

Stefan Padberg*

Kontrapunkt

Tierbabys auf dem Highway to Hell,

oder: Warum wir auf dem Weg zu *Solidarischen Lebensweisen Unbequeme Geographische Bildung* brauchen

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

eingereicht am: 23.08.2024, akzeptiert am: 18.08.2025

Empathie mit dem Leben und Bewusstheit darüber, dass wir Menschen ein Teil des Lebens sind, sind ein möglicher Schlüssel zu *Transformatorischer Geographischer Bildung*, welche zunächst realistische Szenarien für die kommenden Jahrzehnte schonungslos anschaut. Um von dieser zweifellos emotional enorm belastenden Diagnose zu neuen Weltbezügen im Sinne eines guten Lebens für alle zu gelangen, ist es hilfreich, sich am Verlauf gelingender Trauerprozesse zu orientieren. Das Ergebnis kann *Unbequeme Geographische Bildung* sein, die es ermöglicht, die Reichweite der notwendigen gesellschaftlichen Transformation im Umgang mit inneren und äußeren Widerständen immer wieder neu zu verarbeiten und zu gestalten.

Keywords: Transformative Geographische Bildung, Imperiale Lebensweise, Solidarische Lebensweise, Unbequeme Geographische Bildung, Zerstörung der Lebensgrundlagen, Trauern in Bildungsprozessen

You always get it with baby animals!

Why we need *Uncomfortable Geographical Education* on the path to a *Solidary Way of Life*

Empathy with life and awareness of the fact that we humans are a part of life is a possible key to *Transformational Geographic Education*, which initially takes a relentless look at realistic scenarios for the coming decades. In order to move on from this undoubtedly extremely emotionally stressful diagnosis to new ways of relating to the world in terms of a good life for all, it is helpful to be guided by the course of successful mourning processes. The result can be *Uncomfortable Geographical Education*, which makes it possible to process and shape the scope of the necessary social transformation in dealing with internal and external resistance again and again.

Keywords: Transformative Geographical Education, Imperial way of life, Solidary Way of Life, Uncomfortable Geographical Education, Destruction of Livelihoods, Grieving in Educational Processes

1 Einleitung

Dieser Text ist als Intervention gedacht. Wenn am Ende Curricula geographischer Bildung grundsätzlich in Frage stehen, dann ist das so gemeint. Zunächst versuche ich, Realitäten und Diskurse um die Zerstörung der Lebensgrundlagen einerseits und um die Fragen globaler Gerechtigkeit andererseits zusammenzudenken. Dies geschieht jeweils stellvertretend anhand der Inhalte Mobilität und Migration. Anschließend komme ich über die Frage, was aktuelle politische Entwicklungen nach Rechtsaußen mit der Geschichte der Geographie zu tun haben, auf die Begriffe *Imperiale* und *Solidarische Lebensweise*, die ich als mögliche Neuorientierung für geographische Bildung vorschlage. Die Frage, wie diese, ausgehend vom notwendi-

gen Blick in die Abgründe unserer Lebensweise und mit der Ausrichtung auf zum Teil neu zu (er)findende *Solidarische Lebensweisen* beginnen könnte, beantworte ich in Anlehnung an das, was wir über gelingende Trauerprozesse wissen. Am Ende steht die Erkenntnis, dass ...

- a) ein Teil der Menschheit unseren Planeten zu einem sehr unbequemen Ort gemacht hat und
- b) darauf adäquat mit einer *Unbequemen Transformatorischen Geographischen Bildung* zu reagieren ist.

Bereits an dieser Stelle wird die eine oder der andere möglicherweise anmerken, dass mit einer vermeintlich so radikalen Kritik doch nur Widerstand erzeugt würde und sich schon gar keine Wahlen gewinnen ließen. Dem widerspreche ich. Zum einen muss aus

wissenschaftlicher Perspektive selbstverständlich bis zu den evidenten Ursachen der Krise geforscht, gedacht und argumentiert werden. Insofern ist Radikalität hier der Normalzustand, schließlich bedeutet *Radix* im Lateinischen *Wurzel*. Zum anderen ist aus meiner Sicht noch nicht erwiesen, ob – wider allem Zeitgeist – nicht doch Sachlichkeit und emphatische Politik mehrheitsfähig sein können. Als Hoffnung in dieser Richtung bewerte ich jedenfalls, dass die massiven Einschränkungen der Bewegungs- und Versammlungsfreiheit zu Pandemiezeiten bei einer großen Mehrheit Einverständnis fanden. Es ist motivierend, das Richtige zu tun und für die Gesellschaft zum Wohle aller einzustehen.

2 Was haben die Zerstörung der Lebensgrundlagen und die EU-Migrationspolitik gemein?

Lasst uns endlich aufhören, vom Klima und von der Umwelt zu reden. Aber wieso denn das? Es ist doch wichtiger denn je! Die Lage war noch nie so ernst. Eben, genau, und deswegen ist unser Reden und ist die präzise Auswahl der von uns verwendeten Begriffe in der geographischen Bildung so wichtig. Aus meiner Sicht bestehen erhebliche Zweifel daran, ob die Begriffe, die wir derzeit benutzen (*Klima* und *Umwelt retten, schützen* usw.), geeignet sind, zu begreifen, welche weitreichenden politischen Maßnahmen dringend und sehr rasch erforderlich sind, wenn die Grundlagen für ein halbwegs würdevolles Leben für wenigstens große Teile der Menschheit erhalten bleiben sollen.

Ich schreibe diese Zeilen mehr als dreißig Jahre nach dem Erdgipfel in Rio und mehr als fünfzig Jahre nach dem ersten Bericht des Club of Rome. Die 28. Weltklimakonferenz liegt hinter uns und ihr Ergebnis ist im Wesentlichen, dass die so genannte Weltgemeinschaft offiziell ausgesprochen hat, dass der Ausstoß von Klimagasen für die globale Erwärmung verantwortlich ist. Dass dies jetzt erst Konsens des politischen Diskurses innerhalb der UN ist, zeigt, wie stark politische und verantwortliche Reaktionen der gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnis hinterherhinken. Und selbst diese Einigung auf die Übernahme naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in den globalen politischen Diskurs löst sich im Laufe der Entstehung dieses Textes durch den erneuten Austritt der USA aus dem Weltklimaabkommen in erheblichem Maße wieder auf. Die Entwicklung ist keine Einbahnstraße, wie einmal mehr schmerzlich sichtbar wird.

Und das, obwohl selbst die Weltenergieagentur, also der internationale Dachverband eines Industriezweiges, der selbst eine der Hauptursachen der Krise ist, mittlerweile für den Abbau der Emissionen plädiert

(vgl. IEA 2023). Und der Deutsche Bundesverband der Industrie (2021) konstatiert im autoverliebten Deutschland, dass es deutlich weniger PKW braucht, und zwar recht zügig, und dass diese wenigen PKW auch deutlich weniger jährliche Kilometer zurücklegen müssen als heute, allein um die Pariser Klimaziele einzuhalten (vgl. Bundesstadt Bonn 2022). Die Studie der Baden-Württemberg-Stiftung (2017) kommt zu noch deutlich höheren Reduktionserfordernissen in diesem Sektor – und bei alledem reden wir ausschließlich von den rechtlich verbindlichen Pariser Klimazielen und noch nicht über das weitergehende Konzept der Klimagerechtigkeit.

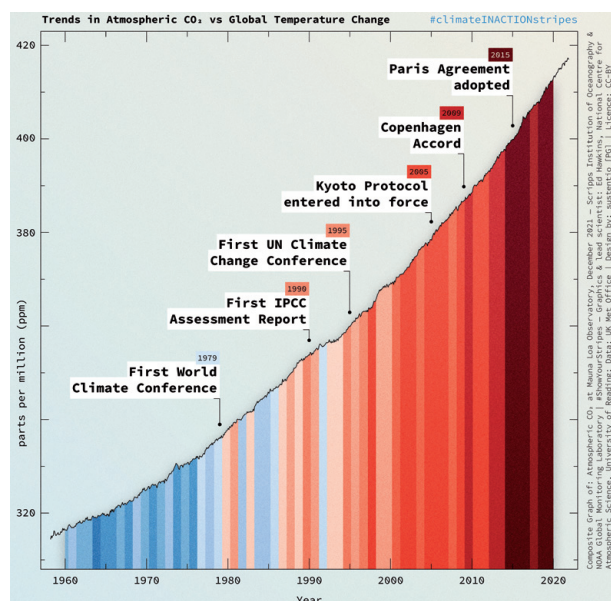


Abb. 1: Zunahme von CO₂ in der Atmosphäre, Erwärmung und Weltklimakonferenzen (Quelle: Trends in atmospheric CO₂ and global temperature change – climate policies v2, CC-BY-SA 4.0 via Wikimedia Commons)

Doch auch in unserem engeren Gesichtsfeld, der geographischen Bildung an Schulen und Hochschulen, nehme ich zwar wahr, dass ich immer wieder und immer mehr angeben soll, mit welchem Sustainable Development Goal das, was ich gerade mache, denn zu tun hat, aber das war es dann auch fast. Ich sehe keine große Welle von *Whole-Institution-Approaches* (vgl. BMBF 2024), wohl aber Dekanate, die ‚irgendwas mit Nachhaltigkeit‘ zu tun haben. Nach wie vor bieten geographische Institute (und andere auch) Kurzzeit-Exkursionen nach Ägypten, nach Dubai oder in die Karibik an und behandeln dann in Didaktik, wie ich mit Schüler*innen deren ökologischen Fußabdruck berechne (ohne dabei die Diskrepanz zwischen der eigenen Privilegiertheit als Lehrperson und der potentiell viel höheren Armutsbetroffenheit der Schüler*innenschaft mitzudenken). Und auch von Studierendenseite höre ich derzeit wenig Protest oder gar eine Abstimmung mit den Füßen, etwa zu

lokalen und regionalen Exkursionen zu Orten der Zerstörung oder des Wandels, wie zum Beispiel in die Rheinischen Braunkohlereviere und zu den Geographien und Geschichten des Widerstandes dagegen oder zu Orten gelungener Mobilitätswenden oder solidarischen Landwirtschaften als Orte der Agrar- und Ernährungswende. Die Karibik, Island oder Tauchen in Ägypten sind offensichtlich gefragt.

So what? Notwendige Trendwenden sind im Großen und Ganzen Fehlanzeige. Fast alle, die das hier lesen, kennen Abb. 1, die uns zeigt, dass die Emissionen global bisher nicht einmal stagnieren, sondern noch immer weiter ansteigen. Nichtstun bedeutet offenbar nicht Stillstand, sondern weitere Verschlechterung. Die menschlichen Gesellschaften rasen insgesamt auf dem Highway to Hell in Richtung Abgrund und das mit Vollgas, wie es der UN-Generalsekretär zur Eröffnung der COP27 ausgedrückt hat (vgl. UN 2022). Aus meiner Sicht ein sehr unangenehmes Szenario oder, wie der ehemalige Vizepräsident und Präsidentschaftskandidat der USA Al Gore es in seinem Film nannte: Eine unbequeme Wahrheit.

Wir wissen aus vielen Studien (vgl. z. B. Hartmann 2023 und die Berichte des IPCC), was zu tun ist: Mobilitätswende, Agrar- und Ernährungswende, Energiewende und weniger Materielles konsumieren, d. h. auch weniger produzieren. Und es gibt isolierte Erfolge, sicher: Portugal hat sich z. B. Anfang Oktober 2023 ein paar Tage ausschließlich mit erneuerbaren Energien versorgen können, die Pariser Bürgermeisterin baut die Stadt konsequent fahrradfreundlich um, u. a. m. Aber grosso modo sind notwendige Trendwenden oder gar eine Umkehr nicht in Sicht und nicht einmal ernsthaft von den verantwortlichen Akteur*innen im politischen Raum adressiert, wie z. B. 2024 durch die Aufweichung des Deutschen Klimaschutzgesetzes sichtbar. Vor allem aber die Wahlerfolge rechtsextremer Politiker*innen bezeugen eine klare Tendenz, wissenschaftliche Erkenntnis zu leugnen und stattdessen fossile Industrien sogar wieder verstärkt zu fördern: „Drill, Baby, drill!“, heißt es im Rahmen dessen, was Julia Lingenfelder als „Autoritären Neoliberalismus“ (Lingenfelder 2025: 34) benennt. Die ‚Lösung‘ der Krise besteht hier in mehr von dem Handeln, das in die Krise geführt hat, plus verschärften migrationsfeindlichen Politiken.

Und wenn der Europäische Gerichtshof den Schweizer Klimaseniorinnen bescheinigt, dass Klimaschutz doch etwas mit Menschenrechten zu tun hat, schreiben die Patriarchen der Schweizerischen Volkspartei (SVP) also auf und rufen: *Lächerlich!* Sind viele Menschen einfach doch schlecht bzw. böse? Neben den USA sind auch fast auf dem gesamten europäischen Kontinent (inklusive Russland) rechtspopulistische bis offen faschistische Parteien auf dem Vormarsch, die oft den menschengemachten Klimawandel leugnen und die

allgemeinen Menschenrechte implizit und explizit in Frage stellen. Letzteres geschieht, etwa in der sogenannten Migrationspolitik, leider derzeit federführend durch sich selbst christlich, sozialdemokratisch oder grün nennende Parteien, die gemeinsam die Inhaftierung auch von Jugendlichen und Kindern unter unwürdigen Bedingungen an den Außengrenzen der EU beschlossen haben (vgl. Tobler 2024).

Was hat das eine, *Klima und Ressourcen*, mit dem anderen, *Allgemeinen Menschenrechten*, zu tun? Das Leugnen von Realität und das Bestreiten von bzw. die Ignoranz gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnis und Transformationsverweigerung sind der gemeinsame Nenner. Und das ist leider nur die Sichtweise, bei der ich den Akteur*innen grundsätzlich guten Willen unterstelle. Denn möglich und oft belegt ist auch eine rassistische und antifeministisch-patriarchale Grundhaltung hinter dem jeweiligen politischen Handeln. Die Liste der offen rassistischen und rechts-extremen Äußerungen von europäischen Parteien ist eine sehr lange. Und auf erschreckende Weise wurden Politiker*innen trotz (oder eben wegen?) solcher Äußerungen sogar von mehr Menschen gewählt als zuvor, wie etwa die ‚Freien Wähler‘ 2023 in Bayern, nach eben keiner deutlichen Distanzierung ihres Vorsitzenden von der eigenen Vergangenheit als Verharmloser der Shoa und Antisemit.

Unsere Hochkonsumgesellschaften sind derzeit gekennzeichnet von Politiken, die als lebens- und menschenfeindlich zu bezeichnen schlicht eine Beschreibung der Lage ist. Yayo Herrero drückt es in einem Vortrag so aus: Es geht um die „wunderschöne Aufgabe, die vor uns liegt, und die darin besteht, zu versuchen, (...) das umzukehren, was ich als den historischen Moment bezeichne, in dem Wirtschaft, Politik und Kultur dem Leben den Krieg erklärt haben. Mit anderen Worten: Wir leben in einem historischen Moment, in dem sich unsere Gesellschaft hegemonial so organisiert, dass sie den materiellen Grundlagen, die das menschliche Leben ermöglichen, den Rücken zuwendet.“ (Herrero 2018).

Und wenn ich den Menschen als Teil des Lebens ansehe, ist hier die oben gesuchte Gemeinsamkeit. Begreifen wir das in der geographischen Bildung? Verfügen wir über und verwenden wir geeignete Begriffe und Konzepte für diese Zusammenhänge?

3 *Imperiale Lebensweise ...*

Menschenfeindlichkeit ist eine Form der Lebensfeindlichkeit und Lebensfeindlichkeit ist eine Form der Menschenfeindlichkeit. Ich plädiere dafür, das auch so zu benennen.

Seit langem reden wir über *Klima* und *Umwelt*. Wir fragen, was klima- und umweltfreundlich ist, wollen

klimaneutral handeln, die Umwelt retten, sprechen vielleicht gar von Umwelt- und Klimakrisen oder -katastrophen. Doch all das Reden begleitet lediglich die generelle Verschlechterung des Zustandes von Umwelt und Klima. Meine Schlussfolgerung ist daher, dass diese Begriffe uns nichts nützen. Im Gegenteil, sie ermöglichen es, uns als Lehrende und Lernende davon zu abstrahieren. Heute machen wir etwas zum Klima – und morgen wieder etwas anderes. Dabei ist das Klima immer wirksam auf uns als Lebewesen. Wenn wir über Lebensgrundlagen und deren Schutz bzw. Zerstörung reden, glaube ich, fällt es leichter, uns selbst damit zu meinen bzw. betroffen und handlungsfähig zu verstehen.

Schließlich blieb all das Reden von Klima und Umwelt bisher materiell doch weitgehend folgenlos. Ja, mehr noch: Es war sogar kompatibel mit der *Imperialen Lebensweise*, wie Brand und Wissen sie beschreiben (vgl. Brand & Wissen 2017).

Das Begriffspaar der *Imperialen* und *Solidarischen Lebensweise* halte ich für sehr geeignet als eine Grundlage *Transformativer Geographischer Bildung*, weil mit seiner Hilfe die Zusammenhänge aufgezeigt werden können zwischen ...

1. der Ausbeutung der natürlichen Lebensgrundlagen mittels gewaltsamer Aneignung von Arbeitskraft,
2. dem sozial und ökonomisch extrem ungleichen Zugang zur Nutzung der so hergestellten Waren und Dienstleistungen sowie
3. den unmittelbaren sowie den kurz-, mittel- und langfristigen Konsequenzen hinsichtlich der sozialen und ökologischen Folgen der Herstellung, ungleichen Verteilung, Nutzung und ‚Entsorgung‘ der Waren.

Der Begriff *Imperiale Lebensweise* beschreibt somit konkret in unserem persönlichen und politischen Alltag auch die Kontinuitäten zwischen (post-)kolonialen globalen Strukturen und unserem alltäglichen Leben heute. Somit kann unser historisch-gesellschaftlich-geographisches So-Geworden-Sein verdichtet erfasst werden. Einzelne Stränge dieser Beschreibung werden ausführlich im Kierot et al. (2023) ausbuchstabiert. Dass die Beschäftigung mit dem Begriff der *Imperialen Lebensweise* explizit und implizit politische Bildung ist, wird dabei sehr deutlich.

4 ... und geographische Bildung mit der Perspektive *Solidarischer Lebensweisen*

Grundlegend für eine der Lage angemessene Weiterentwicklung geographischer Bildung scheint mir, implizite, schon bei der Planung von Lehrveranstaltungen und Unterricht gängige Paradigmen und

Narrative zu prüfen. Zum Beispiel gilt es aus meiner Sicht, einige Credo-Sätze und weit verbreitete Annahmen zu hinterfragen:

- Freier Welthandel ist gut und führt auf lange Sicht zu mehr ‚Entwicklung‘ und ‚Reichtum‘ für alle.
- Individueller Reichtum (Wohlstand) beruht hauptsächlich auf individueller Anstrengung.
- Mit grünem Wachstum haben wir zwar die nächsten Jahrzehnte einige Herausforderungen zu meistern, aber dann wird alles wieder im Großen und Ganzen sein wie vorher.

Alle drei Aussagen sind zwar empirisch nicht belegt und vehement kritisiert worden (vgl. z. B. Herrmann 2022; Hartmann 2024; Lingenfelder 2025; Mau 2024; Passadakis & Schmelzer 2011), aber dennoch (nicht nur) in der geographischen Bildung nach wie vor paradigmatisch wirksam. Dies ist nicht verwunderlich, da die Position eines grünen Wachstums (auch grüne Modernisierung oder Green New Deal) in weiten Teilen unserer Gesellschaften dominant ist und leider in den letzten Jahren sehr deutlich von einer Position attackiert wird, die Lingenfelder als *Autoritären Neoliberalismus* (vgl. Lingenfelder 2025: 34) beschreibt. Die hier von mir geforderte rational gebotene wie auch ethisch verantwortliche sozial-ökologische Transformation ist derzeit mit der geschilderten Diskurslage konfrontiert.

5 Was ist unter *Imperialen Lebensweise* konkret zu verstehen?

Ich nehme zur Darstellung der *Imperialen Lebensweise* hier ein Beispiel, das Brand und Wissen (2017) anbieten: Produktion und Nutzung von SUVs. Grundsätzlich könnten Automobile insgesamt als Beispiel dienen, doch wie deutlich werden wird, sticht das Exemplar SUV (siehe Abb. 2) unter den Automobilen doch besonders als Exempel für die *Imperiale Lebensweise* heraus.

Im Prinzip kennen wir in der geographischen Bildung ja schon lange die Beschäftigung mit Lieferketten. Allein: Wir gehen dabei nicht weit genug. Vor allem adressieren wir unsere historisch gewachsene Verantwortung und mögliche Konsequenzen daraus noch sehr unzureichend. Da geht noch sehr viel mehr:

- a) Der Zugang unserer Gesellschaften des Globalen Nordens zu sehr vielen extraktivistischen und agrarischen Rohstoffen zu den heute gültigen Kosten ist nur zu erklären durch postkoloniale Strukturen. Weder Standardmetalle noch seltene Erden und v.a. Öl (der Treib- und Schmierstoff des globalisierten Kapitalismus) wären ohne postkoloniale Ausbeutung solchermaßen Massenware, wie sie es heute (noch) sind. Exempla-



Abb. 2: Typische derzeitige Aufteilung des öffentlichen Raumes in deutschen Städten (Quelle: eigene Aufnahme)

risch können etwa die Arbeitsbedingungen in den Minen des Kongo dies belegen. Der heutige Kongo war unter der Kolonialherrschaft des belgischen Königs einem besonders brutalen Ausbeutungsregime ausgesetzt. Kein SUV (und auch kein Smartphone, Tablet, GPS-Rasenmäher, Klfähiger Kühlschrank usw.) wäre bei Achtung der Menschenrechte und angemessenem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen vor Ort der Extraktion der Rohstoffe zu den Preisen produzier- und konsumierbar, die wir derzeit bezahlen. Ist in unseren Didaktikseminaren und Unterrichtsstunden dieser Zusammenhang sichtbar, wird er benannt und wenn ja: Was folgt daraus? Wird der Kolonialismus als das Verbrechen, das er war, mitverhandelt, auch wenn wir z. B. über tropische Plantagenwirtschaft reden? Wer behandelt die Reparationsforderungen, die aus dem Globalen Süden zu hören sind, in Seminar und Unterricht? Wer stellt sie in den offensichtlichen Zusammenhang mit dem Begriff der Klimagerechtigkeit?

- b) SUVs sind teuer. Menschen, die sie kaufen, sind vielfach wohlhabend. Dieser individuelle Reichtum ist oft nicht durch individuelle Arbeit, sondern sehr häufig durch Erben entstanden. Der (zunehmend ungleich verteilte) Wohlstand unserer Gesellschaften ist analog nicht durch die Arbeit der Menschen, sondern in seinem Ausmaß v. a. durch die postkolonialen internationalen Strukturen entstanden. Mit dem SUV beispielsweise kaufe ich ein Produkt, in dem globale und hiesige Ungleichheit geronnen sichtbar wird. Und ich mache sie damit ja besonders sichtbar. Das Fahrzeug (Diehl 2022 spricht von *Stehzeugen*, da sie statistisch nur eine von 24 h in Bewegung sind) ist groß, schwer, hat in der Herstellung viele Ressourcen verbraucht und verschlingt im Gebrauch viel Treibstoff, was wiederum das Produkt einer globalen Industrie mit enorm hoher Unfallhäufigkeit ist, von der Menschen betroffen sind, für die praktisch kein Arbeitsschutz herrscht. Dass

diese Industrien Lebensräume zerstören, muss nicht eigens erwähnt werden.

- c) SUVs nehmen im öffentlichen Raum stehend und fahrend viel Platz ein. Sie werden in der Regel von tendenziell weißen Männern gefahren (und geparkt). Das Straßensystem wird nach ihnen ausgerichtet, Mobilität wird weiter autozentriert gedacht. Gefährdet sind direkt nicht-motorisierte Menschen, v. a. Kinder und somit auch weit überproportional Frauen, die die Care-Arbeit leisten, was zum Beispiel bedeutet, dass sie Kinderwagen über immer engere Bürger*innensteige schieben. Die Stoßstangen der SUVs sind auf der Höhe von Grundschulkinderköpfen. Mit SUVs zugeparkte Straßenränder verunmöglichen das Vorbeikommen für Personen mit Rollator oder Rollstuhl.

Diese Überlegungen zum SUV als materiellem und im Alltag präsenten Symbol einer *Imperialen Lebensweise* abschließend, ist es mir wichtig, zu betonen, dass es mir hier weder darum geht, Unternehmen, die diese Ware produzieren, zu verurteilen, noch die Käufer*innen. Sicher tragen beide individuelle Verantwortung, der sie nach meinem Dafürhalten unzureichend nachkommen. Wichtiger und einflussreicher ist jedoch der politische Rahmen, in dem sowohl Produktion als auch Konsum geschehen. Weder die Fokussierung auf Autoverkehr noch überhaupt die Fahrerlaubnis für solcherlei Gefährte sind naturgegeben. Es geht um politische Entscheidungen, mit denen die zuständigen Institutionen hier die Weichen stellen (respektive Autobahnen bauen), die als Pfadabhängigkeiten jahrzehntelange falsche Entwicklungen begünstigen.

Auch hier geht es mir nicht um das Verurteilen der aus meiner Sicht falschen Entscheidungen, sondern darum, den Blick darauf zu richten und die Möglichkeit einer positiven Entwicklung zu verorten. Parlamente können in Demokratien Mobilität anders fördern. Positive Beispiele sind etwa in Paris und in den Niederlanden zu besichtigen.

Nun aber zum positiven Gegenbegriff zur *Imperialen Lebensweise*: *Solidarische Lebensweisen*, die eben immer auch solidarische (Re-)Produktionsweisen sind, können die oft verzweigten und bislang durch kapitalistische Verwertungsimperative strukturierten Wertschöpfungs- und Lieferketten verändern und hier und dort ist das bereits der Fall.

6 *Solidarische Lebensweisen entstehen ...*

... nach der Beobachtung von Brand und Wissen „teilweise unspektakulär“ (Brand & Wissen 2017: 51). Damit meinen sie, dass es weder um explizit „politische Statements“ noch um technologieorientierte Krisenlö-

sungsversuche geht, sondern um „andere Formen des Zusammenlebens“ (Brand & Wissen 2017: 51) im Rahmen einer neu organisierten Gesellschaft. Diese neuen Formen bestehen z. B. in neuen Lebenspraxen und dem Weglassen bzw. Nicht-mehr-Tun der alten Praxen. Konkret meinen Brand und Wissen damit etwa die Verbannung des Coca-Cola-Automaten aus Institutionen wie Schulen und Hochschulen, wie auch die Ablehnung, Fleisch (oder viel Fleisch bzw. Fleisch und Fisch aus Massentierhaltung) zu essen. Ebenso kann es als Teil einer *Solidarischen Lebensweise* angesehen werden, den Besitz eines Autos gar nicht erst anzustreben und auch andere Lebenspläne als jene einer im finanziellen Sinne erfolgreichen Berufskarriere zu entwickeln und zu leben. Auch Praxen wie solidarische Landwirtschaften, Tauschbörsen, Couchsurfing, Warmshowers, Welcome to my Garden und ähnliche Sharing Economics können als Bausteine einer *Solidarischen Lebensweise* angesehen werden. Lingenfelder greift an dieser Stelle den geographiedidaktisch interessanten Begriff der *Nowtopias* auf (vgl. Brand & Wissen 2017: 51).

„Gegenhegemonie gegen die imperiale Lebensweise bedeutet also neben Auseinandersetzungen um andere Regeln, um politische und wirtschaftliche Strategien, um Investitionen und die Verfügung über Produktionsmittel auch, bestimmte Formen des Alltags nicht mehr leben zu wollen beziehungsweise ganz praktisch nicht mehr zu leben“ (Brand & Wissen 2017: 51).

... und stattdessen in Nowtopias vielleicht schon die gewünschte andere Ordnung des Alltags vorwegzunehmen.

Solidarische Lebensweisen basieren also auf kollektiv zu schaffenden lokalen und auch regionalen und globalen Strukturen *und* auf individuell zu treffenden alltäglichen Entscheidungen, wie ich mein Leben lebe. Diese werden zu neuen Gewohnheiten, die oft auch nicht mehr als Verzicht erlebt werden, sondern eben als ein Ersetzen von etwas vorher anders Gemachtem durch eine bewusst entschiedene neue Praxis. „Menschen sind mit ihren Vorstellungen vom guten und richtigen Leben in der Lage, sich im individuellen Leben Grenzen zu setzen“ (Brand & Wissen 2017: 52). Scheitert das, kommt es zu Spiel- oder Kaufrausch, zu Drogenabhängigkeit oder zu einem Übermaß an Arbeit.

7 Zwischenfazit

Das Bisherige verdichtet zusammengefasst: Im Begriff der *Imperialen Lebensweise* wird die Kontinuität vom Kolonialismus über den NS bis zur postkolonialen, postfaschistischen und neoliberalen Hochkonsumgesellschaft greif- und beschreibbar. Der Weg zu einer

wünschenswerten *Solidarischen Lebensweise* könnte so über das deutliche Benennen des Ist-Zustands (vgl. auch die ‚*Tell the truth*‘-Forderung der Extinction-Rebellion-Bewegung) beginnen. Und hier kommt (geographische) Bildung ins Spiel.

8 Unbequeme Geographische Bildung als Teil Transformativer Bildung

Gleichzeitig zur Kritik des Bestehenden braucht es eine konkrete Vorstellung von einem guten Leben für alle auf dem Planeten, jetzt und in Zukunft. Materielle Lebensgrundlagen für Menschen und andere Arten müssen im Sinne *Feministischer Bildung* im Rahmen eines fürsorglichen Bündnisses (vgl. Schreiber 2023: 140) erhalten und, wo immer möglich, wiederhergestellt werden. Menschen müssen menschenwürdig behandelt werden, alle, überall und immer. Etwa Seerettung zu kriminalisieren, ist offen klassistisch und rassistisch sowie entgegen der internationalen Rechtslage, die dazu verpflichtet, Menschen in Not zu helfen (vgl. Buckel 2011). Dies zeigte sich exemplarisch, als im Sommer 2023 gleichzeitig ein U-Boot auf Sightseeing-Tour zum Wrack der Titanic und ein Boot mit Geflüchteten im Mittelmeer in Seenot gerieten. Über die weißen und reichen Passagiere des U-Bootes wurde sehr viel mehr und sehr viel emphatischer berichtet als über die zahlreicheren, aber ausschließlich schwarzen und vergleichsweise mittellosen Menschen auf dem Boot im Mittelmeer. Obwohl erwartbar, muss dies alle erschüttern, die Diskriminierung und Rassismus kritisch sehen. Die geschilderte Beobachtung im Hinblick auf mediale Aufmerksamkeit wiederholte sich im Herbst 2024 bzw. Anfang 2025, als in der BRD einige Anschläge auf Menschenmengen verübt wurden: Waren die Täter migrantisierte Menschen, wurden sofortige Verschärfungen von Gesetzen, massenhafte Abschiebungen und das Schließen von Grenzen gefordert. War der Täter Deutscher, so war die Berichterstattung nach zwei Tagen beendet.

Auch im Straßenverkehr ist bei Unfällen unterlassene Hilfeleistung strafbar. Warum reden wir in geographischer Bildung nicht über die unterlassene Hilfeleistung auf den Meeren und in den Wüsten, wenn es um Migration geht? Es ist kein Leichtes, mich mit meinem Unterricht oder mit meiner Lernveranstaltung gegen politische Mehrheiten zu stellen, doch wir müssen es tun in der geographischen Bildung, wenn wir die uns vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse und unsere explizite Werthaltung (z. B. in der *International Charter on Geographical Education* (IGU 2016)) ernst nehmen. Für das Leben und dessen Schutz und Zukunft auf dem Planeten Erde zu plädieren, heißt, unsere Gesellschaften sehr schnell hin zu sehr viel we-

niger Ressourcenverbrauch und Klimagasemissionen umzubauen. Damit sagen wir nichts Neues und fordern lediglich das Einhalten geltender internationaler Abkommen (z. B. Pariser Verträge) und nationaler Gesetze. Der Wandel muss grundlegend sein. Es kann z. B. nicht darum gehen, wie jede einzelne Person weniger Plastik im Alltag kauft, sondern es muss politisch entschieden werden, so wenig wie möglich von diesem lebensgefährlichen Stoff zu produzieren. Dann fallen Arbeitsplätze weg? Ja, so wird es sein. Das wird auch beispielsweise im Automobilsektor, rund um die Luftfahrtindustrie und im Bankensektor in einer auf ein verantwortliches Maß schrumpfenden Wirtschaft der Fall sein, wie Ulrike Herrmann am Beispiel einer Bundesrepublik Deutschland, die das Pariser Abkommen einhält, eindrucksvoll vorrechnet (vgl. Herrmann 2022). Wir müssen uns über Arbeit umfassend Gedanken machen und die Verteilung des immensen Reichtums anders und gerechter organisieren als über durch Lohnarbeit produzierte Gefahrgüter, die die Räume auf dem Planeten nach und nach rarer machen, in denen ein Leben in Würde möglich ist. Denn es ist die kapitalistisch organisierte Produktions- und Konsumweise, mit der der sich selbst wohlhabend nennende Teil der Menschheit Leben bedroht und zerstört sowie die Bedingungen für das (Über-)Leben sehr vieler Arten, darunter der Mensch, zunehmend erschwert. Dies immer wieder neu als Ausgangspunkt zu nehmen, ist ein wichtiger Teil politischer Bildung gegen die Stimmen, die bspw. migrantisierte Personen oder eine inklusive Sprache als große Probleme adressieren.

9 Trauern als wichtiger Teil *Transformativer Geographischer Bildung* auf dem Weg zu *Solidarischen Lebensweisen*

Den Highway to Hell ansprechen, als solchen erkennen, vielleicht auch verzweifelt anschreien, oder kreativ anders mit den sich einstellenden Gefühlen und Körperwahrnehmungen umgehen, um dem Lebendigen in uns, um unserer Empathie mit dem Leben und den Lebenden heute und in Zukunft Ausdruck zu verleihen, das wäre gut. Solche Schritte sind wir nach meiner Wahrnehmung bisher kaum gegangen und wir sollten es tun. Dem Nicht-Wahrhaben-Wollen Raum und Zeit geben. Ist es wirklich so schlimm? Ja, ist es! Die wahrscheinlichsten Szenarien sind übel! Ja, das sind sie: Für viele Menschen heute bereits und für wahrscheinlich noch viel mehr in nahen und absehbaren Zukünften. Können wir etwas tun? Ja, unser politisches Handeln und Unterlassen macht einen großen Unterschied. Das können wir tun: Die uns vorliegenden natur- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Kenntnis nehmen und daraus Schlüsse

ziehen, was jetzt zu tun ist. Wir können und sollten das Ziel formulieren, zu mehr Solidarität im Umgang mit der Aufgabe zu kommen, das Leben zu schützen und möglichst viel gutes Leben für möglichst viele zu sichern, möglich zu machen und zu gestalten.

Auch das können und sollten wir tun: Endlich die geographische Bildung von Grund auf dekolonialisieren und rassismuskritisch gestalten. Damit aufzuhören, naturalisierend über ‚Kultur‘ und ‚Kulturen‘ zu sprechen, wenn wir etwa über Plantagenwirtschaft und Rohstoffförderung sprechen, die postkolonialen Strukturen stets einbeziehen und die Privilegien unserer, doch allzu oft ausschließlich weißen Perspektiven thematisieren, endlich diejenigen in unseren Gesellschaften, z. B. in Lehrwerken, sprechen lassen, die bisher ausgeschlossen werden (wie BiPoC) und auch Schulbücher aussortieren, die grosso modo für eine postkoloniale geographische Bildung mit dem Ziel, Klimagerechtigkeitsdenken zu fördern, ungeeignet sind.

Doch es bleibt die große Frage: Wie ist das zu leisten? Wie kann das in Bildungsprozessen angegangen werden? Ich mache hier den Vorschlag, das vorhandene Wissen über Trauerphasen und Trauerbegleitung für das Anliegen von Lern- und Entwicklungsprozessen an Schule und Hochschule zu nutzen. Damit betreten wir Neuland, aber das ist ja auch notwendig, wenn wir die Not wenden wollen, in der wir uns befinden.

(Ein paar Gedanken zum ‚wir‘, das ich hier verwende: Selbstverständlich sind unterschiedlich privilegierte Gruppen sowohl in der Weltgesellschaft als auch in unseren nationalen Gesellschaften sehr unterschiedlich von der hier adressierten Vielfachkrise betroffen. Ich gehe jedoch davon aus, dass Menschen grundsätzlich empathiefähig sind, halte also für möglich, ja für wahrscheinlich, dass ich als Person für das Leid Anderer Mitgefühl empfinde und auch den Impuls, das Leid vermindern oder verhindern zu wollen. Diese Gedanken ignorieren nicht, dass viele Menschen, auch solche in politischer Verantwortung, diese Empathiefähigkeit derzeit offenbar wenig leben. Psychologisch gesehen interpretiere ich dies als eine Art kollektiver Verdrängung; individuell müsste es wohl als psychopathologische Empathiearmut bezeichnet werden.)

Bevor ich auf die einzelnen Trauerphasen und ihre Übertragbarkeit auf die geographiedidaktische und pädagogische Arbeit am Zustand der Welt eingehe, möchte ich vorweg auf zwei potenzielle Kritikpunkte an dieser Vorgehensweise antworten. Zum einen könnte kritisch betrachtet werden, ob das, was explizit im Hinblick auf innerpsychische Prozesse beschrieben und erforscht wurde, hier also im quasi weltsoziologischen Kontext Anwendung finden kann. Darauf sei geantwortet, dass Trauerprozesse im Hinblick auf in dem Fall sogar materiell verschwundene Lebensräume bereits beobachtet und dokumentiert wurden:

Decker et al. (1991) stellten solche Prozesse bei den Umgesiedelten im Umfeld des rheinischen Braunkohle-letagebaus fest. Zweitens könnte kritisch betrachtet werden, dass es unangemessen scheint, Kinder und Jugendliche gewissermaßen zur Trauer anzuleiten und somit Emotionen in den Unterricht zu bringen und zu stärken, wo doch vermeintlich eher Sachlichkeit und Rationalität sein sollten. Hierauf liefern diverse Studien und Tagungen wie z. B. im Sommer 2024 an der PH Freiburg zu Klimaemotionen und Klimaangst die Antwort, dass solche Gefühle unter Kindern und Jugendlichen verbreitet vorhanden sind und ein Umgang damit also viel eher geboten ist als deren Ignoranz (vgl. Ammonet & Reudenbach 2024: 43). Es handelt sich also um einen professionell-pädagogisch-didaktischen Umgang mit bei Schüler*innen wahrscheinlichen Gefühlslagen, auf deren Ignoranz Greta Thunberg stellvertretend geantwortet hat: „Warum sollte ich für eine Zukunft lernen, die es vielleicht schon bald gar nicht mehr geben wird?“ (Thunberg 2018: 35).

Ammonet und Reudenbach (2024) bescheinigen dem BNE-Ansatz in der Geographiedidaktik, er bedeute de facto eine Überforderung der Schüler*innen, da er sie auffordert, für globale Prozesse durch individuelles Handeln Verantwortung zu übernehmen, auf die die Schüler*innen tatsächlich keinen messbaren Einfluss haben. Die Autor*innen plädieren daher für einen realistischen Blick auf die Auswirkungen des Klimawandels und der Polykrise auf die jeweilige Region, in der der Unterricht stattfindet. Sich auf konkrete, wahrscheinliche Ereignisse vor Ort einzustellen, gibt den Schüler*innen Selbstwirksamkeit zurück. Doch bevor dies geschehen kann, ist ein Abschied von alten Vorstellungen zu leisten. Und damit bin ich wieder beim Wert des Trauerns (den auch Ammonet & Reudenbach (2024: 45) sehen).

Nach Verena Kast (2013) verläuft Trauer typischerweise in vier Phasen, die ich hier auf die Situation der zunehmenden Zerstörung der Lebensgrundlagen und deren Thematisierung in geographischer Bildung beziehe, bzw. zu übersetzen versuche:

9.1 Trauerphase eins: Nicht-Wahrhaben-Wollen

So wie der Tod eines Menschen schockiert, selbst wenn er abzusehen war, schockiert die Zerstörung der Lebensgrundlagen, auch wenn das Ausmaß und die Tragweite schon länger bekannt sind. Wenn ich diese oft unwiederbringliche Zerstörung von Lebensformen und Lebensgrundlagen an mich heranlasse, sie intellektuell und emotional wahrnehme, ist plötzlich alles anders. Rat- und Hilflosigkeit sind vorherrschende Gefühle. Auch kann ich zum Leugnen des Offensichtlichen neigen. Ich will es nicht für möglich halten,

dass es tatsächlich so schlimm ist, obwohl ich es weiß. Mögliche Reaktionen sind in diesem Zustand sowohl Erstarrung und Apathie als auch ein Zusammenbrechen und Außer-Kontrolle-Geraten. Es ist ein tiefer Schockzustand. Diese erste Trauerphase hat nach Kast typische körperliche Reaktionen wie motorische Unruhe, hohen Puls, Übelkeit, Erbrechen und Schwitzen. Wir sollten uns also in unseren Bildungssettings auf neue Erlebnisse und neue Herausforderungen einstellen. Diese Phase dauert von wenigen Stunden bis mehrere Wochen. Anders ausgedrückt: Die gute Nachricht ist, dass der Schock tatsächlich vorbeigeht, auch wenn es sich zu Beginn nicht so anfühlt und alles einfach nur schrecklich ist.

Verena Kast (2013) schildert in ihren Ausführungen zu den auf den Tod naher Menschen bezogenen Trauerphasen jeweils mögliche Hilfestellungen für die Betroffenen. Aus der Perspektive *Transformativer Geographischer Bildung* können wir in diesem Sinne nach förderlichen Lernsettings, Lernumgebungen und pädagogischen Konzepten fragen. Es geht also um die Zeiten im Unterricht, in denen wir in die Abgründe unserer *Imperialen Lebensweise* blicken. Konkret um das Erkennen, welche Entwicklungen mit hoher Wahrscheinlichkeit oder gar unausweichlich auf uns zukommen. Wir wissen, welche todbringenden und lebenszerstörenden Folgen unsere Lebensweise heute schon hat. Der Verlust an Menschenleben in Kriegen und auf der Flucht, z. B. im Mittelmeer durch unterlassene Hilfeleistung oder gar bewusst ausgesetzt in der Wüste im Auftrag der EU, ist unerträglich und er ist Realität, die wir nicht ausblenden können, wenn wir in geographischer Bildung über Migration reden. Die heute als sicher geltenden Folgen des anthropogenen Klimawandels sind furchterregend. Und die Liste der Horrorszenarien ist noch nicht komplett: Als Folge der zunehmenden Knappheit an extraktivistischen und agrarischen Ressourcen ist über die kommenden Jahrzehnte ein kontinuierlicher Zusammenbruch des globalisierten Kapitalismus wahrscheinlich (vgl. Fernández Durán 2012). Dass dies nicht ohne Krisen und Kriege passiert, wissen wir aus den letzten Jahren überdeutlich (Postfaktizität à la Trump, Brexit, Pandemie, Angriff auf die Ukraine, Desinformationskampagnen und Erstarken des Faschismus in Europa ...). Auf diese Summe an Krisensymptomen also mit Nicht-Wahrhabenwollen zu reagieren, scheint zunächst verständlich.

Zurück zu den möglichen Hilfen, die Kast in dieser ersten Trauerphase empfiehlt. Was können wir in Unterricht, Schulen und Hochschulen tun, wenn wir zusammen mit den Schüler*innen und Studierenden in dieser Phase sind und arbeiten?

- unterstützen, wo die Trauernden überfordert sind
- alle Gefühle zulassen, ohne sie zu bewerten

- Empathie, Mitgefühl und Wärme vermitteln, ganz im Sinne eines fürsorglichen Bündnisses (vgl. Schreiber 2023: 137)
- auch emotionales Erstarren angesichts des Unfassbaren aushalten
- eigene Gefühle ausdrücken

9.2 Trauerphase zwei: Emotionen brechen auf

Angst, Traurigkeit, Schmerz, Zorn, Wut, Leid und Schmerz kommen nun an die Oberfläche, werden ausgedrückt und geteilt. Wie einzelne Lernende genau reagieren, hängt mit der jeweiligen Persönlichkeit zusammen. Mögliche Reaktionen in dieser Phase: „Womit habe ausgerechnet ich das verdient?“ oder: „Muss das wirklich genau mich treffen?“. Evtl. wird Schmerz im wörtlichen oder übertragenen Sinne hinausgeschrien. In Kasts Trauerphasenmodell erwähnt sie in dieser Phase auch Vorwürfe an die gestorbene Person. Ihr „Wie konntest Du (Gestorbene) mir das antun?“ sehe ich als fast gleichbedeutend mit Greta Thunbergs „How dare you?“ (am UN-Klimagipfel 2019) an diejenigen, die die ökosoziale Krise und das Nichtreagieren darauf verantworten.

Die heftigen Gefühle dieser Phase sind wichtig, um zu verarbeiten, was es zu erkennen und anzunehmen gilt, anders ausgedrückt in unserem Feld geographischer Bildung: um zu lernen und sich zu entwickeln. Nach meiner Wahrnehmung sind wir bisher noch eher weit entfernt davon, unsere Gefühle angesichts des Zustands der Welt in Schulen und Hochschulen zuzulassen und auszudrücken. Kast *warnt* genau davor, die Gefühle in dieser Phase zu unterdrücken, da dies zu Depressionen führen kann. Das Ausdrücken der Gefühle ist umgekehrt eine wichtige und unersetzliche Form der Verarbeitung der Realität. Dass diese Phase sehr herausfordernd ist, muss hier nicht eigens betont werden.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- viel Zuhören und einfach Da-Sein, ausdauernde Lernbegleitung bieten
- Gefühle und ihre Ausbrüche zulassen, auch Wut und depressive Stimmungen
- nicht von der Größe der Probleme ablenken
- Anteil nehmen am Erleben der Lernenden, keine Wertungen oder Interpretationen vornehmen
- Unterstützung und Hilfen in den Lernalltag einbauen, z. B. Tagebuch schreiben, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Musikhören u. a. m.

9.3 Trauerphase drei: Suchen und sich trennen

Suchen ist eine normale Reaktion auf einen Verlust. Was in *Transformativen Geographischen Bildungsprozessen* im hier dargestellten Sinn verloren geht, sind Gewissheiten über das eigene Leben ab jetzt und über

die Zukunft des Lebens an sich auf dem Planeten. Auch Sicherheitsempfindungen gehen verloren. Und Sicherheit ist für uns Menschen eines der, wenn nicht das wichtigste Bedürfnis.

Was aber wird also in dieser Trauerphase gesucht? In der Interaktion, aber wohl vor allem im jeweiligen inneren Team (vgl. Schulz von Thun 1981), ist dies wohl die verlorene Welt bzw. Weltsicht, sind es die bisherigen Gewissheiten, die verloren gegangen sind und nun neu gesucht werden. Intensive Auseinandersetzungen mit den verlorenen Gewissheiten können starke, auch schmerzhaft Gefühle mit sich bringen.

Doch nun kann in dieser Phase ein Wandel passieren, der entscheidend für das (gute) Weiterleben ist: Die trauernde und lernende Person trifft eine innere Entscheidung und sagt *Ja* zum (Weiter-)Leben unter den Bedingungen, die so sind, wie sie sind. Gelingt diese Entscheidung nicht, verharren wir in unserer Trauer und Verzweiflung. Kast beschreibt die Dauer dieser Phase als lange, d. h. sie dauert von einigen Wochen bis hin zu Jahren. Ich frage mich, ob wir im Kreise der (geographischen) Bildung überhaupt bereits in nennenswertem Ausmaß in notwendige Trauer eingetreten sind und auch, ob uns aktivistische Kreise nicht gerade vorleben, was es bedeutet, Verzweiflung zuzulassen und irgendwann daraus die Entscheidung zu treffen, trotz der düsteren Aussichten weiterzuleben. Dies bedeutet aber eben dann eine neue Beziehung zur Welt, die auch oft mit neuen Handlungen und Haltungen verbunden ist. Da kann es dann nicht beim Errechnen des eigenen Fußabdrucks oder beim Plastiksammeln oder dem Verzicht auf den einen oder anderen Flug stehen bleiben, weil deutlich geworden ist, dass diese individualisierten Handlungen ungenügend sind, um den notwendigen Wandel herbeizuführen.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- immer wieder Geduld zeigen und die anhaltende Suche akzeptieren
- immer wieder zuhören, auch bei Wiederholungen
- Gefühle ernst nehmen, die auftauchen
- auch (falsche) Vorstellungen und Fantasien zulassen, dass es doch einfach gut werden kann (magisches Denken)
- nicht darauf drängen, den Verlust des Alten zu akzeptieren und bei den Ansätzen zur Neuorientierung unterstützen

9.4 Trauerphase vier: Neuer Selbst- und Weltbezug

Die so benannte Phase sollte Ziel jedes Prozesses geographischer Bildung sein. Durch die Schilderung der Phasen 1–3 mag jedoch klar geworden sein, dass bisher grosso modo der Umfang der Verstehens- und Verarbeitungsleistung, die erforderlich ist, nicht in unsere

Konzepte des Lehrens und Lernens eingeflossen ist. Und vielleicht ist auch die Mischung aus Ignoranz und Unruhe angesichts der Aufgaben *Transformatorischer Geographischer Bildung* auf diesem Hintergrund zu verstehen. Wenn wir nämlich wirklich etwas verändern, könnte am Ende auch wirklich etwas Neues entstehen, vielleicht Konkretisierungen dessen, was *Solidarische Lebensweisen* bedeuten können?

In dieser vierten Phase ist der Schmerz über den Verlust des Alten quasi oder tatsächlich herausgeschrien. Endlich kann neu innere Ruhe empfunden werden. Das alte Weltbild ist abgelegt. Nun kann erkenntlich werden, wie ein gutes Leben weitergehen kann und was dafür getan werden muss, oder genauer: Wer dafür was tun muss bzw. wer wofür Verantwortung hat. Nun können neue Pläne gemacht werden, neue Prioritäten gesetzt werden. Das Alte ist Teil der Erinnerung und hat seinen guten Platz im neuen Weltbezug, der wiederum nun mit klarem Blick auf das Anstehende Leitschnur des kollektiven und individuellen Handelns sein kann.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- zusammen nach Formen oder Ritualen suchen, um die Trauerphase zu beenden
- die neue Weltsicht akzeptieren
- dafür sorgen, dass die als Lern- und Entwicklungsbegleitung bis hierher öfters starke und wichtige Position nun unwichtiger wird und gleichzeitig sensibel bleiben für Rückfälle in frühere Phasen

10 Ausblick, oder: Tierbabys gehen immer!

Mit dem Lebendigen empathisieren und vom guten Leben gemeinsam träumen. Das scheint mir sehr wichtig. Konkret können wir gemeinsam Utopien andeuten, wo es geht auch ansehen und möglichst konkret vor Ort erfahrbar machen bzw. umsetzen (vgl. auch den Begriff der Nowtopias oben). Das kann Mut und Kraft wecken.

Und warum gehen Tierbabys immer? Hier verstehe ich es als Hoffnungsschimmer, dass wir Menschen fähig sind zur Empathie für das Leben. Bilder von Tierbabys erzeugen diese Empathie leicht. Und das Bild der Tierbabys verwende ich hier bewusst nicht in einem naiven Sinne. Es geht mir darum, dass über dieses Bild gleichzeitig die Schönheit und das Wunder des Lebens als auch die Vulnerabilität und das aufeinander Angewiesensein deutlich werden können. Sich so verbunden zu fühlen mit dem Leben, kann Hoffnung machen. Hoffnung meine ich hier im Sinne Vaclav Havels: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht“ (Wildmann 1991).



Abb. 3: Ein Tierbaby in den piemontesischen Alpen, eigene Aufnahme

11 Das politische Ziel so gedachter Lernprozesse

Es geht darum, die Einladung und Aufforderung auszusprechen, sich als Protagonist*in eines sozial-ökologischen Wandels persönlich und politisch verantwortlich zu verhalten und Change Agent zu sein (vgl. Bedehäsing & Padberg 2017). Aber ist das nicht eine Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsens? Nein, denn ...

1. Orientierungen am Erkenntnisstand der Naturwissenschaften sind selbstverständlich und nicht Gegenstand von Beutelsbach und
2. im Sinne politischer Bildung sind fraglos zu stärken und fördern: Menschenwürde, Minderheitenschutz, Rechtsstaat und das Einhalten der Gesetze.

So wie ich als Lehrperson nicht neutral bin, wenn es um Menschenrechte und Diskriminierungsfreiheit geht, bin ich es ebenso wenig, wenn es um den Erhalt der Lebensgrundlagen für die Menschheit und anderer Arten geht. Hier sehe ich uns als Geographiedidaktiker*innen den Erkenntnissen der Wissenschaften verpflichtet, will sagen: Sowohl die Berichte des IPCC als auch die Evidenzen der Migrationsforschung (de Haas 2024) müssen Grundlagen unseres Unterrichts sein.

Literatur

- Ammonet, R. & C. Reudenbach (2024): Ist BNE im Geographieunterricht zukunftsweisend? Plädoyer für eine adaptionsorientierte Klimabildung. In: GW-Unterricht 174. S. 43–55.
- Baden-Württemberg-Stiftung (2017): Mobiles Baden-Württemberg – Wege der Transformation zu einer nachhaltigen Mobilität. https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Bildung/Bildung_Mobiles_BW_Nr._87.pdf (23.05.2024)
- Bedehäsing, J. & S. Padberg (2017): Globale Krise, Große Transformation, Change Agents: Heiße Eisen für die Geographiedidaktik? In: GW-Unterricht 146. S. 19–31.

- BMBF – Bundesministerium der Bildung und Forschung (2024): BNE-Portal. Whole Institution Approach. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/whole-institution-approach/whole-institution-approach.html> (23.05.2024)
- Brand, U. & M. Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. Oekom, München.
- Buckel, S. (2011): Das spanische Grenzregime: Outsourcing und offshoring. In: Kritische Justiz 44(3). S. 253–261.
- Bundesstadt Bonn (2022): Klimaplan 2035 für die Bundesstadt Bonn – Zusammenfassung. https://gruene-bonn.de/fraktion-klimaplan/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/0_Klimaplan_Zusammenfassung.pdf (23.08.2024)
- Bundesverband der Industrie (2021): Klimapfade 2.0. Ein Wirtschaftsprogramm für Klima und Zukunft. <https://bdi.eu/publikation/news/klimapfade-2-0-ein-wirtschaftsprogramm-fuer-klima-und-zukunft/> (23.08.2024)
- de Haas, H. (2024): Mythen über Migration: Viele Annahmen stimmen nicht. Vortrag am 15. November 2024 im Rahmen der Berlin Lecture des Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung an der Humboldt-Universität Berlin gehalten. Ausgestrahlt in deutschlandfunk Nova am 30.01.2025.
- Decker, J., O. Ebert, K. Hater, T. Jansen, M. Ritscherle & P. Zlonicky (1991): Gutachten zur Beurteilung der Sozialverträglichkeit von Umsiedlungen im Rheinischen Braunkohlenrevier (= ILS-Schriften 41). ILS, Dortmund.
- Diehl, K. (2022): Autokorrektur. Mobilität für eine lebenswerte Welt. Fischer-Verlag, Frankfurt am Main.
- 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.
- Hartmann, M. (2024): Elitenforscher Michael Hartmann. In: Jung & Naiv (Podcast, Folge 691). <https://jung-naiv.podigee.io/939-elitenforscher-michael-hartmann-soziologie-kapitalismus-system-systemkritik-demokratie-adel-vermogen-ungleichheit> (23.08.2024)
- Herrero, Y. (2018): La Educación ecosocial. (Vortrag auf der fünften Sommerschule der FUHEM-Stiftung). www.youtube.com/watch?v=jvYGZ6JLNf0 (23.08.2024)
- Herrmann, U. (2022): Das Ende des Kapitalismus. Warum Wachstum und Klimaschutz nicht vereinbar sind und wie wir in Zukunft leben werden. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- IEA – International Energy Agency (2023): Net Zero Roadmap: A Global Pathway to Keep the 1.5 °C Goal in Reach. www.iea.org/reports/net-zero-roadmap-a-global-pathway-to-keep-the-15-0c-goal-in-reach (23.08.2024)
- IGU – International Geographical Union (2016): International Charter on Geographical Education. Beging. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf 13.6.2024 (23.08.2024)
- Kast, V. (2013): Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Kreuz-Verlag, Freiburg.
- Kierot, L., U. Brand & D. Lange (2023): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Springer, Wien.
- Lingenfelder, J. (2025): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Mau, S. (2024): Wer spaltet unsere Gesellschaft? Stefan Mau im Interview. In: Lage der Nation (Podcast, Folge 369). <https://lagedernation.org/podcast/ldn369-spezialwer-spaltet-unsere-gesellschaft-steffen-mau-soziologe/> (23.08.2024)
- Passadakakis, A. & M. Schmelzer (2011): Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte (= AttacBasis Texte 36). VSA, Hamburg.
- Schreiber, V. (2023): Feministische Bildung. In: Nöthen, E. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Springer, Berlin.
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Thunberg, G. (2018): Rede bei der 24. UN-Klimakonferenz in Kattowitz. In: Thunberg, G. (Hg.): Ich will, dass ihr in Panik geratet. Fischer, Frankfurt am Main. S. 37–39.
- Tobler, L. (2014): Europäisches Asylsystem. Wogegen wird hier gekämpft? In: WOZ 16, 18.4.
- UN – United Nations (2022): Secretary-General's remarks to High-Level opening of COP27. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2022-11-07/secretary-generals-remarks-high-level-opening-of-cop27> (23.08.2024)
- Wildmann, A. (1991): Ein Held, der das Leben liebte. In: Frankfurter Rundschau vom 21.01.2024. <https://www.fr.de/politik/held-leben-liebte-11370787.html> (13.06.2024)