierte Thema, das, wie gesagt, als Kompass der Arbeit in der jeweiligen Sitzung diente. In der Spalte „Struktur“ ist der Verlauf der Sitzung aus Sicht der Leitung abzulesen. Diese Spalte dient uns Leitenden als Regieanweisung, an der wir uns orientieren. Die kursiv gedruckten Textteile haben wir mehr oder weniger wörtlich als Arbeitsaufträge bzw. Erläuterungen ausgesprochen.

Tab. 2: Verlauf der Themen und Strukturen des Seminars

Globaler Wandel und Postwachstumsgesellschaft im professionalisierten GW-Unterricht		
<i>Wie orientieren wir uns auf dem schmalen Grat der Hoffnung?</i>		
Einheit	Teil-Thema	Struktur (= Chronologie, Methoden, Medien)
1 Mo 12:30 – 14:00	Ankommen, Mich Orientieren Mit wem habe ich es hier zu tun? Worum geht es hier?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Begrüßen, → Übersicht später, Teilthema einführen 2 Bilden von 2er-Gruppen, möglichst Unbekannte 3 evtl. Blindporträt erstellen, gegenseitiges Interview 4 Plenum, Runde: <i>Was ich von Dir behalten habe</i> 5 Bilden von neuen 2er-Gruppen, wieder möglichst Unbekannte 6 Austausch: <i>Worauf freue ich mich in diesem Kurs?</i> → Moderationskarten 7 Plenum: Vorstellen der Karten 8 Abschließender erläuternder Vortrag zum Vorgehen im Seminar
2 Mo 17:15 – 18:45	Der Globale Wandel ist real Was empfinde ich dazu? Was sträubt sich in mir?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Energizer 2 Einen kleinen Globus zum Namen lernen im Kreis umherwerfen 3 Bitte ins Plenum: <i>Bitte schreibt in das Moodle-Forum Kollektives Lerntagebuch zur Frage: Was ist mir wichtig geworden: Inhaltlich und methodisch?</i> 3 Hinführung & Teilthema jetzt nennen. 4 TZI-Vier-Faktoren-Modell als Hintergrund für Unterrichtsplanung vorstellen 5 Kurzvortrag: <i>Wenn ich Unterricht plane, also SuS einlade und auffordere, sich einen Zugang zum Inhalt zu machen, muss ich selber zuerst diesen Weg gegangen sein (Im TZI-Modell: Vom Ich (Person) zum Es (Sache)).</i> 6 Einzelarbeit: Freewriting zum Thema 7 Bilden von 4erGruppen: <i>Nachspüren bei mir? Was bewegt mich daran? Was empfinde und denke ich? Was sträubt sich in mir? Welche Erfahrungen habe ich gemacht?</i> → FLIPCHART 8 Plenum: Offene Runde 9 Blitzlicht: <i>Unsere ersten Sitzungen – Was ist mir wichtig geworden?</i> 10 → erneuter Hinweis auf Kollektives Lerntagebuch: <i>Bitte heute bis 22h schreiben.</i>

Globaler Wandel und Postwachstumsgesellschaft im professionalisierten GW-Unterricht <i>Wie orientieren wir uns auf dem schmalen Grat der Hoffnung?</i>		
Einheit	Teil-Thema	Struktur (= Chronologie, Methoden, Medien)
3 Di 9:00 – 10:30	Gemeinsam einen realistischen Blick in den Abgrund wagen Wie sehen die Phasen des wahrscheinlichen Kollaps der industriellen Zivilisation aus?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Tageseinstiegsrunde 2 Hinführung & Thema 3 Bilden von 4er Gruppen, je zwei themengleiche arbeiten mit Daten zur PeakOil-Problematik und zur Endlichkeit der Ressourcen unserer industriellen Zivilisation (vgl Tabelle 1) 4 Arbeit in den Gruppen: Visualisieren der absehbaren Entwicklungen 5 Plenum, Diskussion: <i>Wie hängen PeakOil und die Ressourcenendlichkeit zusammen?</i> 6 Abschluss der Sitzung, Impuls: <i>Was macht das mit mir? (später erst: Was mache ich damit? Wir halten es für eine bedeutende Verdrängungsstrategie, den ersten Schritt zu übergehen.)</i>
4 Di 10:45 – 12:15	Unsere Lebensweisen erkunden Was habe ich mit alledem zu tun?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Energizer: „Das kotzende Känguru“ 2 Hinführung & Thema 3 Einzelarbeit zur Ermittlung des individuellen Material Footprint mittels: www.ressourcen-rechner.de 4 Plenum: <i>Was ist mir aufgefallen? Wo haben sich Fragen ergeben?</i> 5 2ergruppen: <i>Wie reagiere ich gefühlsmäßig?</i> 6 Plenum: <i>Was habe ich gesagt / nicht gesagt / vermieden? Was will ich Euch hier davon berichten?</i>
5 Di 13:15 – 14:45	In schwierigen Zeiten gut leben Was gibt mir Hoffnung?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hinführung & Thema 2 Plenum: <i>Was gibt mir Hoffnung? Welche Fakten, Bewegungen und Begriffe kenne ich, die es denkbar machen, dass die Entwicklung doch anders sein wird?</i> 3 Einzel-Besinnung → Moderationskarten 4 Sammeln & Visualisieren 5 Kritische Würdigung des Gesammelten 6 Am Ende unserer drei Sitzungen heute: <i>Wie stehe ich jetzt da?</i> Individuell Standbilder zum Ausdruck des eigenen Zustandes ausprobieren im umgedrehten Kreis, wieder einander zuwenden: <i>Mich als Standbild zeigen.</i> 7 Offene Runde im Plenum: <i>Was habe ich bei meiner eigenen Haltung empfunden, was bei der Betrachtung der anderen?</i>
6 Mi 9:45 – 12:00 Pause 7 12:15 – 13:15	Preis für gute Unterrichtsplanung! Wie mache ich die Bedeutung meines Themas klar?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Energizer: Saustall, Namen Lernen, Eine TN ist heute zum 1. Mal hier → Wiederholung des Seminarverlaufs 2 Klärung Lektüredesizit: <i>Wer hat die drei Kapitel der Imperialen Lebensweise gelesen?</i> 3 Hinführung & Thema 4 Plenum: Arbeitsauftrag per Vortrag: <i>Es ist ein Preis ausgeschrieben. Es geht um Unterrichtsplanung. Dafür muss ein fünfminütiger Vortrag gehalten werden. Inhalt des Vortrags: Warum ist mir genau dieses Thema für Unterricht zu Globalem Wandel besonders wichtig? Jede/r muss reden. Die individuellen Gründe müssen deutlich werden. Jede Gruppe hat 10 Minuten. Die jeweils anderen sind die Jury. Die Gruppe wird als Gruppe beurteilt. Meine Quellen: meine Vorlieben, mein Fachwissen, mein Wissen über Globalen Wandel. Konkrete Aufgabe: Ein konkretes kleines Inhaltsfeld benennen und die persönliche individuelle Bedeutung dieses Inhaltes für mich erspüren, reflektieren, notieren.</i> 5 Arbeit in den Gruppen 6 Vorträge, Notizen + Jurierung Dabei Notizen machen: <i>Was hat auf mich besonders glaubwürdig gewirkt? Warum?</i>
8 Mi 14:30 – 16:00	Unterricht planen Wie wird das Lernen lebendig und effektiv?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Energizer: Giraffe jagt Wolf 2 Input zur Inhaltsanalyse als ersten Teil der Unterrichtsplanung mit TZI 3 Arbeit in den Gruppen 4 Input für den nächsten Planungsschritt: <i>Erinnern an das technische, praktische und kritisch-emanzipatorische Erkenntnisinteresse nach Vielhaber (1999).</i>

Globaler Wandel und Postwachstumsgesellschaft im professionalisierten GW-Unterricht <i>Wie orientieren wir uns auf dem schmalen Grat der Hoffnung?</i>		
Einheit	Teil-Thema	Struktur (= Chronologie, Methoden, Medien)
9 Mi 16:15 – 18:00	Ein formuliertes Thema wirkt – aber wie!? Erste Schritte in einer Handwerkskunst	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hinführung & Thema 2 Plenum, Vortrag: Fachbegriff Thema nach TZI, Beispiele 3 Bilden von 4erGruppen 4 Bearbeitung eines Übungsblatt zum Formulieren von Themen für den Unterricht 5 Plenum: Austausch der Ergebnisse 6 Tagesabschlussrunde
10 Do 15:00 – 16:15	Wirksame Blockaden im Fühlen und Handeln erkennen, benennen – und auflösen lernen Wo betrifft es mich?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hinführung & Thema: <i>Jetzt kommt eine ZuMUTung.</i> 2 Weiter im Vortrag: Rauchexperiment von Latané & Darley (s.o.). 3 bekannte Kleingruppen, die zusammen die Unterrichtsplanung erarbeiten 4 Arbeitsblatt zu den Reaktionsblockaden nach Macy & Johnstone einander vorlesen. Was kenne ich von mir selber oder von anderen? 5 Plenum: Gegengifte: <i>Welche Rezepte sind mir bekannt? Was würde ich mich gerne trauen, zu tun, sagen ...?</i> Fischbowl mit von uns ausgesuchten Studierenden. 6 Rollenspiele: <ol style="list-style-type: none"> a „Eltern haben den Schulleiter angerufen und haben gesagt, in der Schule würde destruktiv über die Entwicklung geredet. Man solle doch bitte den Kindern keine Angst machen.“ Der Schulleiter lädt nun die Lehrperson ein, das zu besprechen. b „Ein Kind hat zu Hause gesagt, dass wir Schuld daran sind, dass es im Senegal für die Einheimischen keine Fische mehr gibt. Jetzt will ich auch keine Fische mehr essen.“ Die Eltern rufen die Lehrperson an und sagen, dass es so ja wohl nicht geht. c Raum für Eigene Szenarien der Studierenden? 7 Runde: <i>Was ist mir wichtig geworden?</i>
11 Do 16:30 – 18:00	Als LehrPERSON gesund bleiben Was hilft mir und anderen?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hinführung & Thema 2 Plenum: Vortrag Geschichte der Salutogenese (Antonowski 1997) und den Begriff Kohärenzgefühl 3 Die gewohnten 3erGruppen: <i>Was hilft mir, dieses Kohärenzgefühl im Privaten und im Beruflichen zu stärken?</i> 4 Plenum: Offene Runde: <i>Was ist mir wichtig geworden, was möchte gerne teilen?</i> 5 ggf. Offene partizipative Planung: <i>Was soll morgen hier passieren?</i>
12 Fr 9:00 – 10:30	Unterricht zum Globalen Wandel lebendig gestalten <i>Wir planen weiter und unterstützen uns gegenseitig</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Energizer 2 Hinführung & Thema 3 Arbeit in den Gruppen mit Beratungsmöglichkeit, Hinweis/Erinnerung: Verwendet für die Inhaltsanalyse mindestens zwei Fachartikel, die ihr dafür aussucht. 4 Zwischenstopp: <i>Was wollen wir fragen? Wie können wir uns unterstützen?</i> 5 Weiterarbeit in den Gruppen 6 Abschließender Austausch 7 Schlussbemerkung: Abgabe bis zum Datum x
13 Fr 10:45 – 12:00	Unser Kurs im Rückspiegel betrachtet <i>Was ist mir wichtig geworden?</i> Wir nehmen Abschied <i>Was möchte ich wem noch sagen?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hinführung & Thema 2 Themen Flipcharts aufhängen 3 Einzel-Besinnung 4 Plenum, Offene Runde 5 Hinführung & Thema 6 Plenum, Offene Runde

7 Lernprozesse im Seminarverlauf

7.1 Planung

Ziel des Kurses war es, professionelles geographiedidaktisches Arbeiten vor dem Hintergrund des notwendigen sozial-ökologischen Wandels zu denken und möglichst auszuprobieren. Dabei sollte die Aus-

einandersetzung mit Reaktionsblockaden angesichts des vorhandenen Wissens um den Zustand der Welt bei Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern und anderen, am System Schule Beteiligten, helfen.

Das Kernanliegen von uns als Leitende war, den Studierenden zu ermöglichen, sich mit dem Begriff der „Imperialen Lebensweise“ und mit dem Konzept der „Reaktionsblockaden“ auseinander zu setzen.

Wir wollten die Studierenden auffordern, sich die eigenen Bezüge und Erfahrungen mit dem Inhalt der Begriffe zu vergegenwärtigen und sie einladen, nach solchermaßen vertiefter Auseinandersetzung gemeinsam Unterricht auf diese Basis zu planen.

Der geplante Verlauf für die Struktur des Lehr- und Lernprozesses sah so aus:

- a Kennenlernen, gemeinsame Arbeitsfähigkeit und Vertrauen in der Gruppe fördern
- b Behutsam Blicke in die bereits existierenden und in die absehbaren Abgründe unserer Lebensweise werfen (Begriff „Imperiale Lebensweise“ nach Brand & Wissen 2017)
- c Vertiefend begreifen lernen, welche „Reaktionsblockaden“ uns am Handeln hindern (Macy & Johnstone 2014)
- d Gemeinsam erörtern, was b und c für das je eigene LehrPerson-Sein und für das GW-Unterrichten bedeutet / bedeuten kann / muss
- e Einüben von Handlungsalternativen für den Unterricht mit Hilfe der TZI
- f Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses in der Lehrveranstaltung, Ausblick und Transfer

Im Rückblick ist hervorzuheben, dass die Lerngruppe sehr motiviert war, Unterrichtsplanung einzuüben. Dieses Interesse ist bei Lehramtsstudierenden nahelegend, wenn auch, nach meinen Erfahrungen in 15 Jahren an sieben Hochschulen, nicht immer selbstverständlich.

Für die hier dargestellte Lehrveranstaltung haben wir zu beobachten geglaubt, dass die Konzentration auf das konkrete Unterrichtsplanen selbst teilweise als eine Art Reaktionsblockade bzw. Abwehrmechanismus gegen ein vertieftes Einlassen auf die globale Situation der Menschheit funktionierte. Wenn ich das tue, was ich kann oder wovon ich einen unmittelbaren Nutzen für mich und meine (berufliche) Entwicklung sehe, kann ich den Fokus weglenken von den unangenehmen Gefühlen des Entsetzens und der Ohnmacht, die mich erreichen können, wenn ich mich auf den Zustand der Welt und das Leiden von Mitmenschen und -geschöpfen einlasse und dieses zur Kenntnis nehme.

Auch wir, die wir die Lehrveranstaltung leiteten, kennen selbstverständlich Abwehrmechanismen und Reaktionsblockaden bei uns selber. Daher haben wir diese für die Kursplanung zu beachten gesucht. Dies drückte sich darin aus, dass wir in der ersten Sitzung einen Rahmen um das Seminar zu setzen suchten, der Sicherheit, Halt und Orientierung geben sollte. Wir versuchten, dies im gewählten Unterthema des Kurses hervor zu heben: „Wie orientieren wir uns auf dem schmalen Grad der Hoffnung?“ (Ein abgewandeltes Zitat des Soziologen Jean Ziegler). Auch die Erwähnung des Konzeptes der Salutogenese (Antonowski

1997) sollte die Richtung andeuten, die wir für die Zusammenarbeit anboten. Salutogenese fragt nach dem Zustandekommen und Stärken von Gesundheit als Grundprinzip – in Abgrenzung zur Pathogenese als Standardprinzip der Medizin, die nach dem Entstehen von Krankheit fragt.

Wir wollten über den Aufbau von Vertrauen in der Lerngruppe, als deren Teil(nehmende Leitung) wir uns verstanden, die Möglichkeiten fördern, empathisch mit sich selber und bereit für den Austausch über Wesentliches mit den anderen in der Gruppe zu werden.

In der zweiten Sitzung, bewusst früh im Kursverlauf, stiegen wir mit einem Modell für Unterrichtsplanung ein.

Auf Basis des von uns zur Unterrichtsplanung vorgestellten und verwendeten TZI-Modells (s. o. (S. 10) und vgl. Cohn 1975, 1981 und Padberg 2010, 2012, 2013) und des damit klaren Gebrauchswerts des im Kurs für angehende Lehrpersonen zu Lernenden, fokussierten wir den Inhalt des Seminars, den Globalen Wandel, als Inhalt für Unterricht im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Erst auf diesem Fundament, so unser anfänglicher Plan, wagen wir es, den Teilnehmenden die Zumutung zuzutrauen, genauer in den Abgrund zu schauen und die eigene Verstricktheit sowohl in die Imperialen Lebensweise zu fokussieren als auch die eigenen Reaktionsblockaden in den Blick zu nehmen.

7.2 Prozess

Die Studierenden haben, in aller Regel noch am Kurs-tag vor 22h, in ein kollektives Lerntagebuch geschrieben. Das bedeutet, dass die Einträge für alle im Kurs lesbar waren. Somit haben wir ein verschriftlichtes Feedback über die individuellen Lernprozesse und können mit Aussagen der Studierenden belegen, wie sie auf die angebotenen Themen und Strukturen im Kurs reagiert haben.

Montag, Tag 1, Sitzung 1 und 2

Die erste Sitzung hatte, als Ausdruck unseres Anliegens, Vertrauen zu schaffen als Thema: *Ankommen, Mich Orientieren. Mit wem habe ich es hier zu tun? Worum geht es hier?* Das genaue Vorgehen hinsichtlich Sozialformen, Methoden und ggf. Medien kann oben in der Tabelle verfolgt werden.

In der zweiten Sitzung, am Nachmittag des ersten Tages, legten wir den Fokus auf den Blick der Einzelnen auf den Inhalt des Kurses. Als Thema formulierten wir: *Der Globale Wandel ist real. Was empfinde ich dazu? Was sträubt sich in mir?* Die Sitzung gestalteten wir sehr offen und teilnehmer/innenorientiert. Damit meine ich, dass wir noch keinen eigenen Input zur Globalen Situation oder zum Begriff der „Imperialen Lebensweise“ gaben. Vielmehr stellten wir das

Vier-Faktoren-Modell der TZI als Methode der Unterrichtsplanung vor und unterstrichen, dass der Akt, mir in der Planung von Unterricht den Gegenstand bedeutsam zu machen, entscheidend für lebendigen Unterricht sein kann.

Als Antwort auf die Frage nach Empfindungen in Bezug auf den Gegenstand „Globaler Wandel“ schrieb eine Studierende in das kollektive Lerntagebuch, der globale Wandel habe für sie „unbegreifliche“ Dimensionen angenommen. Damit benannte sie, was viele nach unserer Wahrnehmung nicht an sich heranlassen bzw. aussprechen wollten oder konnten: Die Unbegreiflichkeit der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und deren Ausmaß, deren aktiver und passiver Teil wir sind.

Dienstag, Tag 2, Sitzung 3 bis 5

Zunächst thematisierten wir die Zusammenhänge aus der absehbaren Knappheit an Öl und der Unmöglichkeit, diesen Rohstoff durch andere Materialien zu ersetzen, da auch diese Rohstoffe, die dafür erforderlich sind, im laufenden Jahrhundert knapp werden, wenn nicht zur Gänze global ausgebeutet. In der nächsten Sitzung arbeiteten wir mit einem Ressourcenrechner, anhand dessen die materielle, eigene Verstricktheit in die zerstörerische Lebensweise deutlich wurde. Um den Tag emotional auszubalancieren und den Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu lenken, forderten wir in der dritten Sitzung dazu auf, auszusprechen, was individuell Hoffnung macht und dies in der Gruppe zu teilen.

Es mag überraschen, dass Masterstudierende der Geographie mit dem Ziel, Lehrperson zu werden, davon überrascht sind, dass ihr Lebensstil, trotz aller (empfundener) Mühen, ökologisch zu agieren, derart wenig nachhaltig ist, wie es der verwendete Ressourcenrechner (s. Tab. 1) aufzeigte. In dieser Lerngruppe war es jedenfalls so. (Und es wäre zu fragen, ob dies bei Dozierenden anders ist.) Über die Auseinandersetzung mit den Reaktionsblockaden in Sitzung zwei gibt es, im Gegensatz zu den anderen zwei Sitzungen des Tages, keinerlei Bemerkung in den Lerntagebüchern. Es scheint gewissermaßen Reaktionsblockaden zu geben, die die Anwesenden daran gehindert haben, sich mit den eigenen Reaktionsblockaden auseinander zu setzen:

„Ich bin nicht dafür zuständig, das in Ordnung zu bringen.“ (s. o. in Kapitel 4 dieses Textes)

Mehrere Studierende (als mitte-zwanzig-Jährige) äußerten in der Abschlussrunde, dass ihnen *die junge Generation* Hoffnung mache. Greta Thunberg war damals noch nicht bekannt.

„Ich will nicht auffallen.“ bzw. „Diese Information bedroht meine beruflich-geschäftlichen oder politischen Interessen.“ (Q s. o. in Kapitel 4 dieses Textes)

Ein Studierender machte sich laut darüber Gedanken, welche Kleidung er an welchem Ort tragen könne, ohne politisch in eine Ecke gestellt zu werden. Es ging um T-Shirts mit politischen Aussagen im Sinne der Pressefreiheit.

„Es regt mich so auf, dass ich lieber gar nicht daran denke.“ (s. o. in Kapitel 4 dieses Textes)

In diesem Sinne ist vielleicht verständlich, warum es keine Aussagen in Bezug auf die Reaktionsblockaden in den Lerntagebüchern gab. Mehrere Studierende schrieben, wie schon gesagt, dass sie der Ressourcenverbrauch des eigenen Lebensstils negativ überrascht habe.

Als Schlussfolgerung aus den Erfahrungen dieses Tages muss anerkannt werden: Ein mich-Einlassen kostet sehr viel Zeit und Kraft. Auch bei Lehramtsstudierenden der Geographie ist das so. Ich kann in der Leitung nicht davon ausgehen, dass es eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Umfang der Bedrohung des Lebens auf dem Planeten gegeben hat und erst recht nicht davon, dass diese Auseinandersetzung auf einer emotionalen Ebene so weit ist, dass sie an- und in der Gruppe ausgesprochen werden kann. Während ich dies schreibe, denke ich: Eigentlich war dies erwartbar. Und: Daher haben wir bewusst langsam gearbeitet, immer wieder nachgefragt, interaktive Methoden verwendet, das Vertrauen in der Gruppe und deren Arbeitsfähigkeit gezielt gefördert. Dennoch war unser Vorgehen für die Gruppe offensichtlich sehr herausfordernd. Ruth Cohn, die Begründerin der TZI, hat es auf den Punkt gebracht: „Zu wenig geben ist Diebstahl – zu viel geben ist Mord!“ (Cohn 1989: 142). Sie konnten oder/und wollten dies zu diesem Zeitpunkt in diesem Kontext auf diese Weise nicht an sich heranlassen. Oder vielleicht „nur“ das Ergebnis des Blicks nach innen nicht in der Gruppe veröffentlichen?

Als Reaktion auf diese Gedanken haben wir am Dienstagabend neu geplant und entschieden, die Studierenden am nächsten Morgen gezielt auf (wahrscheinlich) emotional sicheres Terrain zu leiten und dazu eine spielerische Methode zu wählen. Wir wollten gleichzeitig beim roten Faden der Kursplanung bleiben, indem wir nach der *individuellen persönlichen Bedeutsamkeit* der von den Studierenden gewählten Inhalte für Unterrichtsplanung fragten.

Mittwoch, Tag 3, Sitzung 6 bis 9

In der ersten Sitzung konnten wir über die Frage der individuellen *Bedeutung*, der von den Studierenden in Kleingruppen zur weiteren Bearbeitung gewählten Inhalte zum Globalen Wandel, gut an den Vortag anschließen. Die Aufforderung bestand darin, die Bedeutung des Inhaltes zunächst in den Kleingruppen zu klären und im Rahmen eines Wettbewerbs mit den je anderen als Jurorinnen und Juroren dann

im Plenum in einem Kurzvortrag zu erläutern und zu vertreten. Die folgenden beiden Sitzungen hatten von unserer Seite Inputs, die auf das Handwerk des Unterrichtsplanens nach TZI fokussiert waren.

Der Lernprozess dieses Tages spiegelt sich exemplarisch in folgendem Lerntagebucheintrag: *„Was mir an Inhalten und Methoden der heutigen Einheit in Erinnerung ist und auch bleiben wird, ist, dass es wichtig ist, das Interesse der SchülerInnen hinsichtlich eines Themas zu wecken, sie für sich einnehmen, sie zu faszinieren. Das ist wahrscheinlich jedem bewusst und wurde auch in der einen und anderen Lehrveranstaltung besprochen. Was aber nicht so oft besprochen wird in den Lehrveranstaltungen ist, wie wir zu diesem Thema stehen. Was uns als angehende LehrerInnen an diesem Thema so begeistert bzw. interessiert. Warum uns dieses Thema wichtig ist. Wenn SchülerInnen sehen, dass die Lehrkraft hinter einem Thema zu 100 % steht, dann gestaltet sich auch die Lernerfahrung ganz anders, als wenn die Lehrkraft keine richtige Interesse an dem Thema zeigt (warum sollten es dann die SchülerInnen tun?). Schon bei der ersten Betrachtung der Themenformulierung, werden sich die SchülerInnen überlegen, welche Position sie zum Thema einnehmen werden. Deshalb ist es wichtig das Thema auch attraktiv, spannend, provokativ, klar, herausstechend zu formulieren, damit es auch in Erinnerung bleibt.“*

In der Reflektion des Tages waren wir einerseits zufrieden damit, den Studierenden einen Zugang zu diesem wichtigen Teil der Unterrichtsplanung möglich gemacht zu haben. Andererseits hatten wir den Eindruck, dass über die Konzentration auf dieses (wichtige) Handwerkszeug einer Lehrperson der Inhalt, nämlich Globaler Wandel / Imperiale Lebensweise, in den Hintergrund gerückt war. Diesen wollten wir am kommenden Tag erneut in den Mittelpunkt der Interaktion rücken.

Donnerstag, Tag 4, Sitzung 10 und 11

Zunächst führten wir in die Reaktionsblockaden nach Macy und Johnstone (2014) ein. Um den Austausch in der Gruppe auf Handeln und Zukunft zu fokussieren, luden wir nach der Einführung per Vortrag zu einem Fischbowl ein. Dazu sprachen wir gezielt Studierende an, von denen wir annahmen, dass wir ihnen diese Fragen produktiv zumuten können. Der Austausch zu Gegengiften gegen die Reaktionsblockaden kam gut in Gang.

Wieder die gesamte Gruppe einbeziehend, luden wir dann dazu ein, in zwei Rollenspielen als Lehrperson zu agieren. Die dafür vorgegebenen Situationen konfrontierten die Rollenspielenden mit Personen, die die angesprochenen Reaktionsblockaden zeigten. Mit diesem Setting wollten wir dazu aufzufordern, sich bewusst zu machen, dass die Reaktionen auf die

Abgründe der Imperialen Lebensweise auch außerhalb ihrer Thematisierung im (GW-)Unterricht als Lehrperson relevant sind und Reaktionen abverlangen. Die Rollenspiele wurden in Kleingruppen vorbereitet und im Plenum „aufgeführt“. Im Verlauf des zweiten Rollenspiels intervenierten wir als Leitung und brachen das Spiel ab. Die Darstellung von Eltern erschien uns wenig respektvoll und unrealistisch. Dieses Einschreiten bzw. unsere Erläuterungen dazu nutzen wir im Anschluss, um über die Methode Rollenspiel als solche in den Austausch zu gehen.

Die nun an eine Pause anschließende zweite Sitzung fokussierte das Prinzip der „Salutogenese“ (kurze Erläuterung: s. o.). Auf Basis der in der Salutogenese gestellten zentralen Frage, wie Gesundheit entsteht und erhalten werden kann, näherten wir uns der Arbeit an Macys and Johnstones (2014) Untertitel an: *„Dem Chaos standhalten ohne verrückt zu werden.“* Mit Chaos ist in diesem Zusammenhang der oben beschriebene Zustand der globalen Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen gemeint.

Aus den Lerntagebüchern zu diesen Abschnitten des Kurses spricht vielfach Erstaunen über unseren Abbruch des Rollenspiels, aber genauso die Einsicht, aus der anschließenden Auseinandersetzung gelernt zu haben: *„Vom heutigen Nachmittag bleibt mir sicher das Rollenspiel in Erinnerung, weil es in seiner Umsetzung nicht wirklich gut funktioniert hat, wir dadurch aber meiner Meinung nach in den anschließenden Diskussionen viel lernen konnten.“*

Entgegen dem von uns am Tag gewonnen Eindruck, geht aus den Lerntagebüchern hervor, dass die Beschäftigung mit den Reaktionsblockaden durchaus individuelle Lernprozesse angeregt hat: *„Inhaltlich betrachtet fand ich die Formen und Gesichter von Widerstand, welche oft in uns für reaktionelle Blockaden sorgen, besonders interessant, da ich mich selbst mit einigen davon in Bezug auf unser Thema „Globaler Wandel“ identifizieren konnte. Als angehende Lehrkräfte wollen wir bei den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Situationen Bewusstsein schaffen. Dies war eine Übung, die auch bei mir für einen Prozess des Bewusstwerdens gesorgt hat.“*

Und: *„Vom Inhalt war für mich das Arbeitsblatt zu Beginn am Interessantesten, wo mir viele, wenn nicht sogar alle der angeführten Beispiele in Verbindung mit Situationen der eigenen Lebenswelt bekannt vorkamen, und welche Blockaden dabei in einem Menschen hervorgerufen.“*

Ein Eintrag verweist gar auf das unmittelbare Bewusstwerden des eigenen Umgangs mit Reaktionsblockaden noch am Seminartag selbst: *„Mir ist wichtig geworden, dass ich mich traue, meine Anliegen auszusprechen und ich bin stolz, dass ich das heute auch (teilweise) gemacht habe.“*

Freitag, Tag 5, Sitzung 12 und 13

Nach der intensiven Auseinandersetzung am Vortag verlegten wir den Schwerpunkt der Arbeit zurück auf das konkrete Planen von Unterricht. Mit dem formulierten Thema: „Unterricht zum Globalen Wandel lebendig gestalten – Wir planen weiter und unterstützen uns gegenseitig“ betonten wir bewusst die gewollte positive Zusammenarbeit sowohl hier und jetzt beim Planungsprozess im Seminar, als auch dort und dann im Klassenraum beim GW-Unterricht.

Die zweite Sitzung des Tages war zugleich die letzte Sitzung der Lehrveranstaltung. Somit ging es nahegelegener Weise um Rück- und Ausblick unter dem Thema: „Unser Kurs im Rückspiegel betrachtet – Was ist mir wichtig geworden?“.

Hier nun vier abschließende Passagen aus den Lernstagebüchern einzelner Studierender, in denen diese auf ihren Lernprozess im gesamten Kurs zurückschauen:

„Durch den abschließenden Rückblick auf die vergangenen fünf Tage ist mir erst deutlich geworden, wie viel wir in dieser Woche erarbeitet haben. Es hat sich gezeigt, dass man in einer geblockten Woche weitaus gezielter und effizienter miteinander arbeiten kann, als hätten wir z.B. jede Woche Montags 90min Seminarzeit. Auch die Zusammengehörigkeit und das Miteinander steigerte sich von Tag zu Tag.“

–

„Wichtig geworden ist mir hierbei, dass jede und jeder seine eigenen Lernprozesse reflektieren konnte. Auch wurde mir nochmals bewusst vor Augen geführt, dass wir durch unsere Taten als Lehrpersonen sehr viel in unseren SchülerInnen bewirken können.“

–

„Ich kann behaupten, dass ich nun einen ganz anderen Zugang zum Thema „Globaler Wandel“ habe. Mir ist wichtig geworden, dass man, so sehr die Veränderungen auch voranschreiten mögen, nie Hoffnung auf ein gutes Leben aufgeben darf. Das soll auch SchülerInnen vermittelt werden.“

–

„Mir ist wichtig geworden dem kollektiven Denken mehr Zeit zur Entwicklung zu geben und nicht gleich zu erwarten, dass innerhalb von 10 Minuten ein Endprodukt fixiert sein muss. (...)

Begeistert bin ich noch immer vom TZI-Modell nach Cohn und ich habe es auch als sehr hilfreich empfunden, dass die Stunden nach diesem Modell aufgebaut waren. So konnten wir miterleben, wie Unterricht nach diesem Modell gestaltet werden kann. In dieser Woche haben wir alle als Individuen in einer Gruppe agiert, haben zu einem Thema unterschiedliche Meinungen geäußert und diese innerhalb der Gruppe akzeptiert, wir haben unterschiedliche Unterrichtsplanungen zu ein und dem selben Thema vorgestellt und mussten mit unterschiedlichen Blockaden klar

kommen sowie diese gemeinsam lösen, damit mit dem Arbeitsprozess fortgefahren werden kann. (...)
Es war sehr ungewohnt, mit dem Unterricht erst dann zu beginnen, wenn alle Teilnehmenden der Stunde im Zimmer sind. Nach dem Motto: Jeder/ Jede in dieser Gruppe ist wichtig.“

8 Fazit: teachinggeography4future?!

Als erstes ist im Hinblick auf professionalisierten Geographieunterricht und Geographiedidaktik im hier untersuchten Sinne zu fragen, ob wir dozierende Lehrpersonen selber bereit, kompetent und gewillt sind, in die Abgründe unserer Lebensweise und auf evtl. bei uns wirksame Reaktionsblockaden zu schauen. Ob wir genau mit den Begriffen der „Imperialen Lebensweise“ und „Reaktionsblockaden“ arbeiten oder nicht, scheint mir dafür eher zweitrangig. Gleichwohl plädiere ich dafür, den Verhältnissen einen Namen zu geben und halte die Begriffe für geeignet.

Angenommen, wir Dozierenden der GW- und Geographiedidaktik sind bereit, kompetent und gewillt, den Ernst der Lage zu erfassen und zu benennen: Die in der hier beschriebenen Lehrveranstaltung gemachten Erfahrungen verweisen darauf, wie wichtig es ist, Vorbild zu sein. Damit meine ich, dass ich die eigene Erschütterung, auch die Ängste und die Reaktionsblockaden thematisieren und zeigen kann und sollte. So mache ich mich glaubwürdig und bin Vorbild für das Lehrperson-Sein. Es geht um eine innere Haltung, die gleich wichtig für mein Lehren ist, wie meine fachlichen, didaktischen und methodischen Kompetenzen.

Beim Planen ebenso wie beim gleichermaßen am Lernprozess der Gruppe und an der Planung orientierten Leiten der Lehrveranstaltung wurde immer wieder deutlich, wie wichtig es ist, *langsam* zu arbeiten. Es braucht Pausen und Umwege, um die unbequemen Wahrheiten anzuschauen, auszuhalten, zu verdauen und Kräfte und Ideen zu sammeln und auszutauschen, wie damit gut umzugehen ist.

Aus Sicht der Leitung ging es immer darum, neu die Balance zwischen Geplantem und dem Suchen, was jeweils jetzt und hier für den Lernprozess dieser konkreten Gruppe bekömmlich und förderlich ist.

So konnte Vertrauen entstehen und sich entwickeln. Dieses Vertrauen ist sowohl im Hinblick auf die je eigene Selbstwirksamkeit als Lehrperson für Geographie und Wirtschaftskunde als auch als Vertrauen in die Zusammenarbeit mit den andern gemeint. Es war ein Ergebnis aus der nun schon mehrfach erwähnten Suche nach einer Balance zwischen strukturierter Planung und der Orientierung am Lernprozess der Gruppe und der Einzelnen.

So konnten wir – immer wieder neu – das Echo der Reaktionsblockaden à la „Ich bin nicht zuständig“, „Es ist doch nicht so schlimm!“ oder „Ich kann nichts tun!“, in uns selbst und um uns herum verhalten lassen und wieder neu ins Handeln kommen. Damit gemeint ist, persönlich, gemeinschaftlich und gesellschaftlich tätig zu werden, um die soziale und ökologische Krise zu überwinden und den Planeten absehbar für menschliche Gesellschaften bewohnbar zu halten.

Der Anspruch, den wir vor Beginn des Kurses formuliert hatten, nämlich die Begriffe „Imperiale Lebensweise“ und „Reaktionsblockaden“ als zentrale theoretische Bausteine der Lehrveranstaltung zu sehen, muss im Nachhinein als sehr hoch angesehen werden. Die Durchdringung der Imperialen Lebensweise und der Bezug zum eigenen Leben mit Blick auf das Handeln als Lehrperson erscheint nach wie vor sinnvoll und schlüssig, ist jedoch in einer Seminarwoche auch en bloc nicht so zu erarbeiten, dass alle beteiligten WIRKLICH daran Teil haben. Dies bedarf wohl der semesterübergreifenden Denk- und Handlungsweise in der Lehre. Also dann!

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvtv-Verlag, Tübingen.
- Bedehäsing, J. & S. Padberg (2017): Globale Krise, Große Transformation, Change Agents: Heiße Eisen für die Geographiedidaktik? In *GW-Unterricht* 146. S. 19–31.
- Brand, U. & M. Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. Oekom, München.
- Cohn, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Klett-Kotta, Stuttgart.
- Cohn, R. (1981): Zu wenig geben ist Diebstahl – zu viel geben ist Mord! In: *Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung*. Herder, Freiburg. S. 142–152.
- Federici, S. (2012): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im neoliberalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution. Edition Assemblage, Berlin.
- Fernández Durán, R. (2012): The breakdown of global capitalism, 2000–2030. Preparing for the beginning of the collapse of industrial civilisation. Libros en Acción, Madrid.
- Fernández Durán, R. & L. González Reyes (2014): En la espiral de la energía. Volumen I: Historia de la humanidad desde el papel de la energía (pero no solo). Libros en Acción, Madrid.
- Flatschart, E. (2017): Anthropozän oder Kapitalozän? Der emanzipatorische Gehalt ökologischer Krisenbearbeitung zwischen Gesellschaft und Technik. In: Buckermann, P., A. Koppenburger & S. Schaupp: *Kybernetik, Kapitalismus, Revolutionen. Emanzipatorische Perspektiven im technologischen Wandel*. Unrast, Münster. S. 127–161.
- Graf Sponeck, H.-C. & A. Zumach (2003): *Irak – Chronik eines gewollten Krieges*. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Illich, I. (1974): Die sogenannte Energiekrise oder Die Lähmung der Gesellschaft. Das sozial kritische Quantum der Energie. Rowohlt, Reinbek.
- Klafki, W. (1994): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz, Weinheim/Basel.
- Latané, B. & J. Darley (1968): Group Inhibition of Bystander Intervention in Emergencies. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 10(3). S. 215–221.
- Macy, J. & C. Johnston (2014): *Hoffnung durch Handeln. Dem Chaos standhalten, ohne verrückt zu werden*. Junfermann, Paderborn.
- Meyer, C., A. Eberth & B. Warner (Hrsg.) (2018): *Diercke Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Westermann, Braunschweig.
- Meyerhuber, S., H. Reiser & M. Scharer (2019): *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education. A didactical approach for Sustainable and Living Learning*. Springer, Cham.
- Moore, Jason W. (2014a): *The Capitalocene. Part I: On the Nature & Origins of Our Ecological Crisis*. PM Press/Kairos, Oakland.
- Moore, Jason W. (2014b): *The Capitalocene. Part II: Abstract Social Nature / the Limits to Capital*. PM Press/Kairos, Oakland.
- Padberg, Stefan (2010): TZI ist eine Allgemeine Didaktik ... und mehr als das. In: *Themenzentrierte Interaktion* 2. S. 73–84.
- ders. (2012a): Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat. In: *GW-Unterricht* 127. S. 12–28.
- ders. (2012b): Illegalisiert in Deutschland: Wie sähe mein Leben ohne Papiere aus? In: *GW-Unterricht* 128. S. 18–27.
- ders. (2013): Die Chance liegt in der Suche nach Balance – Lebendiges Lehren und Lernen, Kritische Geographiedidaktik und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen. In: *GW-Unterricht* 131. S. 58–69.
- Passadakakis, A. & M. Schmelzer (2011): *Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte*. VSA (= AttacBasis Texte 36), Hamburg.
- Schiffer-Nasserie, A. (2015): Acht Thesen zu „Flüchtlingskrise“ und „Willkommenskultur“. In: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen* 21(4). S. 3–8. www.ida-nrw.de/publikationen/ueberblick/ueberblick.html (18.04.2016)
- Vielhaber, Christian (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht. In: Vielhaber, Christian (Hg): *Fachdidaktik kreuz und quer*. Bd.15 der Materialien zur Didaktik der Geographie u. Wirtschaftskunde, Wien.
- Wolf, W. (2017): Mobilität ohne Auto. Plädoyer für eine umfassende Verkehrswende. In: *Blätter für deutschen und internationale Politik* 12. S. 77–86.

