



**Co-funded by
the European Union**

Gefördert durch die Europäische Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht notwendigerweise die der Europäischen Union oder der OeAD-GmbH wider. Weder die Europäische Union noch die Bewilligungsbehörde können hierfür haftbar gemacht werden.



Wurzeln von Sehnsucht und Verzweiflung

Handreichung für Lehrer:innen der Sekundarstufe 2

Roots of Disparity and Desire
2022-1-AT01-KA210-SCH-000083254

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung.....	3
3	Idee und Konzept	4
4	Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft	6
5	Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit	9
6	Unterrichtsthema Soziale Ungleichheit – inhaltliche-didaktische Herausforderungen	13
7	Didaktische Herausforderungen.....	19
8	Lehrplanbezüge.....	21
9	Einführung in die Lern-Einheiten.....	23
10	Lern-Einheit 1: Einführung.....	26
11	Lern-Einheit 2: Lotterie der Geburt: Arm und reich	29
12	Lern-Einheit 3: Lotterie der Geburt	33
13	Lern-Einheit 4: Ungleiche Welt.....	37
14	Lern-Einheit 5: Was hat die Klimakrise mit Ungleichheit zu tun?.....	41
15	Lern-Einheit 6: Gerechtigkeit in einer ungleichen Welt	46
16	Lern-Einheit 7: Ungleichheiten verringern.....	50
17	Bausteine für LE-übergreifende Unterrichtsimpulse.....	55

2 Einleitung

Was geht Ihnen persönlich durch den Kopf wenn Sie das Bild auf dem Deckblatt dieser Handreichung sehen? Vielleicht macht es Sie betroffen, vielleicht haben Sie aber auch gemischte Gefühle oder vielleicht denken Sie sich aber auch, wie sich das alles ausgehen soll mit der Integration von so vielen Migrant:innen, unserem Sozialsystem und unserem Zusammenleben.

Migration, welcher Art auch immer, ob illegaler Weise oder aus den unterschiedlichen Beweggründen die Menschen zur Flucht veranlassen, ist eine der zentralen gesellschaftlichen Themenstellungen unserer Zeit. Zudem ergänzt sich neuerdings eine Dimension in der Diskussion um den Fachkräftemangel bzw. überhaupt den Erhalt der Erwerbsbevölkerung vor dem Hintergrund unserer alternden westlichen Gesellschaften mit ihren niedrigen Geburtenraten.

Ein wesentlicher Grund für Migration sind soziale (globale) Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Wir müssen diese Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten verstehen, um im Diskurs um Migration wesentliche Aspekte berücksichtigen zu können.

Schüler:innen auf diesen Diskurs vorzubereiten, und sie auf zuweilen gefährliche Gemeinplätze hin vorzubereiten, ihre eigene diesbezügliche Kommunikationskompetenzen zu stärken, muss ein wesentliches humanistisches Bildungsziel sein.

Vor Ihnen liegt die Handreichung, die Ihnen das Arbeiten zum Thema ermöglicht. Ein wesentlicher Baustein ist dazu das eLearning-Tool, das Sie sich vielleicht schon angesehen haben und sie auf der Projektwebsite finden. Das eLearning-Tool versteht sich als Selbstlern-Ressource für Schüler:innen. Die vorliegende Handreichung macht Ihnen Vorschläge, wie Sie ihren Präsenzunterricht darauf ausrichten können.

Wir hoffen, dass Sie sich mit diesen Ressourcen gut unterstützt fühlen und freue uns auf Ihr Feedback.

Viel Erfolg.

3 Idee und Konzept

Flipped classroom: Selbststudium und Vertiefung im Unterricht

Das Projekt basiert „Wurzeln von Sehnsucht und Verzweiflung“ auf dem Flipped-Classroom-Ansatz. Die Schüler*innen erarbeiten die Inhalte des Themenschwerpunkts „Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit“ im Selbststudium. Dafür steht ihnen das digitale Lerntool in 7 Lern-Einheiten zur Verfügung. Die Idee ist es, dass die Inhalte im Unterricht der einzelnen Lern-Einheiten vertieft werden. Die Handreichung gibt Impulse für die Bearbeitung von Kernthemen, die der Erweiterung, Diskussion und Reflexion des im Selbststudium Gelernten dienen.

Ziel der Handreichung

Das Themenfeld „Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit“ ist breit und komplex. Die Handreichung greift die zentralen Inhalte (Kernthemen) der 7 Lern-Einheiten auf und gibt Hinweise, welche thematischen Aspekte im Unterricht vertieft werden sollten. Die Auswahl dieser Themen erfolgt vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells für politische Bildung und soll zur Entwicklung von politischen Analyse-, Urteils-, Reflexions- und Handlungskompetenzen der Schüler*innen beitragen. In der Handreichung für Lehrkräfte finden Sie Anregungen und Impulse zum weiteren Aufbau von Sachwissen (Recherchieren), zur Stärkung politischer Urteilskompetenz (Vertiefen, Diskutieren, Reflektieren) und zur Entwicklung von Methodenkompetenz.

Aufbau der Handreichung

Im Abschnitt zu den einzelnen Lern-Einheiten finden Sie

- Themen und Ziele der Lern-Einheit im digitalen Lerntool (thematischer Überblick, Beispiel für Engagement)
- Hintergrundinformationen für Lehrkräfte (was sind die Kernthemen, inkl. zeitlicher und räumlicher Kontext)
- Didaktische Hinweise
- Unterrichtsimpulse
- Weiterführende Anregungen und Weiterführende Materialien
- Bausteine (können bei verschiedenen Lern-Einheiten eingesetzt werden)

Das Haus Gärtnerstraße 5:

Ab der Lern-Einheit 2 werden thematische Aspekte des Lernmoduls eingeführt und/oder veranschaulicht durch Notizen aus dem Alltag der Bewohner*innen des fiktiven Hauses Gärtnerstraße 5. Die Bewohner*innen des Hauses repräsentieren zwar eine Vielfalt von Lebens- und Wohnformen, von Einkommen und sozialer Herkunft sowie von Werten und (politischen) Einstellungen. Mit dem Beispiel ist aber nicht der Anspruch verbunden, tatsächlich alle Gesellschaftsschichten zu repräsentieren. Ziel ist vielmehr, Vielfalt zu zeigen, dabei aber das Augenmerk nicht auf große soziale Unterschiede zu lenken. Realistischer ist wohl, dass sich in einem kleineren Wohnhaus eine soziale Ausgewogenheit ergibt, die durchaus in einem verbindenden sozialen Milieu lebt, was Bildung, Werte, Vorstellungen von Gemeinschaft und Nachbarschaft betrifft. Trotzdem bietet das Haus Möglichkeiten, skizzierte Unterschiede und Dilemmata im Unterricht aufzugreifen und mit der Lebensrealität der Schüler:innen abzugleichen.

4 Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft

Global Citizenship Education als Unterrichtsziel

Global Citizenship Education ist ein international vielbeachtetes pädagogisches Praxis- und Forschungsfeld. Es ist eine der pädagogischen Leitlinien der UNESCO und Teil der Bildungsziele in der Globalen Agenda 2030. Global Citizenship Education spannt einen Bogen über verschiedene pädagogische Ansätze, von Globalem Lernen über Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, politischer und interkultureller Bildung bis hin zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dabei fokussiert Global Citizenship Education auf eine starke Verknüpfung dieser genannten pädagogischen Ansätze, aus der sich eine neue Perspektive entwickelt. Diese neue pädagogische Perspektive versteht sich als politische Bildung, die sich auf die Weltgesellschaft bezieht und Entwicklungen und Krisenphänomene in der Gegenwart als globale und globale (Verbindung von Globalem und Lokalem) Phänomene ansieht.

Damit erfordert das Bildungskonzept einerseits, Sachkompetenz und Wissen über globale Entwicklungen sowie über die Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Entwicklungen aufzubauen. Dazu gehört auch Wissen über historische Prozesse, die zu gegenwärtigen Problemlagen und Krisen beigetragen haben (z. B. koloniale Grenzziehungen als Ursache regionaler Konflikte, ökonomische Ungleichheiten als Folge von Kolonialismus). Andererseits sollen Lernende die Fähigkeit entwickeln, Zusammenhänge zu analysieren und selbst Urteile bilden zu können. Damit verbunden ist die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben zu können, indem eigene Entscheidungsfindungen und (politisches) Handeln erprobt, diskutiert und kritisch reflektiert werden. Das Verständnis aktueller Entwicklungen und Krisen erfordert ebenso wie die Erarbeitung zukunftsfähiger Lösungen eine interdisziplinäre Herangehensweise. Global Citizenship Education zielt daher auf ein fächerübergreifendes oder fächerverbindendes Konzipieren von Unterrichtsinhalten bzw. ist dafür auch besonders geeignet.

Was bedeutet „global citizenship“?

Gegenwärtige Krisen zeigen sehr deutlich, worauf die Globalisierungsprozesse schon seit vielen Jahren hinweisen: Wir leben in einer sehr vernetzten Welt, Entwicklungen, Dynamiken und schließlich auch Krisen sind nur mehr in ihren globalen Dimensionen und Zusammenhängen zu verstehen und zu lösen. Dazu braucht es aber mehr als internationale Zusammenarbeit, es braucht das Bewusstsein jedes/jeder Einzelnen, Teil einer größeren Gemeinschaft, einer „Weltgesellschaft“ oder einer „planetarischen Schicksalsgemeinschaft“ (Edgar Morin) zu sein. Der Begriff „global citizenship“ bezieht sich auf diese Zugehörigkeit. Er entspricht zwar keinem rechtlichen Status, weist aber auf unser Eingebundensein in eine, über den Nationalstaat hinausgehende,

Weltgesellschaft hin. Damit rücken auch Rechte und Pflichten bzw. Möglichkeiten der Partizipation als Bürger*in dieser Weltgesellschaft, also als Weltbürger*in, in unser Blickfeld.

Das übergeordnete Ziel von Global Citizenship Education ist die Hinführung zu einem Denken und Handeln als Weltbürger*in. Lehrkräfte wie Schüler*innen sollen die Globalität der Lebensverhältnisse als Rahmenbedingungen ihres Alltagslebens erkennen und die Herausforderungen gesellschaftlicher Entwicklungen in ihren lokalen und globalen Dimensionen verstehen. Mit dem Anspruch, weltbürgerliches Denken und eine Haltung der weltbürgerlichen Verantwortung zu fördern, kann Global Citizenship Education ein umfassenderes Verständnis globaler Herausforderungen ermöglichen.

Global Citizenship Education fördert nicht nur die individuelle Entwicklung einer kosmopolitischen, weltoffenen und verantwortungsvollen Haltung als „global citizen“. Es regt vielmehr auch dazu an, sich mit politischen Strukturen und Rahmenbedingungen globaler Entwicklungen zu beschäftigen, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen, globale Gerechtigkeit zu thematisieren und schließlich Visionen für die Gestaltung einer menschenwürdigen Weltgesellschaft zu entwickeln. Mit dem Bezug auf Fragen der Zugehörigkeit und Partizipation aller Menschen, lenkt Global Citizenship Education das Augenmerk auch auf Prozesse und Mechanismen von Ausgrenzung und Exklusion, die einer inklusiven Gesellschaft, aber auch einer inklusiven Bildung, entgegenstehen.

Schule als Ort des Globalen

Schule ist heute selbst ein Ort des Globalen - in mehrfacher Hinsicht:

Kinder und Jugendliche können sich den Nachrichten zu globalen Ereignissen nicht entziehen, sie sind gegenwärtig nicht nur mit Bildern und Informationen über Naturkatastrophen oder die Folgen der Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen konfrontiert, sondern auch mit Bildern und Nachrichten über Kriege. All das betrifft unmittelbar ihre eigene Zukunft und ist Ursache für Unsicherheiten und Ängste oder Gefühle der Resignation. Kinder und Jugendliche bewegen sich im Spannungsfeld widersprüchlicher und kontroverser Diskussionen, dafür brauchen sie einerseits Unterstützung durch den Aufbau von Sachwissen und politische Analyse- und Urteilsfähigkeit. Im schulischen Alltag braucht es daher auch Räume und Möglichkeiten, damit Schüler*innen ihre Eindrücke und Erfahrungen reflektieren, in Diskussionen eigene Standpunkte entwickeln oder revidieren und Orientierung finden können.

Schule ist ein Mikrokosmos globaler Migration, Schüler*innen haben verschiedene „Herkünfte“, verfügen über sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Migration, vielfach auch Flucht und haben vielfältige Zugänge zu Identität und Zugehörigkeit. Schulklassen repräsentieren die Normalität der kulturellen, sprachlichen, religiösen, sozialen Vielfalt der Gesellschaft. In diesem Umfeld ist es möglich, gemeinsam soziale Regeln des Miteinanders zu entwickeln, vielfältige Interessen zu

erkennen und auszuhandeln, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und ein Zusammenleben in Respekt und gegenseitiger Anerkennung einzuüben.

Schule bereitet auch auf einen globalen Arbeitsmarkt vor und kann (muss) jungen Menschen die Möglichkeiten bieten, sich kritisch mit globalen Arbeitsbedingungen, mit den Erfordernissen und Funktionsweisen einer globalisierten Wirtschaft zu beschäftigen, sich ihrer Rolle als zukünftige Arbeitnehmer*innen wie als Verantwortungsträger*innen bewusst zu werden und auch ihr Interesse, ihre Kreativität zu fördern, damit sie mit Fachwissen hinsichtlich globaler Probleme und ihrer eigenen Verantwortung am Berufsleben teilnehmen können.

Das Leben in einer kulturell vielfältigen Welt und die damit verbundenen Begegnungen, sei es in der Schule selbst, sei es bei Reisen oder in internationalen Austauschprogrammen, ermöglicht Schüler*innen vielfältige Einblicke in kulturell anders geprägte Lebensformen, Verhaltensweisen, Erziehungsstile, Familienleben, Bildungssysteme. Diese Begegnungen werden dann gelingen, wenn die SchülerInnen offen für diese Begegnungen sind und wenn junge Menschen auch mit der Erfahrung gut umgehen können, dass ihre kulturellen Prägungen, Sichtweisen, Werte und Normen nicht universell gültig sind¹.

¹ Wintersteiner, W. & Grobbauer, H. (2019): Global Citizenship Education. Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten. Salzburg/Klagenfurt.

5 Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit

Warum sich mit dem Thema beschäftigen?

Menschen sind in Bezug auf Einkommen, Armut und Reichtum, Macht, soziale Stellung und Anerkennung ungleich. Wie mit Ungleichheit umgegangen wird, wie Ungleichheit in Gesellschaften wahrgenommen wird, ob sie akzeptiert oder bekämpft wird, das hat sich im Laufe der Geschichte geändert. Soziale Ungleichheit ist eng verbunden mit Fragen der Gerechtigkeit. Philosoph*innen beschäftigen sich seit Jahrhunderten mit der Frage, wie eine gerechte Gesellschaft gestaltet, wie ein faires Zusammenleben in sozialen Gruppen ausgehandelt und geregelt werden kann.

Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen forschen zu Dimensionen und Strukturen sozialer Ungleichheit und entwerfen Konzepte und Ideen für soziale Gerechtigkeit. Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit sind zentrale Themen gesellschaftlicher und politischer Gestaltung, und sie betreffen alle Menschen. Ungleichheiten und Gerechtigkeitsfragen „sind nicht nur alltagsweltliche Phänomene, die im Schulunterricht ihren Platz finden sollten, sondern auch zutiefst politische und gesellschaftspolitische Themen. Es lohnt sich daher sowohl für Lehrende als auch für Lernende, basierend auf den Fakten Zusammenhänge zu erschließen, nachzudenken und sich selbst eine Meinung zu bilden“².

Soziale Ungleichheit und Gerechtigkeit – ein breites Themenfeld

Soziale Ungleichheit bezieht sich auf unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen, die den Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen und damit auch die Möglichkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft bestimmen. Sie geht daher über materielle Aspekte wie Einkommen und Vermögen hinaus und umfasst unter anderem den Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt und Gesundheit sowie die Möglichkeit zur Teilhabe an Politik oder Kultur, aber auch Aspekte wie Prestige und Macht. Soziale Ungleichheit bezieht sich somit auf die Besser- oder Schlechterstellung von Menschen, auf Benachteiligungen und Privilegien, also auf Lebenschancen. Ungleiche Lebensbedingungen werden vor allem dann unter sozialer Ungleichheit subsumiert, wenn sie größere Personengruppen betreffen und wenn es sich um dauerhafte Phänomene handelt, die sich über Generationen hinweg reproduzieren.

² Fridrich, Christian (2019): Verteilungsgerechtigkeit als Thema der sozioökonomischen Bildung in Österreich. In: AK WIEN: Verteilungsgerechtigkeit und Sozialstaat. Inhalte und didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II, Wien, S. 4-12.

Die meisten Menschen wollen in einer Gesellschaft leben, die ein friedliches Zusammenleben ermöglicht und die sozial gerecht gestaltet ist. Basis dafür bildet die Idee, dass alle Menschen als Gleiche zu behandeln sind. Das bedeutet nicht, dass alle Menschen gleich sind, sondern erkennt die Verschiedenartigkeit der Menschen an. Die Idee der Gleichheit liegt nicht nur der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zugrunde, sie ist auch in vielen Rechtssystemen verankert. Dennoch sind die meisten Gesellschaften nach wie vor auf vielfältige Weise ungleich: Lebenschancen sind je nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, soziokulturellem und sozioökonomischem Hintergrund, Bildung und Einkommen, dem Vorliegen von Behinderungen, ethnischer, nationaler oder religiöser Zugehörigkeit sowie Verortung im Globalen Süden oder Globalen Norden ungerecht verteilt. Diese strukturellen Kategorien schaffen soziale Ungleichheit bzw. erhalten oder verstärken sie, weshalb in der Ungleichheitsforschung auch von „Doing inequality“ gesprochen wird. Diese strukturellen Kategorien können sich auch überlagern und dazu beitragen, dass Menschen in mehrfacher Form benachteiligt und/oder diskriminiert sind. Um dies klarer darzustellen, prägte die Wissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw den Begriff der Intersektionalität. Zunächst machte sie damit auf die zweifache Diskriminierung afroamerikanischer Frauen – aufgrund ihrer Hautfarbe und ihres Geschlechts – aufmerksam. Mittlerweile ist das Konzept der Intersektionalität ein wichtiges Instrument für die Analyse des Zusammenwirkens verschiedener Ungleichheiten und Diskriminierungsformen. Zu den relevanten Merkmalen gehören neben Geschlecht und „race“ auch Klasse, Religion, sexuelle Orientierung sowie Alter und Nationalität.

Ungleichheit - ein globales Phänomen

In einer globalisierten, vernetzten Welt ist Ungleichheit auch eine globale Herausforderung. Das haben auch die UNO-Mitgliedsstaaten erkannt und soziale und globale Ungleichheit als ein wichtiges Nachhaltigkeitsziel in die Globale Agenda 2030 aufgenommen. In den letzten Jahren ist klar geworden, dass Ungleichheit auch eine ökologische Dimension hat.

Globale Ungleichheit wird meist auf die Problematik von Armut und Einkommensunterschieden zwischen Ländern und Regionen bzw. von Einkommens- und Vermögensunterschieden zwischen Menschen weltweit beschränkt. Der World Inequality Report 2022, der von Forscher*innen rund um den bekannten Ökonomen Thomas Piketty erstellt wird, bestätigt die Verfestigung von globalen Ungleichheitsverhältnissen: die reichsten 10 Prozent der Weltbevölkerung beziehen derzeit 52% des weltweiten Einkommens, während die ärmste Hälfte der Bevölkerung 8,5% davon erhält. Auch die Konzentration von Vermögen hat sich weiter zugespitzt: während die ärmste Hälfte der Weltbevölkerung mit nur 2% Anteil kaum Vermögen hat, besitzen die reichsten 10% der Weltbevölkerung 76% des gesamten Vermögens. Das Vermögen von Milliardär*innen ist seit mindestens 25 Jahren nicht mehr so stark gewachsen wie im Jahr 2020 – dem ersten Jahr der Corona-Pandemie. Der World Inequality Report verweist in diesem Kontext auf eine weitere bedenkliche Entwicklung – auf die gleichzeitige Schrumpfung des öffentlichen Vermögens. In

Ländern des Globalen Nordens liegt es (abzüglich Staatsverschuldung) mittlerweile nahe null oder negativ. Das geringe Vermögen von Regierungen wird Folgen für die Zukunft haben, es werden, so der Bericht, weniger staatliche Kapazitäten zur Verringerung von Ungleichheit und zur Bekämpfung der Klimakrise zur Verfügung stehen³. Auch an diesem Faktum ist zu erkennen, wie sehr die Frage sozialer Ungleichheit mit demokratischer Entwicklung korreliert.

Globale Ungleichheit geht jedoch weit über ökonomische Faktoren hinaus, die strukturellen Kategorien für Ungleichheit, vor allem „race“, Gender, Herkunft oder auch Bildung, spielen auch im globalen Kontext eine große Rolle. Wie im Abschnitt zu Global Citizenship Education angeführt, ist die Frage nach den Wurzeln dieser globalen Ungleichheiten von zentraler Bedeutung. Das Unterrichtsmaterial thematisiert daher auch die Geschichte des Kolonialismus und seine bis heute andauernden Folgen.

Globale ökologische Ungleichheiten

Die ökologische Krise als Folge einer expansiven Wirtschaftsweise und einer schonungslosen Ausbeutung natürlicher Ressourcen wird zunehmend in Verbindung mit sozialer Ungleichheit gesetzt. Denn Ressourcenverbrauch sowie unmittelbare wie langfristige Folgen der Zerstörung der Ökosysteme sind extrem ungleich verteilt. Auch das wird durch Statistiken eindrücklich belegt: „zu Beginn des 21. Jahrhunderts verbrauchten 15 % der Weltbevölkerung im Globalen Norden ebenso viel Energie wie 85% der Weltbevölkerung im Globalen Süden“⁴. Der World Inequality Report 2022 hat unter Verweis auf den engen Zusammenhang von globalen Einkommens- und Vermögensungleichheiten und ökologischen Ungleichheiten, die CO₂-Emissionen erhoben: Im Jahr 2019 produzierten untere Einkommensschichten (50% der Weltbevölkerung) nur 12% der Gesamtemissionen, die 10% Wohlhabenden waren für fast 50% aller Emissionen verantwortlich⁵.

Insgesamt ist die globale Entnahme materieller Ressourcen von etwa 27 Milliarden Tonnen im Jahr 1970 auf 92 Milliarden Tonnen im Jahr 2017 gestiegen⁶. Diese enorme Ausweitung von Energie- und Ressourcenverbrauch ist für ökologische Schäden und soziale Folgen in jenen Regionen verantwortlich, wo die Ausbeutung der Ressourcen vorwiegend stattfindet. Die Aneignung und Nutzung von Ressourcen führt zu sozialen Konflikten und verschiedenen Formen von Gewalt. Das reicht von gewaltsamer Vertreibung lokaler Bevölkerungen, über die Finanzierung von

³ Chancel, Lucas et al (2022): Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. S. 9. Kurzzusammenfassung. Online: World Inequality Lab. <https://wir2022.wid.world/>

⁴ Schaffartzik, Anke (2019): Globale ökologische Ungleichheit. In: Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg., 2019): Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch (1. Auflage). Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag. S. 301-320.

⁵ Chancel, Lucas et al (2022): Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. S. 10. Kurzzusammenfassung. Online: World Inequality Lab. <https://wir2022.wid.world/>

⁶ https://www.bmk.gv.at/themen/klima_umwelt/nachhaltigkeit/ressourceneffizienz/un_report.html

kriegerischen Konflikten durch Einkünfte aus der Ausbeutung natürlicher Ressourcen bis zur Bekämpfung von lokalem Widerstand, der sich gegen Zerstörung und Ausbeutung formiert (vgl. Global Atlas of Environmental Justice). Ökologische Ungleichheiten sind Folge von Gewaltverhältnissen und sie produzieren Gewaltverhältnisse.

6 Unterrichtsthema Soziale Ungleichheit – inhaltliche-didaktische Herausforderungen

Das ist ja ungerecht! In Schule und Familienleben gehört dieser Ausruf wohl zum Alltag. Er zeigt, dass Kinder sehr früh Vorstellungen von Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit entwickeln. Sie nehmen auch früh Aspekte von Gleichheit/Ungleichheit in ihrem Umfeld wahr. Diese Wahrnehmungen können wichtige Ansatzpunkte für Fragen sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit bilden. Sie lassen sich „mit zunehmender Komplexität bearbeiten und verdienen pädagogisch-didaktische Aufmerksamkeit“⁷. Global Citizenship Education als politische Bildung für die Weltgesellschaft bietet als pädagogisches Konzept eine gute Orientierung für die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit im Unterricht. Diese Auseinandersetzung ist für Lehrende in mehrfacher Hinsicht herausfordernd: Das betrifft sowohl die inhaltliche Komplexität als auch die Kontroversität des Themenfelds, die erfordert, dass Pädagog*innen auch ihre eigenen Positionierungen zum Thema reflektieren. Schließlich liegen didaktische Herausforderungen auch darin, dass soziale Ungleichheit als Merkmal unserer Gesellschaft alle Schüler*innen direkt betrifft. Unterrichtskonzeption und -umsetzung müssen also auf diese Herausforderungen abgestimmt werden. Einige wichtige Aspekte dieser Herausforderungen werden im Folgenden aus der Perspektive von Global Citizenship Education kurz dargestellt.

Soziale und globale Ungleichheit - ein breites und komplexes

Themenfeld

Soziale Ungleichheit umfasst ein inhaltlich sehr weites Themenfeld. Daher sollte das Thema auch im Unterricht als multidimensionales Phänomen behandelt werden (verschiedene Dimensionen von Ungleichheit; Fragen von Demokratie und (Un-)Gleichheit; (sozial-)politische Ansätze zur Verringerung von Ungleichheit; ökologische Ungleichheiten ...). Das digitale Lerntool kann ebenso wie die Unterrichtsimpulse, die in dieser Handreichung vorgeschlagen werden, nur eine Auswahl an thematischen Aspekten bieten.

⁷ Fridrich, Christian (2019): Verteilungsgerechtigkeit als Thema der sozioökonomischen Bildung in Österreich. In: AK WIEN: Verteilungsgerechtigkeit und Sozialstaat. Inhalte und didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II, Wien. S. 4-12.

Umgang mit Komplexität

Globale Schlüsselfragen sind durch hohe inhaltliche Komplexität gekennzeichnet. Den Umgang mit Komplexität und den daraus resultierenden Ungewissheiten zu lehren und zu lernen, ist eine der zentralen pädagogischen Herausforderungen von Global Citizenship Education.

Global relevante Schlüsselfragen wie soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit, Klimawandel und weitreichende Umweltzerstörungen oder auch Konzepte für eine ökologisch nachhaltige Entwicklung – all das sind Themen, die durch teils wissenschaftliche Kontroversen, vor allem jedoch Kontroversen im politischen und medialen Diskurs geprägt sind. Dies erfordert eine Didaktik der Kontroversität, die das Verständnis für unterschiedliche Standpunkte, für dahinterliegende Interessen und Argumentationen fördert und gleichzeitig die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit, sachlicher Argumentation und einer demokratischen Kultur stärkt.

Globale Phänomene, deren Verstehen und die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten sind durch große Komplexität gekennzeichnet. Es handelt sich oftmals um abstrakte Phänomene, deren Verständnis auch die Beschäftigung mit sozialen Zusammenhängen und Beziehungen außerhalb des eigenen erfahrbaren Nahraums miteinschließt. Lehrende sind gefordert, eine didaktische Reduktion so vorzunehmen, dass Lernende ein Verständnis für die Komplexität der Inhalte entwickeln und einen Umgang mit der Abstraktheit und der Komplexität der Inhalte erlernen sowie erkennen, dass trotz dieser Komplexität globale und lokale Entwicklungen gestaltbare Entwicklungen sind.

Globale Schlüsselfragen sind häufig nicht nur mit sachlicher, sondern auch ethischer Komplexität verbunden. Das zeigt sich auch beim Themenbereich soziale Ungleichheit, deshalb werden in diesem Unterrichtsmaterial verschiedene Gerechtigkeitsfragen aufgegriffen.

Zeitliche und räumliche Kontextualisierung

Global Citizenship Education betont die Bedeutung der globalen Dimension (die letztlich bei allen Themen herausgearbeitet werden könnte), wichtig ist aber vor allem ein Perspektivenwechsel hin zu Globalität und Glokalität (Zusammenhänge von lokalen und globalen Entwicklungen). Doch wie kann das gelingen? Wie können Lehrer*innen eine globale Perspektive verstärkt in ihren Unterricht integrieren und somit den Interpretationsrahmen ihrer Schüler*innen erweitern? Wie können sie Zusammenhänge und Strukturen im internationalen bzw. globalen Rahmen herausarbeiten sowie gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten für jeden Einzelnen von uns aufzeigen? Häufig ist dabei nicht die Behandlung neuer Themen wichtig, sondern eine neue Perspektive auf „vertraute“ Thematiken. Das bedeutet auch, anzuerkennen, dass die eigene Perspektive eine von mehreren möglichen Perspektiven ist, und eigene Sichtweisen vom eigenen sozialen Umfeld geprägt sind. Wichtig ist, sich bewusst zu sein, aus welcher Perspektive Entwicklungen und Themen angesprochen werden. Das Unterrichtsmaterial weist daher darauf hin, dass Sichtweisen, z. B. historische Exkurse, auf die

europäische Perspektive beschränkt bleiben, bei gleichzeitigem Bemühen, immer wieder auch außereuropäische Perspektiven in die inhaltliche Auseinandersetzung aufzunehmen.

Neben dieser räumlichen Kontextualisierung ist eine zeitliche Kontextualisierung wichtig. Entwicklungen der Gegenwart sind nur aus der Geschichte heraus angemessen zu verstehen. Meist werden globale Probleme aus der Perspektive der Gegenwart analysiert. „Hin zu den Wurzeln denken“⁸ – so könnten wir die Herausforderung beschreiben, die gerade auch in Hinblick auf Fragen globaler Gerechtigkeit gegeben ist. Wenn wir z. B. verstehen wollen, wie die gegenwärtige Zerstörung von natürlichen Lebensgrundlagen möglich ist – auch als Voraussetzung für die Suche nach Alternativen – müssen wir die Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus, die Zerstörung nicht nur indigener Lebensräume, sondern auch indigenen Wissens, die auf Ausbeutung basierende ökonomische Entwicklung u.ä. einbeziehen. Zeitliche und räumliche Kontextualisierung sind wichtige Erfordernisse für den Unterricht, eine fächerverbindende Auseinandersetzung mit globalen Themen fördert diese Kontextualisierung.

Kontroverse Themen

Wie viel Ungleichheit vertragen unsere Gesellschaft und die Demokratie? Leben wir auf Kosten anderer? Wie soll eine nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung gestaltet werden? Was bedeutet Gerechtigkeit – in Bezug auf Lebenschancen Einzelner, in Bezug auf Generationen, im Kontext von Klimakrise und Umweltzerstörung, in Hinblick auf globale Ungleichheitsverhältnisse? All das sind bedeutende Fragen der Gegenwart und Zukunft, die sehr kontrovers diskutiert werden. Das macht es nicht leicht, sie im Unterricht anzusprechen. Der Umgang mit kontroversen Themen ist aber Bestandteil des Lebensalltags, darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen für die Stärkung einer demokratischen Gesellschaft wichtig. Der Europarat hat daher 2015 eine Handreichung erarbeitet, die Lehrkräfte bei der Behandlung kontroverser Themen unterstützen soll, die auch praxisorientierte Methoden für den Unterricht enthält⁹.

Die Broschüre definiert kontroverse Themen als Themen, die starke Gefühle hervorrufen, zu widersprüchlichen Meinungen in den Gemeinschaften und der Gesellschaft führen, meist auf alternativen Werten und Überzeugungen und/oder widerstreitenden Interessen beruhen und in Folge dazu tendieren, Gesellschaften zu spalten. Themen sind häufig hochkomplex und die Kontroversen können nicht einfach durch einen Rückgriff auf Beweise beigelegt werden¹⁰.

⁸ Carpus e.V. (Hrsg., 2021): Globales Lernen. Inspirationen für den transformativen Unterricht, 1. Auflage, Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. S. 56ff.

⁹ Diese Handreichung wurde für den Einsatz als Trainingsmaterial entwickelt und enthält nach einem einführenden theoretischen Teil einen zweiten Teil mit Vorschlägen für Lernaktivitäten.

¹⁰ Europarat (2015): Unterrichten kontroverser Themen, Straßburg. S. 13.

Der Europarat betont die Wichtigkeit und den Wert, den die Einbeziehung junger Menschen in die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen hat. In der Schule können Kinder und Jugendliche Kompetenzen für den Umgang mit kontroversen Positionen erwerben und Orientierung und Selbstvertrauen gewinnen, sie sollen außerdem nicht mit sozialen Medien allein gelassen werden in ihrer Suche nach Orientierung. Wichtig ist die Schaffung eines „sicheren Umfelds“ in den Klassenzimmern, wo Schüler*innen Themen, die sie interessieren, ungezwungen und frei von Angst behandeln können, und wo durch die gewählten Lehrmethoden ein offener und respektvoller Dialog gefördert wird. Die Schüler*innen sollten aber auch wissen, was ein kontroverses Thema ist, kontroverse Themen sind also auch als abstraktes Konzept zu vermitteln. Das würde Schüler*innen befähigen, kontroverse Themen in der realen Welt zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.

Reflexion und Selbstreflexivität der pädagogischen Praxis

Die Auseinandersetzung mit globalen Fragen im Unterricht generell und insbesondere mit dem Thema soziale Ungleichheit/ soziale Gerechtigkeit, erfordert von Pädagog*innen nicht nur Sachkompetenz, sondern auch hohe Sensibilität in der Konzeption und Durchführung des Unterrichts. Dabei ist – nicht nur aus der Perspektive von Global Citizenship Education – eine kritische Reflexion der eigenen Zugänge und Perspektiven im pädagogischen Denken und Handeln wichtig. Lehrkräfte sind selbst in globalisierte Strukturen eingebunden und damit auch in Strukturen, die soziale Ungleichheit erzeugen, weiterführen oder verstärken. In der rassismuskritischen und diskriminierungssensiblen Pädagogik wird die kritische Reflexion der eigenen „Privilegiiertheit“ betont. Für Global Citizenship Education, wo die Positionierung als Weltbürger*innen angestrebt wird, ist zusätzlich wichtig, sich nicht nur mit der Globalität der Weltverhältnisse auseinanderzusetzen, sondern auch mit den ungleichen Beziehungen und Machtverhältnissen in der Welt, ihren Ursachen und Folgen. Schließlich können wir uns nicht von medialen, politischen und gesellschaftlichen Diskursen und Kontroversen abkoppeln, diese Diskurse prägen auch eigene Einstellungen, Meinungen und Haltungen und es finden bewusste und unbewusste Positionierungen statt. Pädagog*innen können selbst Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit haben, diese Erfahrungen können die Unterrichtsgestaltung unbewusst beeinflussen.

Wie kann eine solche kritische Reflexion in der Position als Pädagoge/Pädagogin, als Lehrkraft aussehen? Wichtige Anregungen dazu finden sich z. B. in einer Broschüre des Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, die Lehrkräfte in der Umsetzung des fachübergreifenden Themas „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ unterstützt¹¹. Die Hinweise für einen diversitätssensiblen Unterricht und die eigene Reflexion können auch für andere Themenbereiche angewandt werden. Ausgehend von den eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche

¹¹ LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) (2018): Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity). Berlin, 17-22.

Hierarchieverhältnisse und Diskriminierungsformen wird in dieser Broschüre die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der (eigenen) pädagogischen Praxis differenziert und praxisrelevant dargelegt und für eine kritische (Selbst-)Reflexion in Bezug auf drei Ebenen des eigenen pädagogischen Handelns plädiert:

- Reflexion der eigenen Positionierung und des eigenen pädagogischen Handelns
- die Auswahl und den Einsatz von Bildungsmaterialien
- und in Bezug auf das System Schule

Im Themenfeld soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit können folgende Fragen die (Selbst-) Reflexion von Pädagog*innen anregen:

Reflexion der eigenen Positionierung und des eigenen pädagogischen Handelns

- Wie weit habe ich mich bisher mit dem Thema Soziale Ungleichheit/Gerechtigkeit auseinandergesetzt? Welche Formen von sozialer Ungleichheit nehme ich in meinem Lebensumfeld wahr? Welche Erfahrungen habe ich selbst mit sozialer Ungleichheit?
- In welcher Form bin ich mit Armut oder Armutsgefährdung in Berührung gekommen? Was weiß ich über die Lebensrealitäten von armen oder armutsgefährdeten Menschen? Wie stehe ich zu ökonomischer Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit?
- Wie bin ich selbst von Diskriminierung betroffen, welche Formen von Diskriminierung habe ich kennengelernt? Im Hinblick auf welche Formen der Ausgrenzung bin ich selbst privilegiert? Inwiefern beeinflusst meine Betroffenheit/ Nicht-Betroffenheit meine Sichtweisen in Bezug auf verschiedene Formen der Diskriminierung und mein pädagogisches Handeln?
- Welche Ziele und Erwartungen habe ich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld soziale Ungleichheit/soziale Gerechtigkeit im Unterricht? Wie weit bin ich auf Kontroversen im Unterricht vorbereitet?

Reflexion in Bezug auf Auswahl und den Einsatz von Bildungsmaterialien

- Wird in den Unterrichtsmaterialien, die ich verwenden möchte, sensibel mit ökonomischer Ungleichheit umgegangen (z. B. in Texten, Beispielen, Bildern...)? Repräsentieren die Unterrichtsmaterialien auch die Sichtweisen sozial schwacher Bevölkerungsgruppen?
- Werden in den von mir verwendeten Unterrichtsmaterialien verschiedene Perspektiven repräsentiert? Wer spricht für wen? Wessen Perspektiven fehlen? Welches Wissen wird als relevant erachtet, was fehlt? Welche unhinterfragten Normalitäten weist das angebotene Wissen auf?

Reflexion in Bezug auf das System Schule

- Wie schätzen wir an unserer Schule die soziale Situation der Schüler*innen im Durchschnitt ein? Besteht in der Schule eine Sensibilität für die Verknüpfung von Einkommen, Privilegien und Machtpositionen? Wie geht die Schule mit Klassismus um?
- Wie nehmen wir soziale Ungleichheiten an der Schule wahr? Fühlen sich die Schüler*innen gleichberechtigt?
- Wie wird an meiner Schule die Vielfalt von Sprachen und Zugehörigkeiten sichtbar, wie wird gesellschaftliche Vielfalt in der Schule repräsentiert? Wie wird mit Diskriminierung umgegangen, welche Möglichkeiten haben Schüler*innen, wenn Sie Diskriminierung erfahren?

7 Didaktische Herausforderungen

Sensibilität in der Unterrichtsplanung und -durchführung

Soziale Ungleichheit ist in all ihren Ausprägungen längst eine reale Lebenserfahrung oder eine konkrete Bedrohung für zahlreiche Menschen auch in den Ländern des Globalen Nordens. Soziale Ungleichheit ist damit auch Lebensrealität von vielen Schüler*innen. Diese Lebensrealität gilt es in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Die für Unterrichtskonzeptionen allgemein sinnvolle und geforderte Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen ist im Themenfeld soziale Ungleichheit didaktisch anders zu denken. Die Lebenswelten der Schüler*innen können hier weniger als konkreter Anknüpfungspunkt für Unterrichtsinhalte dienen, wenn damit Einblicke in die soziale und finanzielle Situation der Familien und der Schüler*innen selbst möglich wären. Dies gilt sowohl dann, wenn Armut, Armutsgefährdung angesprochen werden, ebenso aber auch bei Diskussionen um Reichtum und Privilegien. Ähnlich verhält es sich bei anderen Dimensionen von Ungleichheiten, die etwa die Herkunft, Religionszugehörigkeit, Geschlecht/Gender oder sexuelle Orientierung betreffen. „Ungleichheit bezeichnet Unterschiede, die Menschen einander entfremden“¹² – genau diese Entfremdung sollte aber vermieden werden.

Im Themenfeld soziale Ungleichheit ist auch die Macht der Sprache eine zentrale Komponente. Einerseits werden Themen aufgegriffen, wo Sprache besonders wirkmächtig ist und von den Lehrkräften sowohl Wissen als auch Verständnis für sprachliche Sensibilität und die Vermeidung diskriminierender Begriffe gefordert ist (z. B. bei Armut, Rassismus, Geschlechterverhältnissen, Migration). Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass Schüler*innen auch eine „Sprache“ entwickeln, mit der sie die Wahrnehmung von Ungleichheit und Ungleichbehandlung respektvoll und diskriminierungssensibel thematisieren können. Wichtig ist auch, dass Schüler*innen lernen gestärkt werden und „sprachfähig“ sind, um eigene Erfahrungen der Benachteiligung und Diskriminierung anzusprechen, um mit Scham und „Selbstverachtung“ umgehen zu lernen, die benachteiligte Menschen sehr oft spüren. Dafür braucht es geschützte Räume, die auch Schule bieten kann und bieten sollte.

Wissen – Kompetenzen – Werte und Einstellungen

Global Citizenship Education hat das Ziel, zur Bildung von global citizens, also von Weltbürger*innen, beizutragen, die sich ihrer Einbindung in eine, über den Nationalstaat hinausgehende, „Weltgesellschaft“ bewusst sind. Global Citizenship Education verbindet dabei

¹² Fischer & Grandner 2019: 11

den Aufbau von Wissen, Kompetenzen, Werten und Einstellungen. Die UNESCO nennt folgende Kernelemente für Global Citizenship Education (UNESCO 2015):

- Kognitive Dimension: Wissen um bzw. Verständnis für globale Zusammenhänge und Interdependenzen; kritisches Denken; Analyse- und Urteilskompetenz
- Sozio-emotionale Dimension: Gefühl der Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft; auf Menschenrechten beruhende Wertvorstellungen und Verantwortlichkeiten; Empathie, Solidarität und Respekt für Diversität und Vielfalt
- Verhaltensbezogene Dimension: Motivation und Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln auf lokaler, nationaler, globaler Ebene, Beitrag zu einer friedlichen und nachhaltigen Welt

Die Erweiterung von Wissen umfasst v. a. auch Fragen der Friedenssicherung, der demokratischen Partizipation, der ökonomischen Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden, Fragen der Gerechtigkeit und das Herausarbeiten von globalen (Macht-) Strukturen, welche sich letztlich in allen Themenbereichen widerspiegeln. Gerade in Hinblick auf eine sozialökologische Transformation sind der Herausbildung von Fachwissen und Sachkompetenzen für Transformationsprozesse erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Mit dem Blick auf historisch gewachsene globale Verhältnisse fordert Global Citizenship Education auch dazu auf, sich mit dem Wissen selbst und der Produktion von Wissen kritisch auseinanderzusetzen. Wissen entsteht in einem bestimmten Kontext und unter bestimmten kulturellen Voraussetzungen und Erfahrungen. Damit rückt einerseits der historische und kulturelle Kontext der Produktion von Wissen und Macht in den Mittelpunkt. Andererseits kann auch die gegenwärtige „Wissensproduktion“ im Blick auf nicht-nachhaltige Lebensweisen und die Erfordernisse nachhaltiger Entwicklung analysiert und kritisch gefragt werden, welches Wissen benötigen wir heute, um die globalen Herausforderungen der Zukunft bewältigen zu können.

Kompetenzorientierung soll Schüler*innen primär dazu ermächtigen, Strukturen und Zusammenhänge in einer globalisierten Welt zu erkennen und darauf aufbauend eigene Meinungen zu formulieren. Mündige „global citizens“ sind sich ihrer eigenen Einstellungen und Werte bewusst und sind in der Lage, diese kritisch zu reflektieren. Die zu erwerbenden Kernkompetenzen sind vor allem Fähigkeiten zu kritischer Analyse, zu kritischer Informationsgewinnung, zu Meinungs- und Urteilsbildung in Bezug auf globale Entwicklungen, Strukturen und Zusammenhänge sowie Fähigkeiten, die politische Teilhabe ermöglichen. Der Kanon an Werten und Haltungen, die Global Citizenship Education fördern will, basiert auf universell gültigen Werten, die sich etwa aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ableiten lassen. Eines der Hauptanliegen ist aber auch die Reflexion von Werten und Haltungen und die Verständigung über unterschiedliche Wertvorstellungen sowie das dialogische Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven.

8 Lehrplanbezüge

Das österreichische Bildungsministerium hat mit dem „Pädagogik-Paket“ in den letzten Jahren eine Neugestaltung der Lehrpläne umgesetzt. Die neuen Lehrpläne stellen die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt und verbinden Wissen, Können und Handeln. Grundsätzliches Ziel der Kompetenzorientierung ist die Mündigkeit junger Menschen. Schüler*innen sollen ihr Leben als selbstbewusste, eigenständig denkende Menschen gestalten und Verantwortung für sich und die Gesellschaft übernehmen können, und sie sollen, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen können. Fächerübergreifende Kompetenzen umfassen u.a. Politische Bildung mit Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung umfassen.

Die vorliegende Lernressource „Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit“ bietet für diese Zielsetzungen ein vielfältiges Themenfeld, das lehrplankonforme Inhalte für Fachunterricht bietet, sich aber auch sehr gut für einen fächerübergreifenden Unterricht eignet. Das Themenfeld soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit ist primär ein wichtiger Themenbereich des Fachs Geographie und wirtschaftliche Bildung. „Es gilt, die Schüler/innen in einer Zeit des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft zu machen. Weiters sollen große globale Herausforderungen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsspielräume diskutiert werden. [...] Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel der Multiperspektivität. Nur aus dem fundierten Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse erwachsen schließlich die Möglichkeiten zu kompetenter Kommunikation sowie zu konstruktivem Handeln.“¹³ Soziale Gerechtigkeit, soziale Ungleichheit, und Verteilungsfragen – in nationalem, europäischem wie globalem Kontext – sind aber auch ein wichtiges Themenfeld an der Schnittstelle zwischen wirtschaftlicher bzw. sozioökonomischer und politischer Bildung.

Die Lernressource entspricht den Zielen und der Kompetenzorientierung der fächerübergreifenden Politischen Bildung und mit vielfältigen inhaltlichen Zugängen bietet die Lernressource auch Schnittstellen für fast alle Fächer. Im Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung sollen Schüler*innen lt. Lehrplan ein reflektiertes und (selbst)reflexives historisches und politisches Bewusstsein entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Dies soll auch die Basis für ein Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und eine wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Lebensformen bieten. Die Themen und Zielsetzungen der vorliegenden Lernressource entsprechen diesen Inhalten und Zielen des Unterrichtsfachs Geschichte und Politischer Bildung in vielfacher Weise, es können hier nicht alle

¹³ Hinsch, Stefan et al: Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: GW-Unterricht 136, (4/2014), 51–61.
https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_136_51_61_hinsch_pichler_jekel_keller_baier.pdf

Schnittstellen angeführt werden. Das Kompetenzmodell Politische Bildung bildet eine Hintergrundfolie für die Lerneinheiten, ebenso spiegeln sich die Basiskonzepte Politischer Bildung mit Macht (Frage der Gerechtigkeit, Gemeinwohl (sozial gerechte Gesellschaft), System (Strukturen und Achsen von Ungleichheit) und Verteilungsfragen in den Inhalten der Lernressource.

Soziale Gerechtigkeit und verschiedene Dimensionen von Gerechtigkeit, wie ökologische Gerechtigkeit, Gendergerechtigkeit u. a., ziehen sich durch alle Lerneinheiten, gefordert ist dabei auch die ethische Urteilsbildung der Schüler*innen. Die Lernressource bietet damit vielfältige Bezugspunkte für dein Einsatz im Philosophie-, Ethik- und Religionsunterricht. Die Lern-Einheit 6 ist v.a. für diese Unterrichtsfächer geeignet.

Der Schwerpunkt ökologische Ungleichheit und ökologische Gerechtigkeit greift u.a. verschiedene Facetten der ökologischen Krise und der Zerstörung von Ökosystemen auf, für die in den naturwissenschaftlichen Fächern eine fachliche Vertiefung wünschenswert wäre.

Die Lernressource eignet sich außerdem für den Einsatz in den Unterrichtsfächern Deutsch (auch Vermittlung von Medienkompetenz) und Englisch. Das Material enthält einige Quellen (v. a. Videos, Medienberichte) in englischer Sprache sowie Aufgabenstellungen, die die Bearbeitung englischsprachigen Quellen erfordern, eine Integration von Teilen der Lernressource in den Englischunterricht ist damit möglich.

Die Konzeption als fächerübergreifende Lernressource und die inhaltliche Vielfalt sollten vielfältige Anknüpfungspunkte, Anregungen und Möglichkeiten für den Einsatz der Lernressource im Unterricht bieten.

9 Einführung in die Lern-Einheiten

Bevor die Schüler*innen mit der Lern-Einheit 1 in das Selbststudium einsteigen, ist es sinnvoll eine gemeinsame Einführung in den Themenschwerpunkt im Präsenzunterricht zu machen. Die Lern-Einheiten 2 und 3 haben den Titel „Lotterie der Geburt“. Themenstellungen aus diesen Lerneinheiten eignen sich auch ganz besonders für die Einführung verwendet.

Unterrichtsimpulse:

Lotterie der Geburt: Wie siehst du das?

Machen Sie eine Umfrage z. B. über Mentimeter, um Vorwissen und erste Meinungen der Schüler*innen zum Thema soziale Ungleichheit kennenzulernen (Beantwortung muss anonym möglich sein):

Frage	Zur Auswertung und Präsentation der Antworten können folgende Darstellungen gewählt werden:
Ungleichheit hat viele Gesichter... Es gibt unterschiedliche Formen von Ungleichheit. Nenne Gründe/Ursachen für soziale Ungleichheit.	Wortwolke
Was ist deiner Meinung nach mit Armut verbunden?	Offene Frage
Was schätzt du, wie viele Menschen in Ö sind armuts- oder ausgrenzungsgefährdet?	Multiple-Choice Richtige Antwort: 1.555.000 Menschen bzw. 17,5% (https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/einkommen-und-soziale-lage/armut)
Was schätzt du, wie viele Menschen in Ö reich sind?	Multiple-Choice Richtige Antwort: 271.000 Menschen bzw. 3,5% (https://redesigning-fs.com/european-wealth-report-2022/)
Was schätzt du, beträgt das durchschnittliche Einkommen in Ö?	Multiple-Choice
Was sollte bei der Höhe des Einkommens eine Rolle spielen?	Multiple-Choice: Leistung, Bildung, Geschlecht, Erfahrung, Bildungsabschluss (Lehre, Studium, ...), Fähigkeiten, Verantwortung
Ordne die Länder nach dem Frauenanteil im jeweiligen Parlament.	Ranking Antwortmöglichkeiten: Österreich, Ruanda, Island, Vereinigte Arabische Emirate, Japan, Brasilien, Ungarn

	Reihung: Ruanda (61%), Vereinigte Arabische Emirate (50%), Island (48%), Brasilien (18%), Ungarn (15%), Japan (10%) https://data.ipu.org/women-ranking/?month=1&year=2024
--	--

Mindmap

Erstellen Sie gemeinsam mit den Schüler*innen ein Mindmap zum Themenfeld „Soziale Ungleichheit“: welche Aspekte umfasst das Themenfeld? Die Schüler*innen nennen vielleicht Themen, die im digitalen Lerntool nicht vorkommen, die im Unterricht aber ergänzt werden könnten.

Dieses Mindmap kann im Laufe des Projektes oder nach dem Selbststudium der Schüler*innen ergänzt werden.

Weltspiel: Basismodul

Das „Weltspiel“ veranschaulicht die Verteilung von Kennzahlen wie Weltbevölkerung und Welteinkommen. Globale Unterschiede, die (ungerechte) Verteilung von Wohlstand und Gütern sowie weltweite Zusammenhänge werden dabei aufgezeigt. Beim Weltspiel werden Fragen der Verteilung auf einer Weltkarte anschaulich gemacht, beispielsweise mit Kegeln oder den Spieler*innen. Die Darstellung auf einer großen Weltkarte hilft dabei, diese Zahlen, Verteilungen und Machtverhältnisse vorstellbar und greifbar zu machen.

Das Weltspiel ist besonders als Einstieg in Themen der Verteilung geeignet. Die Spieler*innen vergleichen ihre Einschätzungen und versuchen durch Diskussion eine gemeinsame Lösung zu finden. Das Basismodul enthält die Zahlen für Weltbevölkerung, Welteinkommen und globale CO₂-Emissionen. Es gibt auch einige ergänzende Module (z.B. Frauenwelten, Klimakrise, Textilkonsum, Geschichte der Weltverteilung, ...).

Hier geht es zur genauen Anleitung: https://www.bildung-trifft-entwicklung.de/files/media/Dokumente/06_Materialien/1_Didaktische-Materialien/Anleitung-Weltspiel-2020.pdf

Die aktuellen Zahlen des Basismoduls & verschiedene Erweiterungen sind hier zu finden: <https://www.das-weltspiel.com/weltspielmodule/>

Weitere Module des Weltspiels finden sich in den Unterrichtsimpulsen der Lern-Einheiten 5 und 7.

Für Lehrkräfte:

Carpus e.V. (Hrsg., 2021): Globales Lernen. Inspirationen für den transformativen Unterricht, 1. Auflage, Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Materialien, Hinweise, Tipps für Ethik und Geografie Unterricht: <https://doinggeoandethics.com/>

10 Lern-Einheit 1: Einführung

Themen der LE 1:

Gleichheit, Ungleichheit; menschliche Grundbedürfnisse; Menschenrechte, Menschenrecht auf Bildung; Einführung in die Idee der sozialen Gerechtigkeit.

Ziel der Lern-Einheit ist es, bei Schüler*innen ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben zu fördern. Die Schüler*innen entwickeln neben Sachwissen auch Fähigkeiten zur politischen Urteilsbildung.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Die einführende Lern-Einheit beschäftigt sich zunächst einmal mit der Klärung und Abgrenzung der Begriffe verschieden und ungleich. Auch wenn Menschen sehr verschieden sind, teilen sie gleiche Grundbedürfnisse. Bis in die 1970er Jahre wird von einer Hierarchisierung der menschlichen Grundbedürfnisse ausgegangen. Der chilenische Ökonom Manfred Max-Neef entwickelte im Kontext seiner Forschungen zu einer „Entwicklung nach menschlichem Maß“ eine Theorie menschlicher Grundbedürfnisse, die in einem komplexen System miteinander verbunden sind. Auch wenn Menschen diese Grundbedürfnisse teilen, hängt die Art, wie sie befriedigt werden sowohl von individuellen Bedürfnissen ab als auch von sozialen Verhaltensweisen, Regeln, Werten und Normen der Gesellschaft, in der wir sozialisiert werden und leben. Dies wird in der Lern-Einheit durch die „Kulturpyramide“ veranschaulicht.

Die Unterscheidung zwischen Verschiedenheit und Ungleichheit führt auch zum Begriff der Gleichheit. Die Idee der Gleichheit wird in der Lern-Einheit anhand der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aufgegriffen. In jeder Lern-Einheit wird das Engagement von Menschen für soziale Gerechtigkeit am Beispiel einer Person oder einer Organisation vorgestellt. In der Lern-Einheit 1 ist das Malala Yousafzai und ihr Engagement für das Menschenrecht auf Bildung.

Das Thema soziale Ungleichheit wird historisch kontextualisiert, in dem Perspektiven auf soziale Ungleichheit in der Antike, im Mittelalter, in der Industriegesellschaft, im Nationalsozialismus und nach dem Zweiten Weltkrieg angesprochen werden, allerdings nur bezogen auf europäische Gesellschaften.

Unterrichtsimpulse:

Vertiefung: Menschliche Grundbedürfnisse – Diskussion in Kleingruppen

Mit menschlichen Grundbedürfnissen kann ein guter Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt werden. Grundbedürfnisse sind ein wichtiger Aspekt von Ungleichheit bzw. sozialer Gerechtigkeit, denn menschliche Grundbedürfnisse befriedigen zu können, gehört zu einem guten und menschenwürdigen Leben.

Die Schüler*innen erarbeiten das Thema in folgenden Schritten:

- Reflexion: Was gehört für die Schüler*innen zu einem guten, glücklichen Leben? Sie erstellen eine Liste mit ca. 10-12 Nennungen und versuchen eine Reihung.
- In Kleingruppen: Vergleich der Listen und Diskussion folgender Fragen:
 - Wo unterscheidet sich die Schüler*innen voneinander?
 - Welche Rolle spielen Bedürfnisse wie Sicherheit, menschliche Wärme, Vertrauen, Liebe u. ä.?
 - Können sie anhand ihrer Listen zwischen Bedürfnissen und Wünschen unterscheiden? Welche Kriterien können für die Unterscheidung angewendet werden?
- In einer zweiten Runde werden die Kleingruppen neu gemischt und die Frage diskutiert: **Was gehört zu einem guten Leben?** Nach einer ersten Diskussionsrunde unterscheiden die Schüler*innen: Was gehört für sie persönlich zu einem guten Leben und was erachten sie als Voraussetzungen für ein gutes Leben für alle Menschen.
- Eine kurze Präsentation der Ergebnisse im Plenum geht auf die Kriterien zur Unterscheidung von Bedürfnissen und Wünschen (Phase 1) und zu Kriterien für ein gutes Leben für alle (Phase 2) ein.

Vertiefung: Kultur – ein schwer fassbarer Begriff

Obwohl in aller Munde, ist der Terminus „Kultur“ schwer fassbar und umstritten. In den Lern-Einheiten (v.a. 1 und 3) wird auf den Begriff näher eingegangen, zudem ist „Kultur“ ein häufig verwendeter Begriff in unserer Alltagssprache, mit dem aber häufig auch diskriminierende Zuschreibungen verbunden sind. Deshalb ist es sinnvoll, sich näher mit dem Begriff auseinanderzusetzen. Dem Begriff Kultur liegt häufig die Vorstellung eines statischen, nicht veränderbaren und nach außen abgeschlossenen Konstrukts zugrunde. Statische Kulturbegriffe gehen von einer inneren Homogenität von Gruppen sowie von eindeutigen Abgrenzungen gegenüber anderen Gruppen aus. Kulturen sind jedoch stets im Wandel begriffen, sind Mischformen und von Vielfalt geprägt. Kulturelle Traditionen oder Prägungen entwickeln sich immer in einem Kontext mit politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Im Sprechen

über „eine Kultur“ wird diese Heterogenität und Dynamik meist ignoriert. Die Lern-Einheit 1 will Schüler*innen für einen dynamischen Kulturbegriff sensibilisieren, ohne kulturelle Stereotypen zu (re-)produzieren. In diesem Zusammenhang ist die häufige Fokussierung interkultureller Bildung auf Differenz, etwa zwischen der eigenen und der „fremden“ Kultur, kritisch zu betrachten. Wir und die Anderen, das Eigene und das Fremde, In- und Ausländer*in– all diese Dualismen dienen nicht nur der Beschreibung, sondern sind vielfach mit Bewertungen verbunden. Die Zuschreibungen von kultureller Identität und kulturellen Unterschieden haben auch mit Machtverhältnissen zu tun, die es im Diskurs um „Kultur“ zu berücksichtigen gilt. Im **Baustein „Kultur ist wie ...“** finden Sie eine Anregung, sich verschiedenen Definitionen des Begriffs Kultur über Metaphern zu nähern. Die Schüler*innen erhalten dabei Karten mit Metaphern (s. Anhang: Kulturmetaphern). Für Lehrkräfte gibt es neben den Metaphern kurze Erklärungen zu den einzelnen Metaphern, v.a. welchen Personen sie zuzuordnen sind, in welchem Kontext sie entworfen wurden und welche Aspekte dabei zu beachten sind. Die Metaphern sind keine wortwörtlichen Zitate, sondern verknüpfen Sprachbilder mit weiteren Thesen der Autor*innen (s. Anhang: Kulturmetaphern (Zusatz für Lehrpersonen)).

LE 1 - Weiterführende Materialien:

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (Hrsg., 2023): Menschenrechte, polis aktuell 5/2023, https://www.politik-lernen.at/pa_menschenrechte

Das Heft gibt anlässlich „75 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ einen Überblick zu Entwicklung, Werten und zentralen Dokumenten der Menschenrechte. Weitere Schwerpunkte sind menschenrechtliche Spannungsfelder sowie Menschenrechtsbildung und das Handlungsfeld Schule.

11 Lern-Einheit 2: Lotterie der Geburt: Arm und reich

Themen der LE 2:

Was ist Armut? Absolute/Relative Armut, Armutsgefährdung, Was ist Reichtum? Reichtum und Macht, Reichtum und soziale Verantwortung.

Ziel der LE ist es, das Verständnis und Wissen zu Armut und Armutsgefährdung zu stärken, eine kritische Auseinandersetzung mit Reichtum anzuregen und die Frage sozialer Verantwortung aufzugreifen.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Im Mittelpunkt der Lern-Einheiten 2 und 3 stehen die Formen (oder auch Dimensionen) sozialer Ungleichheit, vor allem **Armut und Reichtum, Ungleichheit durch Bildung, Ungleichheit aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe und Herkunft**. Die Entstehung von sozialen Ungleichheiten wird angesprochen, ebenso die Frage wie Benachteiligungen wirken. Im Kontext einer diskriminierungssensiblen und rassismuskritischen Bildung wurde herausgearbeitet, dass auch die Auseinandersetzung mit Bevorzugungen, also Privilegien, wichtig ist, um ein umfassendes Verständnis sozialer Ungleichheiten und ihrer Wirkungen in der Gesellschaft zu bekommen.

In der Ungleichheitsforschung wird die Aufmerksamkeit zunehmend nicht nur auf die Ursachen, Formen und Wirkungen von Armut gerichtet, sondern die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit Reichtum betont. Die Forschung weist dabei auch auf den Mangel an Daten zu Reichtum hin, Zahlen zu Reichtum basieren häufig nur auf Schätzungen (Fischer & Grander 2019: 281-295). Obwohl Regierungen jährlich Zahlen zum Wirtschaftswachstum veröffentlichen, wird nicht dargelegt, wie das Wachstum in der Bevölkerung verteilt ist und wer von der jeweiligen Wirtschaftspolitik profitiert und wer verliert. Diese Daten sind für die Demokratie von entscheidender Bedeutung und sollten ein „globales öffentliches Gut“ sein¹⁴.

Soziale Ungleichheiten, das zeigen wissenschaftliche Untersuchungen, verursachen Konflikte und gefährden den sozialen Zusammenhalt in Gesellschaften und haben damit auch Auswirkungen auf Demokratie und Demokratieentwicklung. Soziale Ungleichheit und die Konzentration von Reichtum stellen außerdem eine Gefahr für die Demokratie dar, weil sich einerseits mit Reichtum auch Macht konzentriert. Andererseits beteiligen sich Menschen, die sich als sozial schwach

¹⁴ Chancel, Lucas et al (2022): Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. Kurzzusammenfassung. S. 4. Online: World Inequality Lab. <https://wir2022.wid.world/>

ansehen weniger an politischen Prozessen, was wiederum dazu führt, dass ihre Anliegen in der Politik weniger repräsentiert sind. Marlene Engelhorn, die von ihrer Großmutter ein Millionenvermögen geerbt hat und dies in die Gesellschaft zurückführen möchte, wurde für diese LE als Beispiel für Engagement ausgewählt. Hier geht es nicht nur um ihren individuellen Umgang mit dem Erbe, sondern vor allem um ihr Engagement für strukturelle Änderungen im Steuersystem. In diesem Kontext kann mit den Schüler*innen über verschiedene Optionen für mehr Steuer- und Verteilungsgerechtigkeit diskutiert werden.

Didaktische Hinweise:

In der allgemeinen Einführung zu dieser Handreichung wurde bereits betont, wie wichtig die sensible Herangehensweise an die Thematik „soziale Ungleichheit“ im Unterricht ist, da viele Schüler*innen selbst von verschiedenen Dimensionen von Ungleichheit betroffen sind. In der Bildungsforschung wird hier von milieusensibler Bildung gesprochen, ebenso wichtig ist eine diskriminierungssensible Herangehensweise. Das gilt vor allem für die angesprochenen Thematiken in den Lern-Einheiten 2 und 3, deshalb sei an dieser Stelle explizit darauf verwiesen. Während sich die Lern-Einheit im digitalen Lerntool vor allem mit Fragen von Armut beschäftigt, schlagen wir für die Vertiefung des thematischen Schwerpunkts im Unterricht vor, sich dem Thema Reichtum bzw. Reich-Sein anzunähern. Auch hier ist darauf zu achten, dass Schüler*innen, die in sehr guten ökonomischen Verhältnissen aufwachsen und/oder besonders privilegiert sind, nicht persönlich angegriffen werden.

Unterrichtsimpulse:

Wir empfehlen einerseits den Schwerpunkt des digitalen Lerntools zu Armut mit einer gemeinsamen Phase im Unterricht abzuschließen, um damit sowohl das Wissen zu Armut als auch das Verständnis für Armut und ihre Ursachen und Folgen zu stärken. Andererseits kann der Blick auf Reichtum und darauf, woran wir als Einzelne und als Gesellschaft eigentlich reich sind, gerichtet werden.

Armut – ein Teufelskreis?

Die Schüler*innen erstellen in Kleingruppen je eine Concept Map zu „Armut – ein Teufelskreis?“. Die Concept Map soll Formen von Armut (woran erkennt man Armut? Wer ist davon betroffen?), Ursachen und Folgen enthalten. Auf Grundlage der Maps soll in einer anschließenden Diskussionsrunde diskutiert werden, ob Armut ein Teufelskreis ist (also ein Kreislauf, aus dem man nicht ausbrechen kann und der sich verschlimmert) bzw. welche Möglichkeiten die Schüler*innen

sehen, den Kreislauf von Armut zu durchbrechen und welche Maßnahmen gegen Armut und Armutsgefährdung ergriffen werden sollten.

Zur Concept Map: die Concept Map ist eine Visualisierungsform, mit der in einem Themenfeld bestehende Verbindungen und Vernetzungen aufgezeigt werden können. Die Concept-Map besteht aus Begriffen/„Knoten“, zwischen denen Zusammenhänge in Form von beschrifteten Pfeilen dargestellt werden. Die Verbindungspfeile können mit Verben und Präpositionen beschriftet werden. Vorgehen bei der Erstellung einer Concept-Map: 1. Die für das Thema wichtigen Begriffe/„Knoten“ werden auf kleine Kärtchen geschrieben. 2. Die Kärtchen werden auf einem Blatt platziert, sodass inhaltlich zusammenhängende Begriffe nah beieinander liegen. 3. Mit Pfeilen wird dargestellt, welcher Begriff mit welchem anderen Begriff wie zusammenhängt. Die Pfeile werden beschriftet (in der Regel mit Verben und Präpositionen).

Reich an....

Reichtum wird meist mit Geld und Vermögen assoziiert, das verengt unsere Sicht sehr. Reichtum bedeutet zunächst nicht mehr, als sehr viel von etwas Gutem zu haben. Wobei „haben“ in diesem Kontext nicht als Besitz zu denken ist, sondern in dem Sinn, dass viel von etwas Gutem in unserem Leben, in unserem Umfeld, in der Gesellschaft vorhanden ist.

Die Schüler*innen werden zu einer Reflexion und Diskussion zu Reichtum eingeladen:

- * Ich bin reich an.....
- * Wir (unsere Gesellschaft) sind/ist reich an.....

Unvorstellbar reich

In Zahlen gegossenes Vermögen ist meist gar nicht konkret vorstellbar. Wie folgendes Zitat zeigt, müssen unvorstellbare Summen anschaulich gemacht werden.

„Im Jahr 2022 ist Elon Musk mit geschätzten 253 Milliarden US-Dollar der reichste Mensch der Welt. Das sind 253 000-mal eine Millionen US-Dollar. Wenn ein Porsche 100 000 US-Dollar kostet, dann könnte sich Musk also 2,5 Millionen davon kaufen. Man kann auch einmal überlegen, wie viele Jahre man jeden Tag eine Million US-Dollar ausgeben muss, um die 253 Milliarden „loszuwerden“. Das wären nämlich etwas mehr als 693 Jahre. Eine ziemlich lange Zeit.“ (Auszug aus Arm und Reich - Ethik & Unterricht Nr. 1/2023; S.8)

Projizieren/schreiben Sie das Zitat an Whiteboard oder Tafel und diskutieren Sie mit den Schüler*innen folgende Fragen:

- Wie kann Vermögen veranschaulicht werden? Wie wird das in diesem Zitat gelöst? Welche weiteren Möglichkeiten der Veranschaulichung gäbe es?

- Wie können Relationen hergestellt werden? Wie können wir ein Gefühl für Relationen bekommen?
- Wie könnte das Vermögen eingesetzt werden, um soziale Ungleichheiten zu verringern? (z.B. wenn der Betrag zur Armutsbekämpfung zur Verfügung oder zur Finanzierung von leistbarem Wohnraum stehen würde oder um Zugänge für alle im Gesundheits- und Bildungsbereich zu schaffen – was könnte damit geschaffen werden?)
- Welche demokratiefördernden Maßnahmen könnten mit einem solchen Vermögen finanziert werden?

Wie kam der Reichtum in die Welt?

Weiterführung des Themas Reichtum im Fach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung: Erarbeiten Sie mit den Schüler*innen einen Zeitstrahl zu „Wie kam der Reichtum in die Welt?“

Anregungen dazu gibt die ZDF-Dokumentation: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/wie-hat-sich-reichtum-entwickelt-100.html> oder die 3-teilige ausführlichere Dokumentation: Wem gehört die Welt? Eine Geschichte des Reichtums: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/wem-gehört-die-welt-die-geschichte-des-reichtums-mit-dirk-steffens-100.html>

LE 2 - weiterführende Materialien:

Dollar Street: <https://www.gapminder.org/dollar-street?lng=de>

„Ein Team von Fotograf*innen hat 264 Familien in 50 Ländern zuhause besucht und ihr Leben in Bildern und Kurzvideos festgehalten. Auf der eingeblendeten Dollar Street können bestimmte Abschnitte der Straße besucht werden und so Bilder für bestimmte Einkommensgruppen angezeigt werden. Die Bilder können in unterschiedlichsten Lernsettings mit Jugendlichen ab 12 Jahren eingesetzt werden und eignen sich dafür, einen differenzierteren und realistischeren Blick darauf zu bekommen, wie Menschen leben.“

Video von TED-Ed (2022): Why is it so hard to escape poverty?

<https://www.youtube.com/watch?v=D9N7QalOkG8>

Müller, Eva & Rösch, Anita (Hrsg., 2023): Ethik & Unterricht - Arm und Reich, Heft Nr. 1/2023, Hannover: Friedrich Verlag.

<https://www.friedrich-verlag.de/shop/arm-und-reich-541093>

Fluter ((Jugend-)Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung) : Reichtum. Heft 64, 3/2017,

<https://www.fluter.de/heft64>

Animierte Infografik der AK zur Vermögensverteilung in Österreich, <https://soreichistoesterreich.ak.at/>

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (Hrsg., 2023): Steuern, polis aktuell 3/2023,

www.explainity.de/politik/steuerflucht-einfacherklaert

12 Lern-Einheit 3: Lotterie der Geburt

Themen der LE 3:

Gender, Bildung, (Soziale) Herkunft, Geschichte des Rassismus (inkl. Beispiel für Engagement: Martin Luther King Jr. & Rosa Parks), kolonial geprägtes Denken (Selbst- und Fremdwahrnehmung), Wunden des Kolonialismus.

Die Lern-Einheit 3 setzt sich besonders die Sensibilisierung für verschiedene Formen von Ungleichheit und Diskriminierung zum Ziel. Dabei geht es v. a. darum, das Wissen über Rassismus und Intersektionalität zu erweitern und das Verständnis für strukturellen Rassismus zu fördern.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Auf nationaler wie auf globaler Ebene wirken Strukturen und Prozesse, die der Ungleichheit zugrunde liegen. Geschlecht, „race“/Ethnizität und Klasse stehen als Strukturkategorien¹⁵ im Fokus sozialwissenschaftlicher Analysen. Einen Beitrag zu Ungleichverhältnissen leisten auch Institutionen, die Ungleichheit fördern und „deren globale Reichweite nicht auf den ersten Blick sichtbar wird“, wie das Bildungswesen, Arbeitsmärkte, Finanz- und Immobilienmärkte oder auch der Nationalstaat mit der Funktion einer exkludierenden Staatsbürgerschaft sowie das „globale Patriarchat“¹⁶.

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten gehören zu den am stärksten ausgeprägten Formen von Ungleichheit überall auf der Welt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Frauen in Österreich nach wie vor für die gleiche Arbeit weniger verdienen (Gender Pay Gap), an der ungleichen Verteilung von Sorge-Arbeit sowie an den Hürden für Frauen, in Führungspositionen aufzusteigen.

Ein Weg, um mehr soziale Gerechtigkeit zu erreichen, wird im Abbau von Bildungsungleichheiten gesehen. Ziel internationaler Programme (u. a. Education for all, Globale Agenda 2030) ist es, den Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und Bildung als Menschenrecht zu stärken. Bildung ist ein wichtiger Aspekt im Kampf gegen soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheiten gelten als wesentlicher Faktor für die generationenübergreifende Tradierung sozialer Ungleichheit.

Eine zentrale Strukturkategorie für soziale Ungleichheit bildet „race“, weshalb in dieser Lern-Einheit auch die Geschichte des Rassismus und die Problematik des Begriffs „Rasse“ zum Thema

¹⁵ Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg., 2019): Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch (1. Auflage). Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag.

¹⁶ Ebd. S. 15ff.

gemacht werden. Aufgrund der Erfahrung, dass afro-amerikanische Frauen einer mehrfachen Diskriminierung – als Frauen, als Schwarze – unterliegen, hat die Juristin Kimberlé Crenshaw den Ansatz der Intersektionalität entwickelt. Der Ansatz ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse sozialer Ungleichheiten, die Strukturkategorien für Ungleichheit („race, gender, class“) wurden noch erweitert (z. B. um Nationalität, Staatsbürgerschaft, Sexualität). Jede dieser Kategorien manifestiert sowohl für sich als auch im Zusammenwirken mit den anderen Kategorien gesellschaftliche Machtverhältnisse auf lokaler, nationaler und globaler Ebene.

Didaktische Hinweise:

Auch bei den Themen dieser Lern-Einheit ist eine sensible Herangehensweise wichtig, da viele Schüler*innen selbst von den angesprochenen Dimensionen von Ungleichheit betroffen sein können. Besondere Umsicht in der Vorbereitung und Durchführung braucht es in Bezug auf Sprache, sprachliche Ausdrücke und Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus, die zur Sprache kommen können (s. dazu auch Glossar).

Unterrichtsimpulse:

Take a step forward

Die Methode „Einen Schritt nach vorn“ oder „Take a step forward“ gibt es in verschiedenen Versionen zu finden. Ein gutes, detailliert ausgearbeitetes Beispiel bieten [FairBindung e.V.](#) und [Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V.](#) unter: <https://www.endlich-wachstum.de/kapitel/die-globale-dimension/methode/ein-schritt-vor/>

Im Video „Das Experiment“ wird eine ähnliche Methode mit einer großen, sehr heterogenen Gruppen durchgeführt. Das Video kann gut in die Nachbesprechung eingebaut werden, funktioniert aber auch alleinstehend als Unterrichtsimpuls, verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=TX94T3T6o3w>

Teilhabe-Check

Die Schüler*innen führen einen „Teilhabe-Check“ an der eigenen Schule durch, sie erkunden, wie weit sich die Vielfalt der Gesellschaft in der Schule wiederfindet. Dazu können die Schüler*innen in Kleingruppen folgende Aktivitäten durchführen:

- Die Schüler*innen gehen in Kleingruppen durch den Klassenraum, die Gänge und das restliche Schulgebäude und erkunden, ob alle Kinder die gleichen Möglichkeiten an dieser Schule haben. Dabei sollen die Schüler*innen z. B. folgende Fragen beantworten:

- Sind alle Räume der Schule für alle erreichbar? Können z. B. Schüler*innen oder Lehrpersonen im Rollstuhl alle Räume erreichen (die Sporthalle, die Toiletten, den Schulhof, das Klassenzimmer)?
- Welche Eigenschaften haben die Personen, die auf Plakaten und Abbildungen im Schulhaus zu sehen sind (z. B. Alter, äußere Erscheinung, Geschlecht, Paare, Familien, körperliche Merkmale)?
- Welche Personen fehlen? Welche Personen sind in der Mehrheit?
- Die Schüler*innen überlegen dabei auch, ob sie sich selbst wiederfinden.
- Die Schüler*innen erkunden ein Schulbuch:
 - Welche Eigenschaften haben die Personen, die im ausgewählten Schulbuch abgebildet sind?
 - Finden die Schüler*innen sich selbst wieder? Welche Personen fehlen?
- Fallen den Schüler*innen weitere Bereiche ein, bei denen nicht alle Kinder in der Schule gleichberechtigt sind?
- Tragen Sie die Ergebnisse im Plenum zusammen und besprechen Sie gemeinsam die Fragen:
 - Welche ungleichen Behandlungen von Gruppen begegnen uns in der Schule und wo?
 - Warum mag das so sein?
 - Wie soll unsere Schule gestaltet bzw. organisiert sein, damit alle Schüler*innen gleichberechtigt sind, gut lernen können und sich wohl fühlen?
 - Was kann wer dafür tun? Was können wir gemeinsam tun? Was kann jede* Einzelne tun?

(abgewandelt, Quelle: LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) (2018): Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity). Berlin.)

Als Ergänzung können die Schüler*innen während ihres Erkundungsgangs eine Umfrage durchführen: Wie viele Sprachen werden an der eigenen Schule gesprochen? Hilfreich hierfür kann die **Weltkarte „Vielfalt sprechen lassen“** sein. Die mehrsprachige Weltkarte macht die Sprachen der Welt sichtbar und zeigt die kulturelle sowie soziale Vielfalt in unserem Umfeld. Durch die Auseinandersetzung mit Sprachenvielfalt soll der Nutzen der verschiedenen Sprachen ins Bewusstsein gerufen, die Perspektive des Globalen Südens gestärkt und Machtverhältnisse deutlich gemacht werden. Die Karte ist online verfügbar oder kann bestellt werden, dazu gibt es ein Begleitheft mit Übungsanregungen (in Deutsch und in Englisch).

<https://www.bildung-trifft-entwicklung.de/de/didaktische-materialien.html>

“Hidden Figures – Unbekannte Heldinnen“: Intersektionalität durch einen Spielfilm begreifbar machen

„Der Film erzählt vom Aufstieg dreier afroamerikanischer Mathematikerinnen, die zu Beginn der 1960er Jahre für die NASA tätig sind. Zunächst sitzen sie in einem fensterlosen Bau und führen Auftragsarbeiten für die weißen und fast durchweg männlichen Wissenschaftler aus, die infolge

der erfolgreichen Raumfahrt-Projekte der Russen unter Druck stehen. In dieser Situation gelingt es Katherine Johnson, Dorothy Vaughn und Mary Jackson, sich beruflich weiterzuentwickeln. Sie bekommen die Vorurteile einer von Rassentrennung geprägten Gesellschaft zu spüren, können aber die Diskriminierung als schwarze Frau durch Mut, Zusammenhalt und überdurchschnittliche Fähigkeiten kompensieren. HIDDEN FIGURES zeigt anschaulich, wie sich Arbeitswelten durch rassistische und sexistische Zugangsbarrieren selbst beschränken können. Den Protagonistinnen gelingt es, ihre Talente einzubringen, sich weiter zu qualifizieren und Arbeitsabläufe an Veränderungen anzupassen.“ (Wissenschaftsjahr 2018)

„Die Unterrichtsmaterialien zu diesem Film entstanden im Rahmen des Filmprogramms zum Wissenschaftsjahr 2018 - Arbeitswelten der Zukunft. Sie vertiefen und erweitern die filmischen Inhalte und begleiten die inhaltliche und filmische Analyse. Sie wurden in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen erstellt und beziehen aktuelle Forschungsfragen mit ein.“

<https://wissenschaftsjahr-2018.visionkino.de/hidden-figures/>

Gebührenpflichtige Lizenz zum Einsatz in der Schule: <https://www.eduflat.de/hidden-figures/stream/unterrichtsfilm-lehrfilm-schulfilm/85047>

LE 3 - Weiterführende Empfehlungen:

Spielfilm „Selma“ (2015) zu Martin Luther King Junior, dem Kampf der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung und dem Civil Rights Act.

Beschreibung: <https://www.kinofenster.de/filme/archiv-film-des-monats/kf1502/kf1502-selma-film/>

Pädagogisches Material zum Film Selma: www.kinofenster.de/download/kf1502-selma-2-pdf/

Busche, Andreas (2015): Ein verdammter langer Marsch. Der Spielfilm „Selma“ zeigt, wie Afroamerikaner in den 60er-Jahren um ihre Rechte kämpften, <https://www.fluter.de/ein-verdammt-langer-marsch>

13 Lern-Einheit 4: Ungleiche Welt

Themen der LE 4:

Armut weltweit, Indices zur Messung von Armut und menschlicher Entwicklung; Geschichte und Folgen des Kolonialismus; Ungleicher Weltmarkt und vernetzte Weltwirtschaft, Lieferketten und Sorgeketten. Beispiel für Engagement ist die globale Kampagne „fashion revolution.

Mit der Lern-Einheit 4 sollen Schüler*innen ihr Wissen um globale (ökonomische) Zusammenhänge und daraus resultierende Ungleichheitsverhältnisse erweitern und vertiefen. Um das Verständnis für die Dynamiken globaler Probleme der Gegenwart zu fördern, sollen Schüler*innen auch die historischen Prozesse des Kolonialismus und Imperialismus mit gegenwärtigen Entwicklungen verbinden können und ihr Verständnis für die Auswirkungen des Kolonialismus stärken.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Die Lern-Einheit 4 führt auf die globale Ebene und beschäftigt sich mit weltweiten Ungleichheitsverhältnissen. Wie auf nationaler Ebene wird auch bei globaler Ungleichheit zunächst auf die Problematik von Armut und Einkommensunterschieden zwischen Ländern und Regionen bzw. von Einkommens- und Vermögensunterschieden zwischen Menschen weltweit fokussiert. Die weltweite Armut ist nach wie vor ein gravierendes Problem. Mit der Covid-19-Pandemie ist erstmals nach 25 Jahren wieder ein Anstieg der weltweiten Armut zu verzeichnen gewesen. In der Lern-Einheit 4 setzen sich die Schüler*innen auch mit Möglichkeiten der Messung von Armut und Ungleichheit auseinander.

Wir leben in einer globalisierten und stark vernetzten Welt. In den letzten Jahren ist das Bewusstsein für die globale Vernetzung und gegenseitige Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft gestiegen. Mit der globalen Verwobenheit der Alltagswelt sind die meisten Menschen auf vielfältige Weise in weltwirtschaftliche Strukturen eingebunden, z. B. durch globale Lieferketten, die Produktion von Konsumgütern u. ä., und damit aber auch in die Schaffung, Verstärkung und Aufrechterhaltung von globalen Ungleichheiten. Vielfach ist diese Einbindung indirekt und bleibt hinter systemischen Prozessen wie Finanzströmen, Standortverlagerungen oder in der ungleichen Verteilung von Umweltrisiken und -schäden verborgen¹⁷. Darauf geht die LE 4 näher ein, indem die Themen globale Lieferketten (am Beispiel Arbeitsbedingungen in der Modebranche) und globale Sorgeketten aufgegriffen werden. Diese komplexen und aktuellen Themen sollten im Unterricht gemeinsam vertieft werden.

¹⁷ Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg., 2019): Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch (1. Auflage). Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag. S. 11.

Wichtig ist auch hier die historische Entwicklung. Globale Ungleichheit ist eine Folge weltwirtschaftlicher Entwicklungen und Strukturen und historisch eng mit der Geschichte des Kolonialismus verbunden. Kolonialismus ist nicht nur ein historisches Thema, die Nachwirkungen reichen bis in die Gegenwart, darauf verweist der Ausdruck „koloniale Kontinuitäten“. Die Länder des Globalen Südens kämpfen bis heute mit wirtschaftlichen Strukturen, die im Kolonialismus aufgebaut wurden und noch heute wirtschaftliche Systeme und Abhängigkeiten prägen. Das Verständnis für diese historischen Entwicklungen ist eine wichtige Grundlage, um globale Ungleichheitsverhältnisse der Gegenwart zu verstehen.

Unterrichtsimpulse:

Reich an Schätzen, trotzdem arm

Die Schüler*innen schreiben einen Kommentar zur Podcastfolge „Reich an Schätzen, trotzdem arm“. Dabei gehen sie auf diese Fragen ein: Kann man hier von Kolonialen Kontinuitäten sprechen? (mit Begründung). Wie kann erklärt werden, dass afrikanische Länder zwar reich an Rohstoffen sind, aber trotzdem Probleme in der wirtschaftliche Entwicklung haben? Welche Folgen hat die Trennung von Rohstoffgewinnung und Verarbeitung für afrikanische Länder? Was bedeutet Protektionismus und sollten Staaten darauf setzen?

Podcast Zeitfragen.Feature & Dohmen, Caspar (2020): Reich an Schätzen, trotzdem arm. Die Länder des globalen Südens sind die Schatzkammer der Welt – und bleiben doch ihr Armenhaus. Welche Strukturen sind dafür verantwortlich? Und wie könnten die ärmsten Länder endlich wirtschaftlich Anschluss finden? (Das Zeitfragen-Feature von Deutschlandfunk Kultur beleuchtet Fragen aus Politik, Umwelt, Wirtschaft, Geschichte, Literatur, Wissenschaft und Forschung.) Der Text der Podcastfolge „Reich an Schätzen, trotzdem arm“ ist auch als Artikel verfügbar.

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/globaler-sueden-reich-an-schaetzen-trotzdem-arm-100.html>

Vertiefung: EU-Lieferkettengesetz

Die Schüler*innen produzieren gemeinsam einen Podcast zum EU-Lieferkettengesetz: im Podcast gehen die Schüler*innen kurz auf die Bedeutung und Ziele eines Lieferkettengesetzes ein, geben einen kurzen Überblick, wie es zum EU-Lieferkettengesetz gekommen ist, analysieren die unterschiedlichen Positionen in den Verhandlungen und stellen dahinterliegende Interessen dar. Außerdem soll der Podcast auf die Abstimmungen der EU-Mitgliedsstaaten im Februar und März 2024 eingehen: Warum scheiterte die Abstimmung im Februar 2024? Welche Veränderungen führten dazu, dass es bei der Abstimmung im März 2024 zu einer Einigung kam?

Die Aufbereitung des Inhalts erfolgt in Gruppen, die jeweils eine Teilfrage/einen Aspekt bearbeiten. Eine Person pro Gruppe fungiert als Sprecher*in für die Aufnahme (Gruppen zu Hintergrundinformationen Lieferketten(gesetze), Entstehung und Ablauf des EU-Lieferkettengesetzes, Abstimmungen der EU-Mitgliedsstaaten im Frühjahr 2024, die Österreichische Position zum EU-Lieferkettengesetz, das deutsche Lieferkettengesetz und die (überraschende?) Stimmenthaltung Deutschlands, ...)

Material zu Lieferketten & (EU-)Lieferkettengesetz:

Kurze Einführung in das Thema Lieferketten und Lieferkettengesetze:

<https://www.global2000.at/lieferkettengesetz>

Lieferkette eines Handys (kurz & knapp, vielleicht etwas zu vereinfacht/verkürzt an mancher Stelle, aber als Ausgangspunkt für Recherche durchaus interessant): <https://www.global2000.at/smartphone-lieferkette>

Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik: Wertschöpfungskette Handy, Teil der Reihe VIEW! – Verantwortung in Wirtschaft, <https://bildung2030.at/download/handy/> oder <https://www.stiftung-wirtschaftsethik.de/projekte/bildung-forschung/view.html>

FAIRTRADE Österreich/Zentrum polis, Mai 2022): Menschenrechte und Umweltschutz entlang globaler Lieferketten

Ein Lieferkettengesetz zum Schutz von Mensch und Umwelt? Bildungsmaterial für die Sekundarstufen I und II. Folgende Fragen werden thematisiert: Was ist eine Lieferkette? Warum braucht es Regeln für Lieferketten? Lieferkettengesetz für Europa? Was bedeutet Sorgfaltspflicht? Was macht FAIRTRADE Österreich? In den Unterrichtsbeispielen wird anhand des Hintergrundtextes das Thema Lieferkettengesetz aufbereitet.

Zentrum polis: <https://www.politik-lernen.at/lieferkettengesetz>

Faktencheck EU-Lieferkettengesetz: Die gängigsten Mythen (als pdf oder online via Südwind verfügbar) (Eine Zusammenfassung der Inhalte, des Hintergrunds und der gängigsten Mythen zum EU-Lieferkettengesetz zur besseren Einordnung der derzeit kursierenden Aussagen und Behauptungen von politischen Entscheidungsträgern. 13.2.2024. Herausgegeben von: Treaty Allianz)

https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/PDF_Downloads/Factcheck_Lieferkettengesetz.pdf

<https://www.suedwind.at/presseaussendungen/2023/faktencheck-eu-lieferkettengesetz/>

Szigetvari, András (29.11.2023): Ob Autos oder T-Shirts: Kaum eine saubere Lieferkette in Österreich, <https://www.derstandard.at/story/3000000197361/ob-autos-oder-t-shirts-kaum-eine-saubere-lieferkette-in-oesterreich>

Bruckner, Regina & Pflügl, Jakob (02.03.2024): Wer soll bezahlen, wenn Lieferanten in fernen Ländern Menschenrechte mit Füßen treten? <https://www.derstandard.at/story/3000000209885/wer-soll-bezahlen-wenn-lieferanten-in-fernen-laendern-menschenrechte-mit-fuessen-treten>

Bruckner, Regina & Pflügl, Jakob (09.02.2024): Was spricht dafür, dass Unternehmen für Menschenrechte haften – und was dagegen? (Für und Wider)

<https://www.derstandard.at/story/3000000206674/pflichtenheft-f252rimporte>

Pflügl, Jakob (28.02.2024): EU-Lieferkettengesetz verfehlt nötige Mehrheit unter den EU-Staaten, <https://www.derstandard.at/story/3000000209441/eu-lieferkettengesetz-verfehlt-n246tige-mehrheit-unter-den-eu-staaten>

Tagesschau (15.03.2024): EU-Länder einigen sich auf Lieferkettengesetz, <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/eu-lieferkettengesetz-einigung-100.html>

ZEIT ONLINE (15.03.2024): EU-Staaten einigen sich auf Lieferkettengesetz, <https://www.zeit.de/wirtschaft/2024-03/eu-staaten-stimmen-fuer-lieferkettengesetz>

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Das (deutsche) Lieferkettengesetz, <https://www.bmz.de/de/themen/lieferkettengesetz>

Global Care Chain und Arbeitsmigration im Gesundheitswesen

Die Global Care Chain ist ein komplexes Thema, das verschiedene Ungleichheitsverhältnisse verbindet (v.a. Geschlechterverhältnisse, globale Arbeitsmärkte, Migration). Der gegenwärtige Mangel an Ärzt*innen und Pflegepersonal in europäischen Ländern führt zu einer intensiven weltweiten Suche nach Fachkräften für das Gesundheitswesen und gibt dem Thema hohe Aktualität. Wir greifen dies im Baustein „Global Care Chain und Arbeitsmigration im Gesundheitswesen“ in Form einer Podiumsdiskussion auf.

LE 4 - Weiterführende Empfehlungen:

The winner takes it all. Methoden für die politische Bildung zu sozialer Ungleichheit. (Material zu Kolonialismus und Kapitalismus von EPIZ Berlin) <https://bildung2030.at/download/the-winner-takes-it-all/>

Moderne Sklaverei? Über globale Arbeitsverhältnisse (von Attac, 2019) <https://bildung2030.at/download/moderne-sklaverei/>

Beschreibung auf bildung2030: Das umfangreiche Bildungsmaterial steht im Zeichen von ausbeuterischen globalen Arbeitsverhältnissen. Das erste Modul beschäftigt sich u.a. mit globalen Arbeitsverhältnissen und moderner Sklaverei (a. B. der Verteilung von Zwangsarbeit und Kinderarbeit weltweit (Weltspiel), von Menschenrechtsverletzungen im Zusammenhang mit der Produktion von Gütern (Palmöl, Kakao, Textilien, Orangensaft und Wein), und analysiert das UN- Abkommen zu Wirtschaft und Menschenrechten. Im zweiten Modul werden Zusammenhänge zwischen moderner Sklaverei und Migration am Beispiel der europäischen Landwirtschaft, Freihandel als Fluchtursache und ökonomische Interessen im Zusammenhang mit Migration thematisiert. Modul drei schlägt den Bogen zur generellen Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse. Die einzelnen Methoden arbeiten stark textbezogen.

Interaktiver Fragebogen und Informationen zu Care Arbeit: <https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/unpaidcare/en/index.html>

14 Lern-Einheit 5: Was hat die Klimakrise mit Ungleichheit zu tun?

Themen der LE 5:

Anthropozän und menschengemachte Veränderungen des Ökosystems Erde, das Konzept nachhaltiger Entwicklung, Ökologische Ungleichheit, Klimakrise als Krise der Kinderrechte, Ursachen und Dynamiken der ökologischen Krise; Konflikte im Kontext der Klimakrise, die Bedrohung indigener Lebensräume; Wer trägt die Kosten? Beispiele für Engagement: die Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai und ihr Green Belt Movement und Vanessa Nakate, Klimaaktivistin aus Uganda.

Ziel ist, das Wissen der Schüler*innen über die Zusammenhänge von Ungleichheit und ökologischer Krise und das Verständnis für die globalen Dimensionen dieser Krise zu fördern. Die Beispiele für Engagement sollen zur Vermeidung eines eurozentrischen Blicks auf Handlungsoptionen gegen die Krise beitragen.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Klimakrise, Umweltprobleme und Umweltschutz werden mittlerweile in vielfacher Form im Unterricht oder in Schulprojekten aufgegriffen. Obwohl sich das Konzept der nachhaltigen Entwicklung die Verbindung von ökonomischer, ökologischer und sozialer Dimension beruft, erhält die Verknüpfung von Umweltkrise und sozialer Ungleichheit erst in jüngster Zeit mehr Aufmerksamkeit. In diesem Kontext hat sich der Ausdruck „ökologische Ungleichheit“ etabliert, zum Teil wird auch von Umweltrassismus gesprochen.

Die Lern-Einheit 5 beginnt mit einem Verweis auf den kontrovers diskutierten Begriff des Anthropozän. „Wessen Anthropozän“ fragt Nene Opoku vom Black Earth Kollektiv, um darauf hinzuweisen, dass differenzierter darüber zu sprechen ist, wer für die Verursachung von Klimakrise und Umweltzerstörung verantwortlich ist, wer die Folgen trägt, wer die Kosten für Auswirken und Maßnahmen zur Klimaanpassung zu tragen hat. Und schließlich geht es auch darum, die Rolle von Menschen und Organisationen im Globalen Süden als wichtige Akteure für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, bei der Suche nach alternativen Entwicklungswegen oder auch im weltweiten Klima-Aktivismus anzuerkennen.

Die enorme Ausweitung von Energie- und Ressourcenverbrauch ist für ökologische Schäden und soziale Folgen in jenen Regionen verantwortlich, wo die Ausbeutung dieser Ressourcen stattfindet – ohne dass die Bevölkerungen am globalen Konsum partizipieren und damit kaum Verantwortung für den Energie- und Ressourcenverbrauch tragen. Gleichzeitig führen gerade die Nutzung dieser Ressourcen und die damit verbundenen Umweltzerstörungen zu erheblichen sozialen Konflikten

und Gewalt. Ökologische Ungleichheit ist häufig Folge von Gewaltverhältnissen und produziert Gewaltverhältnisse. Dies zeigt sich u.a. in der Bedrohung indigener Lebensräume, die für den Erhalt der Ökosysteme eine so wichtige Rolle spielen.

Auch in der Lern-Einheit 5 wird unter dem Begriff „Koloniale Kontinuitäten“ auf die historische Entwicklung des zerstörerischen Umgangs mit der Natur und den Zusammenhang mit Kolonialismus eingegangen. Darüber hinausgehend bräuchte es eine viel grundsätzlichere Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Mensch-Natur-Beziehungen. Das Verständnis für den Wandel der Mensch-Natur-Beziehungen im Laufe der Geschichte bildet eine Grundlage für das Verständnis der ökologischen Krise der Gegenwart. Wir empfehlen daher, diesem Thema Raum im Unterricht zu geben.

Ein wichtiger Aspekt ökologischer Ungleichheit ist schließlich die Frage: Wer trägt die Kosten, die die Folgen der ökologischen Krise verursachen – einerseits in der Behebung von Schäden, andererseits für jene Maßnahmen, die Regionen, lokale Bevölkerungen, Staaten ergreifen müssen, um sich in Zukunft an die geänderten Umweltbedingungen besser anzupassen. Die UN-Klimakonferenzen, vor allem die COP 27 (2022) und 28 (2023), haben diese Frage in den Fokus gerückt.

Unterrichtsimpulse:

Schonungslos und zerstörerisch: Mensch – Gesellschaft - Natur

2009 kam der Film „Home“ von Yann Arthus Bertrand in die Kinos. „Home“ zeigt mit Bildern aus der Vogelperspektive eindrucksvolle Bilder und gleichzeitig das zerbrechliche Gleichgewicht des Planeten. Der Film behandelt die großen ökologischen Fragen und will bewusst machen, dass wir den Blick auf diese Welt verändern müssen. Der Film bzw. Ausschnitte des Films eignen sich als Einstieg in eine Reflexion über Mensch-Natur-Beziehungen.

Die Klasse sieht sich gemeinsam den Ausschnitt Minute 23:00-46:55 an (von den ersten Städten bis Dubai). Die Schüler*innen beginnen direkt nach dem Film in Stille kreativ und frei zu schreiben. Thema: „Mensch-Gesellschaft-Natur: Eine Dreiecksbeziehung“.

Der Film ist frei zugänglich, Unterrichtsmaterial (in Deutsch und Englisch) für die Auseinandersetzung mit den Inhalten als auch mit Filmsprache und Filmkunst finden Sie unter: <https://filmsfortheearth.org/filme/home/>

Weltkarte Klimagerechtigkeit

Die Weltkarte Klimagerechtigkeit von Brot für die Welt ist ein Interaktives Lerntool mit Fokus auf Themen der Klimagerechtigkeit und Maßnahmen zur Anpassung an den Klimawandel. Das Lerntool ist geeignet für die Vertiefung von Lern-Einheit 5 und 6.

Die Weltkarte **Klimagerechtigkeit** lädt zu einem Perspektivwechsel ein und ermöglicht eine virtuelle und spielerische Auseinandersetzung mit dem Klimawandel. Mithilfe der kostenfreien App Actionbound besuchen die Spieler*innen Äthiopien, Bangladesch, Paraguay, Ecuador, Tuvalu und die Antarktis und lernen Menschen aus den jeweiligen Ländern kennen, die sich für Klimagerechtigkeit einsetzen. Die Weltkarte setzt die Antarktis ins Zentrum und QR-Codes ermöglichen virtuelle Projektbesuche via Smartphone und Tablet bei Partnern von Brot für die Welt. Es gibt Rätsel, Quizze, Abstimmungen und kreative Aufgaben zu Klimawandel und Klimagerechtigkeit. Das Material eignet sich auch für den Fachunterricht (Religion, Ethik, Politik, Gesellschaftswissenschaften, Geografie).

Die Weltkarte, das Begleitheft (mit Vorschlägen für den Einsatz der Weltkarte im Unterricht und in der außerschulischen Bildungsarbeit) sowie ergänzende Arbeitsmaterialien stehen hier zum Download zur Verfügung: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/material/projektbesuche-klimagerechtigkeit/>

Vertiefung: Wasser

Weltspiel Zugang zu Wasser weltweit: Bei dieser Version des Weltverteilungsspiels von FIAN erfahren die Schüler*innen mehr über die Verfügbarkeit von sowie über den Zugang zu Wasser. Die Zahlen sind zwar schon etwas älter, aber die Problematik ist nach wie vor relevant bzw. spitzt sich weiter zu.

https://www.fian.de/wp-content/uploads/2021/12/FIAN_Planspiel_Weltverteilungsspiel_final_3.pdf

Weltwasserbericht der Vereinten Nationen 2024: Wasser für Wohlstand und Frieden; Zusammenfassung, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388950_ger

The United Nations World Water Development Reports (erscheinen jährlich zu verschiedenen Schwerpunkten, deutsche Zusammenfassung jeweils verfügbar unter Executive Summary) <https://www.unesco.org/reports/wwdr/en/reports>

Brot für die Welt: Wasserquiz, <https://www.brot-fuer-die-welt.at/themen/wasser/wasserquiz/>

#SolvingIt26 by Doha Debates (in englischer Sprache)

Doha Debates stellt hier 26 junge Klimaaktivist*innen vor, die sich lokal und global für eine bessere Zukunft für alle engagieren. Diese Sammlung trägt den Titel #SolvingIt und ist anlässlich der UN-

Klimakonferenz 2021 (COP26) entstanden. Die Schüler*innen erarbeiten jeweils zu zweit das Profil einer Aktivistin/eines Aktivisten und stellen deren Engagement vor (Erweiterung des Kurzprofils und Recherche zum Anliegen, für das sich die Aktivist*innen engagieren). Die Beispiele werden im Plenum präsentiert und könnten auf einer Weltkarte verortet werden.

Doha Debates wurde 2004 vom ehemaligen BBC-Korrespondenten Tim Sebastian mit finanzieller Unterstützung der Qatar Foundation gegründet. Die Qatar Foundation führt das Projekt nun weiter. Ziel ist es, durch Debatten (nach dem Majlis Konzept) gemeinschaftliche Lösungen für globale Herausforderungen zu finden und eine bessere Zukunft für künftige Generationen zu schaffen. Bei den Doha Debates kommen sowohl Stimmen aus dem Globalen Süden und dem Globalen Norden zu Wort, als auch junge Menschen aus der ganzen Welt.

<https://2023.dohadebates.com/solvingit26/>

Weitere Artikel, Videos und Podcasts sind hier zu finden: <https://dohadebates.com/explore-all-content/>

Murder in Mato Grosso du Sul (in englischer oder deutscher Sprache)

Im Planspiel „Murder in Mato Grosso do Sul“ geht es um die Sojaproduktion in Brasilien. Die Themen genverändertes Saatgut, Abholzung für Sojaanbau, Verschmutzung der Umwelt und Vertreibung indigener Völker stehen im Fokus. Die Schüler*innen schlüpfen z.B. in die Rollen der brasilianischen Regierung, der Landwirt*innen sowie der Indigenen und erfahren so die Komplexität des Themas. In ihren Rollen erfahren sie Macht und Ohnmacht bzw. Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Akteur*innen. Dauer: 3 Stunden

Deutsche Version: EPIZ e.V. (Hrsg., 2014): Soja – eine Bohne für Trog und Teller. Eine Planspieleinheit über den Anbau von gentechnisch veränderten Sojapflanzen in Brasilien, Berlin. www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2014-Soja.pdf

Englische Version: EPIZ e.V. (Hrsg., 2023): Murder in Mato Grosso du Sul. Simulation game, Übersetzung und Aktualisierung 2023, Berlin. https://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPIZ_Soy-simulation-game_Murder-in-Mato-Grosso-do-Sul_final.pdf

LE 5 - Weiterführende Materialien:

„**Inseln. Fenster in die Zukunft**“ stellt das Phänomen Insel als komplexes System dar, dessen ökologische Verwundbarkeit auch als eine Art Zukunftslabor für Fragen nachhaltiger Entwicklung verstanden werden. Die Handreichung richtet sich an Lehrkräfte, bietet viel Information und enthält auch ein komplexes, gut gestaltetes Mystery für den Einsatz im Unterricht. In einem innovativen didaktischen Zugang wird die Mystery-Methode mit dem lösungsorientierten Ansatz am Beispiel konkreter Inseln verknüpft. <https://www.turquoisechange.org/inseln>

Applis, Stefan & Wobser, Florian (Hrsg., 2022): Ethik & Unterricht - Klimaethik, Heft Nr. 4/2022, Hannover: Friedrich Verlag, <https://www.friedrich-verlag.de/shop/klimaethik-541092>

Winiwarter, Verena & Bork, Hans Rudolf (2014): Geschichte unserer Umwelt. Sechzig Reisen durch die Zeit, Darmstadt: Primus Verlag.

Nakate, Vanessa (2021): Unser Haus steht längst in Flammen: Warum Afrikas Stimme in der Klimakrise gehört werden muss, Hamburg: Rowohlt Verlag.

Brot für die Welt: Sammlung an Bildungsmaterialien zum Thema Klima
<https://www.brot-fuer-die-welt.de/bildungsmaterial/klima/>

15 Lern-Einheit 6: Gerechtigkeit in einer ungleichen Welt

Themen der LE 6:

Idee der Gerechtigkeit, John Rawls und der Schleier des Nichtwissens; soziale Gerechtigkeit; Verschiedene Dimensionen von Gerechtigkeit (Chancen- und Leistungsgerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit); Gerechte Teilhabe und Anerkennung; Generationengerechtigkeit; Globale Gerechtigkeit, Kinderarbeit im Fokus von Gerechtigkeit (Beispiel für Engagement: Kindergewerkschaften); ökologische Gerechtigkeit.

Die Schüler*innen setzen sich in dieser Lern-Einheit mit der Perspektive von Gerechtigkeit auseinander, erweitern ihr Wissen, indem sie verschiedene Ideen, Begriffe und Konzepte im Kontext von Gerechtigkeit kennenlernen.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

Im Mittelpunkt der Lern-Einheit 6 steht die Idee der Gerechtigkeit. Alle Lerneinheiten beinhalten Fragen der Gerechtigkeit, in der LE 6 werden verschiedene Themen aus anderen Lern-Einheiten in Erinnerung gerufen und noch einmal aus der Perspektive der Gerechtigkeit betrachtet. Die Entwicklung der Idee der Gerechtigkeit in der Philosophie sowie unterschiedliche Konzeptionen von Gerechtigkeit können in der LE 6 nur angerissen werden.

Die LE 6 spricht u.a. philosophische Ansätze an und eignet sich mit ihrem Schwerpunkt v.a. für die Unterrichtsfächer Philosophie und Psychologie, Ethik und Religion bzw. für den fächerverbindenden Unterricht.

Für die Erweiterung und Vertiefung im Unterricht schlagen wir zwei komplexere Themen vor, zum einen das Thema bzw. die Frage „Leben auf Kosten Anderer?“. Diese Frage drängt sich einerseits auf, wenn wir uns die Ungleichheitsverhältnisse auf globaler Ebene und die ungerechten Strukturen von Weltwirtschaft, globaler Politik und Weltgesellschaft ansehen. Zum anderen wird diese Frage in den letzten Jahren, auch in Verbindung mit der Zuspitzung globaler Krisen, breiter diskutiert, sie ist Ausgangspunkt wissenschaftlicher Publikationen und natürlich Anlass für kontroverse Diskussionen. Wir greifen die Auseinandersetzung mit dieser Frage hier auf, weil ohne sie nicht kompetent über ökologische und globale Gerechtigkeit diskutiert werden kann.

Das zweite Thema ist eng mit dem ersten verbunden, hier geht es um den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Verantwortung. Wer trägt Verantwortung dafür, dass Gesellschaften gerecht gestaltet sind? Wofür sind wir als Individuen verantwortlich, wenn es um eine gerechtere Gesellschaft geht? Wo liegen aber auch die Grenzen unserer Verantwortung als Einzelne?

Die Frage der Verantwortung tritt im Themenfeld soziale Ungleichheit und Gerechtigkeit in vielfacher Hinsicht auf. Dabei geht es immer wieder um strukturelle Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Diese stellen für die Zuweisung von Verantwortung eine besondere Herausforderung dar. Wer trägt Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeit? Diese Frage lässt sich nicht mit klassischen Ansätzen beantworten, in denen Verantwortung bestimmten Akteur*innen zugeordnet und eine direkte Kausalität zwischen Handlung und Verantwortung hergestellt werden kann. Im Fall von strukturellen Ungerechtigkeiten (wie z. B. ungerechte Arbeitsbedingungen am Weltmarkt, Folgen von Ausbeutung natürlicher Ressourcen für Menschen, die nicht am globalen Konsum teilnehmen können) werden solche Ansätze keine sinnvolle Anwendung finden. Dennoch bleibt die Frage bestehen, wer welche Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeit trägt.

Die US-amerikanische Philosophin Iris Marion Young (1949-2006) hat ein Modell sozialer Verbundenheit entwickelt, mit dem auch in Fällen struktureller Ungerechtigkeit verschiedene Ausformungen von Verantwortung zugeschrieben werden können. Mit diesem Modell von Young lassen sich auch Fragen der Verantwortung in Fällen diskutieren, die ungerechte globale Strukturen und Verhältnisse betreffen. Die Appelle, gerade auch an junge Menschen, Verantwortung für eine gerechtere und nachhaltigere „Welt“, für den globalen Klima- und Umweltschutz oder für einen ethischen Konsum zu übernehmen, bleiben oft schwammig. Die in den Appellen implizierte Aufforderung, aktiv zu werden und „Handlungen“ zu setzen, sind zwar nachvollziehbar, wenn damit konkrete Vorschläge für Engagement verbunden sind. Sie tragen aber wenig zu einem tiefergehenden Verständnis bei, warum und in welcher Form der/die Einzelne Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeiten übernehmen muss oder soll. Mit dem Modell von Iris M. Young lernen die Schüler*innen „ein in der jüngeren politischen Philosophie wirkmächtiges und viel diskutiertes Verantwortungsmodell kennen“¹⁸

Didaktische Hinweise:

Die Diskussion um die Frage nach individueller Verantwortung im Unterricht soll nicht den Eindruck erwecken, dass die Lösung komplexer, globaler Probleme durch individuelles Handeln erfolgen kann. Angesichts der komplexen globalen Herausforderungen ist die Macht der Einzelnen, Veränderungen anzustoßen und zu erwirken, beschränkt. Mit der „Individualisierung von Verantwortung“ ist außerdem die Gefahr verbunden, dass von den strukturellen Problemen und der Frage der politischen Verantwortung abgelenkt wird. Gleichzeitig braucht es für eine sozial-ökologische Transformation, für das Streben nach einer gerechteren Welt, nach nachhaltiger Entwicklung natürlich das Engagement und den Veränderungswillen vieler Einzelner. Wichtig ist in Diskussionen den Eindruck zu vermeiden, dass (nur) Menschen oder Organisationen im Globalen Norden die Problemlösungskompetenz haben und die handelnden Akteur*innen sind. Vielmehr gilt

¹⁸ <https://www.philovernetzt.de/strukturelle-ungerechtigkeit/>

es Bildungsarbeit zu nutzen, um Wissen, Problemlösungskompetenzen, alternative Entwicklungsansätze und Perspektiven aus dem Globalen Süden sichtbar zu machen und das Bewusstsein zu stärken, dass globalen Herausforderungen nur in globalen Partnerschaften begegnet werden kann.

Unterrichtsimpulse:

Beide Unterrichtsimpulse bleiben methodisch offen (v. philosophisches Gespräch). Es geht vor allem um ein Nachdenken, Fragen stellen, Zweifel und Widerstände benennen, eigene Gedanken formulieren, Wissen und Erkenntnisse aus den Lern-Einheiten einbringen und erste Visionen für „eine andere Welt“ zulassen.

Leben auf Kosten Anderer

„Wir leben auf Kosten Anderer“ – so zugespitzt könnte man die Aussagen des Soziologen Stephan Lessenich zusammenfassen. Lessenich hat in seinem Buch „Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis“¹⁹ dargelegt, dass der Wohlstandskapitalismus westlicher Prägung hohe Kosten in anderen Weltregionen verursacht. Zusammenhänge zwischen dem Wohlstand im Globalen Norden und der Ausbeutung und Umweltzerstörung im Globalen Süden sind mittlerweile weithin bekannt. Lessenich hat jedoch herausgearbeitet, wie diese Externalisierung (die Auslagerung von Kosten und Schäden) passiert und wie wir darin eingebunden sind – ohne das selbst entscheiden zu können. Die negativen Folgen sind nicht immer beabsichtigt, oft sind Externalisierungen Folgen unseres ganz normalen Alltagshandelns, die wir nicht sehen können oder übersehen, verdrängen. Lessenich will mit seinen Thesen zum Nachdenken und Umdenken anregen.

Wir wollen die Thesen von Lessenich für ein philosophisches Gespräch zur (provokanten) Fragen „Leben wir auf Kosten Anderer?“ nutzen. Für die Darstellung der Externalisierung wurde das Schaubild „Die Externalisierung in 6 Begriffen“ erstellt²⁰ (s. Anhang: Die Externalisierung in 6 Begriffen).

¹⁹ Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis, München: Hanser Berlin.

²⁰ Das Schaubild wurde auf Basis des Beitrags von Stephan Lessenich „Die Externalisierungsgesellschaft oder Wie wir auf Kosten Anderer leben“ aus der Broschüre „Auf Kosten Anderer. Die Globalisierung in Bildern“ der Bundeszentrale politische Bildung erstellt (Zeitbilder 2020).

https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/5829_zb_globalisierung_online_.pdf

Weiterführende Anregungen:

Unterrichtssequenz zum Thema „Auf Kosten anderer. Ist das Konsumverhalten reicher Menschen unmoralisch?“. In: Müller, Eva & Rösch, Anita (Hrsg., 2023): Ethik & Unterricht - Arm und Reich, Heft Nr. 1/2023, Hannover: Friedrich Verlag. S. 24-29. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/arm-und-reich-541093>

(Die Unterrichtsvorschläge thematisieren auch Reichtum und Armut; Grundfrage fokussiert auf Konsum; Erweiterte Frage: Gibt es ein richtiges Leben im falschen?)

Soziale Verbundenheit und Verantwortung

Iris Marion Young bietet mit ihrem Modell der sozialen Verbundenheit Orientierung, wenn über die Frage der Verantwortung angesichts struktureller Ungerechtigkeiten nachgedacht und diskutiert wird. Young argumentiert, dass alle Beteiligten Verantwortung dafür tragen, dass strukturelle Ungerechtigkeiten beseitigt werden. Allerdings haben nicht alle Beteiligten die gleiche Verantwortung, sondern das Maß an Verantwortung hängt laut Young von den Kriterien Macht, Privileg, Interesse und kollektive Fähigkeiten ab. Young spricht ausdrücklich ungerechte Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie als Beispiel an, um anhand der genannten Kriterien Verantwortung zu übertragen.

Das Projekt „Philovernetz“ stellt online Bausteine für den Philosophie- und Ethik-Unterricht zur Verfügung. Einer dieser Bausteine beschäftigt sich mit Verantwortung in struktureller Ungerechtigkeit. Anhand von ausgearbeiteten Arbeitsaufträgen und Textausschnitten aus den Werken von Iris M. Young können Schüler*innen über Formen und Dimensionen von Verantwortung diskutieren. Eventuell können Schüler*innen leichter mitdiskutieren, wenn sie ein konkretes Beispiel wie die Textilindustrie oder globale Wertschöpfungsketten vor Augen haben.

Philovernetz: Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeit. Bausteine zum Herunterladen, <https://www.philovernetz.de/strukturelle-ungerechtigkeit/>

Die Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik stellt im Rahmen des Unterrichtskonzept „VIEW! – Verantwortung in Wirtschaft“ Unterrichtsmaterialien für sozio-ökonomische Bildung online zur Verfügung. Im grundlegenden Modul A lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eigene Werthaltungen hinter bestimmten Entscheidungen zu erkennen. Zugleich üben sie, sowohl auf der moralischen (Werturteil) als auch auf der faktischen Ebene (Sachurteil) konsistent zu argumentieren. In Modul B werden Fragen von Verantwortung am Beispiel globaler Wertschöpfungsketten (Textil, Kakao, Handy ...) diskutiert.

<https://www.stiftung-wirtschaftsethik.de/projekte/bildung-forschung/view/modul-b.html>

16 Lern-Einheit 7: Ungleichheiten verringern

Themen der LE 7:

Politische Verantwortung für Umgang mit Polykrise; Globale Agenda 2030 und 17 Nachhaltigkeitsziele; Ziel 10 – Ungleichheiten im Fokus; Ziel 10 – Migration im Fokus; Ziel 17 – globale Partnerschaften (mit Beispiel für Engagement: Klimabündnis).

Ziel der Lern-Einheit ist es, die Analyse- und Urteilskompetenz in Bezug auf politische Verantwortung für globale Herausforderungen zu stärken - am Beispiel der SDGs generell und konkret des SDG 10.

Hintergrundinformation für Lehrkräfte:

„Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern“ ist die Zielformulierung von Ziel 10 der Sustainable Development Goals (SDGs). Die Formulierung eines eigenständigen Ziels zur Reduzierung von Ungleichheit zeigt, dass globale Ungleichheiten als gravierendes Problem der Weltgesellschaft eingestuft werden. Sowohl in Ziel 10 als auch in den anderen Nachhaltigkeitszielen greift die Globale Agenda 2030 verschiedene Formen von ökonomischer, sozialer und politischer Ungleichheit auf. Kritisch anzumerken ist, dass die SDGs grundsätzliche Zielkonflikte und Widersprüche enthalten, die ebenso wenig benannt werden wie die Ursachen globaler Fehlentwicklungen und Krisen.

Um die Ungleichheit zwischen Staaten zu verringern, setzt die Agenda 2030 auf die Stärkung der Länder des Globalen Südens. Dies erfolgt in engem Zusammenspiel mit Ziel 17, das mehr globale Partnerschaften anstrebt. Ein Beispiel für eine globale Partnerschaft ist das Klimabündnis Europa & Amazonien, das wir in der Lern-Einheit vorstellen.

Ziel 10 fokussiert außerdem auf eine verantwortungsvolle Migrationspolitik, was in der Lern-Einheit 7 ebenfalls aufgegriffen wird. Migration ist in den letzten Jahren zu einem äußerst kontrovers diskutierten Thema geworden. Flucht- und Migrationsbewegungen finden weltweit statt und betreffen viele Länder – sowohl in Bezug auf Abwanderung als auch Zuwanderung. Migration ist sowohl in ihrer historischen Dimension als auch als wesentlicher Aspekt von Globalisierungsprozessen und als gesellschaftliche Herausforderung für Gegenwart und Zukunft ein wichtiges Thema in Lehrplänen und Schulbüchern. Aufgrund der aufgeheizten politischen und medialen Auseinandersetzung einerseits und aufgrund der Tatsache, dass in vielen Klassen Schüler*innen mit Migrations- (und tw. Flucht-) erfahrungen sind, ist dieses Unterrichtsthema für Lehrkräfte besonders herausfordernd. Für eine sachorientierte und der Komplexität des Themas angemessene Bearbeitung im Unterricht halten wir folgende Punkte für wichtig:

- Migration soll im Unterricht als globales Phänomen betrachtet werden, damit ein realistischeres Bild vom Umfang von Migrations- und Fluchtbewegungen und auch von Herkunfts- und Zielregionen vermittelt wird (z. B. wie Süd-Nord- und Süd-Süd-Migration). Lehrplan- und Schulbuchanalysen zeigen, dass Migration v. a. als „ein Not- oder Ausnahmezustand“ bzw. als „Problem“ dargestellt wird. Historisch und global gesehen, sind Migrationsprozesse jedoch ein natürliches soziales Phänomen und Teil der Globalgeschichte. Soziale Ungleichheit ist häufig Ursache für Migration und für Konflikte, die zu Flucht und Vertreibung führen. Gleichzeitig ist soziale Ungleichheit auch eine Folge von Migration und Flucht und betrifft geflüchtete Menschen und Migrant*innen in verschiedenen Dimensionen.
- Migration als Lernbereich umfasst verschiedene Themen, vor allem spannt es einen Bogen vom „Weggehen“ (als freiwillige Entscheidung, aufgrund fehlender Lebenschancen und Zukunftsperspektiven oder durch Zwang, Vertreibung oder andere lebensbedrohende Umstände), über das „Dazwischen“ (Migrations- und Fluchtwege; Erfahrungen des „Dazwischen“) hin zum „Ankommen“ mit den Fragen nach einer verhinderten oder gelungenen Integration.
- Migrationsursachen sind komplexer, als es die Auflistung von Push-Pull-Faktoren, die in Schulbüchern nach wie vor üblich ist, vermittelt. Migrationsentscheidungen beruhen auf einer komplexen Verbindung von realen Lebensbedingungen, persönlichen Zukunftsvorstellungen und Einschätzungen von Zukunftschancen (für sich selbst, für den Familienverbund, für die Kinder).
- Flüchtende und Migrant*innen haben trotz einer allgemeinen, gemeinsamen Erfahrung von Flucht oder Migration sehr unterschiedliche Gründe, Entscheidungsvoraussetzungen und Bedingungen in ihren Flucht- oder Migrationsverläufen. Im Unterricht können Möglichkeiten für eine differenziertere Sicht auf Migration und Flucht integriert werden (z. B. Migration aus der Geschlechterperspektive, der Anteil von migrierenden Frauen beträgt etwa 50%).
- Die zunehmenden Fluchtbewegungen nach Europa haben in den letzten Jahren die Lebensbedingungen in den Herkunftsregionen von Flüchtenden zwar stärker in den Mittelpunkt gerückt. Eine umfassende Analyse der Ursachen und Gründe für erzwungene Migration kann jedoch nicht bei aktuellen Kriegen, Konflikten und andere Krisenphänomenen stehen bleiben, sondern muss auch strukturelle globale Ungleichheitsverhältnisse, die häufig Folgen kolonialer Verhältnisse oder ungleicher politischer und weltwirtschaftlicher Dynamiken und Prozesse sind, herausarbeiten.
- Aufgabe von Bildung in Bezug auf Migration und Integration ist u.a., eine sachliche Debatte zu fördern, bei gleichzeitigem Verständnis für die Unsicherheiten und Emotionen, die in Bezug auf die gesellschaftlichen Herausforderungen durch Migration und Flucht, Schüler*innen wie Lehrkräfte bewegen. Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich im Unterricht sollte auch einen Einblick in die politische Steuerung von Migration ermöglichen und über

entsprechende internationale Regelwerke informieren (z. B. UNO-Migrationspakt). In der Sekundarstufe II sollten außerdem grundlegende ethische Fragen in den Fokus gerückt und Dilemmata im Kontext von Migration und Integration aufgegriffen werden.

Unterrichtsimpulse:

Fotoausstellung: Spuren von Migration

Die Schüler*innen gestalten gemeinsam eine Fotoausstellung im Klassenraum (vgl. Methode: Museumsgang). Thema der Ausstellung sind verschiedene Formen von Migration, Ziel ist, Migration als Teil der Geschichte und Gegenwart der Gesellschaft wahrzunehmen. Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen von 2-3 Personen. Die Fotos entstehen bei Erkundungen in der eigenen Umgebung (Gemeinde, Bezirk, Stadt, Region...). Der Blick durch die Kamera richtet sich auf Orte und Objekte, die von verschiedenen Formen der Migration (auch Binnenmigration, Auswanderung) erzählen, z. B.

- Orte, die im Kontext von Industrialisierung und Zuwanderung von sog. „Gastarbeiter*innen“ stehen oder gestanden sind;
- Orte, die von Auswanderung oder Binnenmigration erzählen;
- Orte, die ein Leben in kultureller Vielfalt ermöglichen (Märkte, Restaurants, verschiedene Sportarten...);
- Begegnungsorte (Kirchen, Moscheen, Kulturzentren, Jugendtreffpunkte...)
- Objekte, die von historischer Migration erzählen (Denkmäler, Straßennamen, ...)

Wichtig ist, beim Fotografieren darauf zu achten, entweder nur die Orte (ohne Menschen) zu fotografieren oder vor dem Fotografieren ausdrücklich um Erlaubnis zu fragen.

Jede Gruppe kuratiert ihre eigene Fotostation: Die Schüler*innen überlegen sich einen Titel für ihre Fotoreihe, wählen 3-6 Fotos aus, die sie mit Bezeichnung/Beschreibung und Ort der Aufnahme beschriften (eben wie im Museum), und legen das Layout der Fotos auf einer Flipchart fest. Die Ergebnisse (Flipcharts) werden im Klassenraum ausgestellt. Die Schüler*innen betrachten die ausgestellten Fotos im ersten Rundgang still und machen sich ev. Notizen mit Bemerkungen, Fragen, Feedback. Im zweiten Rundgang werden die Ergebnisse an jeder Fotostation durch die Gruppenmitglieder präsentiert, die anderen Schüler*innen sind eingeladen, Fragen zu stellen und Feedback zu geben.

Macht der Sprache – eine Medienanalyse

Die Schüler*innen führen eine Medienanalyse durch, sie analysieren mit Hilfe von Leitfragen 3 Medienberichte rund um das Thema Flucht und Migration. Die Berichte können aus Tages- oder Wochenzeitungen (digital oder print) oder Nachrichtensendungen (Fernsehen oder Radio) sein.

Die Leitfragen werden anhand des Artikels „Sprachforschung – Wie andere EU-Länder über Flucht und Migration diskutieren“ erstellt. Mögliche Fragen:

- Welche Begriffe werden hauptsächlich verwendet – Flüchtlinge oder Migrant*innen?
- Welche Eigenschaften werden dieser Gruppe zugeschrieben?
- Werden Sprachbilder verwendet? (z.B. Flüchtlingswelle, ...)
- Welche Gefühle löst die Berichterstattung aus?

Die Ergebnisse werden gemeinsam im Plenum diskutiert: Wie ging es den Schüler*innen bei der Medienanalyse? Was sind die wichtigsten Erkenntnisse? Wie stehen sie zu folgendem Zitat?

„Was wünschen Sie sich in der aktuellen Diskussion?

Ich wünsche mir eine Reflexion darüber, dass die Tatsache, dass wir hier leben uns nicht dazu berechtigt anderen Menschen dies zu verweigern. Und ich wünsche mir, dass bei jedem Reden über Geflüchtete der erste Satz unseres Grundgesetzes gewahrt bleibt: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Denn wir reden hier über Menschen und mit jeder diskriminierenden Aussage wird die Würde des Menschen angetastet. Wir sollten daher stärker in den Vordergrund stellen wie wichtig Sprache in allen Zusammenhängen ist und daher auch Linguisten stärker in den gesamten Diskurs um Geflüchtete mit einbeziehen.“ (Auszug aus Gespräch mit Prof. Dr. Heidrun Kämper, Wissenschaft im Dialog (2016): Die Bedeutung der Sprache in der Flüchtlingsdebatte, <https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/abgeschlossene-projekte/debattencheck/unsere-expertinnen/kaemper/>)

Deutschlandfunk (2023): Sprachforschung - Wie andere EU-Länder über Flucht und Migration diskutieren. Sprachforscher*innen vergleichen die Debatten rund um Flucht und Migration in diversen europäischen Ländern und beobachten Instrumentalisierung und Beeinflussung mittels Worten. <https://www.deutschlandfunk.de/sprache-wortwahl-flucht-migration-europa-100.html>

Der Artikel fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Podcastfolge „Macht der Sprache - Wie andere EU-Länder über Migration diskutieren“ zusammen. In der 7.-8. Klasse empfehlen wir die Podcastfolge als Grundlage der Medienanalyse und Leitfragenerstellung.

Podcast Systemfragen & Kühn, Katrin (2023): Macht der Sprache - Wie andere EU-Länder über Migration diskutieren. (In Systemfragen von Deutschlandfunk gibt es Wissen zu aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen.) <https://www.deutschlandfunk.de/sprachforschung-wie-andere-eu-laender-ueber-flucht-und-migration-diskutieren-dlf-f49ad352-100.html>

Weltspiel: Refugee Chair

Bei dieser Erweiterung des Weltspiels geht es um Flucht und Migration. Im Zuge des Spiels wird erneut deutlich, dass es auf jedem Kontinent Fluchtbewegungen gibt. Aber entgegen der europäischen Wahrnehmung nehmen gerade Länder in Asien und Afrika besonders viele geflüchtete Menschen auf. Auch die Zahlen für Binnengeflüchtete sind in Asien und Afrika am

höchsten. Ziel des Weltspiels ist es, dass die Schüler*innen gemeinsam die Verteilung von Geflüchteten auf die Kontinente nachstellen.

<https://www.das-weltspiel.com/refugee-chair/>

Video „Is inequality inevitable?“ von TED-Ed

Dieses Video (Länge: 7 Minuten) versucht eine Antwort auf die Frage zu finden, ob Ungleichheit unvermeidbar ist. Das Video setzt sich insbesondere mit ökonomischer Ungleichheit und der ungleichen Verteilung von Einkommen und Vermögen in Gesellschaften auseinander. Es wird der sog. Gini Index eingeführt – eine Kennzahl zur Bewertung von (ökonomischer) Ungleichheit in einer Gesellschaft. Ökonomische Ungleichheit hängt aber mit vielfältigen, anderen Ungleichheiten zusammen, die vom Gini Index und vergleichbaren Kennzahlen nicht erfasst werden.

Regierungsentscheidungen spielen eine große Rolle, wenn es um die Entstehung und Aufrechterhaltung von (ökonomischer) Ungleichheit geht. Welche Möglichkeiten haben Regierungen, um Ungleichheiten zu reduzieren? Einige Instrumente werden genannt: Steuern (progressive Steuern, Vermögens-/Erbsteuern), Umverteilung durch Sozialversicherung und Beihilfen; Zugang zu Gesundheitssystem und Bildung für alle; Internet für alle; Umgang mit extremen Vermögen (Stichwort Korruption).

Mögliche Aufgabenstellung: Im Video werden einige Maßnahmen und Instrumente genannt, die Regierungen einsetzen können, um (ökonomische) Ungleichheit zu bekämpfen. Schau dir ein Instrument genauer an und formuliere (anhand deiner Recherche) je zwei Argumente, die für bzw. gegen die Einführung des Instruments sprechen.

Video „Is inequality inevitable?“ von TED-Ed, https://youtu.be/rEnf_CFoyv0 (bei diesem Video gibt es ein Transkript, zu finden in der Infobox, sowie deutsche/englische Untertitel)

LE 7 - Weiterführende Empfehlungen:

Aufbrechen, Ankommen, Bleiben. Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl. Ab 12 Jahren. Hrsg.: UNHCR
<https://bildung2030.at/download/aufbrechen-ankommen-bleiben-2/> (2020, 5. Aktualisierte Auflage)

Menschen unterwegs (Material/Methodensammlung von Südwind für Sek 1 und Sek 2)
<https://bildung2030.at/download/menschen-unterwegs/>

Lingo Global Heft 3/2021. Partnerschaften – Gemeinsam zum Ziel (Magazin für Jugendliche 15-17 Jahre, auch zur Unterstützung zum Deutsch lernen, von Eduversum) <https://www.lingonetz.de/magazin-lingo-global/> https://www.lingonetz.de/sites/default/files/ebooks/archiv/ebook3_2021/#1

17 Bausteine für LE-übergreifende Unterrichtsimpulse

Baustein: Klassen-Playlist „Social Justice“

Baustein geeignet für LE 3, LE 6

Es gibt viele Künstler*innen, z. B. Musiker*innen und Songschreiber*innen, die sich in ihren Arbeiten mit Aspekten von Ungleichheit auseinandersetzen. Wir erstellen gemeinsam eine Klassen-Playlist „Social Justice“ und sammeln dafür Songs über soziale Ungleichheit, Rassismus, Diskriminierung, Sexismus, ...

Wir starten die Playlist mit Samy Deluxe und seinem Song MIMIMI. Samy Deluxe wurde 1977 als Samy Sorge geboren, seine Mutter ist Deutsche, sein Vater ist aus dem Sudan. Er gehört zu den erfolgreichsten deutschen Rappern. In MIMIMI erzählt Samy Deluxe von seinen Erfahrungen mit Rassismus, Diskriminierung und Vorurteilen, mit denen er tagtäglich konfrontiert ist.

Hier geht's zum Musikvideo: <https://www.youtube.com/watch?v=KTGL5ebcHw4> und hier geht's zum Songtext: <https://genius.com/Samy-deluxe-mimimi-remix-lyrics>

Bei der Songauswahl achten wir auf folgende Kriterien:

- Der Song zeigt soziale Ungleichheit, Rassismus, Diskriminierung, Sexismus, ... auf. Das kann eher allgemein passieren oder anhand persönlicher Erfahrungen.
- Wichtig ist, dass der Songtext nicht nur aus gewaltvoller Sprache und Schimpfwörtern besteht.
- Außerdem wichtig ist, dass die Message frei von Rassismus, Sexismus und allen Formen von Diskriminierung und Gewalt ist. Ein Song, der in einer Strophe Rassismus anprangert und in der nächsten Strophe Frauen herabwürdigt, hat auf dieser Playlist nichts verloren.

Der Song muss frei verfügbar sein, z.B. auf YouTube, und es müssen Lyrics zum Song verfügbar sein. Es kann z.B. auch ein Link zum Lyric-Video sein.

(Quelle: <https://taz.de/Samy-Deluxe-im-Interview/!5161825/>)

Baustein: Reich an ... Welterbe – Kultur- und Naturerbstätten

Baustein geeignet für LE 2 und LE 7 (SDG 11 Schutz der Welterbstätten)

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) widmet sich u.a. dem Schutz des Kultur- und Naturerbes der Menschheit. Dazu hat die UNESCO mehrere Konventionen verabschiedet, wie die Welterbekonvention, die Konvention zum Schutz des Kulturerbes unter Wasser oder die Konvention zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes.

Unter Welterbe versteht die UNESCO Kultur- und Naturdenkmäler mit besonderer Bedeutung für die Menschheit. Mehr zum UNESCO-Welterbe erfährst du in diesem Video der Österreichischen UNESCO Kommission:

Deutsch <https://www.youtube.com/watch?v=eUFESc9-uyE>

Englisch <https://www.youtube.com/watch?v=IOzxUVCCSug>

Die sog. Welterbeliste umfasst aktuell 1.157 Stätten aus 167 Ländern: 900 Kulturstätten, 218 Naturstätten und 39 Kultur- und Naturerbstätten.

900 Weltkulturerbstätten sollen die Kulturgeschichte der Menschheit widerspiegeln und so zählen ganze Stadtzentren oder Stadtviertel genauso dazu wie einzelne Gebäude oder Monumente. Zum **Weltkulturerbe** gehören sowohl herausragende künstlerische, technische oder architektonische Leistungen, Denkmäler vergangener Zivilisationen (wie die Stätten der Maya, Azteken und Inka) als auch Mahnmale schmerzlicher Geschichte.

218 Naturserscheinungen, Orte und Gebiete zählen zum **Weltnaturerbe**. Sie zeigen den natürlichen Reichtum und die außergewöhnliche Schönheit der Erde auf, spiegeln ihre geologische Vergangenheit wider oder sind aufgrund ihrer wissenschaftlichen Bedeutung von besonderem Wert. Zu den Weltnaturerbstätten zählen Schutzreservate für bedrohte Tier und Pflanzenarten, wie der Virunga Nationalpark (DR Kongo), komplexe Ökosysteme, wie das Great Barrier Reef, spektakuläre Naturphänomene oder bedeutende Fossilienfundstätte.

Es gibt auch Stätten, die sowohl Kriterien für Kulturerbe als auch für Naturerbe erfüllen. Diese werden als Kultur- und Naturerbstätten bezeichnet, aktuell stehen 39 dieser „mixed properties“ auf der Welterbeliste.

„Die Aufnahme in die Welterbeliste ist Auszeichnung und Verpflichtung zugleich: die Stätten müssen nach Bestand und Wertigkeit durch ein entsprechendes Management und nationale Schutzmaßnahmen auch für zukünftige Generationen erhalten werden.“ (Österreichische UNESCO Kommission, Quelle: <https://www.unesco.at/kultur/welterbe/unesco-welterbe-in-oesterreich>)

Unterrichtsimpuls:

Gruppenarbeit: 5 Gruppen

3 Gruppen (pro Form des Welterbes eine Gruppe) recherchieren je 2 Welterbstätten (nicht in Österreich): Die Gruppen suchen dabei eine Welterbstätte aus, die sie besonders überraschend auf der Welterbe-Liste finden, und eine Welterbstätte, die besonders gefährdet ist. Link zur Welterbe-Liste: <https://whc.unesco.org/en/list/>

Die 4. Gruppe recherchiert allgemein zum Begriff des immateriellen Kulturerbes, sowie 2 immaterielle Kulturerbe und wählt dabei ebenfalls ein immaterielles Kulturerbe, das sie besonders überraschend auf der Liste finden, und ein immaterielles Kulturerbe, das besonders gefährdet ist.

Link zur Repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit:

https://de.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A4sentative_Liste_des_immateriellen_Kulturerbes_der_Menschheit

Link zur Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes:

https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_des_dringend_erhaltungsbed%C3%BCrftigen_immateriellen_Kulturerbes

Die 5. Gruppe recherchiert Welterbstätte und immaterielles Kulturerbe in Österreich.

4 Gruppen: 1. Weltnaturerbe, 2. Weltkulturerbe, 3. Kultur- und Naturerbstätte (mixed property), 4. Immaterielles Kulturerbe, 5. Welterbe in Österreich

Quellen: <https://www.unesco.at/kultur/welterbe/die-welterbe-liste;>

<https://www.unesco.at/kultur/welterbe/unesco-welterbe-in-oesterreich>

Baustein: Global Care Chain und Arbeitsmigration im Gesundheitswesen

Baustein geeignet für LE 3 (Schwerpunkt Gender), LE 4 (Thema enthalten) und LE 7 (Migration)

Wir planen und bereiten gemeinsam eine Podiumsdiskussion zum Thema „Global Care Chain und Arbeitsmigration im Gesundheitswesen“ vor. Die Vorbereitung erfolgt in 8 Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben. Eine Gruppe (2-3 Personen) ist für die Durchführung und Moderation der Diskussion zuständig. Die anderen Gruppen bearbeiten unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte.

Jede Gruppe wählt eine Sprecherin/einen Sprecher aus, die anderen Gruppenmitglieder können unterstützen. Jede Gruppe muss sich überlegen, wen sie in der Diskussion vertritt.

Die Recherche und Vorbereitung in den Gruppen braucht etwas Zeit (2 UE) und kann eine Aufgabe außerhalb der Unterrichtszeit sein. Die Podiumsdiskussion (mind. 40 min) erfordert eine Nachbereitung.

In der Podiumsdiskussion müssen folgende Themen angesprochen werden:

- Mangel an Arbeitskräften in Pflege und Gesundheitswesen und Folgen
- Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland: welche Herausforderungen und Probleme ergeben sich in den Herkunftsländern
- Arbeitskräfte aus dem Ausland: welche Herausforderungen und Probleme ergeben sich in den Zielländern, also z. B. in Österreich, in Deutschland
- Welche Herausforderungen gibt es für die Arbeitskräfte, die migrieren – zu Hause und im Zielland
- Global Care Chain: die Rolle von Frauen und was bedeutet das für das Geschlechterverhältnis

Im Folgenden findet jede Gruppe ein paar Links als Recherchebasis.

Für alle Schüler*innen:

(inklusive Grafik zu Arbeitsmigration im Care Sektor global und in Europa, Artikel ist im Zuge eines Recherchestipendiums entstanden) <https://www.derstandard.at/story/2000144253232/die-pflegekrise-stempelt-frauen-zu-ewigen-haushaelterinnen-ab>

Moderationsteam: 2-3 Personen

<https://karriere.charite.de/karrieremagazin/krankenschwester-sagt-man-das-ueberhaupt-noch>

KAUZ Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Hf6lppvtpCw>

<https://www.blick.ch/politik/wettbewerb-um-klinik-fachkraefte-rekrutierung-im-ausland-stoesst-auf-kritik-id18533715.html>

<https://www.deutschlandfunk.de/auslaendische-pflegefachkraefte-pflegenotstand-100.html>

An- und Abwerbung Pflegefachpersonal (Krankenhaus): Arbeitsbedingungen/Situation im Zielland, Bedeutung für Zielland

<https://www.blick.ch/politik/wettbewerb-um-klinik-fachkraefte-rekrutierung-im-ausland-stoesst-auf-kritik-id18533715.html>

<https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/pflegekraefte-ausland-brasilien-100.html>

<https://www.deutschlandfunk.de/auslaendische-pflegefachkraefte-pflegenotstand-100.html>

<https://www.itv.com/news/2024-03-08/come-on-nhsyou-can-pay-more-say-nurses-as-thousands-ditch-uk-for-abroad>

<https://www.deutschlandfunk.de/philippinische-pflegekraefte-fuehlen-sich-hier-off-nicht-wohl-dlf-90d5e6b2-100.html>

<https://www.deutschlandfunk.de/indische-pflegekraefte-in-muensteraner-altenheimen-dlf-9e113e4c-100.html>

An- und Abwerbung Pflegefachpersonal (Krankenhaus): Arbeitsbedingungen/Situation im Herkunftsland, Bedeutung für Herkunftsland

<https://www.derstandard.at/story/3000000177991/stadt-wien-will-philippinische-pflegekr228fte-anwerben>

https://de.wikipedia.org/wiki/Care_Drain

<https://www.aljazeera.com/economy/2023/7/25/philippines-mulls-unlicensed-nurses-as-low-pay-fuels-brain-drain>

<https://www.itv.com/news/2023-04-13/the-philippines-brain-drain-as-nurses-flock-to-the-nhs>

<https://www.aljazeera.com/features/2024/2/9/zimbabwe-nurses-seek-better-conditions-abroad-but-fear-for-patients-at-home>

An- und Abwerbung Gesundheitspersonal: Kritischer Blick auf Agenturen, Ablauf Anstellung

<https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/pflege-notstand-fachkraefte-ausland-guetesiegel-100.html>

In D in der Beschäftigungsverordnung festgelegt: private Unternehmen dürfen in Ländern von WHO Liste keine Pflegekräfte anwerben: <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/achte-verordnung-zur-aenderung-der-beschaeffigungsverordnung.html>

WHO health workforce support and safeguards list 2023

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240069787>

<https://www.deutschlandfunk.de/indische-pflegekraefte-bereiten-sich-auf-job-in-deutschland-vor-dlf-154d3cc0-100.html>

An- und Abwerbung 24h Pflegekräfte:

KAUZ Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Hf6lppvtpCw>

<https://www.derstandard.at/story/2000145386517/das-loechrige-system-der-altenpflege>

<https://www.srf.ch/audio/kontext/darf-care-migration-24-stunden-betreuung-sein?partId=11983211>

<https://www.srf.ch/audio/kontext/ist-care-migration-ein-modell-fuer-die-zukunft?partId=11983214>

An- und Abwerbung von Ärzt*innen: Bedeutung für Herkunftsland und Zielland, Arbeitsbedingungen im Zielland

<https://www.arte.tv/de/videos/107608-006-A/re-aerztemangel-in-frankreich/>

<https://www.blick.ch/politik/wettbewerb-um-klinik-fachkraefte-rekrutierung-im-ausland-stoesst-auf-kritik-id18533715.html>

<https://www.deutschlandfunk.de/auslaendische-pflegefachkraefte-pflegenotstand-100.html>

<https://www.aljazeera.com/opinions/2023/2/8/zimbabwe-is-bleeding-doctors-teachers-to-the-uk-whos-to-blame>

<https://www.infomigrants.net/en/post/43467/stuck-in-a-neocolonialist-past-is-the-migration-brain-drain-an-outdated-concept>

In D in der Beschäftigungsverordnung festgelegt: private Unternehmen dürfen in Ländern von WHO Liste keine Pflegekräfte anwerben: <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/achte-verordnung-zur-aenderung-der-beschaefigungsverordnung.html>

WHO health workforce support and safeguards list 2023

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240069787>

<https://www.who.int/europe/de/news/item/14-09-2022-ticking-timebomb--without-immediate-action--health-and-care-workforce-gaps-in-the-european-region-could-spell-disaster>

Sorgepflichten im Heimatland (z.B. Sorge für junge und alte Familienmitglieder):

KAUZ Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Hf6lppvtpCw>

<https://www.infomigrants.net/en/post/55380/uk-bans-migrant-care-workers-from-bringing-family-members>

https://de.wikipedia.org/wiki/Care_Drain

<https://www.srf.ch/audio/kontext/das-leben-einer-care-migrantin?partId=11983208>

Baustein: Kultur ist wie ...

Baustein geeignet für LE 1, LE 3

Der Begriff „Kultur“ wird häufig durch Metaphern beschrieben, manchmal sogar über Metaphern definiert. Diese Sprachbilder können eine gute Grundlage für eine kritische Diskussion des Begriffs sein. Unsere Vorstellungen und Bilder von „Kultur“ entstehen meist unbewusst und nicht reflektiert, prägen aber unseren Blick auf interkulturelle Begegnungen und auf Möglichkeiten und Grenzen des Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften. In dieser Unterrichtseinheit reflektieren wir gemeinsam unser Verständnis von Kultur und diskutieren, wie bestimmte Vorstellungen von Kultur in der Gesellschaft wirken (Meinungen, Verhalten, Handlungen, ...).

Schritt 1:

Wir teilen uns in Gruppen von 2-3 Personen auf. Jede Arbeitsgruppe erhält ein Kärtchen mit einer Kulturmetapher. In den Arbeitsgruppen diskutiert ihr, welches Verständnis von Kultur der Metapher zugrunde liegt und haltet eure Diskussionsergebnisse auf einer Flipchart fest.

Leitfragen:

- Welche Merkmale werden in der Metapher hervorgehoben?
- Vermittelt die Metapher eher das Bild eines geschlossenen Systems oder Bilder eines Systems, das sich verändern, entwickeln kann?
- Erzeugt die Metapher Bilder von Einheit und großen Gemeinsamkeiten? Welche Gemeinsamkeiten könnten dies bezogen auf Kulturen sein?
- Werden mit der Metapher Bilder von Vielfalt vermittelt? Welche Bilder von gesellschaftlichem Zusammenleben würden der Metapher entsprechen?
- Enthält die Metapher Einschränkungen? Was ist nicht möglich (zum Beispiel Wachstum, Veränderung, Weiterentwicklung)?
- Wie beeinflusst die Vorstellung von Kultur, die in der Metapher beschrieben ist, Einstellungen, Verhalten und Handlungen?

Im Anschluss entwickelt ihr in der Arbeitsgruppe eure eigene Metapher zu Kultur.

Schritt 2:

Präsentation der Ergebnisse und eurer eigenen Metaphern, anschließend Diskussion im Plenum.

(Quelle: BMUKK & Baobab (Hrsg., 2011): Globalisierung verstehen. Menschen - Märkte – Politik. Methoden für den Unterricht (SEK II), 2. Auflage, Wien. S.144-147)

Anhang: Kulturmetaphern

<p>Kultur ist wie eine Kugel. Im Inneren dieser Kugel ist alles gleichartig mit der eigenen Natur der Menschen, die dort leben. Andere Kulturen sind Kugeln, die nur berührt werden können, wenn die Kugeln aneinander stoßen.</p>	<p>Kulturen sind wie Mosaik, jede Kultur gleicht einem Steinchen. Alle zusammen ergeben ein buntes Bild, in dem jede Kultur ihre spezifische Form und Farbe behält.</p>
<p>Kultur ist wie ein Wald, die Individuen sind die Bäume. Ein Wald ist nicht nur eine Ansammlung von Bäumen: er ist eine Symbiose verschiedener Baumarten, Büsche, Pflanzen, Insekten, Tiere und Mikro-Organismen. Wir werden dem Wald nicht gerecht, wenn wir seine typischsten Bäume beschreiben. Gleiches gilt für eine Kultur: Sie kann nicht zufriedenstellend beschrieben werden durch die charakteristischen Eigenschaften eines typischen Individuums.</p>	<p>Kulturen sind wie „Melting Pots“ (Schmelztiegel) oder „Salad Bowls“. In den Melting Pots schmelzen verschiedene Kulturen zusammen und Einheimische und Eingewanderte entwickeln zusammen eine neue kulturelle Identität. Bei Salad Bowls dagegen werden die Zutaten (Kulturen) in einer Schüssel vermengt, behalten aber ihren Eigengeschmack.</p>
<p>Kultur ist wie ein großes Orchester, bei dem alle Musiker/innen einer Partitur folgen. Erst ein aufeinander abgestimmtes, gemeinsames Wirken vereint die Vielfalt der Instrumente zu einem harmonischen Ganzen. Ein einzelnes Instrument kann keine Symphonie spielen. Die Mitglieder einer fremden Kultur spielen nach einer anderen Partitur.</p>	<p>Kulturen sind wie Kreise, innerhalb der Kreise gibt es eine gemeinsame Identität. Wenn die Identitäten zweier oder mehrerer Kulturkreise zu gegensätzlich sind und fundamental unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgt werden, ist ein Kampf der Kulturen („clash of civilisations“) unvermeidbar.</p>
<p>Kulturen sind wie Stoffe. Sie sind aus farblich unterschiedlichen Fäden und auf unterschiedliche Art und Weise gewebt. Die Muster (die Kulturen) sind unterschiedlich, es gibt aber gemeinsame Bestandteile (manche Fäden).</p>	<p>Kultur ist wie eine Zwiebel. Im Inneren befinden sich unbewusste Grundannahmen, die bestimmen, wie Menschen fühlen und denken. Dieses Innere ist eingehüllt in eine Schicht von Normen und Werten, die definieren, was in einer Gesellschaft als gut angesehen wird und welches Verhalten erwünscht/unerwünscht ist. Die nächste Schicht enthält Symbole, Rituale und Mythen. Die äußerste Schicht bilden die sichtbaren kulturellen Produkte.</p>

Anhang: Kulturmetaphern (Zusatz für Lehrperson)

Rechte Spalte: Welchen Personen sind die Metaphern zuzuordnen, in welchem Kontext wurden sie entworfen und welche Aspekte sind dabei zu beachten. Die Metaphern sind keine wortwörtlichen Zitate, sondern verknüpfen Sprachbilder mit weiteren Thesen der Autor*innen.

<p>Kultur ist wie eine Kugel.</p> <p>Im Inneren dieser Kugel ist alles gleichartig mit der eigenen Natur der Menschen, die dort leben. Andere Kulturen sind Kugeln, die nur berührt werden können, wenn die Kugeln aneinander stoßen.</p>	<p>Der Kulturphilosoph Johann Gottfried Herder (Ende des 18. Jhdts.) prägte mit seiner Definition, wonach Kultur durch ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und Abgrenzung nach außen charakterisiert ist, die Kulturtheorie wesentlich. Er hat erstmals den Begriff auf die Lebensform von Völkern bezogen. Leo Frobenius führte zu Beginn des 20. Jhdts. den Begriff des „Kulturkreises“ ein, der v. a. in Alltagstheorien fortbesteht.</p>
<p>Kultur ist wie ein Wald, die Individuen sind die Bäume. Ein Wald ist nicht nur eine Ansammlung von Bäumen: er ist eine Symbiose verschiedener Baumarten, Büsche, Pflanzen, Insekten, Tiere und Mikro-Organismen. Wir werden dem Wald nicht gerecht, wenn wir seine typischsten Bäume beschreiben. Gleiches gilt für eine Kultur: Sie kann nicht zufriedenstellend beschrieben werden durch die charakteristischen Eigenschaften eines typischen Individuums.</p>	<p>Geert Hofstede (geb. 1928), niederländischer Sozialpsychologe, hat 5 Hauptkriterien zur Unterscheidung von Kulturen entwickelt (Kulturdimensionen): Umgang mit Macht/ Hierarchien; Vermeidung von Unsicherheit/ Risiko; Verhältnis zwischen Individuum und kollektiver Gruppe; Ausmaß an Maskulinität/ Feminität (Zuschreibung von Haltungen und Werten als männlich/weiblich); zukunftsorientierte oder gegenwartsbezogene Gesellschaft. Er versuchte, diese Dimensionen auch auf multinationale Konzerne und interkulturelles Management zu übertragen.</p>
<p>Kultur ist wie ein großes Orchester, bei dem alle Musiker/innen einer Partitur folgen. Erst ein aufeinander abgestimmtes, gemeinsames Wirken vereint die Vielfalt der Instrumente zu einem harmonischen Ganzen. Ein einzelnes Instrument kann keine Symphonie spielen. Die Mitglieder einer fremden Kultur spielen nach einer anderen Partitur.</p>	<p>Claude Levi-Strauss (1908-2009), französ. Kulturanthropologe und Philosoph, gilt als Begründer des Strukturalismus und der strukturalen Anthropologie. Kultur ist ein Zusammenhang symbolischer Systeme, allen voran der Sprache, aber auch von Verwandtschaftsbeziehungen, Heiratsregeln, Wirtschaftsbeziehungen, Kunst, Wissenschaft und Religion. Problematisch am Bild des Orchesters erscheint die begrenzte Aufnahmekapazität sowie auf die Notwendigkeit einer Führung (Dirigent/in).</p>
<p>Kulturen sind wie Stoffe.</p> <p>Sie sind aus farblich unterschiedlichen Fäden und auf unterschiedliche Art und Weise gewebt. Die Muster (die Kulturen) sind unterschiedlich, es gibt aber gemeinsame Bestandteile (manche Fäden).</p>	<p>Der Philosoph Wolfgang Iser kritisiert den Begriff der Interkulturalität, weil er die traditionelle Vorstellung von Kultur - nach innen homogen und nach außen abgrenzbar - nicht überwinde. Er verweist auf die innere Differenziertheit und Komplexität moderner Kulturen, die eine Vielfalt von Einflüssen integrieren. Iser spricht von „Transkulturalität“.</p>

<p>Kulturen sind wie Mosaik, jede Kultur gleicht einem Steinchen. Alle zusammen ergeben ein buntes Bild, in dem jede Kultur ihre spezifische Form und Farbe behält.</p>	<p>In Kanada herrscht die Prämisse, ein ethnisches Mosaik zu erschaffen, in dem jede Kultur einem Steinchen gleicht. Zusammengenommen soll dies ein buntes Gesamtbild ergeben, in dem jede Herkunft ihre spezifische Form und Farbe erhalten kann, es wird eine „Kultur des Unterschieds“ gepflegt. Das Mosaik-Bild findet sich häufig in Konzepten multikultureller Gesellschaften.</p>
<p>Kulturen sind wie „Melting Pots“ (Schmelztiegel) oder „Salad Bowls“. In den Melting Pots schmelzen verschiedene Kulturen zusammen und Einheimische und Eingewanderte entwickeln zusammen eine neue kulturelle Identität. Bei Salad Bowls dagegen werden die Zutaten (Kulturen) in einer Schüssel vermengt, behalten aber ihren Eigengeschmack.</p>	<p>Für die multikulturelle Gesellschaft der USA wurde lange die Metapher des „Melting Pot“ verwendet. Lange Zeit galt dieses Zusammenschmelzen verschiedener Kulturen zu einer neuen kulturellen Identität als idealtypische Integrationspolitik. Mittlerweile wird die amerikanische Gesellschaft eher als „Salad Bowl“ bezeichnet, wo – wie in Kanada – Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenleben, aber ihre Herkunftsidentitäten bewahren.</p>
<p>Kulturen sind wie Kreise, innerhalb der Kreise gibt es eine gemeinsame Identität. Wenn die Identitäten zweier oder mehrerer Kulturkreise zu gegensätzlich sind und fundamental unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgt werden, ist ein Kampf der Kulturen („clash of civilisations“) unvermeidbar.</p>	<p>Samul P. Huntington, (Politologe, Berater des US-Außenministeriums) beschrieb 1998 in einem Essay, dass es zukünftig zu Kriegen entlang verschiedener Kulturkreise kommen werde. An die Stelle der Polarisierung der Welt, wie sie in der Phase des Kalten Krieges vorherrschte, trete eine Rückbesinnung auf kulturelle und religiöse Identitäten. An den Bruchlinien von Kulturkreisen (religiös, sprachlich oder geografisch begründet) entwickelten sich neue Kriege. Obwohl Huntington seine Thesen später relativierte, hatte diese Metapher hohen Symbolcharakter und wurde vielfach zitiert, v. a. in der Beschreibung des Verhältnisses zwischen dem „Westen“ und dem „Islam“.</p>
<p>Kultur ist wie eine Zwiebel. Im Inneren befinden sich unbewusste Grundannahmen, die bestimmen, wie Menschen fühlen und denken. Dieses Innere ist eingehüllt in eine Schicht von Normen und Werten, die definieren, was in einer Gesellschaft als gut angesehen wird und welches Verhalten erwünscht/unerwünscht ist. Die nächste Schicht enthält Symbole, Rituale und Mythen. Die äußerste Schicht bilden die sichtbaren kulturellen Produkte.</p>	<p>Alfons Trompenaars (1952), niederländischer Manager und Unternehmensberater, befasste sich nach seinem Studium der Volkswirtschaftslehre mit interkultureller Kommunikation. Seine empirischen Untersuchungen resultieren in Kulturklassifikationen, die wiederum das Bild von nach außen abgrenzbaren Kulturen weitertragen und v. a. im Interkulturellen Management aufgegriffen werden.</p>

Anhang: Die Externalisierung in 6 Begriffen

