



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“
als Beitrag zur Umsetzung ausgewählter Basiskonzepte
des Oberstufen-Lehrplans im Unterrichtsfach
Geographie und Wirtschaftskunde“

verfasst von / submitted by

Johannes Wimmeder, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Spanisch UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am

Danksagung

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, Hermann und Theresa, die mir auf meinem Lebensweg in jeder Hinsicht und kompromisslos Rückhalt gegeben haben und mir das (lange) Studieren ermöglichten. Und nicht zuletzt, danke für die tatkräftige Unterstützung beim Schreiben dieser Arbeit: Danke für deine Zeit und dein kritisches und wertvolles Feedback, Papa. Und danke für dein lockeres „Schreib’s afoch“, Mama.

Danke auch an meine großen Schwestern, Maria und Magdalena, die mir immer ein großes Vorbild waren und ihren kleinen Bruder mit viel Zuneigung, Wertschätzung und Verständnis umsorgt haben. Und danke an die Kids, Hannah, Klara und Sophie, für die ermunternden Worte und Taten.

Für das aufgebrachte Verständnis für ihren oft gedankenverlorenen und gestressten Freund bedanke ich mich ganz herzlich bei meiner Freundin Vera. Danke für deine Unterstützung und dein begleitendes Motivationscoaching beim Schreiben der Arbeit.

Meinen Studien-, Wohnungs- und Weggefährten, Tobias, Florian, Martin, Alexander, Alexander, Isa und Eva, danke ich für die treue Freundschaft und die glückliche und erlebnisreiche Studienzeit. Ebenso danke ich meinen treuen Rollbrettkollegen, Stipo, Michael, Oliver und Markus, für die wichtigen Pausen beim gemeinsamen Sport- und Kulturprogramm.

Für das Schreiben der vorliegenden Arbeit unerlässlich: das Schreib- und Diplomarbeitsbewältigungskollektiv „Büro“. Danke Sarah, Steffanie, Doris, Carla, Benedikt und Lukas für die schöne Zeit im ‚unserem‘ Büro. Sie hat mir das Schreiben der Arbeit erheblich erleichtert.

Meiner jung gebliebenen Studien- und Kaffeehausgenossin, Ernie, danke ich ganz herzlich für das aufmerksame Lesen der Arbeit und die Hilfe bei der abschließenden Korrektur.

Schließlich möchte ich mich bei meiner geschätzten Diplomarbeitsbetreuerin, Fr Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller, für die kompetente Betreuung meiner Arbeit bedanken. Danke für die zahlreichen Kaffees, die hilfreichen Ratschläge, die schnellen Rückmeldungen und die ermutigenden Worte.

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Femininums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der weiblichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll. Für die im Anhang befindlichen Unterrichtsmaterialien, die sich an Schülerinnen richten, wurde die Variante des Binnen-I gewählt.

Hinweis auf Bildmaterial

Zur optischen Gestaltung der Unterrichtsmaterialien wurden frei zugängliche Symbole und Icons von der Homepage „www.iconfinder.com“ genutzt. Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer sozial-ökologischen Krise kommt dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde an österreichischen Schulen eine besondere Rolle in der Vermittlung globaler und wirtschaftlich komplexer Zusammenhänge zu. Die jüngst eingeführten Basiskonzepte im neuen Oberstufen-Lehrplan erweisen sich hierbei als vielversprechender Ansatz, um die Komplexität globaler Problemstellungen für Schülerinnen verständlich und verhandelbar zu machen. Drei ausgewählte Basiskonzepte bilden die Grundlage dafür, das sozialwissenschaftliche Konzept der „Imperialen Lebensweise“ nach BRAND, U. & WISSEN, M. (2017) als fachlichen Zugang zur Behandlung der sozial-ökologischen Krise vorzuschlagen. Das Konzept soll erstens dabei helfen, die sozialen und ökologischen Folgen des alltäglichen wirtschaftlichen Handelns sichtbar zu machen. Es soll zweitens die Zusammenhänge zwischen alltäglichen Gewohnheiten, politischen Institutionen und ökonomischen Strukturen darlegen. Und drittens soll es dazu dienen, Ansatzpunkte für eine solidarische und nachhaltige Lebensweise zu finden. Dass das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ einen wertvollen Beitrag zur Umsetzung der ausgewählten Basiskonzepte leisten kann, wird abschließend in einem vom Autor konzipierten unterrichtspraktischen Beispiel zu den Regenwäldern Brasiliens aufgezeigt.

Abstract

In face of the current socio-ecological crisis, the Austrian school subject of “Geographie und Wirtschaftskunde” (Geography and Economics) plays a particularly important role in teaching global and economically complex relations. The recently introduced „Basiskonzepte“ (basic concepts) of the new upper school curriculum can be regarded as a promising approach to treat the complexity of global issues in a manner that is comprehensible and manageable for students. Three selected examples of these basic concepts will constitute the basis for covering the socio-ecological crisis in class, following the concept of the „Imperiale Lebensweise“ (Imperial Mode of Living) from BRAND, U. & WISSEN, M. (2017). Firstly, the concept aims to point out the social and ecological consequences of everyday economic behaviour. Secondly, it tries to explain and visualize the interdependencies between everyday habits, political institutions and economic structures. And thirdly, it offers a starting point to develop ideas for a responsible and sustainable way of living. Finally, the author develops a lesson plan concerning the deforestation of the Brazilian Rainforest which shows the potential of the concept of the “Imperial Mode of Living“ for the implementation of the selected basic concepts.

Inhaltsverzeichnis

1.	Geographie und Wirtschaftskunde im Kontext gesellschaftlicher Transformation	2
1.1	Gesellschaftliche Transformation als globale Herausforderung	2
1.2	Die „sozial-ökologische“ Transformation: ökologisch = sozial = ökonomisch.....	6
1.3	Verankerung des Themenbereichs „Nachhaltige Entwicklung“ im österreichischen Schulwesen	8
1.4	Geographie und Wirtschaftskunde: Mensch-Umwelt-Wirtschaft.....	12
1.4.1	GW als integratives Fach in sozialwissenschaftlicher Tradition	12
1.4.2	Die sozial-ökologische Krise als Problemstellung sozioökonomischer Bildung	14
1.5	Der GW-Lehrplan der Sekundarstufe II als Bezugsrahmen (AHS).....	17
1.5.1	Didaktische Grundsätze und Themenbereiche	18
1.5.2	Basiskonzepte: Vom ‚Stoff‘ zum Konzept.....	20
1.5.3	Auswahl relevanter Basiskonzepte des GW-Lehrplans (SEK II)	23
2.	Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“.....	27
2.1	Die „Imperiale Lebensweise“: Das Leben auf Kosten anderer.....	28
2.2	Das theoretische Fundament der „Imperialen Lebensweise“.....	29
2.2.1	„Inwertsetzung, Akkumulation und Reproduktion“.....	29
2.2.2	„Der hegemoniale Charakter der Imperialen Lebensweise und ihre Subjektivierung“.....	30
2.2.3	„Hierarchisierung“	31
2.2.4	„Externalisierung“	33
2.3	Die „Imperiale Lebensweise“ im 21. Jahrhundert: Globale Verallgemeinerung oder Überwindung?	37
2.3.1	Vom Fordismus zur neoliberal-kapitalistischen Globalisierung.....	37
2.3.2	Kommodifizierung (China) und Neoextraktivismus (Lateinamerika).....	38
2.3.3	Falsche Alternativen und solidarische Lebensweisen	40
2.4	(Kritische) Rezensionen zum „Konzept der „Imperialen Lebensweise“	42

3.	Synthese: Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ als Beitrag zur Umsetzung ausgewählter Basiskonzepte im GW-Unterricht	44
3.1	Beiträge zu den ausgewählten Basiskonzepten	44
3.1.1	Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten sichtbar machen	44
3.1.2	Wirtschaft – politische Institutionen – Alltag – Subjekt	45
3.1.3	Exklusivität der „Imperialen Lebensweise“	45
3.1.4	Ausgangspunkt für eine sozial-ökologische Transformation	46
3.1.5	Bezüge zu weiteren Basiskonzepten	47
3.2	Unterrichtspraktisches Beispiel	49
3.2.1	Unterrichtseinheit (1/5):	50
3.2.2	Unterrichtseinheit (2/5):	54
3.2.3	Unterrichtseinheit (3 und 4/5):	57
3.2.4	Unterrichtseinheit (5/5):	63
3.3	Fachliche und fachdidaktische Begründung	66
3.3.1	Fachliche Analyse	66
3.3.2	Fachdidaktische Analyse	69
3.4	Ausblick	74
4.	Resümee	76
5.	Anhang: Didaktisches Material	78
5.1	Ereigniskarten (A1)	79
5.2	Ereigniskarten - Rückseite (A2)	80
5.3	Aktionskarten (A3)	81
5.4	Aktionskarten - Rückseite (A4)	82
5.5	Handreichung für SchülerInnen (A5)	83
5.6	Handreichung für die Lehrperson (A6)	84
5.7	Hintergrundinformation Lehrperson	85
5.8	Arbeitsblatt „Der Regenwald von Crescimiento“ (B1)	86
5.9	Einführung Rollenspiel (C1)	87

5.10	Rollenkarte: Regierungsvertreter (C2)	88
5.11	Rollenkarte: Menschenrechtsaktivistin (C2)	89
5.12	Rollenkarte: Vertreterin der EU (C2)	90
5.13	Rollenkarte: Fridays for Future (C2)	91
5.14	Rollenkarte FAO (C2)	92
6.	Abbildungsverzeichnis	93
7.	Tabellenverzeichnis	93
8.	Abkürzungsverzeichnis	93
9.	Literaturverzeichnis	94

Einleitung

Ob „Klimawandel“, „Klimakrise“, „Klimanotstand“ oder auch „Krieg gegen die Natur“ (DER STANDARD 2019f), wie es der UN-Generalsekretär ANTÓNIO GUTERRES auf der letzten Klimakonferenz im Dezember 2019 in Madrid formulierte, die vom Menschen beförderte ökologische Krise trägt mittlerweile viele Bezeichnungen und wurde zu einem bestimmenden Thema im medialen, politischen sowie öffentlichen Diskurs. Im Vordergrund steht zumeist die Abwendung eines ökologischen Katastrophenszenarios, das im Falle weiter steigender Treibhausgasemissionen und steigender Durchschnittstemperaturen droht. Dass die beschleunigte Naturausbeutung im Zuge der neoliberalen Globalisierung wesentlich durch ungleiche ökonomische und gesellschaftliche Strukturen zugunsten der Wenigen und auf Kosten der Vielen ermöglicht wird und bereits heute verheerende soziale Wirkungen nach sich zieht, fällt dabei oftmals unter den Verhandlungstisch.

Auch im schulischen Kontext kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die gegenwärtige Krise häufig nur unter ökologischen Vorzeichen behandelt wird. Die vorliegende Arbeit will im ersten Kapitel deshalb zeigen, dass die ökologische Krise nur in Verbindung mit ihren sozialen und ökonomischen Bedingungen verständlich gemacht werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass sich insbesondere das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde dafür eignet, die *sozial-ökologische* Krise im Sinne einer gesellschaftlichen Transformation zu nachhaltigen und gerechten Lebensweisen zu thematisieren.

Aufgrund des hohen Komplexitätsgrades sozial-ökologischer Problemstellungen auf globaler Ebene bezieht sich die Arbeit neben den fachdidaktischen Grundlagen der Geographie und Wirtschaftskunde und den „Prinzipien sozioökonomischer Bildung“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56) vorwiegend auf die im Oberstufen-Lehrplan neu eingeführten Basiskonzepte im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde. Drei ausgewählte Basiskonzepte bilden schließlich die Grundlage dafür, das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ im zweiten Kapitel der Arbeit als einen fachlichen Zugang vorzustellen, der es ermöglicht die sozial-ökologische Krise gesellschaftskritisch und zugleich lebenswelt- und schülerinnenorientiert zu vermitteln. Dass dieses Konzept der „Imperialen Lebensweise“ als sozialwissenschaftliches Analyseinstrument im Sinne der Basiskonzepte dazu in der Lage ist, „eine unübersichtliche Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen“ (BMBF 2016: 61), soll im abschließenden dritten Kapitel an einem vom Autor entwickelten unterrichtspraktischen Beispiel für die 9. Klasse der Sekundarstufe II gezeigt werden.

1. Geographie und Wirtschaftskunde im Kontext gesellschaftlicher Transformation

Ausgehend vom Begriff der „gesellschaftlichen Transformation“ (WBGU 2011), soll im ersten Kapitel das Thema der Diplomarbeit im größeren Kontext sozialwissenschaftlicher Diskurse und globaler Entwicklungen dargestellt werden. Die Notwendigkeit gesellschaftlichen Handelns, die der Transformationsbegriff in Anbetracht der tiefgreifenden Veränderungen gesellschaftlicher Naturverhältnisse und deren sozialen und ökologischen Folgen zum Ausdruck bringt, wird zunehmend auch im Bildungsbereich thematisiert. Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BOUSLAMA, S. 2015) und Entwicklungen in den Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien dienen hier als Beispiele, um den Bedeutungsgewinn sozial-ökologischer Themen auf schulischer Ebene in Österreich aufzuzeigen.

Nach einer einführenden Kontextualisierung wird konkret Bezug auf das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (im Folgenden GW) genommen, das im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Die Erörterung zentraler Zielsetzungen von GW und jüngere Veränderungen im Lehrplan sollen aufzeigen, dass dem doppelpoligen Zentrierfach GW eine wesentliche Aufgabe in der Vermittlung wirtschaftlich komplexer und aktueller Problemstellungen im Rahmen des Schulunterrichts zukommt. Das zeigt auch die Orientierung des Unterrichtsfachs an der Sozioökonomischen Bildung, die Wirtschaft als „gesellschaftlich eingebettet“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56) begreift und für mehrperspektivische und multidisziplinäre Zugänge in der GW-Fachdidaktik plädiert. Sozioökonomische Bildung, so die These, schließt somit die Analyse und Reflexion der ökologischen und sozialen Bedingungen des wirtschaftlichen Handelns mit ein.

Die komplexen Zusammenhänge einer globalisierten Wirtschaft sichtbar zu machen und für Schülerinnen verständlich zu vermitteln, stellt eine große Herausforderung für die Fachdidaktik dar. Deshalb wird im letzten Teil des Kapitels auf die jüngst eingeführten Basiskonzepte eingegangen. Sie sollen sich als „zweckvolles Instrument [erweisen], um vernetztes Denken und das Verstehen globaler Zusammenhänge im GW-Unterricht zu fördern.“ (RADL, A. 2016: 32)

1.1 Gesellschaftliche Transformation als globale Herausforderung

Seit der Weltwirtschaftskrise 2008 erleben sozialwissenschaftliche Analysen zum Begriff der Krise eine Hochkonjunktur. Ein Jahrzehnt später ist es jedoch nicht mehr die Weltwirtschafts-

oder Finanzkrise, sondern die des Klimas, die ins Zentrum öffentlicher Debatten rückt – insbesondere im globalen Norden. Über 11.000 Wissenschaftlerinnen aus 153 unterschiedlichen Ländern riefen im November 2019 den „Klima-Notstand“ aus und warnen vor „unsäglichem menschlichen Leid“ (DIE PRESSE 2019c), sollte sich der Status Quo der globalen Energie-, Wirtschafts- und Umweltpolitik nicht grundlegend verändern.

Die symbolische Aktion der Wissenschaftlerinnen ist nur ein kleiner Ausschnitt einer rasant gewachsenen Klimadebatte, an der sich verschiedenste Akteurinnen aus Zivilgesellschaft, Politik und Wissenschaft auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene beteiligen. Dementsprechend groß und unübersichtlich ist mittlerweile auch die Bandbreite an Begrifflichkeiten und Konzepten, die sich auf unterschiedliche Art und Weise mit den Ursachen, Folgewirkungen und Anpassungsstrategien im Kontext der Klimakrise beschäftigen. Anthropozän, multiple Krise, planetare Grenzen, nachhaltige Entwicklung oder Klimagerechtigkeit sind nur eine kleine Auswahl an häufig verwendeten Begriffen.¹ Der gegenständlichen Arbeit soll jedoch der Begriff der „gesellschaftlichen“ bzw. der „sozial-ökologischen Transformation“ zugrunde gelegt und im Folgenden begründet werden.

Der Begriff der Transformation ist an und für sich kein neuer. In den Geschichts-, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften diente er dazu „längerfristige, umfassende, krisenhafte Wandlungsprozesse gesellschaftlicher Strukturen“ (BRAND, K.-W. 2017: 26) zu beschreiben und deren Ursachen, Bedingungen und Folgen zu erforschen. Ein prominenter Vertreter der ‚Transformationsforschung‘ ist der Wiener Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler KARL POLANYI, dessen Werk „The Great Transformation“ neuerdings viel Aufmerksamkeit in der angloamerikanischen und deutschsprachigen Sozialwissenschaft erfährt.² Während KARL POLANYI noch den „Übergang von der agrarisch-feudalen zur modernen, kapitalistischen Industriegesellschaft als krisenhafte[n] soziale[n] Entbettungsprozess“ (ebd.) ins Auge fasste, wird dem Begriff in der aktuellen Debatte mit der Klimakrise ein neuer Bedeutungsrahmen verliehen: heute ist es der Übergang von der kapitalistisch-fossilen zur ökologisch-nachhaltigen Globalgesellschaft, der zur Diskussion steht.

In Anlehnung an den Transformationsbegriff von Karl Polanyi hat der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (im Folgenden WBGU), ein unabhängiges Beratungsgremium der deutschen Bundesregierung, 2011 ein Hauptgutachten

¹ Für einen Überblick über verschiedene Begriffe rund um die Klimadebatte sei an dieser Stelle auf das „Wörterbuch Klimadebatte“ (BAURIEDL, S. 2016) verwiesen.

² Zur aktuellen Rezeption des Werks von KARL POLANYI im deutschsprachigen Raum siehe AULENBACHER, B. ET AL. 2019.

mit dem Titel „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ (WBGU 2011) veröffentlicht, das die zeitgenössische Interpretation des Transformationsbegriffs wesentlich prägte. Auf über 400 Seiten wird im Gutachten ein Begriff der „gesellschaftlichen Transformation“ entwickelt, der – mit kritischen Ergänzungen – den größeren Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit herstellen soll.

Grundsätzlich begreift der WBGU die ‚neue‘ Große Transformation als einen „nachhaltigen weltweiten Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft [...], der Produktion, Konsummuster und Lebensstile so verändern [muss], dass die globalen Treibhausgasemissionen im Verlauf der kommenden Dekaden auf ein absolutes Minimum sinken und klimaverträgliche Gesellschaften entstehen können.“ (WBGU 2011: 5) Dieser umfassenden Definition sind eine Vielzahl von Forschungen und Studien zu Entwicklungsdynamiken in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zugrunde gelegt, die auf die Notwendigkeit des Umbaus von Wirtschaft und Gesellschaft hinweisen. Unter dem Begriff der „Megatrends“ werden zunächst dominante Entwicklungen im ‚Natursystem‘ der Erde ausgeführt. Dazu zählen etwa der Klimawandel, der Verlust von Ökosystemleistungen und biologischer Vielfalt oder Wassermangel und Wasserverschmutzung. (ebd.: 35-45) Sie zeigen die ökologischen Restriktionen der (Über-)Nutzung natürlicher Ressourcen und die damit einhergehenden, bedrohlichen Folgewirkungen für den Menschen auf. Neben der Analyse der biophysikalischen Veränderungen aus der Perspektive der Naturwissenschaft, werden gleichzeitig auch „Megatrends der globalen Wirtschaft und Gesellschaft“ analysiert, die für diese Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

Exemplarisch können die drei wichtigsten „Transformationsfelder“ des Gutachtens angeführt werden: die globale Energieversorgung, Urbanisierung und Landnutzung. (ebd.: 4) Im Energiesektor, verantwortlich für 95% der anthropogenen Treibhausgasemissionen, wird auf die Problematik der anhaltenden, in vielen Weltregionen auch der intensivierten Nutzung fossiler Energieträger hingewiesen. Bei einer nur moderat steigenden Energienachfrage wird bis 2035 ein Nachfrageanstieg von über 36% zum Ausgangsjahr 2008 prognostiziert, wobei „93% dieses erwarteten Anstiegs auf Nicht-OECD-Länder zurück[geht].“³ (ebd.: 55) Die Schwierigkeiten einer nachhaltigen Energieversorgung sind auch eng mit den absehbaren Verdichtungsprozessen in den Städten verknüpft. Die Zahl der weltweiten Stadtbevölkerung wird bis 2050 auf 6,4 Milliarden geschätzt, heute sind es ‚nur‘ 1,8. (ebd.: 58) Hinzu kommt,

³ Als Beispiel für diesen Trend können die derzeit *geplanten* Kohlekraftwerke Chinas genannt werden, deren Kapazität aller in Europa bestehenden Kraftwerke entsprechen soll. (DER STANDARD 2019e)

dass die rasant wachsenden Städte einen erheblichen Teil der globalen Mittelschichten beherbergen werden, die ihre Konsumgewohnheiten zunehmend an westliche, d.h. auch ressourcenintensive Ideale anpassen. Es wird deshalb auch von der „Verwestlichung des Konsums“ (BRUNNER, K.-M. & LITTIG, B. 2017: 229) gesprochen. Es müssen neue Wege der klimaverträglichen Versorgung der Ballungszentren gefunden werden, die wiederum auch starke Auswirkungen auf die Strukturierung des ländlichen Raums und der Landwirtschaft mit sich bringen. Die stetig steigenden Nahrungsmittelpreise zeigen an, dass der ‚Run‘ auf landwirtschaftlich produktive Flächen – Stichwort „land grabbing“ (WBGU 2011: 64; kritisch dazu BECKERT, S. & SCHNEIDER, M. 2018) – längst begonnen hat und sich mit den erwarteten Wohlfahrtssteigerungen in Schwellenländern noch verschärfen wird. Die vielfachen sozial-ökologischen Konflikte, die aus der Inwertsetzung und Einbindung peripherer Weltregionen in den Weltmarkt resultieren, werden in der abschließenden Unterrichtsplanung am Beispiel des Regenwaldes im Amazonas (siehe Kap. 3.2) ausführlich behandelt.

Aus dem kurzen Abriss zu den zentralen Transformationsfeldern im WBGU-Gutachten lässt sich ein allgemeiner Entwicklungstrend erkennen, der in Bezug auf das Unterrichtsfach GW und das vorzustellende Konzept der „Imperialen Lebensweise“ von zentraler Bedeutung ist. Diesen Entwicklungstrend beschreibt der WBGU (2011: 50ff.) als „neue Geographie weltweiten Wachstums“. Darunter wird die dynamische Entwicklung wirtschaftlichen Wachstums in Ländern des globalen Südens verstanden, die insbesondere in den Schwellenländern wie China, Indien und Brasilien zu beobachten ist. Da dieses Wachstum, zumindest derzeit, im Wesentlichen auf einer ressourcen- und emissionsintensiven Produktionsweise beruht, sind die „Wohlfahrtsfortschritte zwar grundsätzlich positive Trends“ (ebd.: 53), die Nachahmung des westlichen Modells industrieller Entwicklung stellt aus ökologischer Sicht insgesamt jedoch ein *Katastrophenszenario* dar. Eine der größten Herausforderungen für den weltweiten Umwelt- und Klimaschutz ist deshalb, so stellt der WBGU fest, dass „nicht nur Emissionen in Industrieländern gesenkt werden, sondern auch in den Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen, die sich bereits heute oder in absehbarer Zukunft auf einen Wachstumspfad begeben, möglichst frühzeitig umgesteuert wird von fossiler Energienutzung auf klima- und umweltverträgliche Entwicklungspfade.“ (ebd.: 53)

An der Formulierung „umgesteuert wird“ lässt sich hier im Kleinen aufzeigen, was dem Gutachten seit seiner Veröffentlichung im sozialwissenschaftlichen Diskurs kritisch entgegnet wurde. Das verwendete Passiv steht ganz im Zeichen des Diskurses über das Anthropozän (siehe dazu im Gutachten WBGU 2011: 33ff.; kritisch dazu GÖRG, C. 2016). BRAND, K.-W.

(2017: 438) weist darauf hin, dass die Rede vom Anthropozän ein „globales Subjekt“ suggeriere, das für Verursachung und Lösung der ökologischen Krise verantwortlich sei. Wird ‚die Menschheit als treibende geologische Kraft‘ in den Mittelpunkt gerückt, kann damit leichtfertig unterschlagen werden, welche der vielen unterschiedlichen globalen Akteure in welchem Ausmaß an der Verursachung der ökologischen (Klima-)Krise beteiligt sind. Eine Studie von OXFAM (2015) kommt auf Basis der globalen Einkommensverteilung zu dem Ergebnis, dass die reichsten zehn Prozent der Weltbevölkerung für ca. die Hälfte aller konsumbezogenen CO₂-Emissionen verantwortlich sind. Die ärmsten 50% hingegen verantworten nur zehn Prozent und sind tendenziell diejenigen, die am schwersten von der Umweltzerstörung und den Folgewirkungen des Klimawandels betroffen sind. Diese Zahlen verdeutlichen sehr schnell: Ein kritischer Diskurs über eine mögliche *gesellschaftliche* Transformation muss die *sozialen und ökonomischen* Bedingungen und Machtverhältnisse in seine Krisenanalyse⁴ einbeziehen.

1.2 Die „sozial-ökologische“ Transformation: ökologisch = sozial = ökonomisch

Um explizit auf den gesellschaftspolitischen Charakter der Transformation hinzuweisen, hat sich in der sozialwissenschaftlichen Debatte der Begriff der „sozial-ökologischen Transformation“ (BRAND, K.-W. 2017; BRAND, U. & WISSEN, M. 2017; BRAND, U. 2016) etabliert. So sollen die „komplexen sozialen Verursachungsdynamiken der beobachteten Umwelttrends“ (BRAND, K.-W. 2017: 437), die im Gutachten des WBGU weitgehend ausgeklammert werden, analysiert werden. Dies gilt auch und insbesondere für die kritische Analyse des neoliberalen Entwicklungsmodells, das weltweit eine hegemoniale Stellung beansprucht. Die wirtschaftliche Globalisierung, die in den letzten Jahrzehnten zu einem ungeheuren Wachstum in eigentlich allen wirtschaftlichen Sektoren⁵ führte, beruht ganz wesentlich auf den Prinzipien neoliberaler Wirtschaftspolitik: freie Märkte, Deregulierung und Privatisierung. (JÄGER, J. & SPRINGLER, E. 2015: 171ff.) ‚Entwicklung‘ wird im neoliberalen Verständnis zumeist mit der Herstellung von Wettbewerbsfähigkeit und möglichst hohen

⁴ Die Begriffe Krise und Transformation werden in der vorliegenden Arbeit als zwei Seiten derselben Medaille verstanden: Gesellschaftliche Krisen bedingen gesellschaftliche Transformationen. Wenn in der vorliegenden Arbeit somit abwechselnd von der „sozial-ökologischen Krise“ bzw. „Transformation“ gesprochen wird, ist erstere Formulierung als Zustandsbeschreibung zu verstehen, während der Begriff der Transformation auch die notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen zur Bearbeitung dieser Krise umfasst.

⁵ Ein aussagekräftiger Indikator ist hier die Weltwarenproduktion: „Diese ist von 1980 bis 2010 um das 2,7-fache gestiegen. Im gleichen Zeitraum vermehrte sich der Anteil des grenzüberschreitenden Welthandels um das 11,8-fache. Das hat wiederum eine Vervielfachung des Frachtverkehrs (insbesondere des Seefrachtverkehrs) zur Folge.“ (BRAND, K.-W. 2017: 100)

Wachstumsraten gleichgesetzt. Die sozialen und ökologischen Kosten des Wachstums in Form der Ausbeutung billiger Arbeitskräfte und natürlicher Ressourcen werden dabei systematisch ausgeblendet.

Insofern ist auch die Bezeichnung der „neuen Geographie weltweiten Wandels“ des WBGU (2011: 50) eine unzureichende Analyse, weil sie die regional und national spezifischen Entwicklungsprozesse in den Vordergrund rückt, während das ihnen zugrunde liegende Entwicklungsmodell der neoliberalen Globalisierung weitgehend unbehelligt bleibt. Ein derartiges lineares Entwicklungsverständnis, das die Staaten der Erde auf einem Zeitstrahl in verschiedene Entwicklungsstadien einordnet, unterstellt erstens ein universell gültiges Entwicklungsmodell des westlichen Kapitalismus und verdeckt zweitens die globalen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die in der Entwicklung der heutigen Industrienationen historisch wirksam waren und heute weiter wirksam sind:

„Trotz Expansion kapitalistischer Produktionsweisen zeigt sich, dass längerfristig keine Angleichung des Lebensstandards zwischen Nord und Süd stattfindet, sondern sich die Unterschiede sogar vertiefen. [...] Das heißt, es konnten bislang zwar einige Regionen „aufsteigen“, dennoch ist das dem Großteil nach wie vor nicht gelungen, und globale asymmetrische Beziehungen bleiben erhalten. Diese augenfällige Persistenz der Ungleichheit steht der Vorstellung entgegen, dass Entwicklung einen linearen Prozess darstellt.“ (JÄGER, J. & SPRINGLER, E. 2015: 360)

Aus politökonomischer Perspektive gilt es deshalb die ‚unterschiedlichen Entwicklungen‘ als Teil einer zusammenhängenden, wirtschaftlichen Globalisierung zu denken, deren ökonomische Grundlage, Wachstum und Mehrwert zu generieren, zwangsweise ungleiche Beziehungen zwischen den Ländern des globalen Nordens und Südens herstellt.

Eine konsequent geführte Debatte um eine gesellschaftliche Transformation kommt somit nicht daran vorbei, sowohl die ‚innere‘ Wachstumslogik des neoliberalen Entwicklungsmodells an sich als auch dessen räumlich weit ausgreifenden und hierarchisch angelegten Strukturen in der neoliberalen Globalisierung zu thematisieren. Mit dem Konzept der „Imperialen Lebensweise“ soll in dieser Arbeit ein kritischer Zugang zur „sozial-ökologischen Transformation“ ausgeführt und vorgestellt werden, der diese kapitalistischen Eigendynamiken und globalen Machtverhältnisse – vor allem im Kontext der Nord-Süd-Beziehungen – sichtbar machen will.

Der Begriff der Transformation kann treffend und in aller Kürze auf die neue ‚Qualität‘ der ökologischen Problematik aufmerksam machen, die sich „aus den beschleunigten Modernisierungs- und Industrialisierungsprozessen, aus den expansiven Dynamiken wirtschaftlichen Wachstums und gesellschaftlicher Globalisierung [ergeben].“ (BRAND, K.-W. 2017: 22) Insbesondere im Anbetracht der wirtschaftlichen Dynamik in den aufstrebenden

Schwellenländern ist die Hegemonie des ressourcen- und emissionsintensiven Entwicklungsmodells der Industrieländer zunehmend in Frage zu stellen. (COY, M. & STÖTTER, J. 2013: 74–77)

Gleichzeitig bringt der Transformationsbegriff zum Ausdruck, dass ein Wandel hin zu nachhaltigen Produktions- und Konsumweisen grundsätzlich möglich und im Hinblick auf die bedrohlichen Auswirkungen des Klimawandels auch notwendig ist. Dass diese Transformation mehr als nur ein technokratisches Projekt „ökologischer Modernisierung“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 32) darstellt, das soziale, wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Fragen weitgehend ausklammert, soll mit der nachfolgenden Kritik aus der Perspektive der „sozial-ökologischen“ Transformation klargestellt werden. Die ‚ökologische Krise‘ steht unmittelbar mit einer (sozialen) Verteilungs- und einer (ökonomischen) Wachstumskrise in Verbindung.⁶ Der weltweite Vergleich des ökologischen Fußabdrucks oder die unterschiedliche Betroffenheit von Umweltveränderungen (sog. Verwundbarkeit) zeigen die eklatanten räumlichen und sozioökonomischen Ungleichheiten in der sozial-ökologischen Krise auf. Diese dürfen in der Debatte über eine gerechte und nachhaltige Gestaltung der Transformation nicht fehlen. Schließlich richtet sich der Auftrag, „einen Lebensstil zu finden der dem Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung entspricht“ (WBGU 2011: 66), zuvorderst an jene gesellschaftlichen Gruppen, die bislang am meisten vom übermäßigen Zugriff auf Naturressourcen und Arbeitskraft profitieren konnten, ohne von den negativen Folgen betroffen zu sein.

1.3 Verankerung des Themenbereichs „Nachhaltige Entwicklung“ im österreichischen Schulwesen

Der implizit bildungsrelevante Auftrag, globale Zusammenhänge zu reflektieren und Leitbilder nachhaltiger Lebensstile zu entwickeln, zeigt deutlich auf, dass der (schulischen) Bildung eine wesentliche Rolle im Prozess der gesellschaftlichen Transformation zukommt. Obwohl im Kontext des österreichischen Schulwesens nicht explizit von „Transformation“ gesprochen wird, ist die ökologische Debatte mit den „Fridays for Future“, der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (im Folgenden BNE) oder dem „Unterrichtsprinzip Umweltbildung“

⁶ „Gesellschaftliche Naturverhältnisse sind untrennbar mit gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungsdynamiken verbunden. Gesellschaftliche Naturverhältnisse sind immer nur die Kehrseite gesellschaftlicher Verhältnisse. [...] Transformationsprozesse sind deshalb im strengen Sinn auch nicht (nur) soziale oder ökologische, sondern „sozial-ökologische“ Transformationsprozesse[.]“ (BRAND, K.-W. 2017: 28)

dort angekommen. Bevor im Konkreten auf die Rolle des Unterrichtsfachs GW eingegangen wird, sollen zunächst diese aktuellen Entwicklungen auf der übergeordneten, schulischen Ebene thematisiert werden.

Zuallererst sei auf die von Schülerinnen initiierte Bewegung der „Fridays for Future“ hingewiesen. Auch wenn die zivilgesellschaftliche Bewegung der Schülerinnen im engeren Sinn keine schulische Aktivität⁷ darstellt, so ist sie für die Kernanliegen formaler Bildung, die auf „verantwortungsvolle gesellschaftliche Partizipation und individuelle Emanzipation“ (HENTIG, H. und KLAFFKI W. nach FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017) abzielen, nicht minder relevant. Die Bewegung sorgt seit ihrer Gründung für großes Aufsehen und hat mit ihrer medienwirksamen Forderung nach „eine[r] radikale[n] Umweltschutzpolitik in Übereinstimmung mit dem 1,5°C-Ziel des Pariser Klimaabkommens und globale[r] Klimagerechtigkeit“ (FRIDAYS FOR FUTURE AUSTRIA 2019) nicht nur einzelne Schülerinnen oder Schulstandorte, sondern auch den bildungspolitischen und öffentlichen Diskurs erreicht und beeinflusst. Inwiefern sich dieser Einfluss strukturell niederschlägt, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Wichtig ist hier, dass die Bewegung sozial-ökologische und globale Problematiken aufgreift und Schülerinnen – schon über ein Jahr hinweg – Impulse im bildungspolitischen Diskurs setzen.

Auf institutioneller Ebene mit rechtlich bindendem Charakter sind Neuerungen in den fächerübergreifenden Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien zu nennen. Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien „reichen über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinaus und berücksichtigen übergreifende Themen, die für die persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam und von gesellschaftlicher Relevanz sind.“ (BMBWF 2019b) Unter diesen gesellschaftlich relevanten Themen findet sich auch die BNE, die in der gleichnamigen UN-Weltdekade von 2005-2015 ihren Ursprung hat. Im Rahmen dieser Dekade etablierte sich die „Österreichische Strategie Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BOUSLAMA, S. 2015), die eine „Verankerung des Themenbereichs „Nachhaltigkeit“ im Bildungssystem“ (ebd.: 12) vorantrieb. Heute orientiert sich das Bildungsanliegen stark an den 17 „Sustainable Development Goals“, die in der 2015 erlassenen UN-Resolution unter dem Titel „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“⁸ festgehalten sind. Im Hinblick auf diese Ziele soll die BNE ein

⁷ Die Ausnahme bilden die weltweiten Klimastreiks, die mit einem Erlass von österreichischen Bildungsministerium zu „Schul- oder schulbezogenen Veranstaltungen“ (SCHERNDL, G. 2019) deklariert wurden und den Besuch der Demonstrationen – unter Aufsicht von Lehrerinnen – freistellte.

⁸ Die Wortwahl „Transformation“ unterstreicht, dass zunehmend nach aussagekräftigeren Alternativen zum etwas zahnlos gewordenen Begriff der Nachhaltigkeit gesucht werden.

„gemeinsame[s] Denken der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension“ als auch eine „kritische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit [der Schülerinnen (J.W.)], der gesellschaftlichen Zustände [und] der derzeit vorherrschenden Denkmodelle“ (BMBWF 2019a) anregen.

Das starke Leitbild der BNE, das in den letzten Jahren von zahlreichen Projekten und bildungspolitischen Initiativen getragen wurde (vgl. BOUSLAMA, S. 2015: 16–41), spiegelte sich auch in der Formulierung von Unterrichtsprinzipien wider. Stellvertretend kann die Aktualisierung des Unterrichtsprinzips „Umweltbildung“ genannt werden. Das seit 1979 geltende Unterrichtsprinzip wurde 2014 überarbeitet und mit dem Zusatz „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ versehen. So werden im neuen Entwurf Bestandteile der BNE integriert, die auf die globale Dimension der Umweltproblematik aufmerksam machen. Die Anwendung des Unterrichtsprinzips Umweltbildung im Unterricht hat unter anderem das Ziel „die Auswirkungen der steigenden globalen Komplexität und die Veränderungen der lokalen und globalen Umweltsituation wahrzunehmen sowie sich auf dieser Grundlage mit Zukunftsrisiken und Unsicherheiten auseinanderzusetzen.“ (BMBF 2014: 2) Ebenso wird auf die „Verflechtung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse“ (ebd.: 3) hingewiesen, die einer interdisziplinären Erarbeitung im Unterricht bedürfen.

Auch am Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ lässt sich der Bedeutungsgewinn sozial-ökologischer Themen und Zusammenhänge aufzeigen. Das Unterrichtsprinzip ist 2015 in Kraft getreten und ist für GW als Trägerfach besonders relevant. Unter der Prämisse, dass wirtschaftliches Handeln immer mit „gesellschaftliche[n] und ökologische[n] Folge- und Nebenwirkungen“ (BMBF 2015b: 1) einhergeht, sollte die Vorbereitung auf ein verantwortungsvolles wirtschaftliches Handeln auch die kritische Reflexion dieser Folge- und Nebenwirkungen einschließen. Aspekte der nachhaltigen Entwicklung werden dort vor allem aus der Perspektive der Verbraucherinnen und deren Handlungsoptionen betrachtet. Als Kompetenz formuliert, bedeutet das für Schülerinnen, dass sie „die Folgen des eigenen Konsum- und Wirtschaftsverhaltens [bedenken] und ihrem Entwicklungsalter entsprechend verantwortlich, politisch bewusst und nachhaltig handeln [können].“ (ebd.: 3)

Hervorgehoben wird im Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ auch das Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen: „Verbraucher/innenbildung und ökonomisches Handeln können in der globalisierten Welt nicht lokal betrachtet werden, sondern benötigen einen kosmopolitischen Blick.“ (ebd.: 5) Das

Unterrichtsprinzip steht deshalb eng mit der BNE und der Umweltbildung in Verbindung. Darüber hinaus wäre noch das Unterrichtsprinzip der „Politischen Bildung“ zu nennen, das letzten Endes allen Prinzipien inbegriffen ist und „eine gerechte Ressourcenverteilung [und] den verantwortungsvollen und ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Umwelt“ (BMBF 2015a: 2) explizit als zentrale gesellschaftspolitische (Heraus-)Forderungen betrachtet.

Der kurze Blick auf die jüngsten Entwicklungen im schulischen Bereich zeigt grundsätzlich, dass an einem institutionellen Rahmen gearbeitet wird, der sozial-ökologischen Themenbereichen mehr Bedeutung beimisst und auf eine praktische Umsetzung im Unterricht abzielt. An mehreren Stellen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die komplexen und global verflochtenen Umweltprobleme nicht nur aus einer, sondern aus den Perspektiven *mehrerer Disziplinen* zu betrachten. Das gemeinsame Denken von sich gegenseitig bedingenden ökologischen, sozialen und ökonomischen Aspekten entspricht hier der transdisziplinären Herangehensweise, wie sie schon oben in der sozial-ökologischen Transformationsforschung angesprochen wurde.

Die Frage, ob die BNE ein geeignetes Leitbild für die Behandlung sozial-ökologischer Umweltprobleme darstellt, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Grundsätzlich wird dem Modell der nachhaltigen Entwicklung in dieser Arbeit mit Skepsis begegnet, da es die gegenwärtige ökologische und klimatische Krise in ein Problem einer nur abstrakt fassbaren ‚Menschheit‘ umdeutet. Es werden „gesellschaftlich und global unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Betroffenheiten in Bezug auf Ressourcenausbeutung und Klimawandel an den Rand der politischen Debatte gedrängt[.]“ (PICHLER, M. 2016: 209) Dieser Eindruck wiederholt und bestätigt sich für den Verfasser dieser Arbeit in der Durchsicht der Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien an österreichischen Schulen. Eher ist es hier noch die Bewegung „Fridays for Future“, die unter dem Motto der Klimagerechtigkeit auch die „ökonomische und politische Ordnung“ (ebd.: 213) in Frage stellt. Als alternativer Ansatz zur BNE wird später noch das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ vorgestellt, das einen stärkeren Fokus auf global-gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ungleichheiten legt.

Nachzufragen bleibt ebenfalls, inwiefern sich die gegenwärtigen Veränderungen in den fächerübergreifenden Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien tatsächlich in den einzelnen Unterrichtseinheiten niederschlagen. Grundsätzlich sind die „cross-curriculare[n] Bezüge“ (BMBWF 2019a) für die Bearbeitung der Umweltprobleme wünschenswert. Gleichzeitig ist zu bezweifeln, dass diese mit der alltäglichen Praxis des räumlich und zeitlich in einzelnen Fächern getrennt organisierten Unterrichts tatsächlich kompatibel sind. Umfragen (Stand 2008, DIE

PRESSE 2012) bei Lehrerinnen wiesen in der Vergangenheit zudem auf den äußerst geringen Bekanntheitsgrad der Unterrichtsprinzipien hin. Damit Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien wirklich im Unterricht ankommen, bräuchte es unterstützende schulische Rahmenbedingungen für fächerübergreifende Aktivitäten, als auch eine Lehrerinnenbildung, die sich stärker an der Anwendung von Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen orientiert.

1.4 Geographie und Wirtschaftskunde: Mensch-Umwelt-Wirtschaft

Nicht zuletzt aufgrund der starren Fächerstrukturen (und der dahingehenden schulischen Reformträgheit) ist es naheliegend, Anknüpfungspunkte zur Behandlung der sozial-ökologischen Transformation in einzelnen Unterrichtsfächern zu suchen.⁹ Deshalb wird im vorliegenden Abschnitt nun konkret auf die Rolle des Unterrichtsfachs GW eingegangen. An dessen Paradigma als gesellschaftsorientiertes Integrationsfach, an dessen Orientierung an der sozioökonomischen Bildung, am AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe II und an den darin angeführten Basiskonzepten wird versucht, das fachdidaktische Potenzial von GW vor dem Hintergrund einer sozial-ökologischen Transformation aufzuzeigen. Es sei dabei ausdrücklich festgehalten, dass mit dem Begriff der „sozial-ökologischen“ Transformation bzw. Krise hier nicht die biophysikalischen Wechselwirkungen und Veränderungsdynamiken im Natursystem in den Mittelpunkt gerückt werden, sondern die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Prozesse und Mechanismen, die die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen bzw. den globalen Emissionsausstoß ursächlich antreiben.

1.4.1 GW als integratives Fach in sozialwissenschaftlicher Tradition

Mit dem 1962 erlassenen Schulorganisationsgesetz wurde das Unterrichtsfach „Geographie“ um die „Wirtschaftskunde“ ergänzt. Geographie und Wirtschaftskunde durchlebte seitdem einen grundlegenden Wandel von der „mit Wirtschaftskunde additiv angereicherte[n] Schulländerkunde“ (SITTE, W. 2001: 161) hin zu einem „integrativen und gesellschaftsorientierten Fach in sozialwissenschaftlicher Tradition“ (FRIDRICH, C. 2018: 84). Ohne diese historische Entwicklung zu vertiefen¹⁰, gilt es hier im gegenwärtigen Paradigma

⁹ Dabei sei unbestritten, dass die progressive Umgestaltung der Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen für das Unterrichtsfach GW nicht relevant wäre. Als Trägerfach im wirtschaftlichen Feld (siehe „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“) kann der durch den Lehrplan vorgegebene Handlungsspielraum erweitert und mit anderen fachlichen Perspektiven sinnvoll ergänzt werden.

¹⁰ Eine ausführliche Diskussion der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichtsfachs GW findet sich bei SITTE, W. 2006.

eines integrativen und gesellschaftsorientierten Unterrichtsfaches GW Anknüpfungspunkte für sozial-ökologische Themenbereiche zu verorten.

Der ‚Shift‘, der laut FRIDRICH, C. (ebd.: 86) zur vorläufig letzten paradigmatischen Entwicklungsphase in GW führte, ist jener von der räumlichen Betrachtungsweise hin zu einer Betrachtung, die den Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts stellt. Der bereits zitierte SITTE, W., der die Entwicklung der GW-Fachdidaktik in Österreich wesentlich prägte, beschreibt diesen Paradigmenwechsel wie folgt:

„Das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Ganzes kann nicht auf einem Konzept basieren, dessen Hauptziel es ist, ausschließlich räumliche Strukturen vorzustellen und verständlich zu machen. [...] Deshalb brauchen wir für „Geographie und Wirtschaftskunde“ ein neues didaktisches Basiskonzept. Dieses stellt den **in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen in den Mittelpunkt des Unterrichtsfaches**. Das dem Fach zugrundeliegende neue Konzept ist daher ein gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept. In ihm werden das Sichtbarmachen und Erklären der erdräumlichen und ökonomischen Aktivitäten des Menschen, das Hinterfragen ihrer Bedingungen und Motive sowie das Aufzeigen ihrer Folgen zur neuen zentralen Aufgabe des GW-Unterrichts.“ (SITTE, W. 2001: 164; Hervorhebung im Original)

Obwohl die Veröffentlichung schon einige Jahre zurückliegt, bleibt dieser handlungszentrierte Ansatz in der heutigen Fachdidaktik unverändert gültig und wegweisend: Der Mensch und dessen räumliches und wirtschaftliches Handeln ist der Dreh- und Angelpunkt des GW-Unterrichts. Dieser Orientierung am menschlichen Handeln ist bereits implizit, dass sich dessen Erklärung nicht aus den Disziplinen der Geographie oder der Wirtschaftskunde allein erschöpft, sondern über die „fachwissenschaftlichen Ordnungsprinzipien“ (ebd.) hinausweist. FRIDRICH, C. (2018: 90) spricht deshalb auch von GW „im Sinne eines integrativen, gesellschaftsorientierten Fachs in sozialwissenschaftlicher Tradition“.

Wie sich dieser integrative Ansatz im GW-Unterricht äußern kann, verdeutlicht FRIDRICH, C. (ebd.: 90f.) am konkreten Beispiel der Erschließung eines Schigebiets: „Weder eine ausschließlich ökonomische (Kapitalisierung des Naturraums, Wirtschaftswachstum) noch eine ausschließlich geographische Perspektive (naturräumliche Voraussetzungen für ein Schigebiet, Verkehrsinfrastruktur), reichen aus, um die mehrdimensionale Problematik des Nutzungskonflikts zu erfassen. Gleichsam müssen Schutzgebiete (ökologische Aspekte), Aushandlungsprozesse zwischen Lokal- und Regionalpolitik (politische Aspekte), zivilgesellschaftliche Initiativen (gesellschaftliche Aspekte) aber auch grundlegende Fragen zur Naturnutzung (ethische Aspekte) in fachdidaktische Überlegungen miteinbezogen werden.“ Das repräsentative Beispiel von FRIDRICH, C. wird hier auch deshalb ausgeführt, weil es im Kern jene multidisziplinäre Herangehensweise widerspiegelt, die in der vorliegenden Arbeit zur Bearbeitung sozial-ökologischer Nutzungskonflikte vorgeschlagen wird. Ersetzen wir den alpinen Naturraum durch die Regenwälder im Amazonasgebiet, kommen gleichermaßen

mehrperspektivische und multidisziplinäre Zugänge zur Anwendung – allerdings im Kontext der globalisierten Weltwirtschaft.

Um der Unterrichtsplanung zum Nutzungskonflikt im brasilianischen Regenwald nicht vorzugreifen, soll vorerst festgehalten werden, dass die paradigmatische Ausrichtung in GW am Handlungskonzept „Mensch-Umwelt-Wirtschaft“ wesentlich für die Bearbeitung der sozial-ökologischen Krise bzw. Transformation im Rahmen des GW-Unterrichts spricht. Wenn das „Hinterfragen von Bedingungen“ und „Aufzeigen von Folgen“ zur „neuen zentralen Herausforderung des GW-Unterrichts“ (SITTE, W. 2001: 164) werden, ist der Zusammenhang mit den eingangs ausgeführten global-gesellschaftlichen Entwicklungen übereinstimmend und evident.

1.4.2 Die sozial-ökologische Krise als Problemstellung sozioökonomischer Bildung

Mit der konzeptuellen Ausrichtung auf das räumliche und wirtschaftliche Handeln des Menschen steht das Unterrichtsfach GW in enger Verbindung mit der „sozioökonomischen Bildung“. Sie ist in den letzten Jahren in vielerlei Hinsicht zu einem wichtigen Bezugspunkt der wirtschaftlichen Allgemeinbildung im Rahmen des GW-Unterrichts geworden: „Ökonomische Bildung an den allgemeinbildenden Schulen in Österreich ist daher überwiegend sozioökonomische Bildung.“ (FRIDRICH, C. 2018: 82) Die Prinzipien der sozioökonomischen Bildung als integrale Bestandteile der GW-Fachdidaktik stellen somit eine unverzichtbare und, wie zu zeigen ist, nützliche Referenz für die vorliegende Arbeit dar.

Grundsätzlich verweist der Begriff der sozioökonomischen Bildung darauf, dass wirtschaftliche Handlungen, Phänomene und Strukturen immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind.¹¹ Ökonomische Bildung ist demnach immer *sozioökonomische* Bildung, wenn sie sich nicht auf die Erschließung, Reproduktion und Anwendung von wirtschaftswissenschaftlichem ‚Wissen‘ beschränkt, sondern auch nach den sozialen, politischen, soziokulturellen, historischen oder ökologischen Einflüssen und Rahmenbedingungen im Gegenstandsbereich der Wirtschaft fragt. Die „gesellschaftliche Kontextualisierung der Wirtschaft“ (HEDTKE, R. 2015a: 32) als unbestrittenes Kernanliegen sozioökonomischer Bildung bringt eine Reihe von Prinzipien mit sich, die hier am Entwurf der Fachgruppe für geographische und sozioökonomische Bildung aufgezeigt werden sollen. Im 2017 veröffentlichten „Positionspapier Sozioökonomische Bildung“ (FRIDRICH, C. &

¹¹ „Das sozioökonomische Forschungsinteresse gilt der Wirtschaft in der Gesellschaft, es richtet sich auf Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und Gesellschaft. Insofern kann man Sozioökonomie als Sozialwissenschaft der Wirtschaft bezeichnen.“ (HEDTKE, R. 2015b: 15)

HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017) werden sieben Prinzipien in Bezug auf „Lernprozesse, Gegenstandsbereiche und Wissenschaft“ für den GW-Unterricht an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich formuliert.

Da sich die drei erstgenannten Prinzipien der „Schüler- und Lebensweltorientierung, Individualisierung und Kompetenz- und Handlungsorientierung“ (ebd.: 56) mit der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Lernprozesses beschäftigen, wird in der Unterrichtsplanung (siehe Kap. 3.2) noch gesondert auf diese eingegangen. Es kann an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass Schülerinnen bereits in ihrer Rolle als Konsumentinnen mit einer Vielzahl von sozioökonomischen Problemstellungen im globalen und im sozial-ökologischen Zusammenhang konfrontiert sind. (HAARMANN, M. 2018: 203–206) Schließlich spiegeln sich die Globalisierungsprozesse und deren sozial-ökologische Folgen in Form der alltäglichen Verfügbarkeit von global gehandelten Waren in der Lebenswelt der Schülerinnen wider. Die Herausforderung besteht ‚nur‘ darin, die sozioökonomischen Problemlagen, die sich hinter dieser alltäglichen Normalität verbergen bzw. gezielt mit Marketing verdeckt werden, für Schülerinnen sichtbar zu machen.

Um ein derartiges Problembewusstsein zu entwickeln, braucht es „kritische Zugänge“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56), die „Interessens- und Machtkonstellationen im Sinne eines Zugangs zur politischen Bildung“ aufdecken können. Die „kritischen Zugänge“ sind ein weiteres Prinzip sozioökonomischer Bildung, das sich auf den Gegenstandsbereich der Wirtschaft im Allgemeinen bezieht. Es verdeutlicht, wenn auch sehr vage gehalten, dass die Reflexion sozioökonomischer Problemlagen immer gesellschaftskritischer Zugänge bedarf. So wurde in der vorliegenden Arbeit mehrmals darauf hingewiesen (siehe Kap. 1.2), dass die sozial-ökologische Krise gerade im Hinblick auf die ihr immanenten *ökonomischen Prinzipien und Widersprüche* untersucht werden muss. Indem die sozioökonomische Bildung Wirtschaft als „soziales Konstrukt“ (HEDTKE, R. 2015a: 21) begreift, stellt sie sich der ideologischen Vereinnahmung des Begriffs seitens des dominanten neoliberalen Mainstreams entgegen und öffnet den Blick für gesellschaftspolitische Interessensgegensätze und Widersprüche im Feld der ‚Wirtschaft‘.

Dass die sozial-ökologische Krise bzw. Transformation hier als Problem und Gegenstand sozioökonomischer Bildung aufgefasst wird, kann in weiterer Folge aus dem Prinzip „Aktualitäts- und Zukunftsbezug“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56) abgeleitet werden. Diese Bezüge zu gegenwärtigen und kommenden Herausforderungen wurden in dieser Arbeit als Ausgangspunkt gewählt. Das eingangs gezeichnete globale

Krisenszenario (siehe Kap. 0) kann nach BRAND, K.-W. (2017: 436) wie folgt noch einmal aufgegriffen und zusammengefasst werden:

„Alle Entwicklungskurven [...] scheinen darauf hinzuweisen, dass das Erdsystem durch menschliche (Über)Nutzung und durch die komplexen Rückkopplungsdynamiken der bereits eingetretenen Veränderungen in den Komponenten des Erdsystems (Böden, Gewässer, Vegetation, Ozeane, Kryosphäre, Atmosphäre) auf einen Tipping Point zusteuert, an dem ein Umschlag in einen nicht mehr beherrschbaren Zustand zu befürchten ist.“

Die beschleunigte Ausbeutung natürlicher Ressourcen im Zuge der neoliberalen Globalisierung geht mit erheblichen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Folgewirkungen einher und ist deshalb von immenser Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft: „Gesellschaftliche Destabilisierung, Konflikte und Kriege werden in ihren Ursachen in Zukunft wohl immer stärker von den ökologisch-sozioökonomischen Wechselwirkungen des Globalen Wandels zumindest mitbestimmt.“ (COY, M. & STÖTTER, J. 2013: 77) Nicht vorwiegend die sozial-ökologische Krise als abstrakte Vorstellung, sondern die konkreten Beispiele sozial-ökologischer Nutzungskonflikte, aus deren Summe sich die Krise ursächlich zusammensetzt, stellen *höchst aktuelle und höchst zukunftsrelevante Themen* der sozioökonomischen Bildung dar. In dieselbe Richtung weisen die von HEDTKE, R. (2015a: 22) vorgeschlagenen kollektiven Schlüsselprobleme der sozioökonomischen Bildung. Nicht nur „ökologische Grundlagen und Nachhaltigkeit“, sondern auch die damit verbundenen Schlüsselprobleme „gesamtwirtschaftlicher Wohlstand und sozioökonomische Gerechtigkeit“ und „Armut und Verwirklichungschancen im globalen Kontext“ sollen als Problembezüge genannt werden.

Die noch fehlenden Prinzipien der „inhaltlichen Mehrperspektivität und Pluralismus“ und der „Wissenschaftsorientierung“ beziehen sich auf die wissenschaftliche Fundierung der sozioökonomischen Bildung. Das letztgenannte Prinzip der „Wissenschaftsorientierung“ ist im Kontext der sozioökonomischen Bildung im Unterrichtsfach GW besonders nennenswert, weil sich immer wieder „Zurufe von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen“ (FRIDRICH, C. 2018: 103) Gehör verschaffen wollen, die auf die Einführung eines separaten Fachs ‚Wirtschaft‘ drängen. An mehreren Stellen (siehe Transformationsforschung (Kap. 1.2), Unterrichtsprinzipien (Kap. 1.3), Handlungskonzept der GW (Kap. 1.4.1)) wurde in dieser Arbeit dargelegt, dass ein eindimensional-wirtschaftswissenschaftlicher Zugang der Komplexität sozioökonomischer Problemstellungen nicht gerecht wird. Die ökologisch wie sozial bedrohlichen Folgen der sich in vielen Teilen der Welt nun durchsetzenden Logik des freien Marktes machen deutlich, dass es die dogmatisch-wirtschaftswissenschaftlichen

Theorien und Modelle selbst sind, die im Sinne gerechten und „lebensdienlichen Wirtschaften[s]“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56) in Frage zu stellen sind.

Mehrere Perspektiven sind in der sozioökonomischen Bildung nicht nur auf der Ebene wissenschaftlicher Disziplinen gefragt, sondern auch in der „Bewertung von kontroversen Wahrnehmungen, Darstellung und Interessen“, die sich wiederum in „unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen, Ideologien, Welt- und Menschenbildern“ manifestieren. Wie diese pluralen und mehrperspektivischen Ansätze in den Unterricht einfließen können, soll in der Unterrichtsplanung an einem Rollenspiel mit unterschiedlichen Akteurinnen aufgezeigt werden. So kann veranschaulicht werden, dass es gerade im Kontext globalisierter wirtschaftlicher Zusammenhänge notwendig ist, unterschiedliche geographisch-räumliche und sozioökonomische Perspektiven und Positionen einzubeziehen, um globale Machtverhältnisse zu veranschaulichen. (siehe fachdidaktische Begründung in Kap. 3.3.2)

Das Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“ für das Unterrichtsfach GW verdeutlicht, dass die eingangs aufgezeigte sozial-ökologische Krise und die ihr zugrundeliegenden Nutzungskonflikte ganz wesentlich als sozioökonomische Problemstellungen aufzufassen sind. Die darin formulierten multidisziplinären und multiperspektivischen Prinzipien bieten darüber hinaus einen fachdidaktisch-theoretischen Bezugsrahmen, der gesellschaftskritische Beiträge und Zugänge im GW-Unterricht erfordert und fördert. In diesem Sinne wird sich die sozioökonomische Bildung im Hinblick auf das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ und die Unterrichtsplanung noch als grundlegend und richtunggebend erweisen.

1.5 Der GW-Lehrplan der Sekundarstufe II als Bezugsrahmen (AHS)

Der Bezugsrahmen fachdidaktischer Entscheidungen ist der Lehrplan. So wie es das Ziel ist, sozioökonomisch komplexe Problemstellungen im globalen Zusammenhang zu bearbeiten, bezieht sich die vorliegende Arbeit auf den Lehrplan der *Sekundarstufe II* der allgemeinbildenden höheren Schulen (im Folgenden AHS) im Unterrichtsfach GW. In einem ersten Schritt sollen hier Anknüpfungspunkte in den didaktischen Grundsätzen als auch in den Themenkreisen der Semester verortet werden. Eine wesentliche Rolle kommt im zweiten Schritt den 2017 eingeführten „Basiskonzepten“ zu. Ausgehend von der Auswahl dreier Basiskonzepte, die im Kontext der sozial-ökologischen Krise als besonders relevant einzustufen sind, soll darauffolgend das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ als

sozialwissenschaftliches Konzept eingebracht und dessen Beitrag zur Umsetzung an diesen Basiskonzepten aufgezeigt werden.

1.5.1 Didaktische Grundsätze und Themenbereiche

Schon der erste Absatz des Lehrplans bekräftigt die Verankerung sozial-ökologischer Problemstellungen im GW-Unterricht:

„Es gilt, die Schülerinnen und Schüler in einer Zeit des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft zu machen. Große globale Herausforderungen sollen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsoptionen entwickelt werden. Entsprechend sind die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft sowie politisch bildende Lehr- und Lernprozesse zentrale Anliegen des GW-Unterrichts.“ (BMBF 2016: 60)

Obwohl hier vom analytisch-deskriptiven Begriff des „Globalen Wandels“ (siehe auch COY, M. & STÖTTER, J. 2013) ausgegangen wird, entspricht „die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft“ (BMBF 2016: 60) ganz deutlich dem Kernanliegen der vorliegenden Arbeit.

Auch in den darauffolgenden didaktischen Grundsätzen des Lehrplans kommen die fachlichen und fachdidaktischen Ansätze zum Ausdruck, die bereits am gesellschaftsorientierten Handlungskonzept von GW und den Prinzipien der sozioökonomischen Bildung besprochen wurden. Die multidisziplinären, mehrperspektivischen oder kritischen Ansätze werden in Form von unterschiedlichen Kompetenzen (Synthese-, Reflexions- oder Kommunikationskompetenz) für Schülerinnen festgeschrieben und sollen hier nicht wiederholt werden. Die „Kompetenzorientierung“ (als Prinzip sozioökonomischer Bildung) stellt ganz grundsätzlich fest, dass sich der Unterricht nicht auf die Lehre von ‚Stoff‘ und dessen Reproduktion beschränkt, sondern auch auf die Anforderungsbereiche (im Folgenden AFB) „Anwendung und Transfer“ (AFB II) und „Reflexion und Problemlösung“ (AFB III) abzielt. Diese Kompetenzorientierung ist selbstverständlich auch der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt und wird in der späteren Unterrichtsplanung mit Anforderungsbereichen (I, II und III) entsprechend gekennzeichnet.

Die thematischen Anknüpfungspunkte, die der Lehrplan bietet, können im Folgenden noch an konkreten Themenbereichen in den einzelnen Semestern bzw. „Kompetenzmodulen“ dargestellt werden. Dem ist vorzuschicken, dass eine gesellschaftliche Transformation hin zu sozial und ökologisch verträglichen Formen des Wirtschaftens natürlich in verschiedensten Lebensbereichen – von der lokalen bis zur globalen Ebene – stattfinden kann. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen jedoch all jene sozial-ökologischen Nutzungskonflikte, die der

beschleunigten, wirtschaftlichen Globalisierung entspringen und Erklärungsbedarf für globalgesellschaftliche Ungleichverhältnisse haben. Deshalb beschränkt sich die nachfolgende Auswahl auf Themenbereiche und Lernziele des Lehrplans, die einen globalen Kontext aufweisen.

Der Autor hat zwei Kompetenzmodule des Lehrplans ausgewählt, die diesen Kriterien entsprechen. Die nachfolgende Tabelle zeigt diese Module der 5. und 8. Klasse. In diesen finden sich insgesamt vier Themenbereiche, die bspw. „Chancen und Gefahren der Globalisierung“ oder „Nutzungsbeispiele an regionalen Beispielen“ zum Thema haben.

5. Klasse (1. und 2. Semester): Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt	8. Klasse (7. Semester): Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte
Themenbereich: <i>Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten</i> - Bedeutung von Markt und Marktversagen erläutern - Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen - Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen) - Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit bewerten	Themenbereich: <i>Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern</i> - Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren - Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern - Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren - Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln
Themenbereich: <i>Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren</i> - Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären - Unterschiedliche Folgen von Naturereignissen aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges beurteilen - Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren	Themenbereich: <i>Politische und ökonomische Systeme vergleichen</i> - Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen - Formen, Möglichkeiten und Risiken der Entwicklungszusammenarbeit diskutieren - Unterschiedliche Wirtschafts- und Regulierungsmodelle vergleichen - Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren

Tabelle 1: Anknüpfungspunkte in den Kompetenzmodulen des Lehrplans. Eigene Darstellung nach BMBF 2016: 64ff.

Ohne die Tabelle hier ausführlich zu kommentieren – ein Beispiel zur Umsetzung wird in der abschließenden Unterrichtsplanung noch gegeben – zeigen die darin angeführten Themenbereiche und Lernziele, dass es der Behandlung der sozial-ökologischen Krise im Unterricht nicht an konkreten Bezügen zum Lehrplan mangelt. Positiv hervorzuheben ist auch, dass die Verankerung in zwei zeitlich weit auseinanderliegenden Semestern aufeinander aufbauende und langfristige Lernprozesse im Sinne einer „Lernrampe“ (KOLLER, a. 2013: 2) ermöglichen kann.

1.5.2 Basiskonzepte: Vom ‚Stoff‘ zum Konzept

Wenn der Versuch, die sozial-ökologische Krise als bildungsrelevante und global-gesellschaftliche Herausforderung darzustellen, nur eines zeigen konnte, dann ist es jedenfalls die Komplexität der vielen ökonomischen, ökologischen, sozialen, politischen und kulturellen Globalisierungsprozesse und Wechselwirkungen, die diese Krise und das ihr vorausgesagte „menschliche Leid“ (Die Presse 2019c) bedingen. Wie auch dem Bericht des WBGU schon zu entnehmen war, können Problemanalysen und Anpassungsstrategien für eine gesellschaftliche Transformation nur durch ein Bündel an disziplinär verschränkten Zugängen erarbeitet werden. Die etablierte Ordnung der abgegrenzten Wissenschaftsdisziplinen wird damit zunehmend in Frage gestellt und durch multi- und transdisziplinäre Ansätze ergänzt. Die angesprochene „Transformationsforschung“ (WBGU 2011: 345–350) ist dabei nur ein Ansatz von vielen, der eine integrierte Betrachtung von Natur- und Humanwissenschaften verfolgt.

Die Frage, die sich in Anbetracht einer „immer differenziertere[n] akademischen Wissenslandschaft mit immer komplexeren gesellschaftlichen Strukturen und Anforderungen“ (UHLENWINKEL, A. 2019: 310) aufdrängt, ist: Wie kann das Bildungssystem, und hier im Besonderen das Unterrichtsfach GW, diese neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse seiner verschiedenen Bezugswissenschaften einarbeiten und zugleich lebensweltorientiert und in didaktisch reduzierter Weise an Schülerinnen vermitteln? Ein ganz zentraler Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit und die im wahrsten Sinne des Wortes ‚unfassbare‘ Komplexität der dargestellten global-gesellschaftlichen Entwicklungen sind deshalb die 2017 eingeführten „Basiskonzepte“ für das Unterrichtsfach GW. Sie bieten einen neuen Ansatz, der versucht „eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen.“ (BMBF 2016: 61)

Die Idee der „Basiskonzepte“ geht ursprünglich auf didaktische Ansätze im englischsprachigen Raum zurück, die annehmen, dass es in jeder wissenschaftlichen Disziplin „powerful disciplinary knowlegde“ (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017: 6) gibt. Diese „grundlegenden Vorstellungsbereiche [...], die für das Wissen in einem Fachgebiet prägend und strukturbildend sind“ (SANDER, W. 2009: 58), gilt es mit den Basiskonzepten zu identifizieren und für die Fachdidaktik nutzbar zu machen. Basiskonzepte können deshalb zunächst als „fachliches Gerüst“ (HOF, A. ET AL. 2016: 128) oder „fachlicher roter Faden“ (FÖGELE, J. 2015: 14) beschrieben werden, der bei der Auswahl bildungsrelevanter Inhalte für den Unterricht behilflich ist. Die dadurch angestrebte „Verbindung zwischen den Inhalten des GW-Unterrichts und den aktuellen wissenschaftlichen Konzeptionen der Fachwissenschaft“

(HINSCH, S. ET AL. 2014: 52), kann schließlich die zunehmend inter- und multidisziplinären Ansätze der Fachwissenschaften berücksichtigen. In diesem Sinne gilt für jedes der insgesamt 13 Basiskonzepte im GW-Lehrplan das Prinzip der Mehrperspektivität. Das heißt auch innerhalb der einzelnen Basiskonzepte werden „unterschiedliche fachliche Zugänge genannt und angeboten“ (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017: 7).

Die inhaltliche Ausrichtung der Basiskonzepte beschränkt sich jedoch nicht allein auf ihre wissenschaftliche Relevanz. Im Sinne der „Schülerinnen- und Lebensweltorientierung“, müssen sich Basiskonzepte immer auch an ihrem Beitrag zu einer am Subjekt orientierten geographischen und sozioökonomischen Bildung¹² messen lassen. Basiskonzepte sind nicht nur eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen, sondern eben auch – und das wird im österreichischen Kontext besonders betont (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017; RADL, A. 2016; HOF, A. & HÜRTGEN, S. ET AL. 2016) – für Schülerinnen. Der konzeptuelle Ansatz, der den *Basiskonzepten* schon wörtlich enthalten ist, soll Schülerinnen dabei helfen, punktuelle Lernprozesse (Fakten, Fachbegriffe oder Fallbeispiele) miteinander zu vernetzen und wiederkehrende, allgemeine Regelmäßigkeiten und Prinzipien zu erfassen. Metaphorisch gesprochen können die Basiskonzepte als Grammatik der geographischen und ökonomischen „Sprache“ begriffen werden:

„Vergleicht man sie mit den Vokabeln einer Sprache, dann sind die Basiskonzepte als die Grammatik zu verstehen, die aus den einzelnen Vokabeln eine sinnhafte, systematische Gesamtstruktur des Wissens herstellen und Komplexität bewältigbar machen.“ (FÖGELE, J. nach RADL, A. 2016)

Die Basiskonzepte weisen dementsprechend über den Anforderungsbereich der Wissensreproduktion, dem sogenannten „Stoff“, hinaus und versuchen räumliche und sozioökonomische Zusammenhänge herzustellen, die für Schülerinnen fassbar und verständlich sind. Der Fokus liegt auf „Konzeptwissen und anwendungsbezogene[m] Wissen“ (BMBF 2016: 60), das den Schülerinnen dabei hilft, komplexe Problemstellungen in ihrer Lebenswelt zu erkennen und sie zu deren Beurteilung und zu einem reflektierten Handeln befähigt. Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen ist somit in zweifacher Hinsicht wichtig: Erstens müssen Basiskonzepte an vorhandene Wissensbestände und Präkonzepte der Schülerinnen andocken können, um einen Austausch zwischen ihren „Alltagstheorien und den fachwissenschaftlichen Theorien“ (KÜHBERGER, C. 2008: 69) zu ermöglichen. Zweitens sollen

¹² „Eine bildungstheoretisch aufgeklärte sozioökonomische Bildung fragt dann, was Subjekte brauchen, um im wirtschaftlichen Feld ihre Welt- und Selbstverständnisse sowie Fremdverhältnisse zu entwickeln, zu differenzieren, kritisch zu reflektieren und vielleicht zu verändern, und sie fragt, wie schulisch organisierte Lernprozesse dazu beitragen können[.]“ (HEDTKE, R. 2015a: 33)

die konzeptuellen Zugänge nicht nur eine eigenständige Bewertung der Zusammenhänge fördern, sondern auch zu konsequentem Handeln anregen. Den Basiskonzepten wird im GW-Lehrplan deshalb auch das Adjektiv „handlungsorientiert“ vorangestellt.

Mit den „aktuellen fachwissenschaftlichen Grundlagen, der inhaltlichen Mehrperspektivität und dem Bezug der Lebenswirklichkeit“ (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017: 7) lassen sich die strukturellen Eckpunkte der Basiskonzepte im GW-Lehrplan der AHS-Oberstufe kurz zusammenfassen. Aufgrund der einzigartigen Konstellation des Doppelfachs Geographie *und* Wirtschaftskunde zeigen sich im internationalen Vergleich zu anderen Entwürfen klare Unterschiede. Allem voran zeigt sich dieser Unterschied in der verhältnismäßig hohen Anzahl an verschiedenen Basiskonzepten. Während im angelsächsischen Raum fünf bis sieben Basiskonzepte üblich sind, werden im österreichischen Entwurf insgesamt 13 ausgewiesen:

„Raumkonstruktion und Raumkonzepte; Regionalisierung und Zonierung; Diversität und Disparität; Maßstäblichkeit; Wahrnehmung und Darstellung; Nachhaltigkeit und Lebensqualität; Interessen, Konflikte und Macht; Arbeit, Produktion und Konsum; Märkte, Regulierung und Deregulierung; Wachstum und Krise; Mensch-Umwelt Beziehungen; Geoökosysteme; Kontingenz.“ (BMBF 2016: 61ff.)

Ein Vergleich zeigt, dass die ökonomischen Basiskonzepte („Arbeit, Produktion und Konsum; Märkte, Regulierung und Deregulierung; Wachstum und Krise“) in den ausschließlich geographischen Entwürfen der angelsächsischen Bildungssysteme wegfallen. Auffallend ist im internationalen Vergleich ebenfalls, dass die österreichischen Basiskonzepte als „additive Liste an Konzepten“ (RADL, A. 2016: 34) geführt werden. In Deutschland oder Großbritannien werden Basiskonzepte hierarchisch gegliedert und in Zusammenhänge gesetzt. Diese Hierarchie fehlt im österreichischen Entwurf, obwohl sich in der Liste mehrere Basiskonzepte finden, die andere Basiskonzepte überlagern oder zumindest einander wechselseitig beeinflussen. Ein Beispiel hierfür wäre das Basiskonzept der „Kontingenz“, das als „eigentlich übergreifendes Prinzip über allen anderen Basiskonzepten stehen kann“ (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017: 8), wie die Ko-Autoren selbst einwerfen.

Die nachfolgende Auswahl an relevanten Basiskonzepten in Gegenüberstellung zum sozialwissenschaftlichen Konzept der „Imperialen Lebensweise“ wird die Problematik der fehlenden Hierarchie ebenfalls vor Augen führen. In der Begrenzung der Auswahl auf Basiskonzepte, die in einem engen Zusammenhang mit der sozial-ökologische Krise stehen, bleiben Basiskonzepte unberücksichtigt, die diesen gewählten „Teil“-Basiskonzepten als grundsätzliche Betrachtungsweise eingeschrieben sind. Insbesondere wäre hier das Basiskonzept „Interessen, Macht und Konflikte“ zu nennen, das allen anderen Basiskonzepten im Feld der Wirtschaft übergeordnet sein müsste. Der Vorschlag einer „Einteilung in

übergeordnete sowie untergeordnete Teil- oder Hilfsbasiskonzepte“ (RADL, A. 2016: 36) wird hier jedenfalls für sinnvoll erachtet.

1.5.3 Auswahl relevanter Basiskonzepte des GW-Lehrplans (SEK II)

Auch wenn der Vorstoß der Basiskonzepte mit einer zusammenhängenden Gesamtstruktur noch ausbaufähig wäre, stellt der eben skizzierte konzeptuelle Ansatz eine bedeutende Grundlage für die vorliegende Arbeit dar. In Anbetracht der komplexen räumlichen und wirtschaftlichen Zusammenhänge einer globalisierten Welt bieten die Basiskonzepte einen zeitgemäßen fachdidaktischen Ansatz, um diese Komplexität für Schülerinnen „lesbar, verhandelbar und gestaltbar [zu] machen.“ (JEKEL, T. & PICHLER, H. 2017: 8) Gleichermassen ermöglichen es Basiskonzepte auf inhaltlich-fachlicher Ebene, den GW-Unterricht stärker an aktuellen Zugängen und Konzepten seiner Bezugswissenschaften auszurichten und den Dialog zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften zu fördern.

Ganz im Sinne dieser doppelten Funktion der Basiskonzepte, sowohl fachlich aktuelle, aber auch für die Lebenswelt der Schülerinnen relevante Zugänge zu vermitteln, soll im nächsten Kapitel das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ vorgestellt werden. Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ kann, so die These dieser Arbeit, eine Brücke zwischen der eingangs beschriebenen sozial-ökologischen Krise als komplexe gesellschaftliche Herausforderung und den fachdidaktischen Potenzialen des Unterrichtsfachs GW – den ausgewählten Basiskonzepten – schlagen. Der erste Teil der Arbeit sollte zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Behandlung der sozial-ökologischen Krise im Unterrichtsfach GW darlegen. In einem zweiten Schritt soll das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ aufzeigen, wie diese komplexen global-gesellschaftlichen Entwicklungen aus einer konzeptuellen und sozialwissenschaftlich aktuellen Perspektive erfasst und für die Umsetzung der ausgewählter Basiskonzepte nutzbar gemacht werden können. Die methodische Herangehensweise der vorliegenden Arbeit ist somit als hermeneutisches Verfahren zu bezeichnen, in dem versucht wird, ein sozialwissenschaftliches Konzept in die Fachdidaktik der GW zu transferieren.

Der Beitrag, den das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ zur Umsetzung der Basiskonzepte leistet, soll dabei an drei konkreten Basiskonzepten exemplarisch veranschaulicht werden. Ausgewählt wurden dazu Basiskonzepte, denen im Hinblick auf die sozial-ökologische Krise eine besondere Bedeutung zukommt. Diese Auswahl und ihre Relevanz in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit soll im Folgenden noch vorgestellt und begründet werden.

Basiskonzept: „Mensch-Umwelt Beziehungen“ (im Folgenden BK MUB)

„Eine der großen Herausforderung des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind.“ (BMBF 2016: 63)

Das BK MUB sei hier als erstes genannt, weil es grundlegend festhält, dass das individuelle als auch gesellschaftliche Handeln des Menschen immer in Beziehung zu dessen Umwelt gesetzt werden muss. Der Begriff der Umwelt begrenzt sich dabei nicht nur auf die ökologischen Bedingungen und Folgewirkungen des Handelns, sondern umfasst gleichermaßen die „soziale und ökonomische Umwelt“ (ebd.). Wie an mehreren Stellen schon ausgeführt, unterstreicht dieses umfassende Verständnis von ‚Umwelt‘ eine verschränkte und multidisziplinäre Herangehensweise, die die wachsende Ausbeutung natürlicher Ressourcen immer auch in ihrer sozialen und wirtschaftlichen Dimension berücksichtigt.

Die Feststellung, dass ‚der Mensch‘ durch sein Handeln zwangsläufig Einfluss auf seine ökologische, soziale und ökonomische Umwelt nimmt, erscheint trivial. Vor dem Hintergrund der „expansiven Dynamiken wirtschaftlichen Wachstums und gesellschaftlicher Globalisierung“ (BRAND, K.-W. 2017: 22; siehe auch Kap. 1.2) wird jedoch bewusst, wie weit Mensch-Umwelt Beziehungen im 21. Jahrhundert räumlich ausgreifen und wie komplex sie angelegt sind. Über den Verbrauch fossiler Energien bis hin zum Konsum von global gehandelten Produkten, sind alltägliche, lokale Handlungen, wie das Heizen der eigenen Wohnung oder der Einkauf im Supermarkt, immer auch in einen globalen Zusammenhang eingebunden. Dieser „globale[n] Dimension“ (BMBF 2016: 63) der räumlich weit ausgreifenden Folgewirkungen menschlichen Handelns, wird im Basiskonzept genauso wie im Konzept der „Imperialen Lebensweise“ eine wesentliche Rolle zuerkannt.

Basiskonzept: „Lebensqualität und Nachhaltigkeit“ (im Folgenden BK LN)

„Das Basiskonzept Nachhaltigkeit ist als sehr eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeutet im Sinne unseres Fachverständnisses weitaus mehr als nur „andauernd“ oder „langanhaltend wirksam“. [...] Als „Lebensqualität“ wird in Studien zur Lebensqualitätsforschung die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird. [...] Das Ziel der UNESCO, über Bildung für Nachhaltige Entwicklung allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft(en) erforderlich sind, sollte für gelingenden GW-Unterricht vorrangig sein.“ (BMBF 2016: 62)

Das BK LN zeigt große Ähnlichkeiten mit jenem der „Mensch-Umwelt Beziehungen“. Im Sinne einer zusammenhängenden Strukturierung der Basiskonzepte könnte das Basiskonzept der „Mensch-Umwelt Beziehung“ als übergeordnetes, analytisches Konzept aufgefasst werden, das grundsätzlich versucht die wechselseitige Bedingtheit von Gesellschaft, Wirtschaft und Natur im Kontext der fortschreitenden Globalisierung zu vermitteln. Das Basiskonzept „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“ beschäftigt sich in weiterer Folge mit der Frage, *wie* dieses „fragile Mensch-Umwelt-System“ (ebd.) nachhaltig gestaltet werden kann. Dabei wird das Nachhaltigkeitskonzept mit jenem der Lebensqualität verbunden, das „die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt [stellt].“ (ebd.)

Im Rahmen sozial-ökologischer Nutzungskonflikte kommt dem Konzept der Nachhaltigkeit ein hoher Stellenwert zu. Als Handlungs- und Gerechtigkeitsprinzip schafft Nachhaltigkeit ein normatives Leitbild gesellschaftlicher Entwicklung, das letztendlich erst einen kritischen Blick auf die wirtschaftliche Übernutzung endlicher Ressourcen und deren soziale und ökologische Folgen ermöglicht. Die vorangestellte Lebensqualität ist dabei wesentlich, weil damit nicht nur Folgewirkungen für zukünftige Generationen, sondern auch die gegenwärtigen, ungleich verteilten Lebensbedingungen zur Diskussion gestellt werden. Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ – so viel nimmt der Begriff selbst vorweg – beschreibt zwar keine vorgefertigten „Verhaltensweisen und Lebensstile“ (ebd.), die im Sinne eines solidarischen Leitbilds zu vermitteln wären, aber bietet eine Hilfestellung, die Auswirkungen der eigenen Verhaltensweisen sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren.

Basiskonzept: „Wachstum und Krise“ (im Folgenden BK WK)

„Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll Sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen? Ein Basiskonzept Wachstum und Krise fordert die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen. Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien werden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei. Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes.“ (BMBF 2016: 63)

Als drittes, aber nicht minderbedeutendes Basiskonzept wird „Wachstum und Krise“ genannt. Als eines der drei ausschließlich ökonomischen Basiskonzepte ermöglicht es schließlich die wirtschaftlichen Hintergründe der sozial-ökologischen Krise zu beleuchten. Wie eingangs schon ausgeführt (siehe. Kap. 1.2), steht die weltweit rasant gewachsene Ausbeutung natürlicher Ressourcen in unmittelbarer Verbindung zu den Wachstumsimperativen der

neoliberal-kapitalistischen Globalisierung. Mit der Frage, ob Wirtschaft wachsen „muss oder soll“ (ebd.) können mit dem BK WK die zentralen Gegensätze zwischen einer ausschließlich profit- und wachstumsorientierten und einer sozial-ökologisch nachhaltigen Wirtschaftspolitik erschlossen werden. Welche „politisch-ideologischen Konfliktlinien“ und „rivalisierenden Politikoptionen“ (ebd.) sich dabei ergeben, wird im Rollenspiel der abschließenden Unterrichtsplanung noch näher aufgezeigt. (siehe Kap. 3.2.3)

2. Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“

Die sozial-ökologische Krise bzw. Transformation ist ein höchst relevantes Thema für das Unterrichtsfach GW. Das vorangegangene Kapitel hat dies in ausreichendem Maße dargelegt. Gleichmaßen wurde bei den Ausführungen zu den Basiskonzepten darauf hingewiesen, dass es für die Vermittlung von sozioökonomischen Problemstellungen im globalen Kontext fachlicher Zugänge bedarf, die Komplexität reduzieren und vernetztes Denken fördern. Mit dem Konzept der „Imperialen Lebensweise“ soll nun ein weiterer fachlicher Zugang vorgeschlagen werden, der die sozial-ökologische Krise und die ihre zugrundeliegenden sozial-ökologischen Konflikte für Schülerinnen verständlich und zugleich gesellschaftskritisch aufbereitet.

Der Begriff der „Imperialen Lebensweise“ entstammt dem gleichnamigen Werk „Imperiale Lebensweise – Zur Ausbeutung von Natur und Mensch im globalen Kapitalismus“, das von den Sozial- und Politikwissenschaftlern ULRICH BRAND und MARKUS WISSEN verfasst wurde. Beide Autoren sind mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den Forschungsfeldern der Nord-Süd-Beziehungen, Globalisierung sowie der Klima-, Umwelt- und Ressourcenpolitik tätig. Ihr Werk hat seit seiner Erscheinung 2017 breite Rezeption erfahren und fand sich auch außerhalb der akademischen Kreise in den Bestsellerlisten populärwissenschaftlicher Verlage¹³.

Den gesellschaftspolitischen Hintergrund ihres Konzepts bilden die vielfachen Krisenerscheinungen, die sich weltweit und in vielen gesellschaftlichen Bereichen zeigen. Die Finanz- und Weltwirtschaftskrise, das Auseinanderklaffen der Vermögensschere, die sukzessive Verknappung endlicher Ressourcen, die fortschreitende Umweltzerstörung oder die Klimakrise werden als Teil einer zusammenhängenden „multiplen Krise“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 26) verstanden. Dabei sind Weltregionen, Staaten und gesellschaftliche Gruppen ganz unterschiedlich von den Folgen dieser Krisen betroffen und ebenso ganz unterschiedlich an deren Verursachung beteiligt. Mit der „Imperialen Lebensweise“ soll sich dieser grundlegende Zusammenhang zwischen globalen Herrschafts-, Verteilungs- und Umweltbedingungen in einem Begriff verdichten lassen. Und noch mehr, das Konzept soll nachweisen, warum diese räumlich und sozial ungleich ausgeprägte Lebensweise dafür verantwortlich gemacht werden kann, dass der Weg zu einer möglichen sozial-ökologischen Transformation systematisch blockiert wird. (KOPP, T. ET AL. 2017: 9)

¹³ Ende 2017 belegte das Buch „Imperiale Lebensweise“ den dritten Rang in der „Spiegel-Bestsellerliste“ für Wirtschaftsbücher. (Quelle: www.buchreport.de)

2.1 Die „Imperiale Lebensweise“: Das Leben auf Kosten anderer

Den Dreh- und Angelpunkt der These bildet die Feststellung, „dass das alltägliche Leben in den kapitalistischen Zentren wesentlich über die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Naturverhältnisse andernorts ermöglicht wird[.]“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 43) Die Lebensweise wird deshalb eine imperiale genannt, weil sie zu ihrer Aufrechterhaltung auf ein räumliches und gesellschaftliches ‚Außen‘ zugreifen muss, aus dem sie ihre materielle Grundlage beziehen kann. Dieser alltägliche und normalisierte Zugriff des globalen Nordens auf die sozialen und ökologischen Ressourcen der Erde lässt sich in vielen Lebensbereichen aufzeigen: Sei es die Gewinnung von seltenen Erden für digitale Endgeräte (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 18–27), das ungeheure Angebot an unterschiedlichsten (Luxus-)Gütern aus der globalisierten Nahrungsmittelproduktion (ebd.: 60-76), die Rohstoffversorgung für den westlichen Individualverkehr inklusive der Treibstoffe (ebd.: 77-88) oder der Import von Textilwaren für die Bekleidungsindustrie. So zeigt sich die „Imperiale Lebensweise“ zunächst als individuelles Privileg, das einer globalen, vornehmlich westlich-industriellen Minderheit vorbehalten ist.

Der Begriff der „Lebensweise“ weist jedoch über die Bedeutung einer individuellen Alltagspraxis, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen mehr oder weniger möglich ist, hinaus. Er soll gleichermaßen die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozesse und Strukturen umfassen, die einzelne Individuen erst dazu in die Lage versetzen, ihr „Leben auf Kosten anderer“ (ebd.: 6-10) zu führen. Die Analyse der ökonomischen Grundlagen einer auf Profit und Wachstum gerichteten neoliberalen Globalisierung sowie die politischen Diskurse und Institutionen, die die ungleiche Aneignung von Ressourcen und Arbeitskraft rechtfertigen, sind Teil des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“. Nicht zuletzt sind auch die individuellen Verhaltensweisen, die dadurch ermöglicht werden, Teil der Analyse. (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 44f.)

Die „Imperiale Lebensweise“, die die Autoren am Zusammenwirken individueller Handlungen und global-gesellschaftlicher Strukturen beschreiben, ist von „ressourcen- und emissionsintensiven Praxen“ (ebd.: 65) gekennzeichnet. Sie stellt ein individuelles als auch gesellschaftliches Privileg dar, das einen übermäßigen Zugriff auf Ressourcen und billige Arbeitskraft ermöglicht, ohne die sozialen und ökologischen Kosten dafür tragen zu müssen. Ihre Kosten werden externalisiert. Die „Imperiale Lebensweise“ ist damit, zumindest theoretisch, ein *exklusives* Privileg. Doch immer mehr Menschen, vor allem jene der aufstrebenden Mittelschichten in den Schwellenländern (siehe auch Kap. 0), orientieren sich an

„Traum und Praxis“ (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 7) der „Imperialen Lebensweise“ und verfügen über das nötige Kapital, um diesen Traum wahr werden zu lassen. Der wachsende Energie- und Ressourcenbedarf, der damit einhergeht, verschärft die eingangs diskutierte sozial-ökologische Krise und entzieht der „Imperialen Lebensweise“ auf lange Sicht ihre eigene Grundlage. Der beobachtete Trend der „globale[n] Verallgemeinerung und Vertiefung der Imperialen Lebensweise“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 95–124) steht der nachhaltigen und sozial gerechten Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklung diametral gegenüber.

2.2 Das theoretische Fundament der „Imperialen Lebensweise“

Wie kommt es also dazu, dass sich in Zeiten wachsender sozialer Ungleichheiten und einer allgegenwärtigen Klimakrise ausgerechnet die „Imperiale Lebensweise“ in vielen Teilen der Welt durchsetzt und zudem verspricht, eine Strategie zur Krisenbewältigung zu sein? Um diese paradoxe Situation zu erklären, führen die Autoren vier zentrale Begriffsdimensionen der „Imperialen Lebensweise“ ein: „Inwertsetzung, Akkumulation und Reproduktion; Hegemonie und Subjektivierung; Hierarchisierung; Externalisierung“ (ebd.: 52-65). Mit diesen verschiedenen Begrifflichkeiten sollen im Folgenden die theoretischen Hintergründe des Konzepts dargelegt werden.

2.2.1 „Inwertsetzung, Akkumulation und Reproduktion“

Mit „Inwertsetzung, Akkumulation und Reproduktion“ entlehnen die Autoren drei Begriffe aus einer marxistischen Denktradition, die die ökonomische Grundlage der „Imperialen Lebensweise“ abbilden sollen. Unter „Inwertsetzung“ wird dabei jene Tendenz kapitalistischen Wirtschaftens verstanden, die sich auf ein „nicht-kapitalistisches Außen“ (ebd.: 52) richtet und versucht dieses ‚in Wert zu setzen‘. Dabei kann dieses, dem kapitalistischen System Äußeres „sowohl Regionen und Länder als auch gesellschaftliche Bereiche wie soziale und physische Infrastrukturen sowie menschliche Bedürfnisse und Tätigkeiten“ (ebd.) bezeichnen. Im Zusammenhang mit dem Begriff der „Akkumulation“ kann die Dynamik der fortwährenden Kommodifizierung von Arbeitskraft und Natur – insbesondere im räumlichen Bezug auf den globalen Süden – erklärt werden, die den systematischen Transfer des ökonomischen Mehrwerts von den globalen Peripherien hin zu den kapitalistischen Zentren bedingt. Der ungleiche Tausch, der bspw. mit der Förderung von Erdöl, dem Abbau von wertvollen Mineralen, dem Anbau agrarischer Rohstoffe oder der Ausbeutung von billiger Arbeitskraft betrieben wird (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 6ff.), bildet eine notwendige Voraussetzung

für die Produktionsweise und damit auch für die Lebensweise, die sich in den kapitalistischen Zentren einstellt. In diesen historisch gewachsenen, kapitalistischen Verhältnissen und Strukturen versteht sich die „IL“ eingebettet und kann sich gesellschaftlich reproduzieren.

Angelehnt an Analysen der Regulationstheorie, beschreibt der Begriff der „Reproduktion“ schließlich die Abhängigkeit zwischen den globalen Produktionsmustern und den etablierten Konsumnormen. Die „Imperiale Lebensweise“ äußert sich zugleich als „Notwendigkeit *und* Versprechen“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 56; Hervorhebung im Original). Die Notwendigkeit besteht darin, als Lohnabhängige zwangsweise in ausbeuterische Produktionsprozesse eingebunden und in der Reproduktion der eigenen Arbeitskraft auf Waren angewiesen zu sein, die „auf der ungleichen Aneignung von Arbeitskraft und Natur andernorts beruhen“ (ebd.: 55). Gleichsam muss dieser Zwang zur „Imperialen Lebensweise“ nicht als solcher erlebt werden. Er bedeutet auch die „Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.), weil der Zugriff auf die Ressourcen und Arbeitskraft andernorts zu einem materiellen Lebensstandard privilegiert, der in vielen, nicht nur westlichen Gesellschaften für die Vorstellung eines fortschrittlichen Lebens prägend ist. (vgl. dazu auch BRUNNER, K.-M. & LITTIG, B. 2017)

2.2.2 „Der hegemoniale Charakter der Imperialen Lebensweise und ihre Subjektivierung“

Beschreiben die Autoren ungleichen Tausch, Ausbeutung und gesellschaftliche Reproduktion, muss gleichermaßen die Frage danach gestellt werden, wie dieses macht- und herrschaftsförmige Verhältnis gesellschaftlich abgesichert und legitimiert wird. Die Autoren berufen sich hier auf den Begriff der Hegemonie nach Gramsci (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 56) und weisen der „Imperialen Lebensweise“ ein hegemoniales Attribut zu. Grundsätzlich besteht, wie oben gezeigt, ein struktureller Zwang, sich an der herrschenden Produktions- und Konsumnorm zu orientieren, um überhaupt am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Diese Normen wirken wiederum auf den kollektiven „Alltagsverstand“ (ebd.) ein, in dem die Verfügbarkeit von global gehandelten Konsumgütern normalisiert wird.

Auch wenn diese alltägliche Verfügbarkeit längst nicht für alle Menschen in den kapitalistischen Zentren in gleichem Maße gegeben ist, so bietet die „Imperiale Lebensweise“ grundsätzlich ein attraktives Versprechen materiellen Wohlstands. Dieses können sich herrschende Interessenvertretungen politisch zunutze machen. Indem ihre sozialen und ökologischen Kosten weitgehend auf andere und zukünftige Gesellschaften abgewälzt werden, ermöglicht die „Imperiale Lebensweise“ in den globalen Zentren einen politischen

„Kompromiss zwischen den Interessen der Herrschenden und den Forderungen und Wünschen der Subalternen“ (ebd.: 70): Während die ökonomischen Ungleichverhältnisse innerhalb der globalen Zentren unangetastet bleiben, kann einer breiten gesellschaftlichen Schicht der auf Ausbeutung beruhende, relativ höhere Lebensstandard der „Imperialen Lebensweise“ geboten werden. Die „Imperiale Lebensweise“ verschafft sich damit einen *hegemonialen* Status, der sich in den profitierenden Gesellschaften institutionell festigt und von der breiten Mehrheit der Bevölkerung, sowohl ideologisch als auch praktisch, akzeptiert wird.

In Erweiterung des Hegemoniebegriffs bei Gramsci, welcher den politischen Strategien und der umkämpften Zivilgesellschaft vorrangige Bedeutung zukommen lässt, wollen die Autoren die „Imperiale Lebensweise“ auch als eine Form der Subjektivierung (ebd.: 57-61; I.L.A. KOLLEKTIV 2019: 90ff.) verstanden wissen. Sie sprechen damit die Verinnerlichung ökonomischer Imperative auf der Ebene des Individuums und seiner alltäglichen Gewohnheiten an. Die „Imperiale Lebensweise“ manifestiert sich nicht nur in einem äußerlichen Zwang (siehe Kap. 2.2.1), sondern auch in der subjektiven Anpassung an kulturell dominante Leitbilder:

„Insofern wird um Hegemonie, also konsensuale Herrschaft, nicht nur strategisch gerungen, sondern gerade auch im Alltag mit seinen Selbstverständlichkeiten und Routinen, wie sie der imperialen Lebensweise zugrunde liegen: der Nutzung des Automobils, dem Traum vom eigenen Haus, dem Kauf von günstigen Unterhaltungs- und Kommunikationstechnologien.“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 58)

Als vermeintlich selbstgewollte Lebensführung etabliert die „Imperiale Lebensweise“ „mentale Infrastrukturen“ (WELZER H. nach I.L.A. Kollektiv 2019: 90), die das alltägliche Denken und Handeln der Menschen (mit-)strukturieren. Zwar kann nicht von einem deterministischen Verhältnis gesprochen werden, weil diese Form der Selbstkontrolle auch abgelehnt werden kann, für die „Imperiale Lebensweise“ bedeutet es jedoch, dass die ‚imperialen‘ Lebensgewohnheiten und Weltvorstellungen auf subjektiver Ebene tief verankert sind und gerade deshalb die Folgen ihrer zerstörerischen Praktiken nur schwer bewusst bzw. kritisierbar zu machen sind.

2.2.3 „Hierarchisierung“

Mit dem Stichwort der Hierarchisierung untermauern Brand und Wissen, dass die „Imperiale Lebensweise“ notwendigerweise mit einer gesellschaftlichen Besser- und Schlechterstellung einhergeht:

„Sie impliziert vielfältige Macht- und Herrschaftsverhältnisse, insofern das bessere Leben, das sie bestimmten Menschen an spezifischen Orten ermöglicht, die Untergrabung der Lebensbedingungen anderer Menschen an anderen Orten voraussetzt.“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 61)

Die „vielfältigen Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ bilden sich aber nicht nur in der sozialen Ungleichheit zwischen Profiteurinnen und Ausgebeuteten im Kontext der Nord-Süd-Beziehungen ab, sondern auch in den unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten einzelner Personen und gesellschaftlicher Gruppen. Sowie die individuellen Handlungsmöglichkeiten in den globalen Zentren wesentlich von ökonomischen Ressourcen, sozialer Position, Geschlecht, Bildungsgrad, Herkunft oder ethnischer Zugehörigkeit beeinflusst werden, ist sie auch dort hierarchisch gegliedert. Bspw. tragen hohe Einkommensgruppen gemessen an ihrem ökologischen Fußabdruck ungleich mehr zur Umwelt- und Klimabelastung bei, als dies bei einkommensschwachen Schichten der Fall ist.¹⁴ Eine Studie im Auftrag des Umweltbundesamtes zum Pro-Kopf-Verbrauch natürlicher Ressourcen in Deutschland kommt zu dem bezeichnenden Ergebnis, dass

„[d]er Verbrauch von Energie und anderen Ressourcen [...] nicht nur im globalen Maßstab ungleich verteilt [ist], sondern auch innerhalb der Bevölkerung einzelner Länder – und damit auch die Verantwortung für die mit dem Ressourcenverbrauch verbundenen ökologischen und sozialen Risiken.“ (KLEINHÜCKELKOTTEN, S. ET AL. 2016: 93)

Wenn die „Imperiale Lebensweise“ auch innerhalb der globalen Zentren unterschiedlich ausgeprägt ist und sozial benachteiligte Schichten weniger an dieser teilnehmen können, müsste folglich auch zwischen unterschiedlichen „Imperialen Lebensweisen“ im Plural gesprochen werden, so eine gängige Kritik am Konzept der „Imperialen Lebensweise“. Die Autoren betonen jedoch, dass sich die „Imperiale Lebensweise“ entlang „vielfältiger gesellschaftlicher Spaltungslinien [reproduziert]“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 61) und von räumlichen, sozialen, ökonomischen, historischen, geschlechterspezifischen oder ethnischen Faktoren abhängig ist. Sie bleiben begrifflich dennoch bei der *einen* „Imperialen Lebensweise“, weil sie „bestimmte geteilte Vorstellungen von „gutem Leben“ und gesellschaftlicher Entwicklung“ (ebd.: 62) zum Ausdruck bringt, die über diese milieuspezifischen Spaltungslinien hinaus vorhanden sind. Im Sinne des verwendeten Hegemoniebegriffs geht es darum, den „breit akzeptierten Charakter der derzeitigen Verhältnisse“ (BRAND, U. 2019: 30) zu erfassen, der sich in politischen Institutionen und wirtschaftlichen Strukturen, aber auch in Alltagspraktiken und subjektiven Wünschen, Bedürfnissen und Normvorstellungen äußert. Dadurch kann die globale Dimension und Ausdehnung der „Imperialen Lebensweise“ auf andere Weltregionen in die Analyse des Konzepts einbezogen werden.

¹⁴ Die Annahme, dass höhere Einkommensschichten, die im Durchschnitt über einen höheren Bildungsgrad verfügen, sich deshalb umweltschonender verhielten, erweist sich statistisch gesehen als falsch: „Die bi- und multivariaten Analysen zeigen, dass der personenbezogene Gesamtenergieverbrauch stark mit der Höhe des Einkommens und mit dem formalen Bildungsstand steigt.“ (KLEINHÜCKELKOTTEN, S. ET AL. 2016: 4)

2.2.4 „Externalisierung“

Mit „Externalisierung“ beschreiben BRAND, U. & WISSEN, M. (2017: 64) schließlich jenen zentralen Moment der „sozioökonomischen und ökologischen Krisenexternalisierung“, der den vorangegangenen Ausführungen mit dem „Zugriff auf die Ressourcen andernorts“ und dem „Leben auf Kosten anderer“ schon implizit war. „Externalisierung“ steht in enger Verbindung zu den ökonomischen Grundlagen der „Imperialen Lebensweise“ (siehe Kap. 2.2.1), bringt aber deutlicher zum Ausdruck, dass die materielle Wohlstandsmehrung und das wirtschaftliche Wachstum in den industrialisierten und den sich industrialisierenden Weltregionen zwangsweise einer ökonomischen, sozialen und ökologischen Ausbeutung anderer Weltregionen gegenübersteht. Die Autoren berufen sich dabei auf den jüngst von LESSENICH, S. (2018) geprägten Begriff der „Externalisierungsgesellschaft“, der diesen Zusammenhang wie folgt darstellt:

[D]ie gesamte sozioökonomische Entwicklungsstrategie beruht – und beruhte von Anfang an – auf dem Prinzip der Entwicklung zulasten anderer. Externalisierung heißt in diesem Sinne: Ausbeutung fremder Ressourcen, Abwälzung von Kosten auf Außenstehende, Aneignung der Gewinne im Innern, Beförderung des eigenen Aufstiegs bei Hinderung (bis hin zur Verhinderung) des Fortschreitens anderer.“ (LESSENICH, S. 2018: 24f.)

Der Mechanismus der Externalisierung ist insofern kein neues soziales oder ökonomisches Phänomen, das die neoliberale Globalisierung hervorbringt, sondern ist tief angelegt in den ökonomischen Strukturen kapitalistischen Wirtschaftens. LESSENICH, S. (2018: 26) begreift Externalisierung als eine „strukturanalytische Formel“, die die systematische Ausbeutung und Auslagerung externer Kosten durch das neoliberal-kapitalistische Entwicklungsmodell auf globaler Ebene offenlegt. An dieser Stelle will der Autor auf den fundamentalen Unterschied zu den eingangs vorgestellten Zugängen zur gesellschaftlichen „Transformation“ (siehe Kap. 1.2) hinweisen: Während sich die Diskurse zur „nachhaltigen Entwicklung“ (und auch jene zur Bildung für nachhaltige Bildung) weitgehend auf Entwürfe gesellschaftlicher Entwicklung innerhalb der Grenzen und Vorgaben ‚ökonomischer Machbarkeit‘, also im Rahmen der vorherrschenden Wirtschaftssystems, bewegen, problematisiert der Externalisierungsbegriff die sozialen und ökologischen Widersprüche, die dem neoliberalen Wirtschaftssystem strukturell eingeschrieben sind.

Die Externalisierung von sozialen und ökologischen Kosten kann facettenreich in Erscheinung treten: Sie äußert sich im Zugriff auf billige Arbeitskräfte (=Auslagerung von prekären Lohnverhältnissen); im Raubbau von natürlichen Ressourcen (=Profitaneignung und Auslagerung von Umweltzerstörung); in der Entsorgung von unzähligen Millionen Tonnen an Plastikmüll in den Ozeanen; in der Entsorgung des stetig wachsenden Elektroschrotts in den

globalen Peripherien; in der Auslagerung von Sorgearbeit auf Frauen oder unterbezahlte Pflegekräfte; oder, im Kontext der Klimakrise, in der Übernutzung der ökologischen Senken durch den hohen Emissionsausstoß. Von den zahlreichen Beispielen, an denen LESSENICH, S. die Funktionsweise der „Externalisierungsgesellschaft“ abbildet, sei im Hinblick auf die Unterrichtsplanung zu den Regenwäldern Brasiliens jenes des „Sojabooms“ (ebd.: 82-88) näher betrachtet:

Der landwirtschaftlichen Produktion kommt in Europa, zumindest gemessen an der Anzahl der dort beschäftigten Personen, keine große wirtschaftliche Bedeutung zu. Die europäische „Dienstleistungsgesellschaft“ hat das Stadium der „Agrargesellschaft“ (ebd.: 83) schon längst hinter sich gelassen- aber eben nur scheinbar. Der Bedarf an agrarischen Produkten, im Besonderen von Soja, das zusätzlich noch als Futtermittel für die Fleischproduktion verwendet wird, ist so groß wie nie zuvor und kann bei weitem nicht durch die Produktivität der hochentwickelten industriellen Landwirtschaft abgedeckt werden. Der Bedarf wird mit Importen gedeckt, oder anders formuliert: die für den Konsum notwendige agrarische Produktion wird in andere Teile der Welt ausgelagert:

„Für Deutschland entsprachen die im Durchschnitt der Jahre 2008 bis 2010 importierten gut 5,3 Millionen Tonnen Soja und Sojaäquivalente einem ausgelagerten Flächenbedarf von 2,2 Millionen Hektar – einem Gebiet in etwa der Größe Hessens [ein Viertel der Fläche Österreichs (J.W.)].“ (ebd.: 84)

Was die Sojaproduktion betrifft, ist die ‚europäische Agrargesellschaft‘ heute in Südamerika anzutreffen, wo die globale Nachfrage nach Soja zu einem landwirtschaftlichen Boom führte. Für den jährlichen Export der rund 36 Millionen Tonnen Soja nach Europa (Stand 2015, COLSELL, S. ET AL. 2019: 9) werden in Brasilien, Argentinien, Paraguay oder Bolivien riesige Anbauflächen für Sojamonokulturen errichtet. Vom wirtschaftlichen Boom der Bohne profitieren dort nur wenige, vor allem Großgrundbesitzer und das Agrobusiness, die gesellschaftlichen und ökologischen Folgen des industriellen Sojaanbaus betreffen jedoch weite Teile der ländlichen Bevölkerung – und klimatisch gesehen auch die der Welt: „Lebens- und Naturräume werden zerstört; globale Senken vernichtet (Stichwort Regenwald); die Fruchtbarkeit der Böden wird durch Monokulturen nachhaltig geschädigt; die Verwendung von Pestiziden (bspw. Glyphosat) schafft Gesundheitsrisiken für die Bevölkerung; subsistente und kleinbäuerliche Lebensformen werden verdrängt; die Abhängigkeit von der Agrochemieindustrie und den Preisen am Weltmarkt wächst.“ (LESSENICH, S. 2018: 85ff.) Das sind die sozialen und ökologischen Kosten, die von der Lebensweise der kapitalistischen Zentren strukturell befördert, aber möglichst weit von ihr ferngehalten werden.

Der „Sojaboom“ zeigt aber noch eine weitere begriffliche Dimension der Externalisierung: die der alltäglichen Praxis. Analog zum Konzept der „Imperialen Lebensweise“ versteht LESSENICH, S. unter Externalisierung nicht nur die wirtschaftlichen Strukturen und Mechanismen, die ungleichen Tausch ermöglichen, sondern auch die alltäglichen Praktiken, die diesen bestätigen und gesellschaftlich akzeptieren. LESSENICH wie auch BRAND, U. & WISSEN, M. beziehen sich dabei auf den Begriff des Habitus nach BOURDIEU P. Dieser „Externalisierungshabitus“ (LESSENICH, S. 2018: 61) lässt sich am Beispiel der Sojaproduktion quasi in seiner Reinform illustrieren, dem Fleischkonsum. Circa drei Viertel der globalen Sojaproduktion werden für die massenhafte Produktion von Fleisch verwendet. Obwohl die gesundheitlichen Risiken, der übermäßige Ressourcenverbrauch und die klimaschädlichen Folgen der Massentierhaltung in der ‚aufgeklärten‘ westlichen Welt weithin bekannt sind, wird dort mehr Fleisch denn je gegessen. In Österreich werden im Schnitt 91 Kilogramm Fleisch pro Jahr verzehrt, weltweit sind es durchschnittlich 41 Kilogramm. (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 67) Dieses ‚imperiale‘ und ‚externalisierende‘ Konsumverhalten ist weder ‚rational‘, noch durch die ungleichen Strukturen und Mechanismen erklärbar, die es ermöglichen. Es wird erst erklärbar, wenn gesellschaftliche Wahrnehmungen und Wertvorstellungen in die Analyse miteinbezogen werden. Der übermäßige Fleischkonsum steht in enger Verbindung mit einer gesellschaftlichen Norm, die ihn anderen Lebensmitteln gegenüber als „überlegen bewertet“ (ebd.). Der Verzehr von Fleischprodukten ist in Anschluss an den Begriff des Habitus somit eine soziale Praxis, die einen bestimmten gesellschaftlichen Status vermittelt. Ähnlich wie der tägliche Kaffee, der Besitz eines Autos oder digitaler Endgeräte ist er Teil einer westlichen Vorstellung von einem ‚besseren und fortschrittlichen‘ Leben.

Und so lässt sich an „Sojaboom“ und Fleischkonsum schließlich noch eine weitere Entwicklung aufzeigen, die LESSENICH und BRAND, U. & WISSEN, M. gleichermaßen konstatieren: ‚Imperiale‘ oder ‚externalisierende‘ Lebensweisen breiten sich global aus. Das wird im Falle der Sojaproduktion unverkennbar an den gestiegenen Sojaimporten asiatischer Staaten, insbesondere China, deutlich. Wie Abbildung 1 zeigt, haben sich die Importe von Sojabohnen in China von 2002 bis 2018 beinahe verzehnfacht. Die Sojaexporte von Brasilien nach China haben sich im selben Zeitraum um den Faktor 20 erhöht und sind nach wie vor im Steigen begriffen. Brasilien lieferte 2018 ca. 75% der chinesischen Sojaimporte und sollte, so rechnen Forscher im Falle eines Handelskonflikts zwischen den USA und China¹⁵ vor, seine Anbauflächen zukünftig um 130 000 Quadratkilometer erweitern. (SEIDLER, C. 2019) Das

¹⁵ Das Sinken der Sojaimporte im Jahr 2018 ist Ausdruck des Handelskonflikts.

entspräche ungefähr der Fläche Griechenlands, die dann – zwangsweise – in den noch nicht genutzten Gebieten der Regenwälder erschlossen werden muss. Der steigende Fleischkonsum der chinesischen Bevölkerung, der pro Kopf trotzdem noch deutlich unter dem europäischen Niveau liegt (jährlich ca. 60kg/Kopf gegen 85kg/Kopf), führt damit zur Übernutzung und Zerstörung von Natur- und Lebensräumen in Brasilien. Auf die sozial, ökologisch wie klimatisch verheerenden Folgen der Regenwaldzerstörung wird in dieser Arbeit in der Unterrichtsplanung näher eingegangen. (siehe Kap. 3.2)

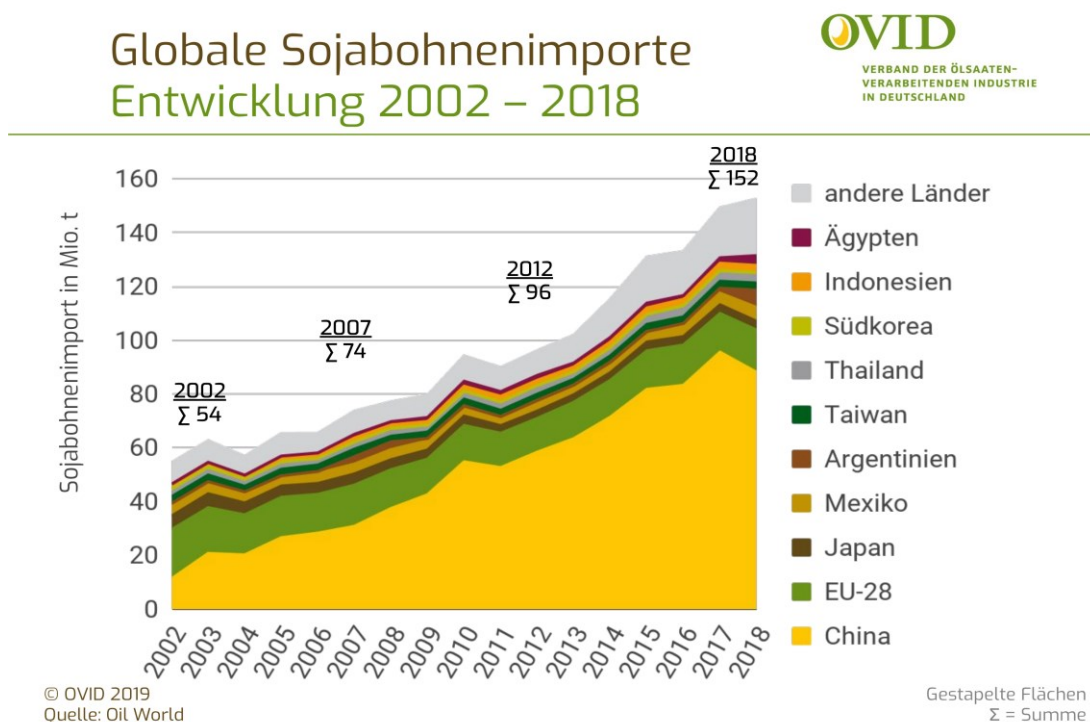


Abbildung 1: Entwicklung der globalen Sojabohnenimporte zwischen 2002 und 2018 (in Mio. Tonnen), Quelle: Verband der ölsaatenverarbeitenden Industrie in Deutschland (OVID)

Nach BRAND, U. & WISSEN, M. (2017) lässt sich der steigende Fleischkonsum in China als Teil der Ausweitung von imperialen Lebens- und Konsumgewohnheiten begreifen, die die Autoren in einigen Teilen der Welt und in unterschiedlichen Lebensbereichen beobachten. Die Ausweitung der „Imperialen Lebensweise“, bei gleichzeitiger Festigung und Vertiefung in den kapitalistischen Zentren der Welt, veranlasst die Autoren schließlich zur Feststellung, dass die „Imperiale Lebensweise“ im 21. Jahrhundert „im Begriff ist, sich zu Tode zu siegen.“ (ebd.: 15)

2.3 Die „Imperiale Lebensweise“ im 21. Jahrhundert: Globale Verallgemeinerung oder Überwindung?

2.3.1 Vom Fordismus zur neoliberal-kapitalistischen Globalisierung

Um zu erklären in welchem Entwicklungsstadium die Autoren die „Imperiale Lebensweise“ heutzutage verorten, lohnt es sich, einen Blick auf die Erklärung ihrer Entstehungsgeschichte (vgl. BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 69–94) zu werfen. Entlang einer groben Einteilung der kapitalistischen Entwicklungsstufen in „Frühkapitalismus, liberaler Kapitalismus, Fordismus und neoliberal-kapitalistische Globalisierung“ (JESSOP B. nach BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 71) datieren die Autoren die Anfänge der „Imperialen Lebensweise“ in die Zeit des Fordismus. Koloniale Strukturen sind der „Imperialen Lebensweise“ nach wie vor als andauernde Machtverhältnisse eingeschrieben, entscheidend ist für die Autoren jedoch der Zeitpunkt, an dem die global agierende Produktionsweise zu einem festen Bestandteil des alltäglichen Lebens einer gesellschaftlichen Mehrheit geworden ist. (siehe Kap. 2.2.2) Durch den wirtschaftlichen Aufschwung in der fordistischen Produktion wurde es einer breiten gesellschaftlichen Schicht, den industriellen Arbeitern (hier wird bewusst auf das generische Femininum verzichtet), ermöglicht, „an neuartigen Formen des Konsums teilzuhaben.“ (KÖNIG W. nach KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 14) Unter den damaligen Bedingungen des Wirtschaftswachstums und der Lohnentwicklung konnte sich in der Nachkriegszeit eine Konsumnorm – durch die Lohnabhängigkeit auch eine Produktionsnorm (siehe Kap. 2.2.1: „Reproduktion“) – entwickeln, die in enger Verbindung mit den globalen Märkten stand. Der Zugriff auf billige Ressourcen und Arbeitskraft in anderen Teilen der Welt und die damit verbundene Externalisierung von sozialen und ökologischen Kosten wurde gesellschaftlich normalisiert:

„Entscheidend in unserem Zusammenhang ist nun, dass mit der »inneren Landnahme« nicht nur die kapitalistische Produktionsweise in die Kapillaren des Alltags der Lohnabhängigen sowie in die gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen eindrang, sondern sich auch die imperiale Lebensweise der Mittel- und Oberklasse gesellschaftlich verallgemeinerte. Sie wurde hegemonial, also breit akzeptiert, und zu einem Bestandteil der alltäglichen Lebbarkeit und Attraktivität der gesellschaftlichen (Re-)Produktion.“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 89)

Dieses Aufstreben einer neuen Mittel- und Oberschicht, die als Teil einer „transnationalen Verbraucherinnenklasse“¹⁶ am internationalen Handel teilnimmt, beobachten die Autoren nun auf einer globalen Ebene. Während sich die „Imperiale Lebensweise“ in den kapitalistischen Zentren nach den Jahren des wirtschaftlichen Booms der 60er und 70er Jahre als neuer

¹⁶ „Sie umfasst globale Mittel- und Oberschicht, die einen konsumorientierten Lebensstil pflegt. Bei diesem Konzept darf nicht vergessen werden, dass diskriminierende Strukturen wie Rassismus und Sexismus fortbestehen.“ (KOPP, T. ET AL. 2017: 97)

Kompromiss zwischen den gesellschaftlichen Eliten und der Mittelklasse weiter vertieft, streben im Zuge der neoliberalen Globalisierung neue Wirtschaftsmächte in den globalen Peripherien auf – jedoch unter nicht vergleichbaren wirtschaftlichen, technologischen und demographischen Voraussetzungen:

„Seit etwa zwei Jahrzehnten lässt sich eine Dynamik beobachten, die zu der atemberaubenden Einsicht nötigt, dass sich derzeit zwei Drittel der Weltbevölkerung im Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft befinden.“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 106)

Noch vor einem halben Jahrhundert waren die wirtschaftlichen Machtverhältnisse zwischen globalem Norden und Süden noch sehr einseitig. Heute gerät die bisherige ökonomische Weltordnung zunehmend ins Wanken. Das Entwicklungsparadigma der nachholenden Industrialisierung zeitigt Erfolge, wenn nicht sozial, dann zumindest in den Wachstumsraten der Bruttoinlandsprodukte aufstrebender Schwellenländer. Die ehemals als „unterentwickelt“ bezeichneten Staaten haben aufgeholt und sich dabei an denselben wirtschaftlichen Mitteln und Leitbildern orientiert, die ihnen von westlich dominierten Entwicklungstheorien empfohlen oder auferlegt wurden. Die aufsteigenden globalen Mittelschichten setzen durch die Verallgemeinerung einer ressourcen- und emissionsintensiven Lebensweise ungeahnte wirtschaftliche Dynamiken in Gang, die zur Zuspitzung der sozial-ökologischen Krise führen.

2.3.2 Kommodifizierung (China) und Neoextraktivismus (Lateinamerika)

Wie sich diese „Verallgemeinerung der imperialen Lebensweise“ in unterschiedlichen Teilen der Welt wirtschaftlich und gesellschaftlich manifestiert, führen (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 110–121) an zwei für sie repräsentativen Entwicklungen näher aus. Zum ersten beschreiben sie den rasanten Aufstieg Chinas zu einer ökonomischen Weltmacht. China ist für sie ein bezeichnendes Beispiel kapitalistischer Entwicklung, an dem sich gleichermaßen der Aufstieg einer Mittel- und Oberschicht, als auch die sozialen und ökologischen Kosten dieses Wachstums abbilden lassen. Der wirtschaftliche Aufstieg basierte wesentlich auf der „Kommodifizierung von Arbeitskraft und Ressourcen“ (ebd.: 111) innerhalb der eigenen Staatsgrenzen. Die demographische Struktur der Erwerbsbevölkerung, die nach wie vor sozial prekären, aber kosteneffizienten Beschäftigungsverhältnisse, wie auch die vorangetriebene Inwertsetzung verfügbarer Ressourcen begünstigten die Entstehung einer international wettbewerbsfähigen Industrie. So wurde China in vielen wirtschaftlichen Sektoren zur bestimmenden Größe am Weltmarkt. BRAND, U. & WISSEN, M. (2017: 110f) stellen dies exemplarisch an den überproportionalen Anteilen Chinas an der „globalen Zement- und Stahlproduktion, dem globalen Kohleverbrauch und der nunmehrigen Position als weltweit größter Autoproduzent“ dar. Das wirtschaftliche Wachstum Chinas, und das ist in Bezug auf

die „Imperiale Lebensweise“ besonders relevant, beruht auf einer ressourcen- und emissionsintensiven Produktionsweise, die zur Folge hat, dass China für dieses Wachstum immer mehr auf Ressourcen andernorts zugreifen muss. So wurde im Abschnitt zu Externalisierung (siehe Kap. 2.2.4) bereits ausgeführt, dass China zum weltweit größten Importeur von Soja aufgestiegen ist.

In Lateinamerika vergegenwärtigt sich die „Imperiale Lebensweise“ in Form eines neoextraktivistischen Entwicklungsmodells, „das auf die intensivierte Förderung, Produktion und den Export von unverarbeiteten Rohstoffen [setzt].“ (ebd.: 116) In der nebenstehenden Abbildung lässt sich diese Entwicklung in Südamerika empirisch nachvollziehen. Im Verhältnis zu den Gesamtexporten des südamerikanischen Kontinents haben die Exporte von Primärgütern (Soja, Erdöl, Erdgas und mineralische Rohstoffe) von 1995 bis 2014 stark zugenommen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Exporte in absoluten Zahlen beinahe um den Faktor 5 gestiegen sind. Obwohl die Autoren der Studie auf einen relativen Rückgang der Rohstoffgewinnung zwischen 2008 und 2014 hinweisen – sie führen das auf ein kurzfristiges Einlenken linkspopulistischer Regierungen zurück – stellen sie abschließend fest, dass sich „wieder ein Rückfall – sofern man überhaupt von einer Umsetzung von post-extraktivistischen Überlegungen sprechen kann – in klassisch extraktivistische und neo-

extraktivistische Handlungsmuster [zeigt].“ (HAFNER, R. ET AL. 2016: 37) Dieser Rückfall wird in der Unterrichtsplanung am Beispiel Brasiliens, nunmehr unter der Präsidentschaft von Jair Bolsonaro, anschaulich dargestellt und erarbeitet.

Für BRAND, U. & WISSEN, M. (2017: 115) bestätigt sich in Lateinamerika damit die „Krisenhaftigkeit“ der „Imperialen Lebensweise“ in Weltregionen jenseits der alten Industriegesellschaften. Sie zeigt sich in Form der ökologischen Umweltzerstörung, die durch den Ressourcen hunger der ‚neuen und alten Zentren‘ bedingt und beschleunigt wird. Gleichwohl sehen sie, dass durch die kontinuierlichen und steigenden Exporteinnahmen ein wirtschaftspolitischer Kompromiss gefunden wurde, „mit dem Oligarchie, Mittelschichten und

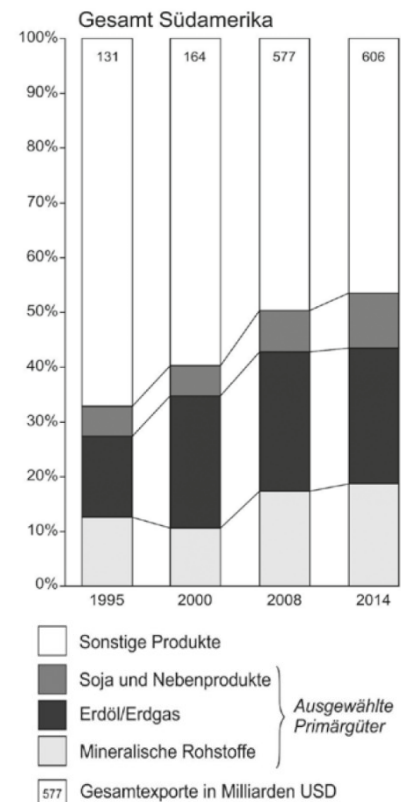


Abbildung 2: Entwicklung und Zusammensetzung der Primärgüterexporte (Soja, Erdöl und mineralische Rohstoffe) im Verhältnis zu den Gesamtexporten Südamerikas, Quelle: HAFNER, R. ET AL. 2016: 30

die Armen zufriedengestellt wurden.“ (ebd.: 117) Auch in Lateinamerika steigen die mittleren Einkommen, vor allem in den urbanen Räumen. Diese Bevölkerungsgruppen, wie auch jene, die diesen wirtschaftspolitischen Kompromiss für erstrebenswert halten, nehmen für die gesellschaftliche Anpassung an westliche Lebens- und Konsummustern ökologische und soziale Kosten in Kauf.

2.3.3 Falsche Alternativen und solidarische Lebensweisen

Vor dieser global-gesellschaftlichen Kulisse, in der sich die „Imperiale Lebensweise“ in den globalen (Semi-)Peripherien ausweitet und in den kapitalistischen Zentren vertieft (siehe Kap. 2.1), kommen die Autoren zum Schluss, dass eine sozial-ökologische Transformation nur dann möglich sein kann, wenn die „Imperiale Lebensweise“ selbst überwunden wird. Gesellschaftliche Entwürfe einer „ökologischen Modernisierung“ oder von einer „Green Growth“ werden als „falsche Alternativen“ (vgl. BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 147–164) abgelehnt. Diese operieren nach wie vor in der Logik ökonomischer Rentabilität, die, wie aus den theoretischen Ausführungen (siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.4) hervorgeht, strukturelle Widersprüche zwischen dem dargestellten ökonomischen Wachstum und einer – wahrhaft – nachhaltigen Entwicklung verkennt.

Über die Kritik an den Akkumulationszwängen und ökonomischen Strukturen des Kapitalismus hinausgehend, weist das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ auf die Verankerung der Lebensweise in politischen Institutionen sowie in gesellschaftlichen Vorstellungen und Praxen hin. (siehe Kap. 2.2.2: „Hegemonie und Subjektivierung“) Sie ist gesellschaftlich breit akzeptiert, politisch wie institutionell abgesichert und deshalb auch von „hohe[r] Dauerhaftigkeit“ (ebd.: 66) gekennzeichnet.

Das bedingt unter anderem auch die Skepsis der Autoren gegenüber nationalen und internationalen Bemühungen im Rahmen von Umweltpaketen oder Klimakonferenzen:

„Das Konzept der Imperialen Lebensweise bewahrt deshalb vor zu hohen Erwartungen an staatliche und intergouvernementale Politiken im Hinblick auf eine grundlegende Transformation der Naturverhältnisse – ohne sie aus ihrer Verantwortung zu lassen oder zynisch auf die etablierten Formen von Politik zu blicken.“ (ebd.: 66)

Bezugnehmend auf die immer wieder stattfindenden Klimakonferenzen, ist es den Autoren wichtig, nicht von zukünftigen oder erwartbaren Katastrophenszenarien zu sprechen, sondern von konkreten sozialen, ökologischen und ökonomischen Krisen, die im Jetzt bestehen und im Sinne „sozialer Gerechtigkeit und der Demokratisierung gesellschaftlicher Naturverhältnisse“ (ebd.: 164) bearbeitet werden müssen. Das Potenzial für gesellschaftliche Veränderung liegt deshalb nicht in den technokratischen Lösungsvorschlägen politischer Institutionen oder

internationaler Abkommen, die Fragen der sozialen Ungleichheit oft nur marginal behandeln, sondern in der Politisierung der „sozialen Ungleichheit, die über eine imperiale Naturaneignung vermittelt [ist].“ (ebd.: 162)

Konkrete Ansätze für gesellschaftliche Alternativen ergeben sich für die Autoren deshalb vor allem aus den sozialen und ökologischen Kämpfen, die in Form vieler, zumeist zivilgesellschaftlich getragener Bewegungen geführt werden. „Öffentlicher Wohnbau, das ‚Recht auf Stadt‘, Umwelt- und Klimagerechtigkeit, Ausstieg aus der Kohle und ‚Ende Gelände‘, Vergesellschaftung der Energieversorgung, Ernährungssouveränität und ökologischer Landbau, Stärkung der Tierrechte, gute Arbeit und Grundeinkommen, solidarische Verteilung von Erwerbs- und unbezahlter Reproduktionsarbeit“ (ebd.: 175), werden beispielhaft für – mehr oder weniger konkrete – Alternativen genannt. Ausführlicher bearbeitet und ausformuliert finden sich diese Vorschläge im jüngst veröffentlichten Reader „Das Gute leben für alle – Wege in die solidarische Lebensweise“ der Schreibwerkstatt I.L.A. Kollektiv (2019) auf den an dieser Stelle verwiesen werden soll.

In erster Linie will das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ strukturelle Herrschaftsverhältnisse und deren gesellschaftliche und institutionelle Verankerung sichtbar und somit kritisierbar machen. Diese Analyse und Kritik der bestehenden Verhältnisse wird als notwendige Voraussetzung verstanden, um die Weichen für eine sozial-ökologische Transformation zu stellen. Wie gesellschaftliche Alternativen zur „Imperialen Lebensweise“ aussehen können, wird im Konzept deshalb bewusst offengehalten. Das Kapitel zu möglichen gesellschaftlichen Alternativen ist mit „*Konturen einer solidarischen Lebensweise*“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 165–185) betitelt und eher allgemein gehalten. Allen emanzipatorischen Ansätzen eines solidarischen Lebens und Wirtschaftens sollte jedoch ein Grundprinzip gemein sein:

„Kritische Analyse und emanzipatorische Politik halten als Grundprinzip daran fest, dass die Bedingungen für ein gutes Leben für alle Menschen ohne Zerstörung der biophysikalischen Grundlagen zentraler normativer Bezugspunkt gesellschaftlicher Entwicklungen sind. Die je spezifische Lebensweise muss verallgemeinerbar sein, ohne ihre Voraussetzungen und negativen Folgen zu externalisieren, ohne Menschen auszubeuten und ohne ihre eigenen Grundlagen zu zerstören.“ (ebd.: 176)

Um diesem Imperativ im Alltäglichen wie im Politischen Beachtung zu schenken und entsprechen zu können, braucht es zuallererst die Einsicht, dass die ungleichen Arbeitsbedingungen, die Ausbeutung natürlicher Ressourcen und die klimatisch bedrohliche Umweltzerstörung wesentlich von der eigenen, hier europäischen Lebensweise mitverursacht werden. Diesem Anliegen des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“, die sozialen und

ökologischen Folgen der Ausbeutung in der neoliberalen Globalisierung sichtbar zu machen, ist im Sinne der politischen Bildung der Schülerinnen schließlich auch die vorliegende Arbeit gewidmet.

2.4 (Kritische) Rezensionen zum „Konzept der „Imperialen Lebensweise“

Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ vereint und vernetzt viele Diskurse im Feld kritischer, sozial-ökologischer Theorien und Ansätze. Es finden sich Bezüge zur sozialen und politischen Ökologie, zu hegemonie- und subjekttheoretischen Ansätzen, zu feministischer Kapitalismuskritik und ökologischem Feminismus, zu postkolonialen Ansätzen, zu Postwachstumstheorien, zu Regulationstheorien, zur Kritischen Theorie u.v.m. Die Verknüpfung vieler bestehender Ansätze wird vom Großteil der Rezensentinnen (KUHN, G. 2017; EPPLER, R. 2017; FLUES, F. 2018; BRANDES, U. 2017), vornehmlich von gesellschaftskritischen Plattformen, sehr positiv aufgenommen. ZIMMERMANN, T. (2018) formuliert in einem Online-Blog stellvertretend:

„Die einzelnen Analyseelemente sind nicht grundsätzlich neu, doch die gemeinsame Konzeptualisierung von Alltagspraxen und gesellschaftlichen Strukturen im Begriff der imperialen Lebensweise ermöglicht es, aktuelle Krisenerscheinungen und Versuche, diese zu überwinden, gemeinsam zu denken und strukturelle Probleme zu identifizieren.“

Es wird allerdings auch angemerkt, dass die analytische Sprache zusammen mit den unterschiedlichen theoretischen Zugängen „sozialwissenschaftlich geschulte LeserInnen“ (FLUES, F. 2018: 106; dazu auch BRANDES, U. 2017) voraussetzt. Um sich ein Bild vom Konzept der „Imperialen Lebensweise“ machen zu können, bedarf es weitreichender Vorkenntnisse, die den Leserinnenkreis einschränken bzw. potentielle Leserinnen abschrecken. Das widerspricht in gewisser Hinsicht auch dem Anliegen, aufklären zu wollen und die Folgen der Lebensweise möglichst vielen verständlich zu machen. Leichter zu ‚verdauen‘ sind hier sicherlich die Reader des ILA-Kollektivs (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017; I.L.A. Kollektiv 2019).

Kritik zum Begriff der „Imperialen Lebensweise“, so lange liegt die Veröffentlichung noch nicht zurück, findet sich besonders in kapitalismuskritisch-akademischen Kreisen. BORIS, D. (2017) unterstellt, dass sich das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ vor allem an die sozial ohnehin bessergestellten Menschen richte. Diese können in ihren „Nischen-Projekten“ zwar solidarische Gesellschaftsideale verfolgen, sind aber nicht jene Leidtragenden, von denen das gesellschaftlich-emanzipatorische Potential ausgehen könnte. So überdecke der Begriff der *einen* „Imperialen Lebensweise“ die Klassenunterschiede innerhalb der kapitalistischen

Zentren, die wesentlich dafür verantwortlich sind, wer in welchem Maße auf fremde Arbeitskraft und Natur zugreifen kann. Konsequenterweise müsste von mehreren Lebensweisen gesprochen werden, die sich „klassen- und milieuspezifisch“ (ebd.: 3) unterschiedlich ausprägen. Obwohl BRAND, U. & WISSEN, M. (2017: 61f.) mit der Begriffsdimension „Hierarchisierung“ (siehe auch Kap. 2.2.3) explizit auf die gesellschaftlichen Widersprüche innerhalb der Zentren aufmerksam machen, bleibt für BORIS, D. die fehlende Differenzierung im Begriff „Imperiale Lebensweise“ erhalten.

Mit der unterstellten Klassenblindheit ginge dem Konzept der „Imperialen Lebensweise“ auch das Verständnis für die „inneren Akkumulationsdynamiken“ (BORIS, D. 2017: 2) verloren, die zeigen sollten, wie die dem kapitalistischen System inhärenten Widersprüche in ein ausbeuterisches Nord-Süd-Verhältnis umgesetzt werden. Der kausale Zusammenhang zwischen einem reichen Norden und dem armen Süden, den BORIS, D. im Konzept unterstellt sieht, verdeckt die „innere Landnahme“ (ebd.) kapitalistischen Wirtschaftens, die in vielen Schwellenländern im Gange sei. Nach der Meinung des Autors machen BRAND, U. & WISSEN, M. in den Beispielen des fordistischen Wachstums (siehe. Kap. 2.3.1) und der Entwicklung Chinas jedoch ausdrücklich auf die „innere Landnahme“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 94) aufmerksam.

SABLOWKSI, T. (2018) hält den Autoren vor, dass sie zwar von Produktions- und Konsumnormen sprechen, jedoch „die Aufmerksamkeit der Leser*innen auf die Sphäre des individuellen Konsums“ lenken. Ähnlich wie es BORIS, D. mit seinen „Nischenprojekten“ verständlich machen will, kritisiert SABLOWKSI, T., dass die Autoren die klassisch-marxistische Herangehensweise verdrehen und die Mittel- und Oberschichten als „strategisches Subjekt“ erscheinen lassen, und nicht das in der Produktion tätige Proletariat. Auch DECKER, S. (2018) warnt davor, dass das Konzept „keine Verzichtsdebatten“ lostreten solle, sondern „ein besseres Leben für die großen Mehrheiten der Gesellschaften in Nord und Süd“ (ebd.) in den Vordergrund stellen könnte.

3. Synthese: Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ als Beitrag zur Umsetzung ausgewählter Basiskonzepte im GW-Unterricht

In diesem dritten und letzten Kapitel der Arbeit soll das vorgestellte Konzept der „Imperialen Lebensweise“ mit dem Ansatz der Basiskonzepte (siehe. Kap. 1.5.2) zusammengeführt werden. Zunächst wird der Beitrag des Konzepts in Bezug auf die eingangs gewählten Basiskonzepte (siehe. Kap. 1.5.3) auf einer theoretisch-inhaltlichen Ebene herausgearbeitet. Dabei sollen auch Bezüge zu weiteren Basiskonzepten hergestellt werden, die im Oberstufen-Lehrplan von GW angeführt werden. Abschließend wird dann eine vom Autor eigens entwickelte Unterrichtsplanung vorgestellt, die den fachlichen Beitrag des sozialwissenschaftlichen Konzepts an einem unterrichtspraktischen Beispiel für den GW-Unterricht in der 9. Klasse (Sekundarstufe II) aufzeigt.

3.1 Beiträge zu den ausgewählten Basiskonzepten

Welche Beiträge das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ zu den im Kapitel 1.5.3 ausgewählten Basiskonzepten leistet, wird im Folgenden an den zentralen Intentionen des Begriffs nach BRAND, U. & WISSEN, M. (2017: 13ff.) aufgezeigt.

3.1.1 Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten sichtbar machen

In erster Linie versucht das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ sichtbar zu machen, „was den Alltag – das Produzieren und Konsumieren – der Menschen im globalen Norden sowie einer größer werdenden Zahl von Menschen im globalen Süden ermöglicht, meist ohne die Schwelle der bewussten oder gar kritischen Reflexion zu überschreiten.“ (ebd.: 13) Die Autoren wollen die Folgen der Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten vor Augen führen. Sie greifen dabei den Kerngedanken des BK MUB auf, dass die Folgewirkungen der Mensch-Umwelt Beziehungen vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Vernetzung der Welt in ihrer „globalen Dimension“ (BMBF 2016: 63) gedacht werden müssen. Und noch grundlegender, dass die Beziehungen zur physischen Umwelt zwangsläufig auch „soziale und ökonomische Beziehungen inkludieren.“ (ebd.)

In der Erklärung ökonomischer Strukturen und Mechanismen bewegt sich das sozialwissenschaftliche Konzept damit auch durchgehend im Feld des BK WK. Aus einer politökonomischen Perspektive auf globale Wachstums- und Krisenerscheinungen werden diese nicht als voneinander isolierte, sondern als zusammenhängende und einander bedingende

Prozesse begriffen. So wird „die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen“ (siehe BK WK; BMBF 2016: 63) vom Konzept der „Imperialen Lebensweise“ unterstützt und auch eingefordert.

3.1.2 Wirtschaft – politische Institutionen – Alltag – Subjekt

Die Autoren belassen es aber nicht bei der Kritik an der kapitalistisch-neoliberalen Ökonomie. Sie zeigen auf, wie eng die ökonomische Ordnung mit politischen Institutionen, dem Alltag und selbst den subjektiven Vorstellungen eines „guten“ Lebens verwoben ist. Die „Imperiale Lebensweise“ ist gesellschaftlich fest verankert und wird im alltäglichen Handeln und Denken sichtbar. Sowie die alltäglichen Praxen und Gewohnheiten eine gewichtige Rolle in der Analyse der „Imperialen Lebensweise“ spielen (siehe Kap. 2.2.2), stellt der fachliche Zugang des Konzepts Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und ihren subjektiven Wahrnehmungen her. Digitale Endgeräte, Essen aus aller Welt, alltägliche Mobilität oder Fleischkonsum sind konkrete Beispiele für Anknüpfungspunkte, die das Konzept im Sinne der „Schülerinnen- und Lebensweltorientierung“ der österreichischen Basiskonzepte liefert. Mit den Worten des BK MUB gesprochen, thematisiert es Mensch-Umwelt Beziehungen, die für Schülerinnen „in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen.“ (BMBF 2016: 63)

Der hegemonietheoretische Ansatz, der der Verbindung von Struktur, Politik und Alltag zugrunde liegt, ermöglicht es ferner, „politisch-ideologische Konfliktlinien“ (siehe BK WK; ebd.) herauszuarbeiten. Das hegemoniale Verständnis der „Imperialen Lebensweise“ hilft zu verstehen, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der ungleichen Aneignung von Natur und Arbeitskraft politisch legitimiert und abgesichert werden. Folglich wird es in der Unterrichtsplanung zu den brasilianischen Regenwäldern nicht darum gehen, die Rodung von Regenwaldflächen als moralisch verwerfliche Handlungen hinzustellen, sondern darum, das Zusammenwirken ökonomischer Sachzwänge, wirtschaftlicher Interessen (angebots- wie nachfrageseitig) und politischer Diskurse aufzuzeigen. Wie eine konstruktive Gegenüberstellung von „rivalisierenden Politikoptionen“ (BK WK: ebd.) aussehen könnte, soll ein Rollenspiel (siehe Kap. 3.2.3) mit unterschiedlichen Akteurinnen veranschaulichen.

3.1.3 Exklusivität der „Imperialen Lebensweise“

Sehr gründlich führen BRAND, U. & WISSEN, M. aus, dass die „Imperiale Lebensweise“, obwohl sie ein sozial und ökologisch nicht verallgemeinerbares Privileg darstellt, gerade dabei ist, sich in den globalen (Semi-)Peripherien auszuweiten. Dass die europäisch-westliche Konsum- und Verbrauchsgewohnheiten nicht verallgemeinerbar sind, geht aus den allseits

bekannten ökologischen Fußabdrücken hervor. Der Aufstieg neuer Mittelschichten in den Schwellenländern und die globale Ausweitung der ressourcen- und emissionsintensiven Lebensweise lassen erahnen welche Dynamiken die sozial-ökologische Krise in den kommenden Jahrzehnten noch annehmen wird. Vor diesem Hintergrund wird offensichtlich, dass das gegenwärtige Paradigma des Wirtschaftswachstums¹⁷ ganz grundlegend hinterfragt werden muss. Nicht nur, weil die beschleunigte Übernutzung ökologischer Ressourcen vor Ort soziale Ungleichheiten weiter vertieft, sondern auch weil durch die kontinuierliche Erderwärmung mit irreversiblen Rückkopplungseffekten im Natursystem zu rechnen ist – mit wiederum verheerenden Folgen für exponierte und verletzte Gesellschaften.

3.1.4 Ausgangspunkt für eine sozial-ökologische Transformation

Die sozialen und ökologischen Folgewirkungen, die das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ sichtbar macht, drängen zur Einsicht, dass das „fragile Mensch-Umwelt-System“ (siehe BK NL; BMBF 2016: 62) mehr denn je einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ausgleich benötigt. Das Konzept bietet ein hilfreiches Analyseinstrument, um zu erklären, wie sich die sozial-ökologische Krise in wirtschaftlichen Strukturen und Mechanismen, politischen Institutionen und im Alltagsleben manifestiert. Es ist ein erster und wichtiger Schritt diese Zusammenhänge herzustellen und für Schülerinnen verständlich aufzubereiten: „Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik[.]“ (siehe BK WK; BMBF 2016: 63)

Indem das Konzept die sozialen und ökologischen Verwerfungen sichtbar macht, schafft es ein für den Lernprozess unabdingbares Problembewusstsein (HAARMANN, M. 2018: 196) und folglich ein Motiv, „sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind.“ (siehe BK NL; BMBF 2016: 62) In letzter Konsequenz wirft die dargestellte „Imperiale Lebensweise“ ja die Frage auf, welche alternativen Lebensweisen ihren Platz einnehmen sollen und können. Das Konzept versteht sich somit als potenzieller Ausgangspunkt für die Entwicklung nachhaltiger und gerechter Lebensweisen, die es für eine sozial-ökologische Transformation braucht. Die Konturen der „solidarischen Lebensweisen“ (siehe Kap. 2.3.3; vgl. BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 147–164) zeigen schlussendlich die enge Verbindung des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ mit dem BK NL. So wie das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ stellt es „[d]ie gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt.“ (BMBF 2016: 62)

¹⁷ Siehe BK WK: „Warum wächst Wirtschaft? Muss oder soll sie wachsen?“ (BMBF 2016: 63)

3.1.5 Bezüge zu weiteren Basiskonzepten

Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ lässt aber nicht nur Bezüge zu den drei genannten Basiskonzepten erkennen, es spielt auch in eine Reihe weiterer Basiskonzepte hinein, von denen im Oberstufen-Lehrplan insgesamt 13 genannt werden. An erster Stelle sei hier das Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ (BMBF 2016: 62) genannt. Ohne die „Analyse unterschiedlicher (Gruppen-)Interessen“ und ohne die Berücksichtigung von „soziale[n], ökonomische[n] oder ökologische[n] Abhängigkeiten“ (ebd.) wäre das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ unvollständig und unverständlich. Die gesellschaftlichen und globalen Machtverhältnisse machen es erst möglich, dass die „Imperiale Lebensweise“ den ungleichen Zugriff auf Ressourcen und Arbeitskraft legitimieren und absichern kann. Schließlich ist das Sichtbarmachen der systematischen (Re-)Produktion von „Gewinnerinnen und Gewinner[n] und Verliererinnen und Verlierer[n]“ (ebd.) auf gesellschaftlicher und globaler Ebene das zentrale Anliegen des Konzepts.

In seiner analytischen Dichte überschneidet sich das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ ebenso mit dem Basiskonzept „Märkte, Regulierung und Deregulierung“. Staatliche Regulierung oder Deregulierung bestimmt wesentlich darüber in welcher Form der ungleiche Tausch bzw. die Externalisierung von ökologischen und sozialen Kosten organisiert werden kann. (siehe Kap. 2.2.4) Es betrifft somit auch das Basiskonzept „Arbeit, Produktion und Konsum“, indem die Produktions- und Konsumnorm der kapitalistischen Zentren wesentlich von der Auslagerung ihrer ökologischen und sozialen Kosten abhängig ist. (siehe Kap. 2.2.1) Die Frage, welche gesellschaftlichen Gruppierungen in welchem Ausmaß, die Kosten für die „Imperiale Lebensweise“ verursachen bzw. tragen, könnte auch im Rahmen des Basiskonzepts „Diversität und Disparität“ oder in Bezug auf den ungleichen Ausstoß von CO₂-Emissionen mit dem Begriff der „Vulnerabilität“ (BMBF 2016: 63) im Rahmen des Basiskonzepts „Geoökosysteme“ diskutiert werden.

Die zahlreichen Überschneidungen mit den im Oberstufen-Lehrplan angeführten Basiskonzepten sind sicherlich auf die holistische Herangehensweise des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ zurückzuführen. Schließlich liegen dem Konzept selbst eigene und umfassende theoretische ‚Basiskonzepte‘ (siehe Kap. 2.2: „Das theoretische Fundament“) zugrunde. Die umfangreichen Analysen der Autoren weisen zum einen darauf hin, dass es für die Anwendung des Konzepts im Unterricht erheblicher didaktischer Reduktionen bedarf, zum anderen zeigen sie in der konsistenten Darstellung der komplexen Zusammenhänge, dass es transdisziplinäre und multiperspektivische Zugänge braucht, um die sozial-ökologische Krise

erfassen zu können. Insofern stellt das Konzept auch die getrennte Organisation der Basiskonzepte im Oberstufen-Lehrplan in Form einer „additiven Liste“ (RADL, A. 2016: 34) in Frage. Die Basiskonzepte „Mensch-Umwelt Beziehungen“, „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“ oder „Wachstum und Krise“ können nicht unabhängig voneinander und nicht unabhängig von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen (Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“) oder ökonomischen Marktmechanismen (Basiskonzept „Märkte, Regulierung und Deregulierung“) gedacht und unterrichtet werden.

Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ kann in diesem Sinne auch als fachlicher Beitrag gesehen werden, der wechselseitige Beziehungen zwischen den fachlichen Basiskonzepten des Oberstufen-Lehrplans herstellt. Es zeigt, wie das Zusammenwirken der verschiedenen Dimensionen der sozial-ökologischen Krise bzw. Transformation – ökonomische Strukturen, politische Institutionen und alltägliches Handeln – fachdidaktisch umgesetzt werden kann. Das gilt sowohl für die Funktion als gedankliche und konzeptuelle Hilfsstruktur für Schülerinnen als auch für die Funktion als fachlicher Leitfaden für die inhaltliche Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien.

3.2 Unterrichtspraktisches Beispiel

Im Lichte der vorangegangenen Ausführungen zu den bildungstheoretischen Grundlagen der Sozioökonomischen Bildung, den Basiskonzepten im GW-Unterricht und der fachlichen Perspektive der „Imperialen Lebensweise“, versucht die nachfolgende Unterrichtsplanung ein mögliches Beispiel davon zu geben, wie hochgradig komplexe Themen der Globalisierung im Sinne der eben genannten Zugänge im GW-Unterricht der AHS-Oberstufen aufbereitet und umgesetzt werden können.

Thematisch nimmt die Unterrichtsplanung ihren Ausgang im Nutzungskonflikt der brasilianischen Regenwälder, die als repräsentatives Fallbeispiel für soziale und ökologische Krisenerscheinungen im Zuge der neoliberalen Globalisierung gewählt wurde. (COY, M. & STÖTTER, J. 2013: 84–89) Im Verlauf der Unterrichtseinheiten soll an diesem konkreten Fallbeispiel der systematische Zugang des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ und jener der ausgewählten Basiskonzepte herausgearbeitet und abschließend auf unterschiedliche Bereiche der Lebenswelt der Schülerinnen übertragen werden.

Den Vorgaben des AHS-Lehrplans der Sekundarstufe II entsprechend bezieht sich die Unterrichtsplanung im Allgemeinen auf das zweite Semester der 9. Schulstufe und im Speziellen auf die Themenbereiche „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“ und „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ (BMBF 2016: 64). Gemessen an der Zielgruppe ist die Unterrichtsplanung sicherlich ambitioniert, weshalb in der Gestaltung großer Wert auf die didaktische Reduktion der Inhalte und deren Darstellung gelegt wurde. Das betrifft sowohl die Wahl einer induktiven Lernmethode (,vom Besonderen zum Allgemeinen‘) im Aufbau der Einheiten, die eine vertiefte und verständliche Sachanalyse des Fallbeispiels ermöglicht, als auch die Berücksichtigung adäquater Sprache im Bereich wirtschaftswissenschaftlicher und ökologischer Begrifflichkeiten.

Eine ausführliche fachliche und fachdidaktische Begründung der Unterrichtsplanung folgt der Beschreibung der einzelnen Unterrichtseinheiten. Den Referenzrahmen für die fachdidaktische Begründung bilden im Wesentlichen der fachdidaktische Grundkonsens im Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost (PICHLER, H. ET AL. 2017), das Positionspapier zur Sozioökonomischen Bildung (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017), Qualitätsmerkmale der Sozioökonomischen Bildung nach ENGARTNER, T. (2015: 3) und die einführend genannten Unterrichtsprinzipien. Fachlich werden die vorgestellten Basiskonzepte „Wachstum und Krise, Lebensqualität und Nachhaltigkeit und Mensch-Umwelt

Beziehungen“ und das sozialwissenschaftliche Konzept der „Imperialen Lebensweise“ herangezogen.

Einleitend sei noch vorweggenommen, dass die Unterrichtsplanung auf der Grundlage des kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses nach VIELHABER, C. (1999) erstellt wurde. In der Sachanalyse geht es zunächst darum, die individuelle Einflussnahme auf Prozesse der Globalisierung sichtbar zu machen. Die Erkenntnis der subjektiven Eingebundenheit in diese komplexen Prozesse ist notwendig, um im nächsten Schritt den „Hintergründen gesellschaftlich produzierter Widersprüche auf die Spur [zu kommen]“ (ebda.: 22). Im Kontext der vorliegenden Arbeit heißt das, wirtschaftspolitische Machtverhältnisse zwischen dem globalen Norden und Süden aufzudecken und noch grundlegender, das wachstumsorientierte Entwicklungsmodell der neoliberalen Globalisierung mit seinen sozialen und ökologischen Folgen zu hinterfragen.

Die aus fünf einzelnen Unterrichtseinheiten bestehende Unterrichtsplanung versteht sich somit als Teil einer politischen Bildung, der vor dem Hintergrund der „sozial-ökologischen Krise“ (siehe Kap. 1.2) der globalisierten Gesellschaft ein hoher Stellenwert eingeräumt werden soll. Der kleine Beitrag, den diese Unterrichtsplanung dazu leisten möchte, lässt sich in einem zentralen Lernziel wie folgt zusammenfassen: Die Schülerinnen können alltägliche Verbrauchsgewohnheiten als in globale Strukturen und Machtverhältnisse eingebundene wirtschaftliche Handlungsoptionen begreifen, deren soziale und ökologische Folgewirkungen kritisch beurteilen und daraus alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln.

3.2.1 Unterrichtseinheit (1/5):

Lehrplanbezug

Zum Folgenden siehe BMBF (2016: 64):

Themenbereich: „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“

- „Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinterstehende politische Interessen erklären“

Lernziele

- Die Schülerinnen können unterschiedliche Ursachen für die Abholzung des Regenwaldes benennen. (AFB I; siehe Kap. 1.5.1)
- Die Schülerinnen können unterschiedliche Ebenen und Akteurinnen, die an der Abholzung des Regenwaldes beteiligt sind, identifizieren. (AFB I)
- Die Schülerinnen können den kausalen Zusammenhang zwischen globaler Nachfrage und lokalen Landnutzungskonflikten erläutern. (AFB II)
- Die Schülerinnen können Problematiken des konkurrenzbasierten Wirtschaftens hinsichtlich Verteilung der Ressourcen und Nachhaltigkeit der Produktion beurteilen. (AFB III)

Planungsraster

Zeit	Beschreibung	Material	Sozialform	Lernziele	AFB
5-10 Min	Vorbereitung, Themeneinführung und Gruppenbildung	Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS), Beamer (optional)	Vortrag, L-S Gespräch	Die SuS können den brasilianischen Regenwald geographisch verorten und seine wichtigsten Funktionen benennen- Aktivierung von Vorwissen aus SEK I.	1
40-45 Min	Simulationsspiel: „Der Regenwald von „Crescimiento“, siehe Kurzbeschreibung	Siehe Kurzbeschreibung	Gruppenarbeit, L-S-Gespräch	SuS können: -Ursachen für die Abholzung des Regenwaldes benennen. -einen Zusammenhang zwischen lokalen Nutzungskonflikten und globalen Nachfrageentwicklungen herstellen. -ihr Handeln als Gemeinde im Spiel reflektieren.	1,2,3

Tabelle 2: Planungsraster Unterrichtseinheit (1/5). Eigene Darstellung.

Kurzbeschreibung der einzelnen Lernschritte

Kurzbeschreibung: „Der Regenwald von Crescimiento“

Das Simulationsspiel „Der Regenwald von Crescimiento“ bezieht sich in stark abgeänderter Form auf didaktische Unterrichtsmaterialien zur Fischerei (vgl. (BAOBAB- GLOBALES LERNEN

& EPIZ E.V. BERLIN 2018; ATTAC BILDUNG 2017; KONZEPTWERK NEUE ÖKONOMIE 2014), die die „Tragödie der Allmende“ nach OSTROM, E. (2002) zum Thema haben. Die Idee wurde vom Verfasser aufgegriffen, auf das Thema des Regenwaldes umgemünzt und mit vielen zusätzlichen Änderungen und Weiterentwicklungen versehen. Sowohl das Spiel als auch die darauffolgenden Unterrichtseinheiten und -materialien wurden in eigener Arbeit vom Verfasser entwickelt.

Die Grundidee des Simulationsspiels ist es, dass fünf Gemeinden (= fünf Schülerinnengruppen) ein großes Gebiet an Regenwaldflächen teilen. Ihr wirtschaftlicher Nutzen wird durch Bäume repräsentiert (=Zündhölzer oder Spielsteine), die sich bei nachhaltiger Bewirtschaftung jährlich (=eine Spielrunde) auf ein Maximum von 20 Bäumen verdoppeln können. D.h. verbleiben nach dem ersten Jahr noch 5 Bäume, bringt die Spielleitung (=Lehrperson) im nächsten Jahr wieder 5 neue Bäume auf das Spielfeld. Insgesamt werden 9 Runden (ca. 3-4 Minuten/Runde) gespielt. Den Gruppen steht es grundsätzlich frei, das Gebiet im Sinne der gemeinsamen regionalen Provinz oder nur für den Nutzen der jeweils eigenen Gemeinde zu verwalten. Es gibt aber auch Anreize von außen (=Aktionskarten/Ereigniskarten), die die Gemeinden diesbezüglich vor schwierige Entscheidungen stellen.

Im Idealfall der kooperativen Zusammenarbeit und nachhaltiger Bewirtschaftung könnten die Gemeinden gemeinsam insgesamt 90 Bäume erwirtschaften. Diese Information wird den Schülerinnen aber vorab nicht gegeben. Mit der Ereigniskarte „Regionalversammlung“ (siehe Anhang „Didaktisches Material“) soll jedoch die Möglichkeit einer gruppenübergreifenden Diskussion gegeben sein, in der die Gemeinden gemeinsame Strategien und Regeln zur Nutzung des Regenwaldes entwickeln können. Sowohl Aktionskarten als auch Ereigniskarten werden von der Lehrperson als „Regionalvertretung“ eingesetzt.

Benötigte Spielmaterialien:

- Ein Tuch (nach Möglichkeit grün oder braun)
- Ein Würfel
- ca. 70 Streichhölzer
- 15 Süßigkeiten/Müsliriegel (Luxuswaren)
- 5 Spielfiguren
- Kleine Papierstreifen (Symbol für Straße, Sojaanbau, Weideland etc.)
- Ereignis- und Aktionskarten (siehe Anhang „A1-A4“: doppelseitiger Druck)
- Situationsbeschreibung und Ablauf (siehe Anhang „A5“ (für Schülerinnen) und „A6“ (für die Lehrperson))

- Tafel oder Flipchart (optional)

Vorbereitung:

Zuerst wird das Spielfeld aufgebaut. Das Tuch, das symbolisch für die Fläche des Regenwaldes steht, wird für alle Schülerinnen sichtbar im Klassenzimmer positioniert. Gegebenenfalls müssen Tische verschoben werden. Die Lehrperson legt die fünf Spielfiguren auf das Tuch und stellt die ersten 20 Bäume (Spielsteine/Süßigkeiten) darauf.

Danach werden die Situationsbeschreibungen mit dem Spielablauf ausgeteilt und die Spielregeln gemeinsam mit den Schülerinnen besprochen. Es bietet sich an, davor das Vorwissen zum Thema „Regenwald“ aus der SEK I zu aktivieren und Folien mit Bildern zu präsentieren. Entsprechende Quellenangaben und wichtige Informationen dazu finden sich im Anhang (siehe Anhang „A7“). Sind alle Fragen zum Spiel geklärt, kann mit der Gruppeneinteilung begonnen werden. Als zeitsparsame Methode bietet sich „Durchzählen“ an. Jede Gruppe bestimmt außerdem eine Bürgermeisterin.

Ablauf:

1. *Beginn des Spiels:* Es liegen bereits die ersten 20 Bäume auf der Regenwaldfläche und die Gruppeneinteilung inklusive Wahl der Bürgermeisterin ist abgeschlossen.
2. *Beratung in der Gemeinde:* Die Gemeindeverwaltung tritt zusammen und berät kurz darüber, wie viele Bäume sie in dieser Saison fällen wollen. Die Beratung endet, wenn es in der Gruppe keinen Gesprächsbedarf mehr gibt, spätestens aber nach einer Minute.
3. *Bäume fällen:* Die Lehrperson entscheidet mit dem Würfel, welche Gruppe beginnen darf Bäume im Regenwald zu fällen. Die Reihenfolge wird im Uhrzeigersinn fortgesetzt und jede Gruppe darf maximal vier Bäume pro Runde abholzen. Sollten vor Ende der Runde schon alle Bäume gefällt sein, gehen die übrigbleibenden Gruppen leer aus.
4. *Aktionskarte (ab der 3. Runde):* Ab der dritten Runde können sogenannte Aktionskarten genutzt werden. Per Würfelentscheid wird einer Gruppe ein Angebot unterbreitet, das sie ablehnen oder annehmen kann. Wird die Karte von dieser Gruppe abgelehnt, wird sie reihum den anderen Gruppen angeboten. Für die angebotene Karte muss nicht bezahlt werden.
5. *Gemeindekonten werden gefüllt:* Jede Gruppe gibt bekannt wie viele Bäume sie in dieser Runde gefällt hat. Die Lehrperson kann die Konten auf der Tafel mit einer

Tabelle visualisieren (befördert eher den Konkurrenzkampf) oder die Schülerinnen bewahren ihre Gewinne bis zum Schluss auf und zählen sie dann.

6. *Die „Kehrseiten“ der Aktionskarten:* Werden Aktionskarten ausgespielt bspw. „Straßenbau“ oder „Acker für Sojaanbau“, verursachen diese negative (Umwelt-)Effekte. So führt die Verlegung von Straßen durch den Regenwald oftmals zu illegalen Rodungen oder zu extensivem Ackerbau mit Monokulturen, der die Böden schneller auslaugt. Es ist davon auszugehen, dass alle Aktionskarten auch angenommen und ausgespielt werden. Deshalb sind die zeitverzögerten Effekte, die die Kehrseiten der Aktionskarten auslösen, in einem chronologischen Spielverlauf (siehe Anhang „A6“: Handreichung für die Lehrperson) eingezeichnet. Die Lehrperson kann sich an diesem Spielverlauf orientieren und die Kehrseiten im richtigen Moment aufdecken.
7. *Ereigniskarten:* Ereigniskarten (siehe Anhang „A1/A2“) werden ebenfalls von der Lehrperson ausgespielt. Am Ende jeder Runde kann die Lehrperson entscheiden, ob eine der Ereigniskarten hilfreich für den Spielverlauf ist und sie dementsprechend einsetzen. Sollte bspw. der Baumbestand erschöpft sein, kann die Ereigniskarte „Aufforstung“ ausgespielt werden, um wieder Bäume ins Spiel zu bringen. Bei wachsenden ‚Nutzungskonflikten‘ zwischen den benachbarten Gemeinden kann eine Regionalversammlung einberufen werden.
8. *Baumbestand wird gezählt:* Der verbleibende Baumbestand wird von der Lehrperson gezählt und nach jeder Spielrunde mit neuen Bäumen verdoppelt.

3.2.2 Unterrichtseinheit (2/5):

Lehrplanbezug

Zum Folgenden siehe BMBF (2016: 64):

Themenbereich: „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“

- „Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären“
- „Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren“

Lernziele

- Die Schülerinnen können unterschiedliche Ursachen, Mittel und Ziele für die Abholzung des Regenwaldes benennen. (AFB I)
- Die Schülerinnen können unterschiedliche Mechanismen, Ebenen und Akteurinnen, die an der Abholzung des Regenwaldes beteiligt sind, identifizieren. (AFB I)
- Die Schülerinnen können den kausalen Zusammenhang zwischen globaler Nachfrage und lokalen Landnutzungskonflikten erläutern. (AFB II)
- Die Schülerinnen können eigene Verhaltensweisen im Bereich Konsum hinterfragen und zukunftsorientiert reflektieren. (AFB III)

Planungsraster

Zeit	Beschreibung	Material	Sozialform	Lernziele	AFB
20 (25) Min	Nachbesprechung des Simulationsspiels	Beamer	L-S-Gespräch	Die SuS können unterschiedliche Akteurinnen identifizieren und deren Perspektive einnehmen.	1
(5) Min	Filmausschnitte aus „Hunger“ (2011)	Beamer	Vortrag	Die SuS können die wirtschaftliche Bedeutung der Ressourcen des Regenwaldes erklären.	1
15 Min	Arbeitsblatt „Der Regenwald von Crescimiento“ (siehe B1)	Arbeitsblätter, Beamer	Einzelarbeit	Die SuS können -Ursachen, Mittel und Ziele der Abholzung benennen. -die Bedeutung der Abholzung für die Klimakrise bewerten. -Verhaltensweisen im Bereich des Konsums bewerten und hinterfragen.	1,2,3
15 Min	Besprechung des Arbeitsblattes und Ausblick	Arbeitsblätter, Beamer	L-S-Gespräch	-	1,2,3

Tabelle 3: Planungsraster Unterrichtseinheit (2/5). Eigene Darstellung.

Kurzbeschreibung der einzelnen Lernschritte

1. Nachbesprechung des Simulationsspiels:

Für die Nachbesprechung des Spiels soll genug Zeit für den Gesprächsbedarf der Schülerinnen eingeplant werden. Hierzu sollten zunächst Inputs oder Fragen seitens der Schülerinnen aufgegriffen und an das Plenum weitergereicht werden. Nach STAHN, S. & PROBST, L. (2017: 13) werden emotionale, methodische und inhaltliche Fragen unterschieden. Diesbezüglich sei die Analyse von GW-Unterrichtsmaterialien von RAMBERGER, E. (2018) erwähnt, die einen sehr geringen Anteil an emotionalen Fragestellungen konstatiert. Themen, (Medien-)Inhalte und Methoden der vorliegenden Diplomarbeit können emotionalisieren und bedürfen meist einer Verbalisierung. Für die Lehrperson können untenstehende Leitfragen für die Moderation der Nachbesprechung dienlich sein.

Emotional:

- Wie habt ihr euch in der Rolle als Gemeindemitglied gefühlt? Wie war die Stimmung in der Klasse?
- Wie ging es euch? Habt ihr euch privilegiert oder benachteiligt gefühlt?
- Hattet ihr Bedenken, den Regenwald abzuholzen? Gab es einen Moment, der euch berührt hat – evtl. das Schicksal der vertriebenen Tiere und Menschen?

Methodisch:

- Hat das Spiel eurer Meinung nach gut funktioniert?
- Konnten Konflikte in der Zusammenkunft der Gruppen geklärt werden?
- Wie realistisch war das Spiel für euch? Meint ihr, dass solche Konflikte auch im realen Amazonasgebiet vorkommen?

Inhaltlich:

- Welche Ursachen für die Abholzung sind euch in Erinnerung geblieben?
- Welche Akteurinnen waren an der Abholzung des Regenwaldes beteiligt?
- Wer hat im Spiel besonders von der Abholzung profitiert?
- Gibt es Machtunterschiede zwischen den Akteurinnen? Welcher Akteurin würdet ihr mehr Durchsetzungskraft zuschreiben?
- Welche Folgen hat die Abholzung des Regenwaldes für die dortige Bevölkerung?
- Mit welchen Folgen ist durch die Abholzung des Regenwaldes weltweit zu rechnen?
- Hat die Abholzung auch mit euch als Person zu tun? Wenn ja, warum?

Im Hinblick auf die nachfolgenden Unterrichtseinheiten sollte darüber hinaus Wert auf Akteurinnen und globale Zusammenhänge der Abholzung des Regenwaldes gelegt werden. Selbstverständlich gilt es auch zu klären, dass das Simulationsspiel eine Abstraktion darstellt und die realen Verhältnisse nur vereinfacht dargestellt sind.

2. Filmausschnitt aus „Hunger“ (2011):

Um die Problematik in bewegten Bildern zu veranschaulichen, wird das Kapitel „Schätze des Regenwaldes“ (4 Minuten) des Dokumentarfilms „Hunger“ (VETTER, M. & STEINBERGER, K. 2011) gezeigt. Darin werden Informationen wiederholt, die für die Bearbeitung des nachfolgenden Arbeitsblattes wichtig sind.

3. Arbeitsblatt „Der Regenwald von Crescimiento“

Das Arbeitsblatt (siehe Anhang „B1“) dient in erster Linie zur Ergebnissicherung und kann in eigenständiger Arbeit ausgefüllt werden. Die darauf enthaltene Grafik zu den Sojaexporten sollte nach Möglichkeit entweder projiziert oder separat ausgedruckt zur Verfügung stehen.

4. Nachbesprechung und Ausblick

Das Arbeitsblatt wird im L-S-Gespräch nachbesprochen und diskutiert. Den Abbildungen sollte Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie drei wichtige Dimensionen des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ zeigen: 1.) Die Auslagerung negativer Folgen in Raum (lokale Betroffenheit und Zeit (Klima)); 2.) Der starke Anstieg der Nachfrage nach billigen Rohstoffen am Weltmarkt; 3.) Die alltägliche Verfügbarkeit global gehandelter Güter.

3.2.3 Unterrichtseinheit (3 und 4/5):

Die Unterrichtseinheiten drei und vier werden hier aufgrund der identen Lehrplanbezüge und Lernziele gemeinsam abgehandelt. Unabhängig davon können sie als Einzel- oder Doppelstunde gehalten werden.

Lehrplanbezug

Zum Folgenden siehe BMBF (2016: 64):

Themenbereich: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“

- „Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen)“

- „Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit bewerten“

Themenbereich: „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“

- „Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären“
- „Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren“

Lernziele

- Die Schülerinnen können grundlegende Begriffe im Themenbereich der Wertschöpfungsketten definieren. (AFB I)
- Die Schülerinnen können die Bedeutung der Abholzung des Regenwaldes für die Klimakrise erklären. (AFB II)
- Die Schülerinnen können die Abholzung des Regenwaldes aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen (AFB II) und können Interessen unterschiedlicher Akteurinnen und die zwischen ihnen stehenden politisch-ideologischen Konfliktlinien begründen. (AFB III)
- Die Schülerinnen können alltägliche Verbrauchsgewohnheiten als in globale Strukturen und Machtverhältnisse eingebundene wirtschaftliche Handlungsoptionen begreifen und deren soziale und ökologische Folgewirkungen kritisch beurteilen. (AFB III)

Planungsraster

Unterrichtseinheit 3:

Zeit	Beschreibung	Material	Sozialform	Lernziele	AFB
5 Min	Austeilen und Besprechen der Arbeitsblätter C1 und C2	Arbeitsblätter	L-S-Gespräch	-	-
45 Min	Recherche und Ausarbeitung der Rollen für die Gruppendiskussion	Arbeitsblätter, Computer- bzw. Internet-Zugang	Gruppenarbeit	Die SuS können -grundlegende ökonomische Begriffe definieren. -ihre zugeteilte Rolle einnehmen und argumentieren. -quellenkritisch Hintergründe zum	1,2,3

				Handeln der jeweiligen Akteurinnen recherchieren.	
--	--	--	--	---	--

Tabelle 4: Planungsraaster Unterrichtseinheit (3/5). Eigene Darstellung.

Unterrichtseinheit 4:

Zeit	Beschreibung	Material	Sozialform	Lernziele	AFB
25 Min	Durchführung des Rollenspiels	Arbeitsblätter und Notizen der SuS	S-S-Gespräch	Die SuS können - grundlegende ökonomische Begriffe definieren. - ihre zugeteilte Rolle einnehmen und argumentieren. - je nach Rolle begründete Argumente für bzw. gegen die wirtschaftliche Nutzung des Regenwaldes darlegen.	1,2,3
10 Min	Nachbesprechung des Rollenspiels im Plenum: Beobachtungen der SuS	Arbeitsblätter und Notizen der SuS	Plenum	Die beobachtenden SuS können Interessen, Ziele und die politisch-ideologischen Standpunkte der Teilnehmerinnen erfassen und wiedergeben.	2
15 Min	Veranschaulichung der Imperialen Lebensweise am Beispiel der Abholzung des Regenwaldes	Tafelbild oder Beamer, Arbeitsblätter und Notizen der SuS	L-S-Gespräch	Die SuS können das Thema der Abholzung des Regenwaldes anhand verschiedener Kategorien in das Konzept der Imperialen Lebensweise integrieren.	2,3

Tabelle 5: Planungsraaster Unterrichtseinheit (4/5). Eigene Darstellung.

Kurzbeschreibung der einzelnen Lernschritte

Unterrichtseinheit 3

Die Schülerinnen erhalten zunächst das Arbeitsblatt zur Vorbereitung auf die Gruppendiskussion „Einführung Rollenspiel (C1)“. Sind alle Inhalte und Fragen zur anstehenden Diskussionsrunde geklärt, werden die Gruppen eingeteilt. Es bietet sich an, die Gruppeneinteilung wie in der ersten Unterrichtseinheit zu belassen und die Rollenkarten dem Spielverlauf entsprechend aufzuteilen: Jene, die beim Simulationsspiel den größten Gewinn aus den Rodungen gezogen haben, bekommen auch in der Diskussionsrunde die Rolle jener Akteurinnen, die die wirtschaftliche Nutzung des Regenwaldes befürworten.

Die Schülerinnen erarbeiten dann in eigenständiger Arbeit die Positionen und Argumente ihrer jeweiligen Akteurinnen. Auf ihren Rollenkarten finden sich zudem kursiv geschriebene wirtschaftswissenschaftliche und ökologische Fachbegriffe, die sie zusätzlich zu den angegebenen Recherchequellen recherchieren sollen. Die Recherchequellen sind so ausgewählt, dass sie online verfügbar und dem Niveau der Schulstufe angepasst sind. In arbeitsteiligen Gruppen mit jeweils fünf Schülerinnen sind die drei bis vier Quellen inhaltlich und im vereinbarten Zeitrahmen zu bewältigen. Bei allfälligen Fragen steht die Lehrperson zur Verfügung und unterstützt die Gruppen. Für das darauffolgende Rollenspiel muss in der Gruppe eine Person gewählt werden, die die Gruppe am Podium vertritt.

Unterrichtseinheit 4

1. Rollenspiel:

Für das Rollenspiel soll nach Möglichkeit ein Podium mit den vier Diskutantinnen und der Moderation geschaffen werden. Die Gruppe „Moderation“ wurde mit ihrer Rollenkarte schon auf die Aufgabe vorbereitet und ein Gruppenmitglied leitet die Diskussion. Bevor das Rollenspiel beginnt, werden die Schülerinnen im Publikum dazu aufgefordert, eine Gruppe, die nicht die eigene ist, besonders genau zu beobachten und Notizen zu machen. Um das Podium auch für das Plenum oder die Lehrperson zu öffnen, kann ein zusätzlicher, leerer Stuhl zum Podium gestellt werden. Wenn Schülerinnen aus dem Plenum Fragen oder wichtige Wortmeldungen in die Runde geben wollen, können sie auf diesem Stuhl Platz nehmen und vom Podium aus an der Diskussion teilnehmen.

2. Nachbesprechung Rollenspiel

In der Nachbesprechung sollen vor allem die Schülerinnen im Publikum zu Wort kommen und ihre Beobachtungen mitteilen, die sie u.a. auch notiert haben. Sie sollen berichten, welche

Argumente in der Diskussion besonders häufig gefallen sind, welche Kontroversen sie beobachteten und wer sich ihrer Meinung nach behaupten konnte.

3. Veranschaulichung des Konzepts der Imperialen Lebensweise

In dieser Phase ist es wichtig, dass die Schülerinnen wieder aus ihren zugewiesenen Rollen „herausschlüpfen“ und den Blick von ihrer eigenen Lebenswelt ausgehend auf das Thema richten. Bereits in der Nachbesprechung der Podiumsdiskussion soll die Lehrperson diese Perspektive einbringen und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Wortmeldungen der Diskutantinnen lenken, die sich implizit oder explizit auf das Konzept der Imperialen Lebensweise beziehen (siehe Anhang „C3“: Rollenkarte Menschenrechtsaktivistin). Auf den Rollenkarten finden sich dazu direkte Hinweise wie „Lebensweise“ oder „Umweltzerstörung“, aber auch indirekte Anspielungen zu Externalisierungsmechanismen, den Konsumgewohnheiten im globalen Norden, der weltweiten Ausdehnung oder der institutionellen Verankerung der Produktionsweise durch die Vertreter Brasiliens oder der EU.

Für die Zusammenführung des bisherigen Lernfortschrittes auf der konzeptuellen Ebene der „Imperialen Lebensweise“ bietet sich der nachfolgende Überblick über die zentralen Charakteristika an. Abbildung 3 zeigt die unterschiedlichen Strukturen, Mechanismen und Praktiken der „Imperialen Lebensweise“, die im Laufe der Unterrichtseinheiten Schritt für Schritt abgearbeitet wurden. Allgemeine und einführende Hintergrundinformationen zum Konzept der „Imperialen Lebensweise“ finden sich in dieser Arbeit (siehe Kap. 2) oder bei KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 6–10.

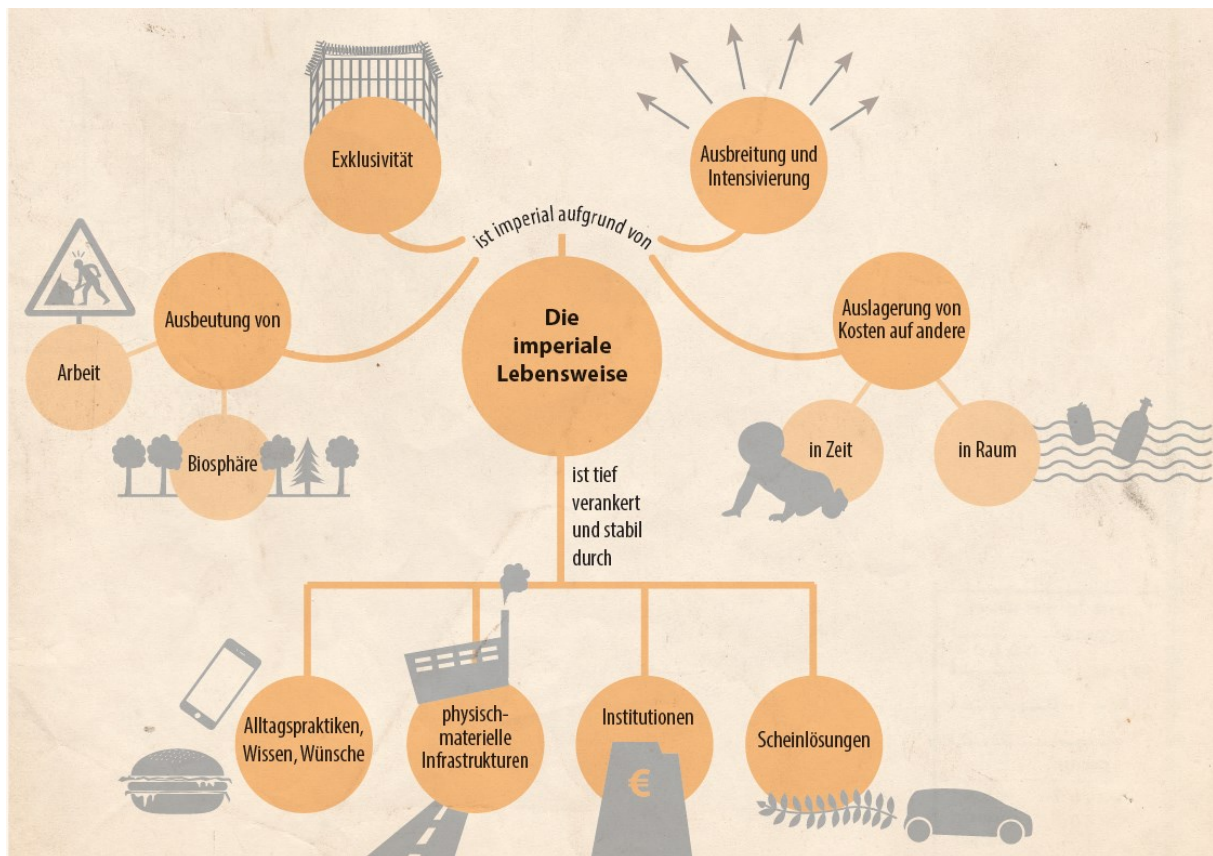


Abbildung 3: Die zentralen Charakteristika des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 7)

Im L-S-Gespräch kann ein Tafelbild durch die Wortmeldungen der Schülerinnen erarbeitet werden. Beispielhafte Fragen zur Erschließung der jeweiligen Merkmale könnten lauten:

- Wer ist von den Folgen der Abholzung betroffen? (Externalisierung)
- Welche Entwicklung ist im Regenwald gegenwärtig zu beobachten? (Ausbreitung und Intensivierung)
- Werden überall auf der Welt Produkte aus dem Regenwald konsumiert? (Exklusivität)
- Wer wurde im Rollenspiel vermehrt für die Abholzung verantwortlich gemacht? (politische Institutionen und wirtschaftliche Akteurinnen)
- Welchen Einfluss üben einzelne Personen aus? (Alltagspraktiken)

Umgekehrt ist es genauso möglich, das fertige Bild an der Tafel oder mit Hilfe eines Beamers zu visualisieren und das Erlernte an den einzelnen Punkten festzumachen: Trifft der Punkt der Exklusivität - also dass eine bestimmte Gruppe übermäßigen Zugriff auf Ressourcen hat – im dargestellten Beispiel zu? Wenn ja, warum?

3.2.4 Unterrichtseinheit (5/5):

Lehrplanbezug

Zum Folgenden siehe BMBF (2016: 64):

Themenbereich: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“

- „Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen“
- „Die Produktion von Bedürfnissen im Hinblick auf Konzepte der Nachhaltigkeit bewerten“

Themenbereich: „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“

- „Tragfähigkeit der Einen Welt zukunftsorientiert reflektieren“

Lernziele

- Die Schülerinnen können Wertschöpfungsketten von unterschiedlichen alltäglichen Gebrauchsgegenständen von der Gewinnung der Rohstoffe bis zum Verkauf an den Endverbraucher benennen und auf einer Karte darstellen. (AFB II)
- Die Schülerinnen können die modelhafte Darstellung des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ am Beispiel des Regenwaldes auf andere Konsumgüter übertragen. (AFB II)
- Die Schülerinnen können alltägliche Verbrauchsgewohnheiten als in globale Strukturen und Machtverhältnisse eingebundene wirtschaftliche Handlungsoptionen begreifen und deren soziale und ökologische Folgewirkungen kritisch beurteilen. (AFB III)

Planungsraster

Zeit	Beschreibung	Material	Sozialform	Lernziele	AFB
10 Min	Nachbesprechung: Konzept der „Imperialen Lebensweise“	Beamer oder Tafelbild	L-S-Gespräch	Die SuS können ausgehend vom Thema der Abholzung des Regenwaldes das Deutungsangebot der „Imperialen Lebensweise“ nachvollziehen	1,2,3

20 Min	Recherche unterschiedlicher Wertschöpfungsketten	Computer- bzw. Internet- Zugang	Partner- arbeit	Die SuS können in eigenständiger bzw. geleiteter Recherche einzelne Schritte und Standorte von Wertschöpfungsketten analysieren.	2
20 Min	Veranschaulichung unterschiedlicher Wertschöpfungsketten an der Weltkarte	Weltkarte mit Pins und Fäden, Arbeitsblatt mit Weltkarte	L-S- Gespräch	Die SuS können das Thema der Abholzung des Regenwaldes anhand verschiedener Kategorien des Konzeptes der „Imperialen Lebensweise“ integrieren.	2,3

Tabelle 6: Planungsraster Unterrichtseinheit (5/5). Eigene Darstellung.

Kurzbeschreibung der einzelnen Lernschritte

1. Nachbesprechung des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“

Für die Besprechung des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ wird zum Beginn der letzten Einheit noch Zeit eingeplant. Unklarheiten und offene Fragen zur Systematisierung der Abholzung des Regenwaldes im Konzept der „Imperialen Lebensweise“ können hier behandelt werden.

2. Recherchearbeit

Die Schülerinnen schließen sich mit einer Sitznachbarin zusammen und recherchieren Wertschöpfungsketten zu einem alltäglichen Gebrauchsgegenstand oder Konsumgut. Grundsätzlich sollte den Schülerinnen die Wahl ihres Gegenstandes freistehen. Idealerweise handelt es sich um Dinge, die sich schon im Klassenraum befinden. Da bei einigen Produkten jedoch die Gefahr besteht, nur wenige oder keine Informationen über Wertschöpfungsketten zu erhalten, sei an dieser Stelle auf didaktisches Material der Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik verwiesen. STAHN, S. & PROBST, L. (2017) haben eine ganze Serie von unterschiedlichen Wertschöpfungsketten (bspw. Handys, Jeans, T-Shirts, Fisch oder Kakao) mit Hintergrundinformationen dazu aufbereitet. Das Material ist online zugänglich und bietet alle relevanten Informationen didaktisch und kompakt aufbereitet.

3. Veranschaulichung unterschiedlicher Wertschöpfungsketten auf der Weltkarte

Zur räumlichen Veranschaulichung der Wertschöpfungsketten können zwei unterschiedliche Methoden gewählt werden, die von der Verfügbarkeit der Materialien abhängen.

Option A:

Die Kleingruppen notieren die einzelnen Standorte der Wertschöpfungskette und setzen für jeden Produktionsschritt bis zum Verkauf eine Stecknadel in eine zentral angebrachte und weich hinterlegte Weltkarte. Diese Standorte werden dann mit Fäden verbunden. Die Fäden besitzen unterschiedliche Farben, damit zwischen den einzelnen Wertschöpfungsketten unterschieden werden kann. So entsteht ein für alle ersichtliches weltweites Produktions- und Handelsnetzwerk. Nachdem alle Schülerinnen ihre Standorte aufgetragen haben, werden die einzelnen Stränge von den Schülerinnen präsentiert.

Option B:

Den Kleingruppen wird jeweils eine Kopie der Weltkarte ausgehändigt. Sie tragen sowohl Standorte als auch deren Funktion ein und verbinden die Punkte miteinander. Sind alle Produktionsnetzwerke eingezeichnet, präsentieren die einzelnen Gruppen kurz ihr Ergebnis und bringen „ihre“ Weltkarte an der Tafel an. So sind – wenn auch nicht auf derselben Karte – die gesammelten Ergebnisse für alle sichtbar.

Diskussion:

Schlussendlich soll vor dem Hintergrund des entstehenden Produktions- und Handelsnetzwerks die Frage diskutiert werden, ob sich die einzelnen Wertschöpfungsketten durch das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ deuten, kritisieren und ‚neu auslegen lassen‘. Schließlich soll dadurch eine Diskussion angeregt werden, wie soziale und ökologisch nachhaltige Wertschöpfungsketten aussehen könnten und welchen Kriterien diesen entsprechen müssten.

Folgende Fragen sind dabei hilfreich:

- Auf welche Informationen sind die Schülerinnen in ihren Recherchen gestoßen?
- Welche Wertschöpfungsketten sind sozial oder ökologisch verträglicher? Und warum?
- Lässt sich in Anbetracht der Weltkarte die These des ungleichen Zugriffs auf Ressourcen im globalen Norden bzw. Süden bestätigen?
- Welche Auswirkungen hat das alltägliche Handeln auf diese Wertschöpfungsketten und wie kann dieses sozial und ökologisch nachhaltiger gestaltet werden?

- Können Wertschöpfungsketten nachhaltig(er) gestaltet werden? Was wäre dazu nötig?

3.3 Fachliche und fachdidaktische Begründung

3.3.1 Fachliche Analyse

Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ stellt im Wesentlichen den *fachlichen* Bezugsrahmen für die Unterrichtsplanung dar und soll sich im Laufe der Unterrichtseinheiten induktiv am Beispiel der Abholzung des Regenwaldes entfalten. Im Fokus stehen dabei die bei KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. (2017: 7) entwickelten Charakteristika des Konzepts (siehe Abbildung 3; Kap. 3.2.3). Während die ersten zwei Einheiten darauf abzielen, den Begriff des „Imperialismus“ zu veranschaulichen – Ausbeutung von natürlichen Ressourcen und deren ökologische und soziale Folgen, Externalisierungsmechanismen und der privilegierte Zugriff des globalen Nordens auf Ressourcen –, verdeutlicht das Rollenspiel und dessen Nachbesprechung die Stabilität der global-gesellschaftlichen Verhältnisse durch Alltagsgewohnheiten, wirtschaftliche Strukturen und politische Institutionen. So entsteht ein Bild der „Imperialen Lebensweise“, das in der letzten Einheit schlussendlich auf viele andere Lebensbereiche übertragen werden kann. Im Verlauf dieses Lernprozesses werden eine Reihe von fachlichen Hintergründen und Informationen behandelt, die im Folgenden begründet werden.

Die fachlichen Erkenntnisse der ersten beiden Unterrichtseinheiten (Simulationsspiel und Nachbearbeitung) lassen sich in drei Teilbereiche kategorisieren: Anfänglich gilt es die Ursachen der Abholzung des Regenwaldes zu klären. Welche unterschiedlichen Arten der Nutzung etablieren sich im ehemals nur extensiv bewirtschafteten Naturraum des Regenwaldes und welchen Zwecken sind diese dienlich? Die Liste der Ursachen ist lange und hängt stark von den am Standort verfügbaren Ressourcenvorkommen, der strategischen Bedeutung von Infrastrukturprojekten, der regionalen Wirtschaftspolitik, der lokalen Bevölkerungsentwicklung oder den landesrechtlichen Bestimmungen ab. KOHLHEPP, G. & COY, M. (2010: 112ff.) heben folgende Aktivitäten für die Waldvernichtung hervor: *„Infrastrukturausbau, flächenhafte Brandrodungen von Rinderfarmen, großbetrieblicher Sojaanbau, Entwicklung von Pionierstädten, illegale Rodungstätigkeit von Sägereien und Holzhandel, Ansiedlung mit Brandrodungsfeldbau, Bau von Wasserkraftwerken, Bergbau und großflächige Waldbrände aufgrund von Trockenphasen.“* (Hervorhebung J.W.) Die kursiv hervorgehobenen Aktivitäten werden in der Unterrichtseinheit spielerisch umgesetzt und

wurden abhängig von ihrer flächenmäßigen Bedeutung auf das brasilianische Amazonasgebiet bezogen. (vgl. ZALLES, V. ET AL. 2018; FAUST, H. 2017)

Zum zweiten werden mit der Bearbeitung der Ursachen Akteurinnen, politische Institutionen und (globale) Mechanismen sichtbar. Das Simulationsspiel behandelt mehrere Akteurinnen, die sich zu ihren Interessen bekennen und damit gleichzeitig globale Zusammenhänge begründen. Der Sojaproduzent, der Viehfarmer, die Palmölplantage oder das Bergbauunternehmen sollen die „zunehmende Dominanz der Wertschöpfungsketten durch global agierende Akteurinnen (buyer-driven supply chains)“ (COY, M. ET AL. 2019: 33f.) idealtypisch verkörpern. Wichtig ist in diesem Sinne die Erkenntnis, dass der regionale Nutzungskonflikt im Simulationsspiel in ein globales Produktionsnetzwerk eingebettet ist und mit Preismechanismen am Weltmarkt (siehe Anhang „A3“: Soja als Futtermittel) korrespondiert. Diese Preismechanismen spielen auch direkt auf die im Konzept der „Imperialen Lebensweise“ behandelten Konsumgewohnheiten der globalen Mittelschichten an. (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 108f.)

Zum dritten dient das Simulationsspiel zur Veranschaulichung eines wirtschaftspolitischen Entwicklungsmodells in Südamerika, das in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter „Commodity Consensus“ (SVAMPA, M. 2015) oder „Neoextraktivismus“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 115–119) bekannt ist. Beide weisen auf den Ressourcenboom der 2000er Jahre in vielen südamerikanischen Ländern hin, der zum exzessiven Abbau natürlicher Ressourcen bzw. zur Erschließung noch nicht kapitalisierter Naturräume geführt hat. Beliefen sich die Primärgüter 2000 in Brasilien noch auf 42% der Exporte, waren es 2010 bereits 64%. (COY, M. & STÖTTER, J. 2013: 81) So besteht der „Commodity Consensus“ darin, dass „der Abbau/die Nutzung von Ressourcen sowohl unwiderruflich als auch (wirtschaftlich) unwiderstehlich ist.“ (HAFNER, R. & RAINER, G. ET AL. 2016: 28) Eben dieses Szenario soll sich den Schülerinnen im Spielverlauf bieten, die mit ähnlichen Anreizstrukturen zur Abholzung des Regenwaldes gedrängt werden. Das mag auf den ersten Blick fatalistisch anmuten, nichtsdestotrotz bildet es die Entwicklung in Lateinamerika im Allgemeinen und in Brasilien – seit 2019 unter Präsident Bolsonaro – im Speziellen quantitativ ab.

Die zweite Einheit als Nachbesprechung des Simulationsspiels bleibt in der fachlichen Analyse weitgehend gleich. Unterschiede finden sich in der Bearbeitung und Interpretation der Abbildungen auf dem Arbeitsblatt (siehe Anhang „B1“), die drei für den Begriff der „Imperialen Lebensweise“ wichtige Zusammenhänge verdeutlichen:

- Der (brasilianische) Regenwald erfüllt als Kohlenstoffspeicher eine bedeutende Rolle zum Schutz des weltweiten Klimas. Die Entwaldung im brasilianischen Amazonas ist

für 60% der CO₂-Emissionen Brasiliens verantwortlich, das sich im weltweiten Länderranking dieser Emissionen an vierter Stelle befindet. (Dutschke/Pistorius nach KOHLHEPP, G. & COY, M. 2010: 117)

- Die stark gestiegene Nachfrage nach Sojaprodukten im asiatischen Raum (vgl. OVID 2018) kann im Sinne der „Verallgemeinerung der imperialen Lebensweise“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 106–110) als kultureller Trend zur Anpassung an westliche Konsummuster – hier fleischhaltige Ernährung – gesehen werden.
- Die alltägliche Verfügbarkeit global gehandelter Produkte und ihre Wahrnehmung als Normalzustand (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 44) wird im Kontext der Regenwaldvernichtung behandelt. (KLEINE ZEITUNG 2017)

Im Rollenspiel teilen sich die für die Schülerinnen relevanten fachlichen Erkenntnisse je nach Gruppe in unterschiedliche Schwerpunkte. Aufgrund der inhaltlichen Dichte werden diese hier zusammenfassend wiedergegeben:

Für die Vertreterinnen der brasilianischen Regierung ist der Argumentationsstrang der wirtschaftlichen Verwertung des Regenwaldes für Entwicklung sehr zentral. Wie oben bereits erwähnt, wird damit bezweckt, den dominanten wirtschaftspolitischen Diskurs des „Neoextraktivismus“ (vgl. HAFNER, R. & RAINER, G. ET AL. 2016) abzubilden. Eine zumindest auf ideologischer Ebene ähnliche Position findet sich in der Gruppe der EU-Vertreterinnen. Mit dieser Gruppe werden globale Institutionen und wirtschaftliche Lobbys ins Spiel gebracht, die sich für freien Warenverkehr und eine neoliberale Wirtschaftspolitik einsetzen. Im entgegengesetzten Lager finden wir mit der Menschenrechtsaktivistin und dem Vertreter von „Fridays for Future“ zwei Akteurinnen aus der Zivilgesellschaft, die einen gesellschaftskritischen Diskurs zur neoliberalen Globalisierung einbringen. „Fridays for Future“ kennzeichnet der Fokus auf klimapolitische (Regenwald als Kohlenstoffspeicher) und ökologische (Verlust der Biodiversität) Aspekte. (KOHLHEPP, G. & COY, M. 2010: 117–121) Die Menschenrechtsaktivistin als kritische Stimme des globalen Südens, übt Kritik am Entwicklungsmodell per se und greift dabei wichtige Begriffe des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ auf: Externalisierung der negativen Kosten der Abholzung, Ausweitung, Verantwortung und Ausweitung westlicher Konsumgewohnheiten und die sozialen Folgen der Ausbeutung natürlicher Ressourcen.

Insgesamt wird mit den verschiedenen Akteurinnen und Positionen versucht, die zentralen Merkmale des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ zusammenzuführen. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Einheiten geht es nicht nur darum, globale Wertschöpfungsketten sichtbar

zu machen, sondern offenzulegen, wie sich diese über „Alltagpraktiken im globalen Norden, global agierende wirtschaftliche Akteure und politische Institutionen“ (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017: 7) festigen und zur Stabilität der „Imperialen Lebensweise“ beitragen.

Der fachliche Input der abschließenden Unterrichtseinheit zielt schließlich darauf ab, die Abholzung des Regenwaldes und damit verbundene soziale und ökologische Verwerfungen nicht als isolierte Phänomene zu begreifen. Die Abholzung des Regenwaldes ist nur ein Beispiel unter vielen anderen, das den Zugriff durch den globalen Norden auf Ressourcen andernorts verdeutlicht. Um den konzeptuellen Ansatz der „Imperialen Lebensweise“ zu untermauern, sollen deshalb weitere, lebensnahe Beispiele mit den Schülerinnen gefunden werden, an denen sich die Merkmale „der Externalisierung, der Ausbeutung von Arbeit und Biosphäre und der Exklusivität“ (ebd.) abbilden lassen. Ohne große Vorbereitung können diese Beispiele mit Handys, Textilien oder alltäglichen Gewohnheiten der Schülerinnen vor Ort im Klassenraum sichtbar gemacht werden. Aus Platzgründen soll hier auf die aufbereiteten Hintergrundanalysen zur alltäglichen Präsenz der „Imperialen Lebensweise“ bei KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. (2017) und auf die ebenso geeigneten Beispiele zu Wertschöpfungsketten bei STAHN, S. & PROBST, L. (2017) hingewiesen werden.

3.3.2 Fachdidaktische Analyse

Zur übersichtlichen Darstellung werden die fachdidaktischen Entscheidungen hier nach didaktisch-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Kriterien getrennt behandelt. Beginnend mit den didaktisch-inhaltlichen Entscheidungen ist zu begründen, warum die Wahl des behandelten Themas auf die Abholzung des Regenwaldes gefallen ist. Folgende Überlegungen zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde und der sozioökonomischen Bildung haben dabei eine wichtige Rolle gespielt:

- Aktualitäts- und Zukunftsorientierung (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017; PICHLER, H. & FRIDRICH, C. ET AL. 2017; BMBF 2014; ENGARTNER, T. 2015)
- Repräsentative Beispiele für die Bearbeitung politisch und sozioökonomisch bedeutender Fragestellungen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (PICHLER, H. & FRIDRICH, C. ET AL. 2017; COY, M. & STÖTTER, J. 2013)
- Orientierung an den dieser Arbeit zugrundeliegenden Basiskonzepten (PICHLER, H. & FRIDRICH, C. ET AL. 2017)

- Fachlicher Rahmen für die Behandlung des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ als gesellschaftskritischen Zugang (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017; FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017)
- Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017; PICHLER, H. & FRIDRICH, C. ET AL. 2017; ENGARTNER, T. 2015)

Didaktisch-inhaltliche Begründung

Ausgehend vom Lehrplan und den verfügbaren Themenbereichen, darunter der Punkt „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“ (BMBF 2016: 64), wurde deutlich, den konzeptuellen Zugang nicht über einen deduktiven Lernprozess zu vermitteln. Das wäre im Hinblick auf Vorwissen und Kompetenzen der 9. Schulstufe ohnedies fragwürdig. Deshalb sollen die systematischen Zusammenhänge und konzeptuellen ‚Gesetzmäßigkeiten‘ der „Imperialen Lebensweise“ an einem konkreten Beispiel ausgeführt und erst danach auf andere Beispiele transferiert werden. („Prinzip des Exemplarischen“ (PICHLER, H. & FRIDRICH, C. ET AL. 2017: 62))

Dem brasilianischen Regenwald wurde in jüngster Vergangenheit sehr viel Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Medienlandschaft zuteil. (vgl. DER STANDARD 2019a; DIE PRESSE 2019a; DIE ZEIT 2019; FRANKFURTER ALLGEMEINE 2019; FISCHERMANN, T. 2019b; NATIONAL GEOGRAPHIC 2019; DER STANDARD 2019b) Grund dafür sind der seit Anfang 2019 amtierende Präsident Jair Bolsonaro und dessen angekündigte Maßnahmen zur wirtschaftlichen Erschließung und Nutzung von Regenwaldflächen, die sich im August mit einem Anstieg von über 300% (DER STANDARD 2019c) zum Vorjahresmonat bewahrheiten sollten. Im Jahr 2019 (Stand Oktober: DER STANDARD 2019d) haben sich die Entwaldungsrate und die Anzahl der registrierten Brände im Vergleich zum Vorjahr beinahe verdoppelt. Der Konflikt zwischen Profiteurinnen der Abholzung und Umweltschützern in Brasilien ist damit im wahrsten Sinne des Wortes ‚brandaktuell‘ und international aufgrund seiner klimapolitischen Dimension medial sehr präsent.

Kaum ein anderer Nutzungskonflikt vermag es den Widerspruch zwischen nationalen Kapitalinteressen und nachhaltigem Umweltschutz so klar zu verdeutlichen, wie die Vernichtung riesiger Regenwaldflächen für Infrastrukturprojekte, industrielle Landwirtschaft oder Rohstoffgewinnung – oftmals für den globalen Handel. Martin Coy, Universitäts-Professor für Angewandte Geographie und Nachhaltigkeitsforschung und Institutsleiter an der Universität Innsbruck, beschreibt Amazonien deshalb als „emblematische[n] Raum sozialökologischer Konfliktkonstellationen im Zeichen des globalen Wandels“ (COY, M. &

STÖTTER, J. 2013: 84), in dem sich die vielfältigen und komplexen Problemlagen der neoliberalen Globalisierung lokal verdichten.

Damit wird auch der Bezug zu den ausgewählten Basiskonzepten (siehe Kap. 1.5.3) und zum vorgeschlagenen fachlichen Zugang der „Imperialen Lebensweise“ deutlich. Der Nutzungskonflikt gibt ein konkretes Beispiel für die unterschiedlichen Zugänge und Schwerpunkte der Basiskonzepte: „Aushandlungsprozesse hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur), fragile Mensch-Umwelt-Systeme oder die Behandlung von Widersprüchen zwischen Wachstum und nachhaltiger Entwicklung“ (BMBF 2016: 62f.) lassen sich im Nutzungskonflikt beispielhaft abbilden.

Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass es bei der Entwaldung nicht um ein lokal oder regional isoliertes Phänomen handelt, sondern um einen in globale Zusammenhänge eingebetteten wirtschaftlichen Vorgang, der von verschiedenen national und international agierenden Akteurinnen beeinflusst und am Laufen gehalten wird. Darunter finden sich neben politischen Institutionen, Unternehmen der Agrarindustrie/Rohstoffgewinnung, Supermarktkonzernen und anderen Zwischenhändlern letzten Endes auch die Schülerinnen als Konsumentinnen. Die sukzessive Abholzung des Regenwaldes ist – besonders im Fall der industrialisierten Sojaproduktion (siehe Kap. 2.2.4) – Ergebnis der Integration in globale Wertschöpfungsketten, die den wirtschaftlich überlegenen Weltregionen Zugriff auf diese Ressourcen ermöglicht. Im Verlauf der Unterrichtseinheiten zeigt sich, dass die Art und Weise der alltäglichen Lebensgestaltung im globalen Norden erheblichen Einfluss auf die Strukturierung globaler Peripherien nimmt. Das entspricht schließlich dem Kerngedanken der „Imperialen Lebensweise“, die versucht dieses Zusammenwirken der alltäglichen Ebene mit globalen Mechanismen und Machtstrukturen zu veranschaulichen und kritisch zu hinterfragen.

Mit dem Fokus auf das alltägliche wirtschaftliche Handeln der „Imperialen Lebensweise“, geht die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen einher. Die ausführliche Beschäftigung mit Wertschöpfungsketten im Kontext des brasilianischen Regenwaldes dient dazu, soziale und ökologische Implikationen der Produktionsabläufe sichtbar zu machen und gleichsam auf die Verantwortung der Konsumentinnen zu verweisen. Auch Schülerinnen sind als Konsumentinnen tagtäglich mit (global-)gesellschaftlich wirksamen, ökonomischen Entscheidungen konfrontiert. Diese Rolle kann ihnen deutlich vor Augen geführt werden und soll sie im Hinblick auf ihre Handlungskompetenz in einer ökonomisch geprägten Gesellschaft stärken.

Neben der Begründung der Themenwahl seien didaktisch-inhaltlich noch kurze Anmerkungen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten gemacht. In Bezug auf die Prinzipien der Mehrperspektivität und Kontroversität (HEDTKE, R. 2015a: 26f.; FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017; ENGARTNER, T. 2015: 3) ist das Rollenspiel und die darin vertretenen Akteurinnen hervorzuheben. Das Rollenspiel ist so aufgebaut, dass möglichst unterschiedliche Stimmen zu Wort kommen. Das betrifft sowohl die geographisch-räumliche Perspektive (Brasilien – Europäische Union – Österreich), die Perspektive von unterschiedlichen Akteurinnen (lokale Bevölkerung – Unternehmerinnen – politische Institutionen – Konsumentinnen) als auch implizit die ideologischen Hintergründe dieser Akteurinnen (wirtschaftswissenschaftliche Paradigmen vs. pluralistische Ansätze (HEDTKE, R. 2015a) im Sinne ökologisch-sozial orientierter Paradigmen. Die Fragestellung, wer für die Abholzung des Regenwaldes nun verantwortlich ist, soll gerade auch entgegen der westlichen Berichterstattung, die das Verschulden oftmals leichtfertig auf den rechtskonservativen Kurs Brasiliens zurückführt, in ihrer Kontroversität aufgezeigt und kritisch diskutiert werden. Dass „die sozialen und ökologischen Verwerfungen [...] ihre Ursachen in den globalen gesellschaftlichen Verhältnissen haben und nicht in endogenen Prozessen des globalen Südens“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 185) ist eine zentrale Erkenntnis, die im Aufeinandertreffen der verschiedenen Akteurinnen vermittelt werden soll.

Bezugnehmend auf diese global-gesellschaftlichen Verhältnisse sei der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen erwähnt. Obwohl der Bezug schon während der Behandlung des Regenwaldes aufgrund der Wertschöpfungsketten eine Rolle spielt, wird dieser Bezug in der letzten Einheit noch konkreter behandelt. Da es das erklärte Ziel des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ ist, die Alltagswelt mit globalen Prozessen und Strukturen zu verbinden, sind die Schülerinnen in dieser Einheit aufgefordert, ihre Lebenswelt auf diese zu untersuchen. Das Zusammentragen der verschiedenen „Puzzlesteine“ soll schlussendlich verbildlichen, in welchem Ausmaß die globalen Zusammenhänge in der Lebenswelt der Schülerinnen verankert sind.

Abschließend sei in der didaktisch-inhaltlichen Begründung noch explizit erwähnt, dass sich die Unterrichtsplanung als Teil der politischen Bildung im GW-Unterricht begreift. Der politisch bildende Charakter ist ihr an vielen Stellen immanent und deckt sich mit den Zielen des Grundsatzes zur Politischen Bildung. Schülerinnen dazu zu befähigen, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im

Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“ (BMBF 2015a), stellt ein großes Anliegen der vorliegenden Unterrichtsplanung dar.

Didaktisch-methodische Begründung

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Gestaltung ist die Handlungsorientierung als wichtiges Prinzip zu nennen. Sowohl das einleitende Simulationsspiel als auch das Rollenspiel stellen eindeutig das eigenständige Handeln, Reflektieren und Kommunizieren der Schülerinnen in den Vordergrund. Im Sinne einer „Didaktik der Aneignung“ (LENZ, T. 2003: 4) wird im Kontrast zu lehrerzentrierten Varianten versucht, den fachlichen Zugang über die selbstständigen Aktivitäten der Schülerinnen (Spielen, Recherchieren, Diskutieren, Rollen einnehmen) zu erschließen. Indem den Schülerinnen ein strukturiertes Lernsetting mit Arbeitsmaterial geboten wird, können sie in diesem vorgegebenen Rahmen weitgehend selbstbestimmt arbeiten.

Aufgrund der umfangreich vorhandenen Arbeitsmaterialien wurden frontale Unterrichtssequenzen auf ein Minimum begrenzt. Die Lehrperson tritt vor allem als Begleiterin und Moderatorin in Erscheinung. Sie leitet die Arbeitsaufträge an, unterstützt die Gruppenarbeiten individuell, führt Ergebnisse im L-S-Gespräch zusammen und ergänzt, wo nötig, fachliche Inputs. Grundlegende fachliche Kenntnisse zur Abholzung des Regenwaldes oder zum Konzept der „Imperialen Lebensweise“ sind dabei natürlich vorausgesetzt, um dem Lernprozess die Richtung weisen zu können.

In der Wahl der Sozialformen wurde auf ein möglichst ausgewogenes Verhältnis geachtet. Zwar überwiegt der Anteil der Gruppenarbeit durch das Simulations- und Rollenspiel, genauso finden sich aber Arbeitsaufträge in Einzelarbeit (siehe Anhang „B1“) oder Partnerarbeit (siehe Arbeitsauftrag in Kap. 0).

Alles in allem wurde die Unterrichtsplanung so angelegt, dass ein größtmögliches Maß an Schülerinnenbeteiligung erreicht wird. Damit sollen Schülerinnen in ihrer Handlungs- und Kommunikationskompetenz als auch in methodischen Kompetenzen (Recherche) gestärkt werden. Gleichzeitig muss in Betracht gezogen werden, dass das eigenständige Arbeiten für Schülerinnen der 9. Schulstufe eine große Herausforderung darstellt. Hilfestellungen bei der Erarbeitung von Argumenten, der Interpretation von Abbildungen oder der Online-Recherche von Informationen sind sicherlich notwendig. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, zusätzliche Zeit für Reflexions- oder Diskussionsphasen einzuplanen. Der berechnete Zeitaufwand im Rahmen dieser Arbeit ist sicherlich als ‚effizient‘ einzustufen.

3.4 Ausblick

Die vorgestellte Unterrichtsplanung will *ein* Beispiel davon geben, wie die geforderte Orientierung an sozial-ökologischen Fragestellungen im GW-Unterricht umgesetzt werden kann. Dass eine Unterrichtsplanung von fünf Unterrichtseinheiten dabei nur ein kleiner Ausschnitt und beispielgebend für eine gesellschaftskritische Bearbeitung sein kann, ist als selbstverständlich anzusehen.

Alltägliche Beispiele, die vom „Leben auf Kosten anderer“ (KOPP, T. & BRAND, U. ET AL. 2017) ebenso gut erzählen können wie der brasilianische Regenwald, sind vielfach vorhanden. Man denke an die Endgeräte unseres digitalen Zeitalters, an die Modehäuser der Bekleidungsindustrie oder ganz einfach an den täglichen Einkauf im Supermarkt. Wichtig ist, dass diese ‚normalen‘ und alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen behandelt werden. Schon ein kurzer Blick hinter die glänzend inszenierte Fassade der Produkte zeigt, welche sozialen und ökologischen Folgen für die Normalität der westlichen Lebensweise in Kauf genommen werden. Das Sichtbarmachen eben dieser Folgen für Menschen, Umwelt und Klima ist ein *erster* und notwendiger Schritt, um die soziale und ökologische Krise für Schülerinnen zu vergegenwärtigen und damit verhandelbar zu machen. So versteht sich die vorliegende Unterrichtsplanung auch als solch ersten Schritt im mehrjährigen Lehrplan der AHS-Oberstufe. Bei der Sachanalyse und Aufklärung über globale Zusammenhänge darf es jedoch nicht belassen werden. Es braucht darüber hinaus eine konstruktive Auseinandersetzung mit Alternativen, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch auf individueller Ebene, um einer „regressiv-pessimistische[n] Haltung“ (BRAND, U. & WISSEN, M. 2017: 180) der Schülerinnen entgegenzuwirken.

Alternative Handlungsmöglichkeiten werden in der letzten Unterrichtseinheit zwar angesprochen, aber – vor allem auch aus Platzgründen – nicht in ausreichendem Maße behandelt. Ein möglicher Ausblick auf weiterführende Aktivitäten im sozial-ökologischen Bereich richtet sich deshalb auf die Bearbeitung von Problemlösungsvorschlägen. Wenn Schülerinnen durch die vorliegende Unterrichtsplanung ihr alltägliches wirtschaftliches Handeln in globale Zusammenhänge einbetten, sowie dessen soziale und ökologische Folgen kritisch hinterfragen können, sollten in darauffolgenden Schritten behandelt werden, wie dieses Urteil in ein nachhaltiges und zukunftsorientiertes Handeln transformiert werden kann. Das können Lösungsvorschläge auf individueller Ebene sein, wie beispielweise Konsumstrategien bei Ernährung (Sojaproduktion und Fleischkonsum wäre im Kontext der Unterrichtsplanung ein passendes Beispiel), Mobilität, Bekleidung oder digitalen Endgeräten. Es können aber auch

politische oder wirtschaftliche Lösungsvorschläge thematisiert werden: Lohnpolitik und Arbeitnehmerinnenrechte im globalen Süden (und Norden), die Regulierung von Handelsabkommen (bspw. das Mercosur-Abkommen), soziale und ökologische Auflagen für Großkonzerne und Handelsunternehmen, der Schutz von Naturräumen (Regenwald) oder globale Maßnahmen zum Klima- und Umweltschutz (Klimakonferenzen).

Die Vorschläge zu alternativen Lebensweisen, die „die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt [stellen]“ (Basiskonzept „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“ (BMBF 2016: 62), können auf vielfältigen Ebenen (individuell, lokal, regional, national, gesellschaftspolitisch etc.) und in verschiedensten Themenbereichen diskutiert werden. So ist die grundlegende Problemstellung, die das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ aufwirft, nicht auf ausbeuterische Wertschöpfungsketten zwischen globalem Norden und Süden begrenzt, sondern hinterfragt allgemein die auf Wachstum ausgerichtete Lebens- und Produktionsweise kapitalistisch organisierter Gesellschaften, die Schritt für Schritt ihre eigene Grundlage zerstört.

Inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Behandlung sozial-ökologischer Fragestellungen sind dementsprechend in vielfältiger Weise vorhanden und befinden sich im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde, das Themen stets unter dem Blickwinkel der Beziehungen zwischen Mensch, Wirtschaft und Umwelt betrachtet, genau an der richtigen (Schnitt-)Stelle. Wie die vorliegende Arbeit ebenfalls aufzuzeigen versuchte, wird mit den neu eingeführten Basiskonzepten ein angemessener Rahmen geschaffen, einen sozial-ökologischen Schwerpunkt fachdidaktisch zu begründen.

4. Resümee

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, das fachdidaktische Potenzial des Unterrichtsfachs GW vor dem Hintergrund der sozial-ökologischen Krise aufzuzeigen. Ein „nachhaltige[r] weltweiter Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft“ (WBGU 2011: 5) in Form einer gesellschaftlichen Transformation ist in Anbetracht der neuen Qualität der Umweltproblematik notwendiger als je zuvor. Dabei wurde zu Beginn der Arbeit (siehe Kap. 1.2) erörtert, dass diese ökologische Krise untrennbar mit einer sozialen Verteilungs- und einer ökonomischen Wachstumskrise verbunden ist. Die viel diskutierte Klimakrise ist die Krise eines hegemonialen Entwicklungsmodells, dessen ökonomische Strukturzwänge und politische Machtverhältnisse die Übernutzung natürlicher Ressourcen und die damit einhergehende soziale Ungleichheit weiter stabilisiert. Diese sozialen Ungleichheiten in der globalisierten Welt sichtbar und kritisierbar zu machen, ist ein wesentlicher Bestandteil gesellschaftlicher Veränderung und somit einer sozial-ökologischen Transformation.

Der Auftrag, über ökonomische und soziale Bedingungen gesellschaftlicher Entwicklung aufzuklären, richtet sich besonders an Bildungseinrichtungen. An der Entwicklung der Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen im Kontext des österreichischen Schulwesens (siehe Kap. 1.3) ist gut nachvollziehbar, dass dieser Auftrag zunehmend wahrgenommen wird. Das Unterrichtsfach GW nimmt in dieser Hinsicht eine bedeutende Rolle im Fächerkanon der Schulbildung ein. Das handlungsbezogene Konzept von GW (siehe Kap. 1.4.1), die Orientierung an den Prinzipien sozioökonomischer Bildung (siehe Kap. 1.4.2) und der GW-Lehrplan der Oberstufe (siehe Kap. 1.5) zeigen die Potenziale der GW-Fachdidaktik, um die komplexen Problemstellungen der sozial-ökologischen Krise im Unterricht behandeln zu können.

Der hohe Grad der Komplexität durch den die sozial-ökologische Krise gekennzeichnet ist, begründet auch, warum in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Augenmerk auf die neu eingeführten Basiskonzepte im Oberstufen-Lehrplan gelegt wurde. Der Ansatz der Basiskonzepte, „fachliche Zugänge [zu bündeln], die darauf abzielen, eine unübersichtliche Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen“ (BMBF 2016: 61) erwies sich als fruchtbare Grundlage, um das sozialwissenschaftliche Konzept der „Imperialen Lebensweise“ nach BRAND, U. & WISSEN, M. (2017) als fachlichen Zugang zur Behandlung der sozial-ökologischen Krise im GW-Unterricht vorzuschlagen.

Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ soll ein fachliches Analyseinstrument für Lehrerinnen und Schülerinnen bieten, um die sozial-ökologische Krise in ihrer globalen

Dimension erfassen zu können. Es will sichtbar machen, dass die ressourcen- und emissionsintensive Lebensweise in den Ländern des globalen Nordens maßgeblich durch den Zugriff auf natürliche Ressourcen und Arbeitskräften in anderen Teilen der Welt ermöglicht wird. (ebd.: 67) Sie beruht demnach auf ungleichen ökonomischen Strukturen, wird von politischen Institutionen und Diskursen legitimiert und durch Konsumgewohnheiten (Handy, Ernährung, Mobilität, Bekleidung) im alltäglichen Leben bestätigt und akzeptiert. Sie ist, wie die Autoren festhalten, „hegemonial“ (ebd.: 56) verankert und weitet sich global aus. (siehe Kap. 2.3.2)

Wie sich die „Imperiale Lebensweise“ wirtschaftlich, institutionell und individuell verankert und welche sozialen und ökologischen Folgen die „Imperiale Lebensweise“ und ihre globale Ausweitung hat, soll im unterrichtspraktischen Teil der Arbeit (siehe Kap. 3.2) gezeigt werden. Am konkreten Beispiel der Regenwälder Brasiliens hat der Autor ein Simulationsspiel entworfen, in dem die Schülerinnen als Mitglieder einer fiktiven Gemeinde zunächst an die ökonomischen Strukturen herangeführt werden, die die Abholzung des Regenwaldes verursachen. In verschiedenen Situationen und Konstellationen werden dann die ökologischen und sozialen Folgen der Regenwaldzerstörung durchgespielt und bewusst gemacht. Im darauffolgenden Rollenspiel wird die politische Legitimität der Abholzung des Regenwaldes von den unterschiedlichen Akteurinnen (brasilianischer Regierungsvertreter – europäische Handelsvertreterin – Menschenrechtsaktivistin – „Fridays for Future“-Aktivist) diskutiert und je nach Position befürwortet oder in Frage gestellt. In der abschließenden Einheit sollen die Schülerinnen weitere Beispiele für die „Imperiale Lebensweise“ in ihrer Alltagswelt finden und schließlich Möglichkeiten diskutieren und bewerten, wie sie ihre Lebensweise sozial und ökologisch nachhaltig gestalten können.

Die Vorstellung des Konzepts der „Imperiale Lebensweise“ und seine Anwendung im unterrichtspraktischen Beispiel sollen darlegen, dass sich das sozialwissenschaftliche Konzept sowohl als fachlich relevanter als auch lebensweltorientierter Zugang für die Umsetzung der drei ausgewählten Basiskonzepte („Mensch-Umwelt Beziehungen“, „Wachstum und Krise“ und „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“) erweist: Es führt die Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten vor Augen und zeigt die „globale Dimension“ (BMBF 2016: 63) der „Mensch-Umwelt Beziehungen“. Es verdeutlicht und problematisiert ökonomische Zusammenhänge und „politisch-ideologische Konfliktlinien“ (ebd.) im Kontext von „Wachstum und Krise“. Und es hilft Schülerinnen im Sinne des Basiskonzepts „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“ schlussendlich dabei „sich Wissen und Werte anzueignen sowie

Verhaltensweisen und Lebensstile, die [...] für eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind.“ (ebd.: 62)

So lässt sich abschließend auch der Bogen zu den eingangs erwähnten „Prinzipien sozioökonomischer Bildung“ spannen. Gemäß dem „Positionspapier Sozioökonomische Bildung“ (FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. 2017: 56) bearbeitet das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ aktuelle und zukunftsbezogene Themen, bietet inhaltliche Mehrperspektivität, bindet wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ein und, das sei im Resümee betont, es fördert einen gesellschaftskritischen Zugang im Sinne politischer Bildung.

Laut HAARMANN, M. (2018) liegt der Kern sozioökonomischer Bildung in der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Neukonstruktion der Wirtschaftsordnung:

„Hauptanliegen [von sozioökonomischer Bildung (J.W.)] ist es, Ansatzpunkte einer Didaktik aufzuzeigen, die Schülerinnen und Schüler befähigt, Wirtschaft vor dem Hintergrund der bestehenden Wirtschaftsordnung zu verstehen (= die Wirtschaftsordnung rekonstruieren zu können), sie im Gegensatz zu einer Institutionenkunde aber außerdem dazu herausfordert, diese „Wirtschaftsverfassungswirklichkeit“ kritisch zu hinterfragen (= zu dekonstruieren) und schließlich eigene Ideen einer „guten“ Wirtschaftsordnung zu konstruieren.“ (HAARMANN, M. 2018: 185)

So zeigt sich, dass der hier unternommene Vorschlag einer Umsetzung der Basiskonzepte durch das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ auch an den aktuellen Diskurs zur sozioökonomischen Bildung im deutschsprachigen Raum anknüpfen kann. Als ein weiterer fachlicher Zugang aus den Bezugswissenschaften von GW, versucht das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ die sozial-ökologische Krise als Ausdruck einer globalen Wirtschaftsordnung zu problematisieren.

Im Anschluss an den didaktischen Dreischritt von HAARMANN, M. (2018: 185) lässt sich das Anliegen der vorliegenden Arbeit wie folgt resümieren: Sie will erstens offenlegen, welche ökonomischen Strukturen, politischen Institutionen und Alltagspraxen den Status Quo der sozial-ökologischen Krise erhalten (Rekonstruktion). Zweitens will sie mit dem Sichtbarmachen der Folgen sozial-ökologischer Konflikte ein Problembewusstsein dafür schaffen, diesen Status Quo zu hinterfragen (Dekonstruktion). Und in einem dritten Schritt will sie Ansatzpunkte für eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Solidarität und Gerechtigkeit identifizieren (Neukonstruktion). Das Konzept der „Imperialen Lebensweise“ bietet dafür ein hervorragendes Analyseinstrument.

5. Anhang: Didaktisches Material

5.1 Ereigniskarten (A1)

Regionalversammlung

Aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Spannungen im Gebiet von „Crescimiento“, lädt die Regionalvertretung (Lehrperson) zu einer Regionalversammlung ein. Ziel der Regionalversammlung ist es, Streitigkeiten zwischen den Gemeinden beizulegen und ggf. Regeln für die gemeinsame Nutzung des Regenwaldes zu beschließen. Achtung: Für allgemein verbindliche Regeln ist eine Zweidrittelmehrheit notwendig- die Regionalvertretung besitzt auch ein Stimmrecht.

Zerstörter Lebensraum

Der Lebensraum der indigenen Bevölkerung, die im Regenwald von „Crescimiento“ lebt, wird immer kleiner. Immer mehr Familien werden tiefer in den Wald zurückgedrängt, anderen fehlen schlichtweg die Lebensgrundlagen und sie müssen ganz aus dem Wald flüchten. Damit diesen Familien zumindest vorübergehend geholfen werden kann, sind alle Gemeinden dazu aufgerufen, einen Baum für eine Notunterkunft zu spenden. Anm.: Sie können, müssen aber nicht.

Aufforstung

Die Regionalvertretung von „Crescimiento“ schnürt ein Maßnahmenpaket zur Aufforstung des Regenwaldes in „Crescimiento“. Mit der Hilfe von vielen Händen und Organisationen können in der nächsten Saison wieder 15 Bäume gefällt werden. Die Regionalvertretung ermahnt die beteiligten Gemeinden aber ausdrücklich: Noch einmal wird es so eine Maßnahme nicht mehr geben!

Erweiterung der Nutzfläche

Die Nutzfläche des Regenwaldes verschwindet zusehends und jedes Jahr können weniger Bäume entnommen werden. Die Regionalvertretung hat Verständnis für das Problem der Gemeinden und ist gewillt mit ihnen zu verhandeln. Die Gemeinden müssen sie nur davon überzeugen, warum es wichtig wäre, das angrenzende Naturschutzgebiet im Regenwald für die wirtschaftliche Nutzung freizugeben. Je nach Begründung steht eine Ausweitung auf die ursprüngliche Anzahl von max. 20 Bäumen in Aussicht.

5.2 Ereigniskarten - Rückseite (A2)

Zerstörter Lebensraum



Regionalversammlung



Erweiterung der Nutzfläche



Aufforstung



5.3 Aktionskarten (A3)

(1) Weideland für Rinder

Der Bedarf an Fleischprodukten steigt weltweit rasant an! Ein großer Fleischproduzent bietet euch drei Luxuswaren im Wert von zwölf Bäumen an, wenn ihr ihm dafür einen Teil des Regenwaldes überlasst. Die maximale Baumanzahl in „Crescimiento“ sinkt dann um drei Bäume. Eine Luxusware des Angebots bekommt eine befreundete Gemeinde.

(2) Straßenbau

Die Regierung möchte das brasilianische Straßennetz besser erschließen. Ein zuständiger Minister bietet euch zwei Luxuswaren an, wenn ihr eure Gemeinde mit einer anderen Gemeinde verbindet. Diese erhält ebenfalls eine Luxusware. Die Straße führt jedoch durch den Regenwald, weshalb der maximale Ertrag an Bäumen pro Jahr um drei sinkt.

(3) Erzgewinnung

Welch ein Fund! Ein internationales Bergbauunternehmen hat Bauxitvorkommen in eurem Regenwald entdeckt. Bauxit wird für die Herstellung von Aluminium benötigt, das von der Getränkedose bis zum Auto in sehr vielen Produkten vorzufinden ist. Das Unternehmen bietet euch gleich drei Luxuswaren für zwei eurer Baumflächen.

(4) Acker für Sojaanbau

Die Nachfrage nach Soja und Sojaprodukten boomt weltweit. Sie werden als Futtermittel für Tiere in der Fleischproduktion oder direkt als Lebensmittel verwendet. Ein Konzern bietet deshalb drei Luxuswaren für einen Teil des Regenwaldes (maximaler Ertrag sinkt um drei). Ihr teilt eine Luxusware mit einer Gemeinde, die dem Deal ebenfalls zustimmt.

(5) Renaturierung

Der Regenwald in „Crescimiento“ schrumpft immer mehr. Eine NGO für Umweltschutz ist darauf aufmerksam geworden und will eure Gemeinde dabei unterstützen, den Regenwald wieder so herzustellen wie er vorher war, d.h. renaturieren. Ihr bekommt eine Luxusware, wenn ihr nächste Saison keine Bäume fällt.

(6) Palmölplantagen

Palmöl findet sich in vielen alltäglichen Produkten: Chips, Schokolade, Kosmetikartikel etc. Ein durchschnittlicher Supermarkt führt ca. 800 Produkte, die Palmöl enthalten. Investoren sehen dieses Potenzial und wollen in „Crescimiento“ eine Plantage errichten. Tauscht ihr zwei der Regenwaldflächen gegen zwei Luxuswaren?

5.4 Aktionskarten - Rückseite (A4)

Kehrseite: Illegale Rodungen

Das Verkehrsministerium ist zufrieden. Die beteiligten Gemeinden sind nun viel schneller erreichbar. Leider werden nun auch Teile des Regenwaldes für illegale Abholzungen und Rodungen zugänglich. Der Gesamtertrag des Regenwaldes von „Crescimiento“ reduziert sich um zwei.

Kehrseite: Mehr Weideland!

Die Viehzucht auf ehemaligen Regenwaldböden ist schwierig. Die Böden sind karg und geben immer weniger für die Rinder ab. Der Viehzüchter braucht deshalb noch mehr Fläche, um Profite zu erwirtschaften. Als bedeutender Unternehmer in der Region wird ihm die Erweiterung genehmigt. Der maximale Ertrag reduziert sich um zwei Bäume.

Kehrseite: Unfruchtbare Böden

Die Soja-Monokulturen, also der ausschließliche Anbau von Soja, laugt den Boden schnell aus. Die Agrar-unternehmer fordern mehr Fläche und durch ihre guten Beziehungen zur Regionalvertretung werden ihnen zwei Regenwaldflächen versprochen.

Kehrseite: Dammbbruch

Eine Umweltkatastrophe erfasst „Crescimiento“: Das Staubecken des Bergwerks, in dem sich Schlamm mit giftigen Schwermetallen befinden, ist eingestürzt. Zum Glück sind keine Menschen dabei zu Schaden gekommen, sicher aber gehen mindestens 4 Regenwaldflächen durch den Schlamm verloren.

Kehrseite: Waldsterben

Das Waldsterben führt auch zu negativen Folgen, die sich nicht direkt wirtschaftlich bemessen lassen:

- Es bedroht den Lebensraum der Tiere.
- Es senkt die Fruchtbarkeit der Böden.
- Es heizt die Klimakrise an.
- Es bedroht den Lebensraum und die Kultur indigener Völker.

Kehrseite: Kontrolle

Die Renaturierungsmaßnahmen gehen zwar voran, aber die UmweltschützerInnen werden von kriminellen Gruppen bedroht, die diesen Teil des Regenwaldes für sich beanspruchen. Damit die Gemeinden von „Crescimiento“ die Situation kontrollieren können, müssen sie das Gebiet mit Einsatztruppen überwachen. Jede Gemeinde zahlt dafür einen Baum.

5.5 Handreichung für SchülerInnen (A5)

Simulationsspiel „Der Regenwald in Crescimiento“ Ihr verwaltet eine Gemeinde, die sich im brasilianischen Amazonasgebiet „Crescimiento“ befindet. Mit vier anderen Gemeinden teilt ihr euch ein großes Gebiet am nahe gelegenen Regenwald. Der Regenwald ist wichtig für die Gemeinde und die EinwohnerInnen: Ihr bezieht Holz und Edelhölzer daraus, viele EinwohnerInnen nutzen kleine Ackerflächen in dessen Nähe und auch TouristInnen zahlen viel Geld für das Naturerlebnis. Die Bäume stellen euren Nutzwert des Regenwaldes dar. Zu Beginn des Spiels sind 20 Bäume im Spiel. Am Ende jeder Runde (insgesamt 9 Spielrunden) werden die übrig gebliebenen Bäume verdoppelt (auf maximal 20 Bäume). Ihr wollt das Beste für eure Gemeinde und eure BürgerInnen und versucht eure Anteile am Regenwald sicherzustellen oder zu vergrößern.	Ablauf der Runden: 1. Beratung in der Gemeinde  2. Baum fällt!  3. Aktions- und Ereigniskarte  4. Gemeindegeld führen  5. Baumbestand wird verdoppelt 
--	---

5.6 Handreichung für die Lehrperson (A6)

Vorbereitung:

- Thema Regenwald anmoderieren
- Spielregeln gemeinsam klären
- BürgermeisterInnen wählen

Allgemein:

Grundsätzlich werden von der Lehrperson keine Verhaltensvorgaben für die Gemeinden gegeben. Sie sollen schließlich selbst mit den Folgen ihrer Entscheidungen konfrontiert werden. Mit den Ereigniskarten ist es der Lehrperson, also der Regionalvertretung, jedoch möglich in den Spielverlauf einzugreifen.

Anlässe für Ereigniskarten:

- Fehlende Bäume → „Aufforstung“
- Regenwaldfläche nimmt ab → „Zerstörter Lebensraum“
- Regenwaldfläche stark reduziert → „Erweiterung der Nutzfläche“
- Spannungen zwischen Gruppen → „Regionalversammlung“

Ablauf der Runden:

1. Beratung der Gruppen
2. Bäume fällen
3. Aktionskarten (Würfel)
4. Gemeindegeldkonto füllen
(Luxusware= vier Bäume)
5. Kehrseiten aufdecken
6. Ereigniskarten spielen
7. Baumbestand verdoppeln

Erwarteter Spielverlauf

Runde	Bäume*		Aktionskarten	→	Kehrseite
	ohne WZ	mit WZ			
1	20	20			
2	20	20			
3	20	20	1. Viehzucht (-3)		
4	20	17	2. Straßenbau (-3)		
5	20	14	3. Abbau von Erz (-2)		Illegale Rodungen (-2)
6	20	10	4. Sojaanbau (-3)		Mehr Weideland (-2)
7	20	5	5. Aufforstung (NGO) (+2)		Kontrolle
8	20	7	6. Palmölplantagen (-2)		Böden ausgelaugt (-1)
9	20	4			Dammbruch (-2)
Mögliche Erträge	90	58 (ohne Erweiterung der Fläche) + 13 (=52) „Luxusgüter“			

*Maximale Anzahl der Bäume ohne und mit Waldzerstörung (WZ)

Tabelle 7: Erwarteter Spielverlauf „Der Regenwald von Crescimiento“. Eigene Darstellung.

5.7 Hintergrundinformation Lehrperson

Brasilien

- präsidentielle Demokratie: derzeitiger Präsident ist Jair Bolsonaro (rechts-konservative Partei „SPL“; Stand 2019)
- mit rund 200 Millionen Einwohnerinnen der bevölkerungsreichste Staat in Südamerika
- ca. 85% der Bevölkerung lebt in Städten

Wirtschaftliche Entwicklung

- BR zählt zu den sog. „BRICS“-Staaten: Die wirtschaftliche Entwicklung und Wachstumsraten sind von einer enormen Dynamik gekennzeichnet.
- BIP: ~ 2 Billionen US-Dollar, im Vergleich Österreich: ~ 400 Milliarden. (Quelle: WKO)
- starke Wachstumsraten sind vor allem auf Flächen- und Rohstoffreichtum des Landes zurückzuführen. (Neoextraktivismus)
- im Agrarsektor (Landwirtschaft und verarbeitende Industrie) sind 18% der arbeitenden Bevölkerung beschäftigt, er ist für fast ein Drittel des BIP verantwortlich.

Der Amazonas-Regenwald

- bedeckt ca. 55% Brasiliens.
- bietet Lebensraum für Menschen.
- sichert Artenvielfalt (Flora und Fauna).
- stabilisiert Klimabedingungen weltweit durch Abbau und Lagerung von CO₂.
- reguliert das regionale Ökosystem als Feuchtigkeits- und Schattenspende.

Abholzung und Waldsterben

- September 2019: über 80.000 registrierte Waldbrände aufgrund von Dürre und menschlichem Einfluss; laut INPE (brasilianisches Institut für Weltraumforschung) wurden seit Jahresbeginn über 6400 km² Regenwald zerstört. (Der Standard 2019b)
- Schätzungen zufolge wird im brasilianischen Amazonasgebiet pro Minute die Fläche von drei Fußballfeldern abgeholzt. (INPE nach FISCHERMANN, T. 2019b)

Ursachen der Walzerstörung

Viehfarmen	63%
Kleinbäuerliche Landwirtschaft (kommerziell und nicht-kommerziell)	12%
Waldbrände	9%
Agroindustrie (bspw. Soja und Palmöl)	8%
Holzgewinnung	6%
Andere (Bergbau, Infrastruktur, Urbanisierung)	2%

Tabelle 8: Entwaldungsursachen im brasilianischen Amazonas (2001-2013), Quelle: (ZALLES, V. & HANSEN, M. ET AL. 2018)

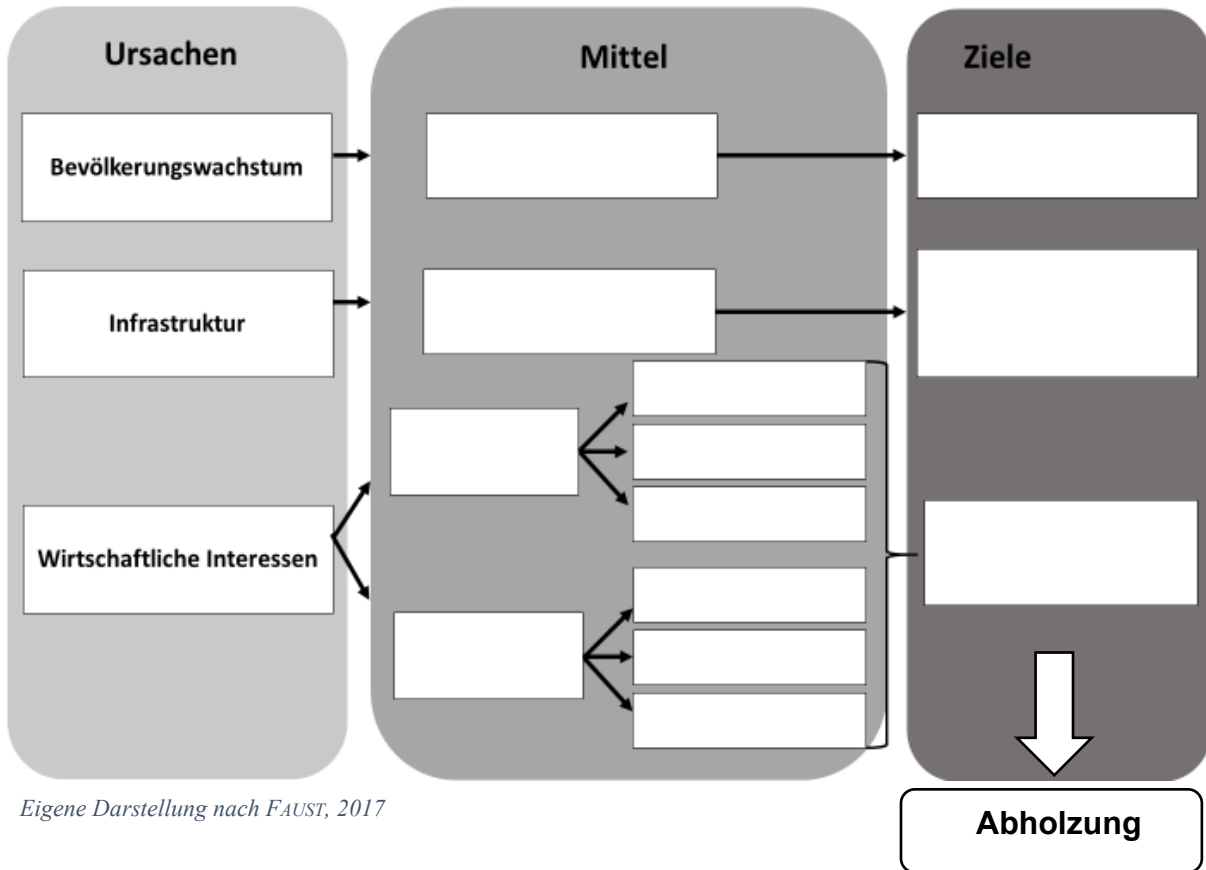
Online Informationsquellen:

- OroVerde: Die Tropenwaldstiftung
- Regenwald Report (Rettet den Regenwald e.V.)
- Amazon Watch (Englisch)

5.8 Arbeitsblatt „Der Regenwald von Crescimiento“ (B1)

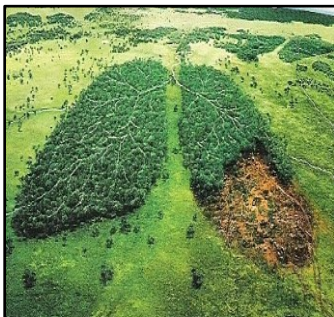
„Der Regenwald von Crescimiento“

1. Welche Ursachen, Mittel und Ziele spielen bei der Abholzung des Regenwaldes eine Rolle? Ergänze die leerstehenden Felder!

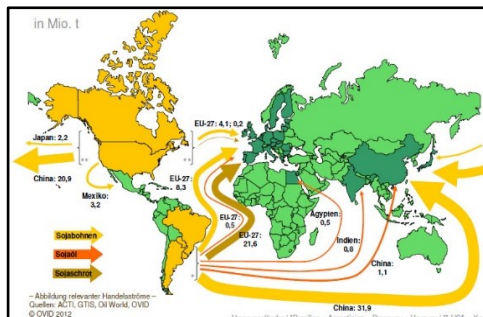


Eigene Darstellung nach FAUST, 2017

2. Wähle **eine** der drei Abbildungen und erkläre in welchem Zusammenhang sie mit der Abholzung des Regenwaldes steht!



Quelle: rainforestsite.com



Quelle: Ovid-verband.de



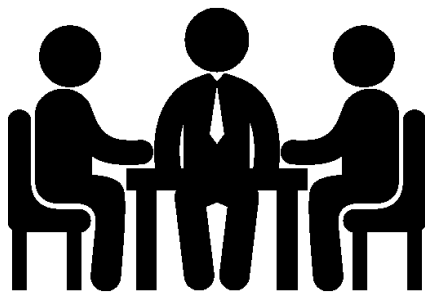
Quelle: greenpeace.at

5.9 Einführung Rollenspiel (C1)

Runder Tisch: Wer trägt die Verantwortung?

Nicht nur der Regenwald in der fiktiven Gemeinde „Crescimiento“ ist von Abholzung betroffen. Spätestens seit dem Amtsantritt von Jair Bolsonaro am 1. Jänner 2019 ist die Debatte um die Abholzung des Regenwaldes im brasilianischen Amazonas von neuem entfacht. Viele KlimaforscherInnen zeigen sich besorgt, immerhin spielt der Regenwald eine wichtige Rolle für das weltweite Klima. „Der Amazonas gehört uns, nicht euch.“, antwortet der neue Präsident darauf und weist auf die große wirtschaftliche Bedeutung des Amazonas für Brasilien hin. Anlass genug für die Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen einen ‚Runden Tisch‘ zu veranstalten. Wichtige VertreterInnen aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft sind dazu eingeladen und diskutieren die Frage: „Wer trägt die Verantwortung für das Waldsterben im brasilianischen Amazonas?“

TeilnehmerInnen der Diskussion:



- Moderatorin der Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation (FAO)
- Vertreter der brasilianischen Regierung
- Menschenrechtsexpertin aus Brasilien
- Vertreterin der Europäischen Union
- Aktivist der „Fridays For Future“-Bewegung

Arbeitsauftrag in Gruppen:

Ihr bekommt eine Rolle in der Diskussion zugewiesen. Lest euch zunächst sorgfältig durch, welche grundsätzliche Position euer/eure AkteurIn vertritt. Auf den Rollenbeschreibungen findet ihr dann zusätzliche Quellen, die euch bei der Vorbereitung auf die Diskussion behilflich sind. Bereitet ein kurzes Statement für die Vorstellungsrunde vor und sammelt Notizen für mögliche Fragen in der Diskussionsrunde.

Hilfestellung:

- Welche **Interessen und Ziele** verfolgt euer/eure AkteurIn?
- Welche **Ursachen** werden für das Problem genannt?
- Trägt euer/eure AkteurIn **Verantwortung** für das Waldsterben? Wenn ja, wofür?
- Welche **Veränderungen** könnte euer/eure AkteurIn vorschlagen?

5.10 Rollenkarte: Regierungsvertreter (C2)

Luis-Santiago Rodrigues

Du bist ein Vertreter der brasilianischen Regierung und treuer Anhänger von Präsident Jair Bolsonaro. Natürlich bist du stolz auf den Naturreichtum deines Landes, aber man muss auch die wirtschaftliche Bedeutung des Regenwaldes sehen. Brasilien ist eine aufstrebende Wirtschaftsmacht und muss seine natürlichen Ressourcen auch gewinnbringend nutzen. Schließlich profitiert die ganze brasilianische Gesellschaft davon.

{Foto}

Deine Position:

-Der Handel mit dem Ausland ist wichtig: über 60% der brasilianischen *Exporte* sind *Primärgüter* (Soja, Erz, Erdöl, Palmöl etc.), ein Teil davon stammt aus dem Regenwald. ⁽¹⁾

-Viele Arbeitsplätze hängen an der Rohstoffgewinnung im Regenwald.

-Die Grenze, dass nur 20% des bestehenden Regenwaldes in Brasilien abgeholzt werden dürfen, wurde willkürlich gesetzt. Damit unsere Wirtschaft weiterwachsen kann, dürfen wir diese Grenze nicht zu ernst nehmen. ⁽²⁾

-Der „Amerikanische Traum“ kann auch in Brasilien wahr werden. Die jungen Menschen in den USA und in Europa leben diesen - seit Jahrzehnten! Unsere Jugend will das auch.

-Wir sind stets darum bemüht, die illegale Abholzung des Regenwaldes einzudämmen. Dafür arbeiten wir mit der Weltraumforschungseinrichtung INPE und vor Ort mit Einsatztruppen des Militärs zusammen. ⁽³⁾

-Der Klimawandel ist nicht so dramatisch. Außerdem unterstützen wir auch Programme zur Aufforstung des Waldes.

-Der noch bestehende Regenwald hat die Fläche von ganz Europa und wurde noch nicht angefasst. Da gibt es nichts worüber man sich Sorgen machen müsste.

Verantwortung:

-Überall auf der Erde werden natürliche Ressourcen dazu genutzt Arbeitsplätze zu schaffen und die Wirtschaft anzukurbeln. Wenn Brasilien weltweit mithalten will, müssen wir auch unsere Ressourcen nutzen- und dazu gehört der Regenwald. Was hat Europa denn anders gemacht?

-Immer werden wir kritisiert.... Aber wer kauft denn das ganze Palmöl, Soja und Fleisch? Die Welt will unsere Produkte, und wir bieten sie an.

Quellen:

(1) „Milliardengeschäfte mit Brasiliens Ressourcen“ (HECKING, C. 2019)

(2) „Der Amazonas gehört uns, nicht euch“ (FRANKFURTER ALLGEMEINE 2019)

(3) „Bolsonaro kündigt Militäreinsatz an“ (DIE PRESSE 2019a)

5.11 Rollenkarte: Menschenrechtsaktivistin (C2)

Letícia Costa

Du bist eine Menschenrechtsaktivistin aus Brasilien, die sich vor allem mit den sozialen und ökologischen Folgen der Abholzung des Regenwaldes beschäftigt. Du setzt dich für die Rechte der indigenen Bevölkerung ein, deren Lebensgrundlage durch die Rodungen bedroht ist. Von den Wirtschaftsargumenten haltest du nicht viel: Nur wenige große Betriebe profitieren vom weltweiten Handel, während die indigene Bevölkerung, ArbeiterInnen und Kleinbetriebe unter die Räder kommen.

{Foto}

Deine Position:

-Noch leben im Amazonasgebiet über 900.000 indigene Menschen in rund 690 Stämmen. Mit dem Verschwinden des Regenwaldes, verschwinden nicht nur ihre Lebensgrundlagen, sondern jahrhundertealte Kulturen. ⁽¹⁾

-Seit Bolsonaro an der Macht ist, stieg die Abholzung des Waldes in manchen Monaten um fast das Doppelte. Die *Agrarindustrie* holt sich jetzt, was er ihnen versprochen hat: den Regenwald. Wenn es sein muss mit Gewalt.

-Die Gewinner der Abholzung sind nicht die einfachen Leute. Die Agrarkonzerne und Großgrundbesitzer, oft enge Vertraute des Präsidenten, nehmen sich das Land und verkaufen die Erträge ans Ausland.

-Der ungemeine *Ressourcenverbrauch* zerstört die Natur und das Leben hier. Die Produkte gehen nach Europa, aber die Menschen dort wollen das nicht hören. Sie wollen vor allem volle Regale im Supermarkt. ⁽²⁾

-Nicht nur die Europäer, auch die Menschen in China träumen von vollen Regalen. Immer mehr Soja geht als Futtermittel nach China. ⁽³⁾

-Die Menschen in Europa und China müssen nicht mit den Folgen leben. Sie spüren (noch) nichts von der Umweltzerstörung im Regenwald. Die Menschen in und um den Regenwald müssen damit leben. ⁽⁴⁾

Verantwortung:

-Der Regenwald stirbt für die Lebensweise der reichen Weltbevölkerung: Soja und Bodenschätze gehen in die Welt hinaus, aber niemand dort fragt, nach dem wahren „Preis“ dafür.

-Was es jetzt braucht sind *Landrechte* für die indigene Bevölkerung im Regenwald. Gleichzeitig braucht das Thema global mehr Aufmerksamkeit. Die EndverbraucherInnen sollen wissen, dass auf ihren Tellern auch ein Stück Regenwald landet! Kennzeichnungen wären nur ein erster Schritt.

Quellen:

(1) „Der Kampf der Ureinwohner“ (HÉNON-COHIN, S. 2019)

(2) „Fleisch, Soja und Regenwald“ (ORO VERDE TROPENWALDSTIFTUNG 2016)

(3) „Handelsströme von Soja“ (OVID 2018)

(4) „Regenwald vernichten, Indigene vertreiben“ (FISCHERMANN, T. 2019a)

5.12 Rollenkarte: Vertreterin der EU (C2)

Sabine Müller

Du bist die österreichische Vertreterin einer Handelsdelegation der Europäischen Union. Seit vielen Jahren hast du mit südamerikanischen Staaten (darunter Brasilien) über ein Handelsabkommen verhandelt. Du willst mehr Handel zwischen der EU und Brasilien und bist davon überzeugt, dass beide Handelspartner Vorteile daraus ziehen. Gleichzeitig bist du über die Entwicklungen im Regenwald besorgt – immerhin setzt sich die EU doch für Klimaschutz ein.

{Foto}

Position: -Österreich exportiert Waren im Wert von einer Milliarde Euro nach Südamerika und über 32 000 ÖsterreicherInnen leben von dieser Arbeit. -Wenn Österreich und die EU zu besseren Bedingungen nach Brasilien liefern können, zum Beispiel Autos, Maschinen oder Elektrogeräte, profitieren wir davon. Dass Brasilien im Gegenzug seine Produkte bei uns anbieten darf, ist nur fair. Beide gewinnen. ⁽¹⁾ -Nicht alle in der EU können sich teure BIO-Produkte oder Lebensmittel vom Bauernhof leisten! Wenn Brasilien seine Produkte in Europa billig anbieten kann, profitieren davon auch Leute, die weniger Geld verdienen. -Produktkennzeichnungen und Siegel sind geeignete Maßnahmen, um den Regenwald vor illegalen Abholzungen zu schützen. -Die <i>Nachfrage</i> nach Fleischprodukten in der EU ist sehr hoch. Ohne die Einfuhr von Soja als Tierfuttermittel, hätten Fleisch-produzenten Probleme. Dasselbe gilt in der Lebensmittelherstellung (Palmöl) oder in der Automobilindustrie (Erzgewinnung). Der <i>Konsumbedarf</i> in Europa ist groß- auch wenn das viele nicht wahrhaben wollen. ⁽²⁾	-Auch die EU muss schauen wo sie bleibt. Brasilien und andere <i>Schwellenländer</i> werden wirtschaftlich immer bedeutender und die EU braucht starke HandelspartnerInnen. Verantwortung: -Verglichen mit den <i>Importen</i> von asiatischen Ländern (bspw. China) trägt die EU sicherlich weniger zur Abholzung des Regenwaldes bei. ⁽³⁾ -Wir brauchen klare Regeln im Handel mit Brasilien und klare Kennzeichnungen für Produkte aus Brasilien. So können wir sicher gehen, dass der Regenwald nicht übermäßig belastet wird. Die Kontrolle liegt aber in der Verantwortung Brasiliens. ⁽⁴⁾ Quellen: (1) „Welthandel ist auch gut für uns“ (DIE PRESSE 2019b) (2) „Eine Fülle von Chancen für die Menschen in Österreich“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2019) (3) „Handelsströme Sojabohnen, -öl und -schrot 2017“ (OVID 2018) (4) „Die größte Freihandelszone der Welt“ (ROMANN, H. 2019)
--	--

5.13 Rollenkarte: Fridays for Future (C2)

Martin Niedermayr

Du bist der österreichische Vertreter der weltweiten Jugendbewegung „Fridays for Future“. Mit deinen Protesten willst du auf die Klimakrise aufmerksam machen und die Politik dazu auffordern, endlich Maßnahmen zu ergreifen – auf nationaler und internationaler Ebene. Der Regenwald spielt eine ganz wesentliche Rolle für das globale Klima. Folglich setzt du dich stark dafür ein, das Abholzen im Regenwald zu beenden. Die Erreichung der Pariser Klimaziele muss überall oberste Priorität sein.

{Foto}

Deine Position:

-Auf der Pariser Klimakonferenz 2015 wurde klar festgehalten, dass wir die Erderwärmung auf höchstens 1,5° Grad begrenzen wollen. Auch Brasilien hat dieses Abkommen unterschrieben und soll sich daran halten! ⁽¹⁾

-Der Schutz des Regenwaldes ist deshalb so wichtig für das Klima, weil seine Bäume große Mengen an Kohlenstoff speichern. Deshalb wird er auch die „grüne Lunge des Planeten“ ⁽²⁾ genannt. Wird er weiter gerodet, wird CO₂ frei, das Klima erwärmt sich und es kommt vermehrt zu Waldbränden, die wiederum CO₂ freisetzen. Wenn wir diesen Teufelskreis nicht durchbrechen, kippt das Klima!

-Schon jetzt gehen über 15% der weltweiten Treibhausgasemissionen auf das Konto der Waldzerstörung. ⁽³⁾

-Der Regenwald ist nicht nur wichtig für das Klima. Über eine Million verschiedene Tier- und Pflanzenarten sind im Amazonas beheimatet. Das sind ungefähr 10% aller auf der Erde vorkommenden Arten. ⁽⁴⁾

-Selbstverständlich müssen auch die Rechte der dort lebenden Menschen berücksichtigt werden.

-Wir sind gegen Handelsabkommen mit der EU, die die Abholzung des Regenwaldes noch verstärken. Darüber hinaus braucht es klare Kennzeichnungen für Produkte, die mit der Abholzung zu tun haben.

Verantwortung:

-Brasilien hat das Klimaabkommen unterzeichnet und muss endlich Verantwortung zeigen. International muss man den neuen Präsidenten Bolsonaro unter Druck setzen, damit das Waldsterben beendet wird.

-Es braucht mehr Naturschutzgebiete im Amazonas. Der Staat muss diese dann streng kontrollieren und die illegale Abholzung eindämmen. Dafür soll Brasilien auch finanzielle Unterstützung von anderen Industrieländern bekommen.

Quellen:

(1) Fridays for Future Austria (online)

(2) „Faktencheck Regenwald“ (DIE ZEIT 2019)

(3) „Die Lunge des Planeten brennt“ (WWF ÖSTERREICH 2019)

(4) „Was die Brände für die Tierwelt bedeuten“ (NATIONAL GEOGRAPHIC 2019)

5.14 Rollenkarte FAO (C2)

Sophia Taylor

Du bist eine Vertreterin der Welternährungsorganisation „FAO“ (Food and Agriculture Organization). Als Teil der Vereinten Nationen willst du die länderübergreifende Zusammenarbeit bei sozialen und ökologischen Problemen verbessern. Aus diesem Grund hast du auch zu dieser Diskussion eingeladen, in der du klären willst, wer die Verantwortung für Schutz bzw. Abholzung des Regenwaldes übernimmt. Du willst zwischen den anderen TeilnehmerInnen vermitteln und mögliche Lösungen für die Problematik entwickeln.

{Foto}

Begrüßung und Vorstellung: -Allgemeine Begrüßung der Gäste und ZuschauerInnen -Stell kurz deine Organisation und jene der <i>Vereinten Nationen</i> vor. Die wichtigsten Ziele des Pariser Klimaabkommens ⁽¹⁾ sollen nicht unerwähnt bleiben. -Zentrale Fragestellung der Diskussion nennen -Gib danach den DiskussionsteilnehmerInnen die Möglichkeit, sich kurz vorzustellen. Einstieg in die Diskussion: Wähle einen Zeitungsartikel ^(2,3), der die aktuelle Situation im brasilianischen Regenwald thematisiert. Gib diese Entwicklung möglichst sachlich wieder, ohne dabei vorab „Schuldige“ zu nennen und stelle dann die erste Frage. Leitfragen während Diskussion: Überlege dir mindestens drei Fragenstellungen, die unterschiedliche Standpunkte ersichtlich machen können. Berücksichtige dabei: • Interessen und Ziele einzelner VertreterInnen • Positionen zur Nutzung des Regenwaldes • Wer sind die „Verursacher“? • Mögliche Lösungsansätze	Gesprächsregeln: Als Moderator bist du dafür verantwortlich die Diskussion nach bestimmten Gesprächsregeln zu leiten. Achte deshalb darauf... - , dass respektvoll miteinander geredet wird. - , dass alle TeilnehmerInnen gleichermaßen zu Wort kommen. - , dass sich TeilnehmerInnen nicht gegenseitig ins Wort fallen. - , dass sehr lange Redezeiten derselben Person begrenzt werden. - , dass TeilnehmerInnen auf Vorwürfe antworten dürfen. Quellen: (1) „Pariser Übereinkommen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2017) (2) „Brasiliens Ressourcen“ (HECKING, C. 2019) (3) „Waldbrände am Amazonas“ (DER STANDARD 2019a) (4) „Schätze des Regenwaldes“ (FAUST, H. 2017)
--	--

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der globalen Sojabohnenimporte zwischen 2002 und 2018	36
Abbildung 2: Entwicklung und Zusammensetzung der Primärgüterexporte Südamerikas ...	39
Abbildung 3: Die zentralen Charakteristika des Konzepts der „Imperialen Lebensweise“ ...	62

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anknüpfungspunkte in den Kompetenzmodulen des Lehrplans.....	19
Tabelle 2: Planungsraaster Unterrichtseinheit (1/5).....	51
Tabelle 3: Planungsraaster Unterrichtseinheit (2/5).....	55
Tabelle 4: Planungsraaster Unterrichtseinheit (3/5).....	59
Tabelle 5: Planungsraaster Unterrichtseinheit (4/5).....	59
Tabelle 6: Planungsraaster Unterrichtseinheit (5/5).....	64
Tabelle 7: Erwarteter Spielverlauf „Der Regenwald von Crescimiento“.....	84
Tabelle 8: Entwaldungsursachen im brasilianischen Amazonas.....	85

8. Abkürzungsverzeichnis

AFB	Anforderungsbereiche
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BK MUB	Basiskonzept „Mensch-Umwelt Beziehung“
BK NL	Basiskonzept „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“
BK WK	Basiskonzept „Wachstum und Krise“
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
SuS	Schülerinnen und Schüler
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Deutschland)

9. Literaturverzeichnis

- ATTAC BILDUNG (2017). *Kapitalismus- oder was? Über Kapitalismus und Alternativen. Modul III: Konkurrenz oder Kooperation?* Attac. Online unter: https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/Bima2017/Kapitalismus/PDFs/II_Modul_komplett.pdf (aufgerufen am: 02.10.2019).
- AULENBACHER, B. et al. (2019). *Karl Polanyi. Wiederentdeckung eines Jahrhundertdenkers*. Wien: Falter.
- BAOBAB- GLOBALES LERNEN & EPIZ E.V. BERLIN (2018). *Erfolgsrezepte. Inklusive Lernamaterialien für eine nachhaltige Gastronomie*. Wien: Gastro Inklusiv.
- BAURIEDL, S. (Hg.) (2016). *Wörterbuch Klimadebatte* (Edition Kulturwissenschaft 82). Bielefeld: transcript.
- BECKERT, S. & SCHNEIDER, M. (2018). Der große Landraub. *Die Zeit*, 5.09.2018. Online unter: <https://www.zeit.de/2018/37/nord-sued-konflikt-arbeitskraft-rohstoffe-kolonialzeit-ungleichheit> (aufgerufen am: 02.12.2019).
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (HG.) (2014). *Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*, ausgegeben am 26.08.2014, Rundschreiben Nr. 20. Wien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:95174398-4899-49db-8379-4edc4dccc0f5/2014_20_ge_umwelt_de.pdf (aufgerufen am: 05.11.2019).
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (HG.) (2015a). *Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung*, ausgegeben am 22.06.2015, Rundschreiben Nr. 12. Wien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf (aufgerufen am: 05.11.2019).
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (HG.) (2015b). *Grundsatzterlass Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung*, ausgegeben am 30.06.2015, Rundschreiben Nr. 15. Wien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:94d18365-c0b2-4582-9d3f-7162cfd2f3e4/2015_15_de.pdf (aufgerufen am: 05.11.2019).
- (BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (HG.) (2016). *Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. Sekundarstufe II. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, ausgegeben am 09.08.2016, 219. Wien. Online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf. S. 59–66 (aufgerufen am: 15.12.2019).

(BMBWF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (HG.)

(2019a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Online unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> (19.09.2019)

(aufgerufen am: 13.01.2020).

(BMBWF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (HG.)

(2019b). *Bildungsanliegen*. Online unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba.html> (16.09.2019) (aufgerufen

am: 13.01.2020).

BORIS, D. (2017). Das Nord-Süd-Verhältnis re-visited: Imperiale Lebensweise?

Informationsbrief Weltwirtschaft und Entwicklung (5), S. 1–4.

BOUSLAMA, S. (2015). *Österreichischer Bericht zur UN-Dekade für Bildung und nachhaltige Entwicklung 2005 - 2014*. 1. Aufl.

BRAND, K.-W. (Hg.) (2017). *Die sozial-ökologische Transformation der Welt. Ein Handbuch*. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.

BRAND, U. (2016). Sozial-ökologische Transformation. In S. BAURIEDL (Hg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (Edition Kulturwissenschaft 82), S. 277–282. Bielefeld: transcript.

BRAND, U. (2019). Solidarisch zu leben muss cool werden. *Südwind Magazin*, 2019 (1-2), S. 29–32.

BRAND, U. & WISSEN, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. 3. Aufl. München: oekom verlag.

BRANDES, U. (2017). *Unsere imperiale Lebensweise - Rezension*. NachDenkSeiten- Die kritische Website. Online unter: <https://www.nachdenkseiten.de/?p=41496> (aufgerufen am: 07.01.2020).

BRUNNER, K.-M. & LITTIG, B. (2017). Nachhaltige Produktion, nachhaltiger Konsum, nachhaltige Arbeit. The Greening of Capitalism? In K.-W. BRAND (Hg.), *Die sozial-ökologische Transformation der Welt: Ein Handbuch*, S. 215–242. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.

COLSELL, S. et al. (2019). *Soja-Report. Wie kann die Eiweißpflanzenproduktion der EU auf nachhaltige und agrarökologische Weise angekurbelt werden?* BUND Freunde der Erde

Deutschland. Online unter:

https://www.bund.net/fileadmin/user_upload_bund/publikationen/landwirtschaft/landwirtschaft_sojareport.pdf (aufgerufen am: 06.01.2020).

COY, M. & STÖTTER, J. (2013). Die Herausforderungen des Globalen Wandels. Theoretische Konzepte- regionale Fallbeispiele- fachliche Implikationen. *IGF-Forschungsberichte*, S. 73–94.

COY, M., ZIRKL, F., & TÖPFER, T. (2019). Peripher und doch global vernetzt. Das brasilianische Agrobusiness und seine Folgen für räumliche Prozesse und Arbeitswelten. *WSI-Mitteilungen*, 72 (1), S. 31–38.

DECKER, S. (2018). Bitte keine Verzichtsdebatten. Imperiale Lebensweise: Eine linke Antwort auf nationale Abschottungspolitik muss die Ausbeutung anderer Länder kritisieren. *ak-analyse und kritik* (634). Online unter: https://www.akweb.de/ak_s/ak634/12.htm.

DER STANDARD (2019a). Waldbrände am Amazonas. Bolsonaro kündigt Militäreinsatz an. *Der Standard*, 24.08.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000107734893/waldbraende-im-amazonas-regenwald-in-flammen> (aufgerufen am: 26.10.2019).

DER STANDARD (2019b). Brasilien: Waldvernichtung am Amazonas hat sich in einem Jahr nahezu verdoppelt. *Der Standard*, 9.09.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000108412183/brasilienwaldvernichtung-hat-sich-in-in-einem-jahr-naezu-verdoppelt> (aufgerufen am: 10.10.2019).

DER STANDARD (2019c). Der Amazonas-Regenwald brennt weiter. *Der Standard*, 4.10.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000109457450/der-amazonas-regenwald-brennt-weiter> (aufgerufen am: 30.10.2019).

DER STANDARD (2019d). Grüne Lunge. Entwaldung im brasilianischen Amazonasgebiet um 93 Prozent gestiegen. *Der Standard*, 12.10.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000109810083/entwaldung-im-brasilianischen-amazonasgebiet-um-93-prozent-gestiegen?ref=rec> (aufgerufen am: 30.10.2019).

DER STANDARD (2019e). Chinas Kohlepläne lassen Pariser Klimaziele wackeln. *Der Standard*, 23.11.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000111408137/chinas-kohleplaene-lassen-pariser-klimaziele-wackeln> (aufgerufen am: 03.12.2019).

- DER STANDARD (2019f). Kuscheleisbär und "Krieg gegen Natur" zu Auftakt von Klimagipfel in Madrid. *Der Standard*, 2.12.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000111771848/dringliche-appelle-zu-auftakt-von-klimagipfel-in-madrid> (aufgerufen am: 13.01.2020).
- DIE PRESSE (2012). Unterrichtsprinzipien als pädagogisches Abstellgleis. *Die Presse*, 3.06.2012. Online unter: <https://www.diepresse.com/762878/unterrichtsprinzip-als-padagogisches-abstellgleis> (aufgerufen am: 22.12.2019).
- DIE PRESSE (2019a). Waldbrände in Brasilien. Bolsonaro kündigt Militäreinsatz an. *Die Presse*, 24.08.2019. Online unter: <https://www.diepresse.com/5678751/waldbrande-in-brasilien-bolsonaro-kundigt-militareinsatz-an> (aufgerufen am: 13.12.2019).
- DIE PRESSE (2019b). Fairer Welthandel ist auch gut für uns. Warum parteipolitisch motivierte Polemiken gegen das Mercosur-Abkommen so fatal sind. *Die Presse*, 10.09.2019. Online unter: <https://www.diepresse.com/5687709/fairer-welthandel-ist-auch-gut-fur-uns> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- DIE PRESSE (2019c). Mehr als 11.000 Wissenschaftler rufen "Klima-Notfall" aus. *Die Presse*, 5.11.2019. Online unter: <https://www.diepresse.com/5716986/mehr-als-11000-wissenschaftler-rufen-klima-notfall-aus> (aufgerufen am: 27.11.2019).
- DIE ZEIT (2019). Der Amazonas-Regenwald als "grüne Lunge" und Klimaretter. *Die Zeit*, 28.08.2019. Online unter: <https://www.zeit.de/news/2019-08/23/der-amazonas-regenwald-als-gruene-lunge-und-klimaretter> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- ENGARTNER, T. (2015). *Konzept zur Entwicklung und Evaluation von Unterrichtseinheiten für den sozio-ökonomischen Unterricht im Rahmen des Projekts "Böckler Schule"*. Frankfurt am Main: Hans-Böckler-Stiftung.
- EPPLE, R. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. Rezension*. theoriekritik.ch. Online unter: http://www.theoriekritik.ch/?page_id=43 (aufgerufen am: 07.01.2020).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2017). *Pariser Übereinkommen*. Online unter: https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_de#tab-0-0 (aufgerufen am: 26.10.2019).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2019). *Handelsabkommen EU-Mercosur. Eine Fülle von Chancen für die Menschen in Österreich*. Online unter:

<https://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/eu-mercosur-association-agreement/>
(02.06.2019) (aufgerufen am: 26.10.2019).

FAUST, H. (2017). Die Vernichtung des tropischen Regenwaldes. Trends, Triebkräfte und Schutzstrategien. *Praxis Geographie*, 47 (5), S. 4–11.

FISCHERMANN, T. (2019a). Regenwald vernichten, Indigene vertreiben. *Die Zeit*, 20.05.2019. Online unter: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-05/brasilien-umweltschutz-jair-bolsonaro-wald-zerstoerung> (aufgerufen am: 26.10.2019).

FISCHERMANN, T. (2019b). Drei Fußballfelder pro Minute. *Die Zeit*, 8.08.2019. Online unter: <https://www.zeit.de/2019/33/abholzung-amazonas-regenwald-brasilien-spekulation-jair-bolsonaro> (aufgerufen am: 12.12.2019).

FLUES, F. (2018). Alltag und Ausbeutung im Kapitalozän. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31 (4), S. 106–107.

FÖGELE, J. (2015). Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten. Hintergrund und Anwendung am Beispiel der Ressource "Sand". *Geographie aktuell & Schule*, 216 (37), S. 11–21.

FRANKFURTER ALLGEMEINE (2019). "Der Amazonas gehört uns, nicht euch.". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20.07.2019. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/brasiliens-praesident-bolsonaro-verteidigt-amazonas-plaene-16294364.html> (aufgerufen am: 25.10.2019).

FRIDAYS FOR FUTURE AUSTRIA (2019). *Über uns*. Online unter: <https://fridaysforfuture.at/about#> (aufgerufen am: 03.12.2019).

FRIDRICH, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. In T. ENGARTNER, C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, & G. TAFNER (Hg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven* (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft), S. 81–108. Wiesbaden: Springer VS.

FRIDRICH, C. & HOFMANN-SCHNELLER, M. (2017). Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. *GW-Unterricht*, 145 (1), S. 54–57.

GÖRG, C. (2016). Anthropozän. In S. BAURIEDL (Hg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (Edition Kulturwissenschaft 82), S. 29–36. Bielefeld: transcript.

- HAARMANN, M.P. (2018). Die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion der Wirtschaftsordnung als Kern sozioökonomischer Bildung. In T. ENGARTNER, C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, & G. TAFNER (Hg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven* (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft), S. 185–214. Wiesbaden: Springer VS.
- HAFNER, R., RAINER, G., RUIZ PEYRÉ, F., & COY, M. (2016). Ressourcenboom in Südamerika: alte Praktiken – neue Diskurse? *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, 60 (1-2), S. 25–39.
- HECKING, C. (2019). Rindfleisch, Soja, Holz. Die Milliardenengeschäfte mit Brasiliens Ressourcen. *Spiegel Online*, 23.08.2019. Online unter: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/brasilien-rindfleisch-soja-holz-milliarden-geschaefte-in-amazonien-a-1283434.html> (aufgerufen am: 25.10.2019).
- HEDTKE, R. (2015a). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140 (4), S. 18–38.
- HEDTKE, R. (Hg.) (2015b). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer VS.
- HÉNON-COHIN, S. (2019). Brasilien: Der Kampf der Ureinwohner um ihren Lebensraum. *ARTE Journal*, 9.08.2019. Online unter: <https://www.arte.tv/de/articles/brasilien-der-kampf-der-ureinwohner-um-ihren-lebensraum> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- HINSCH, S., PICHLER, H., JEKEL, T., KELLER, L., & BAIER, F. (2014). Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. *GW-Unterricht*, 136 (4), S. 51–62.
- HOF, A., HÜRTGEN, S., & STIEGER, S. (2016). Geographiedidaktische Überlegungen zu Basiskonzepten des Unterrichtsfachs GWK unter kritischem Bezug auf sozial-konstruktivistische Raumkonzepte und digitale Geomedien – ein Diskussionsbeitrag. *GW-Unterricht*, 143 (3), S. 127–137.
- I.L.A. KOLLEKTIV (2019). *Das gute Leben für alle. Wege in die solidarische Lebensweise*. München: oekom.
- JÄGER, J. & SPRINGLER, E. (2015). *Ökonomie der internationalen Entwicklung. Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre*. 3. Aufl. (Gesellschaft - Entwicklung - Politik (GEP) Band 14). Wien: Mandelbaum Verlag.

- JEKEL, T. & PICHLER, H. (2017). Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. *GW-Unterricht*, 147 (3), S. 5–15.
- KLEINE ZEITUNG (2017). Im Schnitt 800 Produkte mit Palmöl in den Regalen, 29.09.2017. Online unter: https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5294025/Erschreckend_Im-Schnitt-800-Produkte-mit-Palmoel-in-den-Regalen (aufgerufen am: 01.10.2019).
- KLEINHÜCKELKOTTEN, S., NEITZKE, H.-P., & MOSER, S. (2016). Repräsentative Erhebung von Pro-Kopf-Verbräuchen natürlicher Ressourcen in Deutschland (nach Bevölkerungsgruppen). *TEXTE Umweltbundesamt Deutschland* (39).
- KOHLHEPP, G. & COY, M. (2010). Amazonien. Vernichtung durch Regionalentwicklung oder Schutz zur nachhaltigen Entwicklung? In S. COSTA, G. KOHLHEPP, H. NITSCHACK, & H. SANGMEISTER (Hg.), *Brasilien heute: Geographischer Raum, Politik, Wirtschaft, Kultur* (Bibliotheca Ibero-Americana Band 134), S. 111–134. Frankfurt am Main u.a.: Vervuert Verlag; Iberoamericana.
- KOLLER, A. (2013). Leserbrief zum GW-Unterricht-Beitrag. *GW-Unterricht*, 130 (2), S. 1–4.
- KONZEPTWERK NEUE ÖKONOMIE (2014). *Endlich Wachstum! Wirtschaftswachstum-Grenzen-Alternativen. Materialien für die Bildungsarbeit*. Berlin: FairBindung e.V.
- KOPP, T. et al. (2017). *Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München: oekom.
- KÜHBERGER, C. (2008). Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren, *Kompetenzorientierte Politische Bildung*, S. 69–73. Innsbruck: Studien Verlag.
- KUHN, G. (2017). Ohne Imperialismus keine imperiale Lebensweise. *kritisch-lesen.de* (47), S. 48–49. Online unter: <https://kritisch-lesen.de/ausgabe/konnen-wir-nur-selber-tun.pdf>.
- LENZ, T. (2003). Handlungsorientierung im GW-Unterricht. *Geographie heute* (210), S. 1–6.
- LESSENICH, S. (2018). *Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben*. München: Piper.
- NATIONAL GEOGRAPHIC (2019). Was die Brände im Amazonas für die Tierwelt bedeuten. *National Geographic*, 26.08.2019. Online unter: <https://www.nationalgeographic.de/tiere/2019/08/was-die-braende-im-amazonas-fuer-die-tierwelt-bedeuten> (aufgerufen am: 26.10.2019).

- ORO VERDE TROPENWALDSTIFTUNG (2016). *Fleischkonsum und Regenwald. Was Fleisch, Soja und Regenwald miteinander zu tun haben*. Online unter: <https://www.regenwald-schuetzen.org/verbrauchertipps/soja-und-fleischkonsum/fleischkonsum-und-regenwald/> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- OSTROM, E. (2002). *The drama of the commons*. Washington, DC: National Academy Press.
- OVID (2018). *Handelsströme Sojabohnen, -öl und -schrot 2017*. Verband der ölsaatenverarbeiteten Industrie in Deutschland. Online unter: <https://www.ovid-verband.de/unsere-themen/handel/oelsaatenmarkt/#gallery-2> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- OXFAM (2015). *Extreme Carbon Inequality. Why the Paris climate deal must put the poorest, lowest emitting and most vulnerable people first*. Online unter: <https://www.oxfam.de/system/files/oxfam-extreme-carbon-inequality-20151202-engl.pdf> (aufgerufen am: 03.12.2019).
- PICHLER, H., FRIDRICH, C., VIELHABER, C., & BERGMEISTER, F. (2017). Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. *GW-Unterricht*, 146 (2), S. 60–62.
- PICHLER, M. (2016). Nachhaltigkeit. In S. BAURIEDL (Hg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (Edition Kulturwissenschaft 82), S. 209–215. Bielefeld: transcript.
- RADL, A. (2016). Basiskonzepte im GW-Unterricht- ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge. *Geograz* (59), S. 32–37.
- RAMBERGER, E. (2018). Mehrperspektivität und Kontroversität in der sozioökonomischen Bildung. Gezeigt an den Themen Verteilungs- und Steuergerechtigkeit. Diplomarbeit. Universität Wien.
- ROMANN, H. (2019). Einigung von EU und Mercosur. Die größte Freihandelszone der Welt. *Die Tagesschau*, 29.06.2019. Online unter: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/freihandel-111.html> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- SABLOWKSI, T. (2018). *Warum die Imperiale Lebensweise die Klassenfrage ausblenden muss*. Luxemburg- Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Online unter: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/warum-die-imperiale-lebensweise-die-klassenfrage-ausblenden-muss/> (aufgerufen am: 06.01.2020).

- SANDER, W. (2009). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In B. BLÜMEL (Hg.), *Politische Kultur: Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen* (Informationen zur politischen Bildung 30), S. 57–60. Innsbruck: Studien-Verl.
- SCHERNDL, G. (2019). Nächster globaler Klimastreik als Rebellion oder als Pflicht. *Der Standard*, 19.11.2019. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000111193635/naechster-globaler-klimastreik-als-rebellion-oder-als-pflicht> (aufgerufen am: 03.12.2019).
- SEIDLER, C. (2019). USA, China und das Soja. Handelsstreit bringt Brasiliens Regenwald in Gefahr. *Der Spiegel*, 27.03.2019. Online unter: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/usa-china-und-das-soja-handelsstreit-bringt-amazonas-in-gefahr-a-1259749.html> (aufgerufen am: 06.01.2019).
- SITTE, W. (2001). Geographie und Wirtschaftskunde (GW)- Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In W. SITTE & H. WOHLSCHLÄGL (Hg.), *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts*, S. 157–169. Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung.
- SITTE, W. (Hg.) (2006). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts* (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16). 4., unveränd. Aufl. Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung.
- STAHN, S. & PROBST, L. (2017). *Verantwortung in Wirtschaft: Wer trägt die Verantwortung? . Modul B: Unterrichtseinheiten zur Frage der Verantwortung in globalen Wertschöpfungsketten*. Hamburg: Stiftung für Wirtschaftsethik.
- SVAMPA, M. (2015). Commodities Consensus: Neoextractivism and Enclosure of the Commons in Latin America. *South Atlantic Quarterly*, 114 (1), S. 65–82.
- UHLENWINKEL, A. (2019). Die Stärkung integrativer Schulfächer durch konzeptuelles Fachwissen. In C. FRIDRICH, R. HEDTKE, & G. TAFNER (Hg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft), S. 293–314. Wiesbaden: Springer VS.
- VETTER, M. & STEINBERGER, K. (2011). *Hunger. Brasilien: Ausverkauf im Regenwald*. Online unter: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/hunger/inhalt/sendungen/brasilien-ausverkauf-im-regenwald.html>.

- VIELHABER, C. (1999). Vermittlung und Interesse - Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterricht. In C. VIELHABER (Hg.), *Geographiedidaktik kreuz und quer.: Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien der Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde.*, S. 9–26. Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung.
- (WBGU) WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. 2. Aufl. Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen.
- WWF ÖSTERREICH (2019). *Die "grüne Lunge" unseres Planeten brennt. Artenparadies in Gefahr*. World Wide Fund for Nature Austria. Online unter: <https://www.wwf.at/de/menu45/subartikel4734/> (aufgerufen am: 26.10.2019).
- ZALLES, V., HANSEN, M.C., POTAPOV, P.V., & STEHMAN, S.V., et al. (2018). Near doubling of Brazil's intensive row crop area since 2000. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (2), S. 428–435.
- ZIMMERMANN, T. (2018). *Von der imperialen zur solidarischen Lebensweise*. Blog Postwachstum. Online unter: <https://www.postwachstum.de/von-der-imperialen-zur-solidarischen-lebensweise-20180125> (25.01.2018) (aufgerufen am: 06.01.2020).