

Potentiale und Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes am Beispiel von Wasserkonflikten

*thomas.hoffmann@semgym-karlsruhe.de, Fachleiter Geographie am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) in Karlsruhe; Institut für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinäre Forschung, Leuphana-Universität Lüneburg

eingereicht am: 03.07.2024, akzeptiert am: 19.02.2025

Im Rahmen dieses Beitrags steht die Frage im Vordergrund, inwieweit der lösungsorientierte Unterrichtsansatz auf das Themenfeld Kriege und Konflikte angewandt werden kann und wo dessen besondere Potentiale, aber eben auch seine Grenzen liegen. Um diese Diskussion möglichst unterrichtsnah zu führen, wurde der Bereich der Ressourcenkonflikte und unter diesen wiederum das Thema Wasserkonflikte gewählt. Entsprechend des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes bedarf es zumindest einer vorgeschlagenen Lösungs-Idee, deren Wirkmächtigkeit vor dem Hintergrund der realen Herausforderung in einem kritisch-konstruktiv-kreativen Prozess diskutiert, bewertet und gegebenenfalls erweitert wird. Hierfür wird der Vorschlag des Watershed-Ansatzes zur Überwindung politischer Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer herangezogen.

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ressourcenkonflikte, grenzüberschreitender Wasserkonflikt, Geographieunterricht, lösungsorientierter Unterrichtsansatz

Potentials and Limitations of the Solution-Orientated Teaching Approach Using the Example of Water Conflicts

The article centres on the question of whether the solution-orientated teaching approach can be applied to the topic of wars and conflicts in general and cross-border resource conflicts, such as those over water, in particular. The specific potentials of the approach developed for dealing with global challenges in geography classes are discussed on the one hand and its limitations on the other. The watershed approach serves as a proposed solution in this context, through which cross-border water conflicts are to be avoided by realising a bilateral or multilateral joint administration and development of river catchment areas instead of primarily nationally determined decisions on the respective watercourses.

Keywords: Education for Sustainable Development, Resource Conflicts, Cross-border Water Conflict, Geography Lessons, Solution-orientated Teaching Approach

1 Kriege und Konflikte – ein Thema für den Geographieunterricht?

Konflikte zwischen Individuen, sozialen Gruppen, Gesellschaften und Staaten sind seit Jahrtausenden eine kontinuierliche Realität der Menschheitsgeschichte. Zu den frühen und insbesondere in ariden und semi-ariden Räumen bis heute anhaltenden Konfliktlinien zählen etwa die unterschiedlichen Raumnutzungsinteressen zwischen sesshaften und nomadisierenden Gruppen. Diese Konflikte sind letztlich als eine Form von Ressourcenkonflikten zu verstehen, die um den Zugriff auf und die Verfügungsgewalt über fruchtbares oder strategisch bedeutsames Land, vielfältige Rohstoffe von Salz über Gewürze bis hin zu Salpeter,

Gold oder Öl, Menschen und immer wieder auch um Wasser geführt wurden und bis heute werden. So wird die Zahl der Ressourcenkonflikte für die Zeitspanne zwischen 2016 und 2022 auf durchschnittlich 94 im Jahresverlauf beziffert (vgl. Statista 2024a), wobei die Anzahl der Konflikte mit niedriger Intensität etwa 30, die mittlerer Intensität knapp 50 und die hoher Intensität bei etwa 17 liegt und über den kurzen Betrachtungszeitraum hinweg ein weitgehend konstantes Bild zeigt. Zu den bedeutendsten Ressourcenkonflikten unserer Zeit zählen der Konflikt um den Zugriff auf die durch den Klimawandel zugänglichen reichen Rohstoffvorkommen der Arktis, der Konflikt zwischen China und den Anrainerstaaten des Südchinesischen Meeres um die dortigen Öl- und Gasvorkommen so-

wie jene um die von der globalen Elektronikindustrie benötigten Seltenen Erden und Kobaltvorkommen im zentralen Afrika (vgl. Siddharth 2024).

Der menschheitsgeschichtlichen Konstante ‚Konflikt‘ steht die Sehnsucht nach Frieden und die Suche nach friedensstiftenden und -erhaltenden Strategien gegenüber. Der Blick in die Vergangenheit macht unmissverständlich deutlich, dass längere Friedenszeiten in allen Regionen der Erde eher die Ausnahme darstellen und die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs mit Ausnahme des Balkan- und seit Februar 2022 des Ukraine-Krieges seit fast acht Jahrzehnten anhaltende Friedenszeit in Europa außergewöhnlich ist. Angesichts dieser ausgeprägten Kriegs- und Konfliktgeschichte wurde in Europa schon früh das Potential einer Friedenspädagogik gesehen und forciert. Deren übergeordnete Zielsetzung war dabei stets die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktlösung, indem Individuen, soziale Gruppen und ganze Gesellschaften befähigt werden sollten, Konfliktstrukturen zu erkennen, Konfliktpotentiale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und die Eskalation von Konflikten zu vermeiden (vgl. Frieters-Reermann 2017: 94). Bereits 1901 wurde die *Gesellschaft zur Friedenserziehung* mit der Zielsetzung gegründet, ein Europa umspannendes Netz von friedenspädagogisch Denkenden und Handelnden zu etablieren. Ähnliche Initiativen gingen auch vom Völkerbund aus, konnten sich jedoch nicht gegen die nationalistischen Tendenzen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchsetzen (vgl. Frieters-Reermann 2017: 95). Die Neuausrichtung der friedenspädagogischen Bemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg folgte zunächst der Überzeugung, dass Kriege in den Köpfen von Individuen beginnen und folglich der Einzelne im Fokus friedenspädagogischer Ansätze stehen müsse. Im Verlauf der 1960er Jahre wurde dieser Ansatz dahingehend erweitert, dass auch die indirekt wirkende, strukturelle Gewalt von Machtsystemen erkannt und berücksichtigt wurde (vgl. Frieters-Reermann 2017: 95). Mit dem Ende des Kalten Krieges bewahrheitete sich Marion Gräfin Dönhofs (1988) berühmte Frage „Bricht Frieden aus?“ – wie ihr viel beachteter Kommentar überschrieben war – offensichtlich nicht. Zudem stellte sich auch nicht das von Francis Fukuyama (1992) prognostizierte „Ende der Geschichte“ ein. Stattdessen verlagerten sich die Konfliktlinien seit Ende des Kalten Krieges auf vielfältige, teils tradierte, teils neu entstandene ethnopolitische, religiöse und/oder kulturelle Ebenen. Die Friedenserziehung oder Friedensbildung nahm diese neue Konfliktrealität entsprechend auf und fokussierte folgerichtig vielfältige Facetten interkulturellen Lernens.

Schule und Bildung greifen seit mindestens einem Jahrhundert die Themen Krieg und Frieden auf, wobei

zeitspezifische Haltungen und nationale Positionen ganz wesentlichen Einfluss auf die Art der Konflikte und in der Folge auf die friedenspädagogischen Strategien haben. Dies gilt auch heute noch. Dabei ist festzuhalten, dass auf globaler Ebene die Zahl der Bürgerkriege, zwischenstaatlichen Konflikte und Kriege seit 2014 einen Höchststand von etwa fünfzig Konflikten verzeichnet (vgl. Statista 2024b). Die klassischen Konfliktursachen werden heute und in den nächsten Jahrzehnten voraussichtlich von den Wirkungen globaler Herausforderungen überlagert. Diese sind existentielle Probleme, die gleichzeitig auf mindestens zwei Kontinenten auftreten, wie etwa der Klimawandel, das Artensterben, Armut, Hunger oder Migration und Flucht. Dem Klimawandel kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass dieser massiven Einfluss auf viele andere Herausforderungen nimmt und diese verschärft. Dies gilt insbesondere für die globale Herausforderung der Wasserknappheit, aber auch des Artensterbens und der unzureichenden Ernährungssicherung, wodurch wiederum Armut und Migration verstärkt werden.

Als pädagogische Antwort auf die globalen Herausforderungen als spezifisches Konfliktpotential unserer Zeit können die Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), des Globalen Lernens oder auch der Transformativen Bildung verstanden werden. Die unterschiedlichen Bildungstraditionen von BNE und Globalem Lernen setzen an entgegengesetzten Aspekten des komplexen Gefüges an: BNE blickt zunächst auf die Degradationen der naturräumlichen Teilsysteme wie Klima, Böden sowie Vegetation und analysiert dann Ursachen und Konsequenzen der bzw. für die Weltgesellschaft, während der Ansatz des Globalen Lernens den umgekehrten Weg verfolgt und die defizitären Entwicklungen der Weltgesellschaft, zu denen auch Kriege und Konflikte zählen, in den Vordergrund der Betrachtung stellt, ehe Fragen nach Ursachen und Auswirkungen des Naturraums aufgegriffen werden (vgl. Hoffmann, T. 2023: 58–59). Die friedenspädagogische Tradition findet hier insbesondere Eingang in das Konzept des Globalen Lernens, wird aber auch im Rahmen der BNE aufgegriffen. Die Transformativen Bildung fokussiert in diesem Kontext auf drei Leitideen: (1) die Voraussetzungen und Folgen einer imperialen Lebensweise kritisch zu reflektieren, (2) eine dialogische Diskussionskultur und kollektive Bildungsarbeit zu pflegen und (3) sich für ein emanzipatorisches Bildungsverständnis einzusetzen (vgl. Nöthen & Schreiber 2023: 1–2).

Einblicke in die unterrichtliche Praxis zeigen, dass die Frage „Wie unterrichten wir globale Herausforderungen im (Geographie-)Unterricht?“ überwiegend entlang eines problem(lösungs)orientierten Unterrichtsansatzes beantwortet wird. Dieser lässt den Un-

terrichtet häufig mit einem mehr oder weniger drastischen Bild beginnen, das eindrucksvoll die Folgen der jeweils thematisierten globalen Herausforderung zeigt und die Emotionalisierung sowie die Motivierung der Lernenden zum Handeln intendiert. Das real gegebene Problem wird somit didaktisch problematisiert und als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Leitfrage eingesetzt, die im Unterrichtsverlauf als roter Faden dient. Dabei steht die Problematik, etwa der Klimawandel, im Fokus der unterrichtlichen Auseinandersetzung, wohingegen eine Wendung hin zur Thematisierung von Lösungsansätzen in der Regel erst gegen Ende und meist verhältnismäßig kurz in den Blick gerät. Dieser weitverbreitete Ansatz wird in den letzten Jahren angesichts des alternativ vorgeschlagenen lösungsorientierten Unterrichtsansatzes (vgl. Hoffmann, T. 2018, 2022, 2025; Hoffmann, K. 2023) intensiv diskutiert. Dieser problematisiert im didaktischen Sinn nicht ein reales Problem, etwa den Klimawandel, sondern problematisiert didaktisch einen ‚faszinierenden‘ Lösungsvorschlag zur Überwindung oder Minderung des realen, in Rede stehenden Problems. Diesen Lösungsvorschlag gilt es im Unterrichtsverlauf vor dem Hintergrund und auf der Grundlage einer eingehenden Analyse des realen Problems hinsichtlich seiner Wirksamkeit und damit seiner Qualität zu beurteilen. Damit rückt der unterrichtliche Fokus auf die Auseinandersetzung mit Lösungsansätzen und weg von einer überbetonten Problemkonzentration. Im Zentrum steht daher die Frage, ob die Problematisierung und Bewertung von im Raum stehenden Lösungsvorschlägen zur Bewältigung globaler Herausforderungen Lernende weiterbringt als die primäre Auseinandersetzung mit den globalen Herausforderungen selbst.

2 Wasserkonflikte

Der erste uns überlieferte kriegerische Konflikt um Wasser wird für das Jahr 2500 v. Chr. vermerkt und soll ein ganzes Jahrhundert über angehalten haben. Auslöser war die Wasserverfügbarkeit zur Feldbewässerung zwischen den sumerischen Stadtstaaten Umma und Lagash (vgl. Pacific Institute 2024). Seither, so dokumentiert das Pacific Institute (2024), reihen sich weltweit zu beobachtende Wasserkonflikte mit mal kürzeren, mal längeren zeitlichen Abständen aneinander, deren Gesamtzahl bis heute hunderte Konflikte rund um den Globus umfasst (siehe auch <https://www.worldwater.org/conflict/map/>).

Rein statistisch gesehen ist die globale Verfügbarkeit von Süßwasser bei Weitem ausreichend, um jeden der acht Milliarden Menschen, die gegenwärtig auf der Erde leben, ausreichend zu versorgen. Dass

Wasserknappheit dennoch ein globales Problem ist, liegt zunächst an der raum-zeitlich ungleichen Verteilung der globalen Niederschläge und akkumulierten Süßwasserressourcen, die in den subtropisch-randtropischen Trockengürteln der Erde ein ausgeprägtes Defizit und somit Wasserknappheit aufweisen. Verschärft wird diese naturräumliche Gegebenheit darüber hinaus zum einen durch das starke Bevölkerungswachstum, wie es etwa im Nahen und Mittleren Osten, auf dem indischen Subkontinent sowie in der Sahelzone Afrikas zu beobachten ist und zu entsprechendem Mehrbedarf führt. Zum anderen verschärft der Klimawandel die ohnehin von starker Volatilität geprägten Niederschlagsbilanzen in diesen Regionen, führt zu höheren Temperaturen und in manchen Regionen zu geringeren Niederschlägen sowie in der Folge zu länger anhaltenden Dürren sowie degradierenden Ökosystemen. Auch das anhaltende Wirtschaftswachstum und der notwendige Ausbau der Bewässerungslandwirtschaft steigern die Nachfrage nach dem existenziellen Nass. Global gesehen ist es die Landwirtschaft, die mit etwa 70 Prozent des globalen Wasserbedarfs die Nachfrage anführt und somit auch das größte Potential zur Problemlösung bietet, während die Industrie weltweit gut zwanzig und die privaten Haushalte knapp zehn Prozent des weltweiten Wasserbedarfs verursachen.

Die Zahl der Menschen, die weltweit aktuell keinen Zugang zu sicherem Trinkwasser hat, wird von den Vereinten Nationen mit mehr als 2,2 Milliarden beziffert. Zwei Milliarden Menschen leben in Ländern, die einen starken Wasserstress aufweisen (vgl. UN 2021). Dieser ist dann gegeben, wenn das Verhältnis der genutzten zur verfügbaren Wassermenge einen Anteil von mehr als 20 Prozent beträgt. Steigt dieser Wert auf mehr als 40 Prozent, wird die Lage als ‚starker Wasserstress‘ benannt (vgl. Hoffmann 2003: 10). Die Tendenz hin zur weiteren Ausbreitung von Regionen unter Wasserstress ist ansteigend, so dass der Druck auf und die Konkurrenz um die Wasserressourcen regionalspezifisch weiter zunehmen werden. Bis 2030, so das World Economic Forum, wird die Zahl der unter starkem Wasserstress leidenden Menschen voraussichtlich auf 2,4 Milliarden Menschen zunehmen (vgl. WEF 2020). Dies, so UNICEF, wird voraussichtlich dazu führen, dass 700 Millionen Menschen infolge von Wassermangel ihre Heimatregionen verlassen und auf der Suche nach einem neuen Lebensumfeld emigrieren werden (vgl. UNICEF 2021).

Verschärft wird die Situation durch die Erschöpfung auch der fossilen Grundwasserressourcen ebenso wie durch die zunehmende Verschmutzung des ohnehin knappen Wasserdargebots. Der Zugang zu Wasser entscheidet sich vielfach entlang der Kaufkraft der Haushalte und führt innerhalb der Gesellschaften zu

Verteilungs- bzw. Zugangskonflikten. Diese führen häufig zur illegalen Entnahme des existentiellen Gutes Wasser aus Zuleitungssystemen.

3 Politische Konflikte um grenzüberschreitende Gewässer

Eine andere Dimension, weil von nationalen Interessen und Machtkonstellationen überlagert, nehmen Wasserkonflikte ein, die an grenzüberschreitenden Gewässern, also Seen und Flüssen, entstehen. Weltweit ist eine solche Situation über zweihundert Mal gegeben. Viele, wenn auch bei Weitem nicht alle dieser Konstellationen führen zu Konflikten. Die ausgeprägtesten sind am Euphrat zwischen der Türkei, Syrien und dem Irak, am Orontes zwischen der Türkei und Syrien, am Nil zwischen Äthiopien, dem Sudan und Ägypten, am Jordan zwischen Jordanien und Israel sowie am Indus zwischen Indien und Pakistan zu beobachten. In allen diesen Fällen ist die Konfliktkonstellation der Anrainer am Oberlauf des Flusses gegenüber jenen am Unterlauf gegeben. Die sich hier ergebenden Wasserkonflikte treten sowohl binnenstaatlich als auch international da auf, wo zwei oder mehrere Anrainerstaaten einen möglichst großen Anteil eines grenzüberschreitenden Gewässers nutzen wollen. Nicht alle grenzüberschreitenden Gewässer, an denen rund 40 Prozent der Weltbevölkerung leben, weisen das gleiche Konfliktpotential auf. Dieses steht vielmehr in Korrelation zu den in diesem Raum insgesamt und pro Kopf verfügbaren Wassermengen. Mit zunehmender Aridität, abnehmender Zahl der Fließgewässer und mangelnden Alternativen der Wasserversorgung der autochthonen Bevölkerungen nimmt das Konfliktpotential zu. Das der grenzüberschreitenden Gewässer nimmt dabei in dem Maß zu, in dem der betroffene Staat hinsichtlich seiner Wasserversorgung abhängig ist vom Zufluss aus benachbarten Staaten, wie dies in extremer Form etwa in Ägypten, aber auch in Usbekistan oder Syrien der Fall ist. Diese Problematik gilt dabei nicht nur auf der zwischen-, sondern auch auf der binnenstaatlichen Ebene, wie zahlreiche Beispiele aus Südasien belegen. So sind in Pakistan Wasserkonflikte zwischen den Provinzen Punjab und Sindh um die anteilige Verfügbarkeit des Induswassers zu beobachten, und auch die südindischen Bundesstaaten Karnataka, Tamil Nadu und Andhra Pradesh streiten sich um die Verfügungsgewalt über die Flüsse Krishna und Cauvery.

Bemerkenswert ist, dass trotz der großen Zahl an Konflikten in der Summe nur wenige Kriege direkt um Wasser geführt wurden. Vielmehr zeigt sich, dass in der Mehrzahl der ausgetragenen Konflikte um Wasser meist noch andere Ursachen zugrunde liegen, etwa Konflikte zwischen ethnischen oder religiösen Grup-

pen. Zugleich ist zu beobachten, dass Wasser selbst zur Waffe eingesetzt werden kann, indem etwa der am Oberlauf gelegene Anrainer die Durchlassmenge eines grenzüberschreitenden Gewässers in seinem Sinne reguliert, minimiert oder gar vollkommen verweigert. Diese Praktiken zeigen sich am Blauen Nil, den Äthiopien durch den *Great Ethiopian Renaissance Dam (GERD)* seit einigen Jahren aufstaut und somit sowohl dem Sudan als auch Ägypten dringend benötigte Wasserressourcen begrenzt bzw. vorenthält.

Die genauere Analyse zeigt, dass zudem Konflikt nicht gleich Konflikt ist, sondern dass stattdessen eine große Bandbreite an Eskalationsstufen zwischen den Extremen dauerhafter Friede auf der einen und dem formellen Krieg auf der anderen Seite zu konstatieren ist. Mit seinen detaillierten Analysen zu grenzüberschreitenden Gewässern, deren vertraglich geregelten Nutzungsrechten sowie der qualitativen Wertung beobachteter Ereignisse und Verhaltensweisen im bi- oder multilateralen Verhältnis der Anrainerstaaten großer Flüsse konnte das Team um Aaron Wolf vom geowissenschaftlichen Institut der Oregon State University im Rahmen des Transboundary Freshwater Dispute Database-Projekts interessante Erkenntnisse gewinnen (vgl. Wolf et al. 2003). Die Studie ergab, dass von 1831 ausgewerteten Ereignissen weniger als ein Drittel überhaupt als konfliktträchtig einzustufen ist, fünf Prozent der Fälle als neutral bewertet werden konnten und mehr als zwei Drittel der Ereignisse kooperativen Charakter aufwiesen, der von der milden verbalen Unterstützung bis hin zur Vereinigung zu einem Staat reicht. Demgegenüber handelte es sich bei 43 Vorfällen um feindliche militärische Akte unterschiedlicher Intensität, ohne dass es zu einem einzigen formal erklärten Krieg um Wasser gekommen wäre.

4 Globale Herausforderungen im Unterricht

Die Aktualität und das destruktive Potential der globalen Herausforderungen könnten im Verlauf des 21. Jahrhunderts eine Dimension erreichen, die erstmals in der Geschichte der Menschheit die Regenerationsfähigkeit des Systems Erde erschüttert und in der Folge die Lebensgrundlage der Spezies *Homo sapiens* in besonders vulnerablen Regionen gefährden könnte. Angesichts solcher Szenarien stellt sich die Frage nach der Aufgabe von Schule im Allgemeinen und des Geographieunterrichts im Besonderen. Diese besteht nach wie vor darin, die nachkommenden Generationen zu befähigen, die eigene Gegenwart vor dem Hintergrund von Geschichte, Kultur und Traditionen sowie Werten zu erfassen und sich gestaltend im Sinne demokratischer Teilhabe sowie sozialer und ökologischer Verantwortung in diese einzubringen. Hinzuzufügen

ist angesichts der zu erwartenden Verschärfung der globalen Herausforderungen jedoch, dass Schule heute immer auch zukunftsgerichtet sein muss, so dass nachfolgende Generationen auf ihre eigene zu erwartende Zukunft, deren Strukturen, Gefahren und Chancen im Sinne des Nachhaltigkeitsprinzips auf ein selbstbestimmtes, engagiertes, verantwortungsbewusstes und würdiges Leben vorbereitet und dazu befähigt werden.

Diese Herausforderungen nehmen Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung, des Globalen Lernens sowie des Transformativen Lernens auf, die allesamt im Rahmen des Geographieunterrichts zum Einsatz kommen. Diesem kommt die fachspezifische Aufgabe zu, die für das Verstehen des Zusammenwirkens naturräumlicher Prozesse und gesellschaftlicher Handlungsentscheidungen erforderliche Weltkenntnis so sicherzustellen, dass die enge Verzahnung zwischen diesen beiden hochgradig vernetzten Prozessen als fortwährendes Wechselverhältnis verstanden wird. Aufbauend auf diesem Verständnis entwickeln die jungen Menschen Fähigkeiten zum verantwortungsvollen Umgang mit Zukunftsfragen und zum aktiven Beitrag bei der konkreten Zukunftsgestaltung.

Diese gesellschaftliche Aufgabe von Schule liegt der intendierten Kompetenzentwicklung der Lernenden zugrunde, um die im Sinne der von der UNESCO (2017: 10) formulierten individuellen Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen. Sie umfassen (1) systemische Kompetenz, (2) die Kompetenz zum vorausschauenden Denken, (3) normative Kompetenz, (4) die Kompetenz zum kritischen Denken, (5) die Kompetenz zum problemlösenden Denken, (6) strategische Kompetenz, (7) kollaborative Kompetenz und (8) Selbstwahrnehmungskompetenz.

Unweigerlich nehmen die jungen Menschen die sich abzeichnenden Entwicklungen nicht nur als Zukunftsszenarien wahr, sondern immer auch mit einem starken Rückbezug auf ihr eigenes, von diesen Szenarien betroffenes, vor ihnen liegendes Leben. Angesichts der im Raum stehenden Dynamisierung der globalen Herausforderungen reagieren sie individuell sehr unterschiedlich, wobei die Bandbreite vom abgestumpften Ignorieren über Motivation zum Handeln bis hin zu tiefer Betroffenheit und ernsthaften Ängsten reicht. Das Aufkommen des neuen Begriffs ‚Klimaangst‘ dokumentiert dies ebenso eindrücklich wie die Erkenntnisse aus Jugendstudien zu Zukunftsängsten junger Menschen (vgl. Seiffge-Krenke 2023).

5 Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz

Angesichts dieser Realität mit Blick auf die globalen Herausforderungen im Allgemeinen und die spezifi-

schen Problemkonstellationen von Wasserkonflikten im Konkreten ist die Frage zu stellen: Wie kann Unterricht zu diesen Themen lösungsorientiert gestaltet werden? Ist der heute weitverbreitete problemlösungsorientierte Unterrichtsansatz die adäquate Antwort auf diese Frage oder eröffnen sich diesbezüglich noch andere Konzepte und Unterrichtsansätze?

Die konkrete Unterrichtsgestaltung erfolgt meist im Sinne eines problemlösungsorientierten Ansatzes. Dieser beginnt oft bildmächtig mit der Konfrontation der Lernenden mit einer Problemlage bzw. mit der Visualisierung der Konsequenz einer Fehlentwicklung, sei es die Verschmutzung der Meere mit (Mikro)Plastikabfällen, die Zerstörung der Regenwälder und die dadurch ihre Habitate verlierenden Fauna oder eine sich anbahnende Konfrontation um knapper werdende Wasserressourcen. Thomas Hoffmann (2022, 2025) kritisiert an diesem Vorgehen, dass dadurch der größte Teil der Unterrichtszeit der Auseinandersetzung mit den Ursachen und Konsequenzen der Problematik gewidmet ist, ehe in der letzten Phase des Unterrichts mögliche Lösungsansätze vorgestellt, erarbeitet und/oder diskutiert werden.

Welche Wirkung die immer wiederkehrende Konfrontation von Menschen mit negativen Nachrichten und Zukunftsprognosen hat, untersucht die Kölner Neurowissenschaftlerin Maren Urner. Sie kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Menschen infolge der Evolution auf durch negative Informationen ausgelösten biologischen Stress entweder mit Kampfbereitschaft und Aggression, mit Flucht oder mit Erstarren reagieren – nicht aber mit Lösungsorientierung (vgl. Urner 2021). Ergänzend ist in diesem Zusammenhang auf die Erkenntnisse des amerikanischen Psychotherapeuten Steve de Shazer zu verweisen, dessen zentrale These in dem Zitat: „Reden über Probleme führt zu Problemen. Reden über Lösungen führt zu Lösungen!“ zusammengefasst werden kann (vgl. Urner 2023). Diese Position kann zwar keinen universalen Gültigkeitsanspruch erheben, ist aber dennoch für eine sehr große Zahl von Menschen alltags- und erfahrungsbasiert. Denn wir können uns gegenseitig durch unsere Gesprächsbeiträge in Pessimismus stürzen, aber uns auch gegenseitig beflügeln, indem wir uns die Bälle kreativer Gedanken, neu kombinierter Ideen oder interessanter Verweise auf Visionen zuwerfen und dadurch neue Ansätze entstehen lassen. Unzweifelhaft wird die vorrangige Befassung mit den Herausforderungen um ihrer selbst willen nicht ausreichen. Stattdessen kann postuliert werden, dass die Befähigung der Lernenden, in der Diskussion befindliche Lösungsvorschläge hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Wirksamkeit sowie ihrer Finanzierbarkeit und Übertragbarkeit bewerten zu können, uns als Gesellschaft insgesamt besser be-

fähigt, die gegebenen globalen Herausforderungen zu überwinden.

„Der Kerngedanke des lösungsorientierten Unterrichts ist es, die Auseinandersetzung mit Lösungsvorschlägen zur Bewältigung globaler Herausforderungen sowohl inhaltlich als auch zeitlich in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Das bedeutet nicht, dass die real bestehenden Probleme und Herausforderungen in ihrer Dimension und Dringlichkeit relativiert oder gar geleugnet werden! Vielmehr geht es darum, die Auseinandersetzung mit den Problemen nicht um ihrer selbst willen zu führen, sondern ‚nur‘ in dem Maß, das für das Problemverständnis und für die Beurteilung eines Lösungsvorschlags erforderlich ist“ (Hoffmann 2025: 20). Folgerichtig steht am Beginn des Unterrichts die Vorstellung eines konkreten Lösungsvorschlags zur Überwindung des anstehenden Problems. Diese Idee ist stets mit einer These zu kombinieren, welche einen allgemeinen und umfassenden Lösungsanspruch postuliert, also etwa: „Mit diesem Vorschlag lassen sich die politischen Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer überwinden!“ Die Reaktion der Lernenden ist erfahrungsgemäß von Neugierde, nicht aber von den oben beschriebenen Reaktionen auf die Präsentation von Problemkonstellationen geprägt. „Wie geht das?“, „Kann das wirklich funktionieren?“ sind Fragen, die stattdessen überwiegen. Im Kern geht es aus didaktischer Perspektive also darum, nicht ein Problem zu Beginn des Unterrichts zu problematisieren, sondern die Problematisierung eines Lösungsansatzes in den Fokus zu rücken. Die sich aus einem solchen Unterrichtseinstieg ergebenden Arbeitsaufträge nutzen folgerichtig vor allem die Operatoren überprüfen, erörtern, bewerten oder beurteilen. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Lösungsvorschlag vor dem Hintergrund der globalen Herausforderung werden die Reichweite, Leistungsfähigkeit, Übertragbarkeit, Finanzierbarkeit oder auch die Sinnhaftigkeit des Lösungsvorschlags geprüft und eine wertende Einschätzung erarbeitet. Die dafür benötigten Informationen und Quellenhinweise sowie geeignete Internetlinks sind bereitzustellen oder, falls genügend Zeit verfügbar ist, von den Lernenden selbst zu recherchieren.

Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz führt durch die Überprüfung der Lösungsvorschläge zur Stärkung kritischen Denkens und zur intensiven Auseinandersetzung mit den gegebenen Problemkonstellationen. Dabei erkennen die Lernenden, welchen Beitrag die in Rede stehenden Lösungsvorschläge leisten und welchen nicht. Erweitert man die Aufgabenstellung dahingehend, dass sie ein Ranking mehrerer Lösungsvorschläge oder noch besser eine ideale Kombination verschiedener Lösungsvorschläge erarbeiten sollen, führt dies zu der Erkenntnis, welcher spezifisch

quantitative und/oder qualitative Teil des Problems nicht gelöst werden kann. Auf diesen Aspekt konzentriert sich sodann der nachfolgende Arbeitsauftrag mit der Frage „Wie lösen wir die verbleibenden Probleme?“. Somit bildet ein konstruktiv-kreativer Arbeitsauftrag den Abschluss eines lösungsorientierten Unterrichtsansatzes. Darüber hinaus sollte die Bewertung der diskutierten Lösungsansätze nicht nur auf einer technischen, ökonomischen oder juristischen Ebene erfolgen, sondern auch ethische Kriterien einbeziehen. Denn, so argumentieren Stefan Applis, Rainer Mehren und Eva-Marie Ulrich-Riedhammer zu Recht, nicht alles, was machbar und gegebenenfalls erfolgversprechend ist, kann aus ethischen Gründen auch umgesetzt oder gar zur Norm erhoben werden (vgl. Applis et al. 2022). In der Summe leistet der lösungsorientierte Unterrichtsansatz einen wichtigen Beitrag zur Stärkung kritischen und kreativen Denkens und eignet sich insbesondere auch für den handlungsorientierten Unterricht im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere im Sinne des Handprint-Ansatzes.

Wie jeder didaktische Ansatz so weist auch der lösungsorientierte Unterrichtsansatz Merkmale einer Ambivalenz auf. „Denn auf der einen Seite fördert dieser Zugang vorausschauendes und kritisches Denken, ist lösungs- und zukunftsorientiert, setzt Kreativität frei, motiviert und aktiviert Lernende und kann somit zu Recht als bedeutender Beitrag zur Handlungsorientierung im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen werden. Auf der anderen Seite aber könnte ein solcher lösungsorientierter Unterrichtsansatz bei den Lernenden auch dazu führen, dass sich bei diesen blinde Technikgläubigkeit einstellen könnte, die Verharmlosung der Problemdimensionen und deren Dringlichkeit Platz greifen und Lernende sich in der Folge in Sorglosigkeit und bewusst gewählter Untätigkeit ergehen könnten“ (Hoffmann 2025: 11). In erster Linie soll mit diesem Ansatz ein Beitrag geleistet werden, jungen Menschen Mut zu machen, erkannte Problemkonstellationen anzugehen und in der Lage zu sein, vorgeschlagene Lösungsideen kritisch-konstruktiv-kreativ zu analysieren, zu bewerten und zu erweitern.

6 Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes auf das Thema Wasserkonflikte

Die lösungsorientierte Unterrichtskonzeption zur Thematisierung eines grenzüberschreitenden Wasserkonflikts könnte mit der Vorstellung des sogenannten *Watershed-Approach*, also des Wasserscheiden-Ansatzes, beginnen. Anhand der Grafik (vgl. Barandat 1997: 21; Hoffmann 2003: 47) erfassen die Lernen-

den die konzeptionellen Grundlagen des Ansatzes und werden mit der These konfrontiert, dass dieser Ansatz Konflikte über Wasser vermeiden könne. Im weiteren Verlauf gilt es, diesen Ansatz anhand eines oder mehrerer Fallbeispiele zu überprüfen und zu einer Bewertung zu gelangen.

Der Kerngedanke dieses Lösungsansatzes zur Überwindung grenzüberschreitender Wasserkonflikte basiert auf zwei Überlegungen. Zum einen ist dies die Erkenntnis, dass politische Entscheidungen über nationale Wasserfragen und bi- oder gar multilaterale internationale Wasserkonflikte von den politischen Machthabern in den Hauptstädten der Konfliktstaaten beraten, entschieden und umgesetzt werden. Diese politischen Machtzentren liegen in den seltensten Fällen an den grenzüberschreitenden Gewässern selbst. Diese räumliche wie oft auch mentale Distanz sowie mangelnde regionale Identifikation zu bzw. mit dem umstrittenen Flussgebiet führen tendenziell eher zu stärker machtpolitischen und oftmals eher konfrontativen Entscheidungen. Zum anderen ist es die Einsicht in die Tatsache, dass zwischen Staaten umstrittenen Fließgewässern nicht nur ein Konfliktpotential, sondern immer auch ein Kooperationspotential innewohnt. Aufbauend auf diesen beiden Kerngedanken setzt der Watershed-Ansatz da an, dass nicht die nationalen Grenzen den Referenzrahmen für politische Entscheidungen über die Nutzungsrechte der Anrainerstaaten ausschlaggebend sind, sondern das von der Wasserscheide begrenzte Einzugsgebiet und somit der nach klaren geographischen und hydrologischen Kriterien definierte Raum. Denn, so die weiteren Überlegungen dieses Ansatzes, der über das Einzugsgebiet definierte Raumzuschnitt als Grundlage für alle flussbezogenen politischen und gegebenenfalls auch sozio-ökonomischen und rechtlichen Entscheidungen basiert im Idealfall auf einer regionalen Zuständigkeit, bei der alle Einwohner*innen dieses Raumes einen besonderen Bezug zu ‚ihrem Fluss‘ haben, der bis hin zu identitätsstiftenden Haltungen führen kann. Entscheidungen, so die Idee, werden daher eher auf einer Ebene der nachhaltigen Nutzung und des ökologischen Erhalts sowie der gleichberechtigten Ansprüche und Rechte aller im Einzugsbereich des Flusses lebenden Menschen getroffen. Diese Ansätze sind sicherlich nicht absolut zu sehen und für jeden einzelnen Fall nicht unumstößlich, in der Summe aber doch ein wirksamer relativer Unterschied. Die für alle anstehenden Entscheidungen erforderliche Datenbasis muss transparent sein und folgende Aspekte umfassen: (1) die Größe des Einzugsgebietes, (2) den Wasserbedarf aller Flussanrainer und (3) die real gegebene Wasserverfügbarkeit (vgl. IWM 2024).

Mit der Problematisierung des Lösungsvorschlags *Watershed-Approach* setzen sich die Lernenden mit

dessen Funktionsweise, seiner Übertragbarkeit und Finanzierbarkeit, seinen Realisierungschancen und seiner Wirkmächtigkeit vor dem Hintergrund der realen Problematik an einem oder mehreren geeigneten Fallbeispiel(en) kritisch, wertend, konstruktiv und kreativ auseinander. So eignen sich die jahrzehntelangen Kooperationen entlang des Rheins und deren Institutionalisierung als *Internationale Kommission zum Schutz des Rheins (IKSR)* (vgl. IKSR 2024) ebenso wie die infolge der historischen Entwicklungen in Mittel- und Südosteuropa jüngere internationale Kooperation entlang der Donau entsprechend *der EU Strategy for the Danube Region* (vgl. EU Commission o.J.) als gelungene Beispiele einer am Watershed-Ansatz ausgerichteten Kooperation. Denn während Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg noch jahrzehntelang bis zur Jahrtausendwende die mehrheitliche Nutzung des Rheinwassers für den Rhein-Seitenkanal für den Betrieb der eigenen Kraftwerke beanspruchte und nur einen geringen Anteil in den begradigten Rhein entließ, wird die Nutzung des zur Verfügung stehenden Rheinwassers heute unter der Ägide der Europäischen Union entsprechend der ökologischen Gegebenheiten kooperativ im Rahmen der IKSR geregelt. Insgesamt neun Staaten und Regionen, nämlich die Schweiz, Frankreich, Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, die Europäische Kommission, Österreich, Liechtenstein und die belgische Region Wallonien sowie Italien, arbeiten zum Wohl des Rheins und aller ihm zufließenden Gewässer eng miteinander. Das Ziel dieser Kooperation ist, „die vielfältigen Nutzungs- und Schutzinteressen im Rheingebiet auszugleichen“ (IKSR 2024), wobei die nachhaltige Entwicklung des Rheineinzugsgebiets, das durch die Wasserscheide begrenzt wird, im Fokus steht. Ausgerichtet ist die Kooperation am europäischen Recht, wobei zentrale Beschlüsse jährlich von der Rhein-Minister-Konferenz vereinbart werden. Dieses Gremium beschloss 2001 das Programm *Rhein 2020*. Die Regionalisierung der Entscheidungsfindung und zuständigen Gremien ist aktuell noch nicht vollumfänglich gegeben, sondern wird derzeit überwiegend von spezialisierten nationalen Mandatsträgern ausgeführt, die den Fokus aber definitiv auf den Einzugsbereich des Rheins als natürliche Entität und dessen ökologischer Intaktheit richten. Trotz dieser Defizite gegenüber der idealen Umsetzung des Watershed-Ansatzes dient die IKSR anderen grenzüberschreitenden Flussmanagements als Orientierung im Sinne dieses Ansatzes.

Demgegenüber lassen Fallbeispiele aus Regionen mit ausgeprägtem Wasserstress ein erhöhtes Konfliktpotential erkennen. Die Lernenden erkennen, dass die Erfolgsaussichten des Watershed-Ansatzes in dem Maß steigen, in dem das Wasserangebot nicht nur den Wasserbedarf aller Anrainer decken kann,

sondern im Idealfall sogar so weit über deren Bedarf liegt, und dass trotz der Entnahme von Nutz- und Verbrauchswasser die flusspezifischen ökologischen Bedingungen nicht gestört werden. Dies wird etwa an der Realisierung des internationalen Rheinprogramms (vgl. IKS 2024) oder im Kontext der Donau-Kooperation (vgl. FGG-Donau 2024) deutlich. Im Gegensatz dazu führt die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel Euphrat zu der Erkenntnis, dass die von den Anrainern Türkei, Syrien und dem Irak erhobenen Forderungen nach Wasserentnahme aufsummiert einen höheren Wert betragen als der Euphrat an Wasser überhaupt führt (vgl. Renger 2002). Trotz eines geringen regionalen Wasserdargebots im Nahen Osten und in Teilen Südasiens und eines ausgeprägten Wasserstresses lassen sich auch in diesen Gebieten positive Erfahrungen auf der Grundlage zwischenstaatlicher Kooperation erkennen. So gilt der zwischen Israel und Jordanien geschlossene Wasservertrag über die anteilige Nutzung des Jordanwassers als stabil und gut funktionierend. Gleichmaßen wird die zwischen Pakistan und Indien getroffene Vereinbarung des Indus Water Treaty beurteilt, der trotz mehrfacher kriegerischer Auseinandersetzungen zwischen beiden Rivalen Bestand hat und die Teilung der Wasserressourcen des Indus und seiner in Indien entspringenden großen Nebenflüsse Satluj, Chenab, Jhelam und Ravi auf eine funktionierende Basis hob. Selbst die anfangs von Drohungen mit Krieg und Zerstörung geprägte Reaktion Ägyptens und des Sudan gegenüber dem von Äthiopien betriebenen GERD-Projekt am Blauen Nil hat sich zwischenzeitlich beruhigt und man hat einen Weg gefunden, mit dem alle Beteiligten aktuell zurechtkommen. Problematisch hingegen bleibt die Situation am Euphrat, da auf türkischer Seite entgegen der internationalen Rechtsprechung die vorherrschende politische Position besteht, dass grenzüberschreitende Gewässer nicht als Gemeinschaftsressource zu betrachten seien, sondern jeder Staat die alleinige Verfügungsgewalt über den Flussabschnitt auf seinem nationalen Territorium habe. Somit wäre der am Oberlauf gelegene Anrainer in den meisten Fällen in einer privilegierten Position und die am Unterlauf gelegenen Anrainer eines internationalen Fließgewässers stünden immer in einem Abhängigkeitsverhältnis. Im Fall Ägyptens ist dieses Abhängigkeitsverhältnis zu 100 Prozent gegeben, da der Nil keine Zuflüsse auf ägyptischem Staatsgebiet hat und somit die Wasserversorgung des Landes vollumfänglich aus dem Fremdlingsfluss Nil bestritten wird. Ganz im Sinne des Watershed-Ansatzes ist hier die Nilbeckeninitiative zu sehen, eine Flussgebietskommission, die sich zum Ziel gesetzt hat, alle Anrainerstaaten zur gemeinsamen Bewirtschaftung der Wasserressourcen zusammenzubringen. Dieser fehlt bislang zwar das rechtli-

che Mandat zu umfassender Arbeit, und der Rückzug Ägyptens hat sie weiter geschwächt. Dennoch trägt sie erheblich zur Begrenzung von Konflikten bei, indem sie eine Plattform zum Austausch bietet (vgl. Schmeier 2022).

7 Potentiale und Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes

Die Auseinandersetzung mit dem Watershed-Ansatz als Lösungsvorschlag zur Überwindung bzw. Vermeidung politischer Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer lässt dessen Potentiale und auch Grenzen sichtbar werden.

7.1 Potentiale

Der Unterrichtseinstieg durch den Watershed-Ansatz zur Thematisierung politischer Wasserkonflikte entsprechend eines lösungsorientierten Unterrichts rückt die kritisch zu überprüfende und wertende Auseinandersetzung mit Lösungsvorschlägen in den Mittelpunkt des Unterrichts. Damit einher geht die grundsätzliche Erkenntnis, dass bi- oder multilaterale Konflikte vom Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interessen geprägt sind, diese Tatsache aber eben immer auch die Grundlage zur Kooperation bietet. Diese Einsicht hat das Potential, bei den Lernenden eine von Perspektivenwechsel geprägte und auf Ausgleich ausgerichtete, lösungsorientierte Denkweise zu initiieren oder auch zu festigen. Dies erfordert und trainiert kommunikative Fähigkeiten zwischen gleichberechtigten Partnern ebenso wie den Diskurs über berechnete Bedürfnisse und Ansprüche. In der kombinierten Wirkung kann dies der Beginn der Konfliktbegrenzung und einer u. U. sehr weitreichenden Kooperationsbereitschaft sein, die zunächst vertrauensbildend wirkt und mittel- bis langfristig in institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit übergehen kann. Diesen an der Realität ausgerichteten Prozess anhand realer Fallbeispiele mit den Lernenden methodisch etwa in Form eines Rollen- oder Planspiels durchzuführen, verfehlt seine Wirkung nicht. Auch die intensive und differenzierte Analyse der Problemursachen im Kontext der Bewertung von Lösungsvorschlägen hat das Potential, grundsätzliche Denkstrukturen und Herangehensweisen an gegebene Probleme zu prägen. Damit einhergehen kann, wenngleich individuell sicherlich unterschiedlich, die zwischen rationaler und emotionaler Problemwahrnehmung changierende Reflexion und Strategieentwicklung. Durch die konstruktiv-kreative Aufgabenstellung im Rahmen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes werden diese Kompetenzen

gestärkt und fördern vielfach ein ‚out of the box‘-Denken hin zu unkonventionellen Denkansätzen und damit zur Befähigung, neue Wege zu denken, Handlungen zu initiieren und Gedankentransfers zu leisten.

7.2 Grenzen

Die Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes im Kontext von Krieg und Konflikt liegen unzweifelhaft auf der Ebene emotionaler Betroffenheit bei den Lernenden einerseits und auf der Ebene realer physischer wie psychischer Verletzungen und möglicher Racheempfindungen der betroffenen Menschen vor Ort andererseits. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass ein Konflikt um Wasser bereits ausgebrochen ist und es womöglich zu kriegerischen Handlungen mit Zerstörungen und gar Toten gekommen ist. Eine solche Ausgangslage erfordert die enorme menschliche Größe der betroffenen Menschen, sich für Versöhnung der Gegenseite auszusprechen, miteinander zu sprechen und die eigenen Emotionen zugunsten eines zunehmend rationalen Denkens und Handelns in der Hoffnung auf Aussöhnung in der Zukunft zu überwinden. Ein Unterrichtszugang, der den Watershed-Ansatz als Lösungsvorschlag in den Mittelpunkt rückt, mag einen Beitrag zu diesem Prozess leisten, garantieren kann er ihn sicher nicht. Steht stattdessen ein sich anbahnender, aber nicht ausgebrochener offener Konflikt im Raum, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass rationale Zugänge zu- und emotionale Zugänge bei den Betroffenen vor Ort abnehmen könnten. Dieser Effekt kann auch mit zunehmender zeitlicher Distanz zwischen offen ausgetragenen und beendeten Konflikten und der unterrichtlichen Behandlung auftreten, da die individuellen psychischen und physischen Verletzungen mit der Zeit und über die Generationen hinweg verblassen, da die unmittelbaren eigenen Erfahrungen nicht gegeben sind, wie im Verhältnis Deutschland und Frankreich einerseits und dem zwischen Serben und Kroaten andererseits deutlich wird. Hinzu kommt, dass der Erfolg des Watershed-Ansatzes nicht allein von den psychosozialen Emotionen und Rationalitäten der Betroffenen abhängt, sondern auch von naturräumlichen Gegebenheiten, etwa dem natürlichen Wasserdargebot, der Verfügbarkeit und Finanzierbarkeit wassersparender Technologie oder dem kulturspezifischen Umgang mit der Ressource Wasser sowie soziokultureller kollektiver Haltungen wie etwa der Identifikation mit einer Region, der historischen Vorgeschichte und daraus abgeleiteten identitätsstiftenden Funktion eines Raumes oder Machtstreben im weitesten Sinn.

Anhand der dargelegten Variationen von Konfliktstrukturen um Wasser wurden Grenzen, aber auch Potentiale des lösungsorientierten Unterrichtszugangs

mit Blick auf Wasserkonflikte sichtbar. Die Lernenden werden in aller Regel nicht selbst von den im Geographieunterricht behandelten Beispielen von Wasserkonflikten betroffen sein. Vielmehr setzen sie sich primär theoretisch mit der Wirksamkeit des Watershed-Ansatzes zur Überwindung von Konfliktpotentialen um Wasser auseinander.

8 Fazit

Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz eröffnet mit der Problematisierung von Lösungsvorschlägen und deren kritisch-konstruktiv-kreativer Analyse und Erweiterung eine Denk- und Herangehensweise, die zur Bewältigung globaler Herausforderungen adäquat erscheint. Grund dafür ist, dass der Ansatz zu einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit Problemkonstellationen und -ursachen führt, zukunftsgerichtet und kreativitätsfördernd auf innovative Ideen ausgerichtet ist und die Handlungskompetenz stärkt. Damit nimmt die Auseinandersetzung mit Lösungen sowohl gedanklich als auch zeitlich den Großteil der Unterrichtszeit ein, ohne die Analyse der Probleme zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren. Die Anwendung dieses Ansatzes auf das Problemfeld politischer Wasserkonflikte um grenzüberschreitende Gewässer und deren mögliche Überwindung durch den Watershed-Ansatz erweist sich als geeignetes Thema und Beispiel, um die pädagogischen Potentiale des Ansatzes zu entfalten und gleichzeitig dessen Grenzen zu verdeutlichen.

Literatur

- Applis, S., R. Mehren & E.-M. Ulrich-Riedhammer (2022): Nachhaltigkeit und Ethisches Lernen im Kontext einer lösungsorientierten Didaktik – Fragen zur Umsetzung im Geographieunterricht. In: Dickel, M., G. Gudat & J. Laub (Hrsg.): Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis. transcript, Bielefeld. S. 107–128.
- Barandat, J. (1997): Wasser – Konfrontation oder Kooperation. Nomos-Verlag, Baden-Baden.
- Dönhoff, M. (1988): Bricht Frieden aus? In: Die Zeit 33/1988.
- EU Commission (o. J.): EU Strategy for the Danube Region. https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/cooperation/macro-regional-strategies/danube_en (19.02.2025)
- FGG-Donau – Flussgebietsgemeinschaft Donau (2024): Gewässerbewirtschaftung und Flussgebietsmanagement. <https://www.fgg-donau.bayern.de/> (19.02.2025)
- Frieters-Reermann, N. (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G. & U. Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger, Neu-Ulm. S. 133–145.
- Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte. Kindler, München.

- Hoffmann, K. (2023): Zukunftsfach Geographie – eine Verortung zwischen strikter Lösungsorientierung und reflektierter Problemlösungsorientierung aus schulpraktischer Sicht. In: Diercke 360° 1/2023. S. 1–15.
- Hoffmann, T. (2003): Weltproblem Wasser. Klett, Stuttgart.
- Hoffmann, T. (2018): Globale Herausforderungen. Die Zukunft, die wir wollen. Klett, Stuttgart.
- Hoffmann, T. (2022): Globale Herausforderungen als Thema im Geographieunterricht. Von einem problemorientierten hin zu einem lösungsorientierten Unterricht. In: geographie heute 359. S. 10–12.
- Hoffmann, T. (2023): Fachübergreifende und fächerverbindende Bildungsaufgaben. In: Reinfried, S. (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Cornelsen, Berlin. S. 58–67.
- Hoffmann, T. (2025): An Lösungen orientiert unterrichten. Ein Ansatz im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): An Lösungen orientiert unterrichten. ÖkoMedia, Stuttgart.
- IKSR – Internationale Kommission zum Schutz des Rheins (2024): Übereinkommen zum Schutz des Rheins. <https://www.iksr.org/de/iksr/rechtliche-basis/uebereinkommen> (19.02.2025)
- IWM – Integrated Watershed Management (2024): Why using the watershed approach? (https://www.geo.fu-berlin.de/en/v/iwm-network/learning_content/introduction_iwm/watershed-approach/index.html#:~:text=The%20watershed%20approach%20allows%20a,ignore%20administrative%20and%20political%20boundaries) (19.02.2025)
- Nöthen, E. & V. Schreiber (2023): Transformative Geographische Bildung. Springer, Berlin.
- Pacific Institute (2024): Water Conflict Chronology. <https://www.worldwater.org/water-conflict/> (19.02.2025)
- Renger, J. (2002): Wasserressourcen im Nahen Osten. In: Geographische Rundschau 2. S. 51–55.
- Schmeier, S. (2022): Wasser – Ursache von Konflikten oder Quelle von Kooperation? <https://www.welthungerhilfe.de/welternaehrung/rubriken/klima-ressourcen/so-sind-konflikte-um-wasser-loesbar> (19.02.2025)
- Seiffge-Krenke, I. (2023): Zukunftsängste bei Jugendlichen: Ein Vergleich aus 25 Ländern. In: Psychotherapie im Dialog 2. S. 18–23.
- Siddharth, K. (2024): Blutrotes Kobalt. Der Kongo und die brutale Realität hinter unserem Konsum. HarperCollins, Hamburg.
- Statista (2024a): Ressourcenkonflikte. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/689674/umfrage/ressourcen-konflikte-weltweit-nach-konfliktgegenstand/#:~:text=Im%20Jahr%202022%20gab%20es,mit%20einer%20niedrigen%20Intensit%C3%A4t%20zusammengefasst> (19.02.2025)
- Statista (2024b): Anzahl der Kriege. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2736/umfrage/entwicklung-der-anzahl-von-konflikten-weltweit/#:~:text=Nach%20den%20Angaben%20der%20aktuellen,Jahr%202022%20auf%20insgesamt%20363> (19.02.2025)
- UN – United Nations (2021): Summary Progress Update 2021: SDG 6 – water and sanitation for all. <https://www.unwater.org/publications/summary-progress-update-2021-sdg-6-water-and-sanitation-for-all/> (19.02.2025)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf (19.02.2025)
- UNICEF (2021): Water scarcity. Addressing the growing lack of available water to meet children's needs. <https://www.unicef.org/wash/water-scarcity#:~:text=Four%20billion%20people%20%E2%80%94%20almost%20two,by%20as%20early%20as%202025> (19.02.2025)
- Urner, M. (2021): Raus aus der ewigen Dauerkrise: Mit dem Denken von morgen die Probleme von heute lösen. Droemer, München.
- Urner, M. (2023): Schluss mit dem täglichen Weltuntergang. Vortrag auf dem Klimatag der Deutschen Filmakademie am 13. September 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=zZ-bnrgsSOQ> (06.12.2024)
- WEF – World Economic Forum (2020): 380 million people could face 'water stress' by 2015, climate experts warn. <https://www.weforum.org/agenda/2020/06/world-population-water-stress-2050-climate-change/> (19.02.2025)
- Wolf, A., S. Yoffe & M. Giordano (2003): International waters: identifying basins at risk. In: Water Policy 5. S. 29–60.