

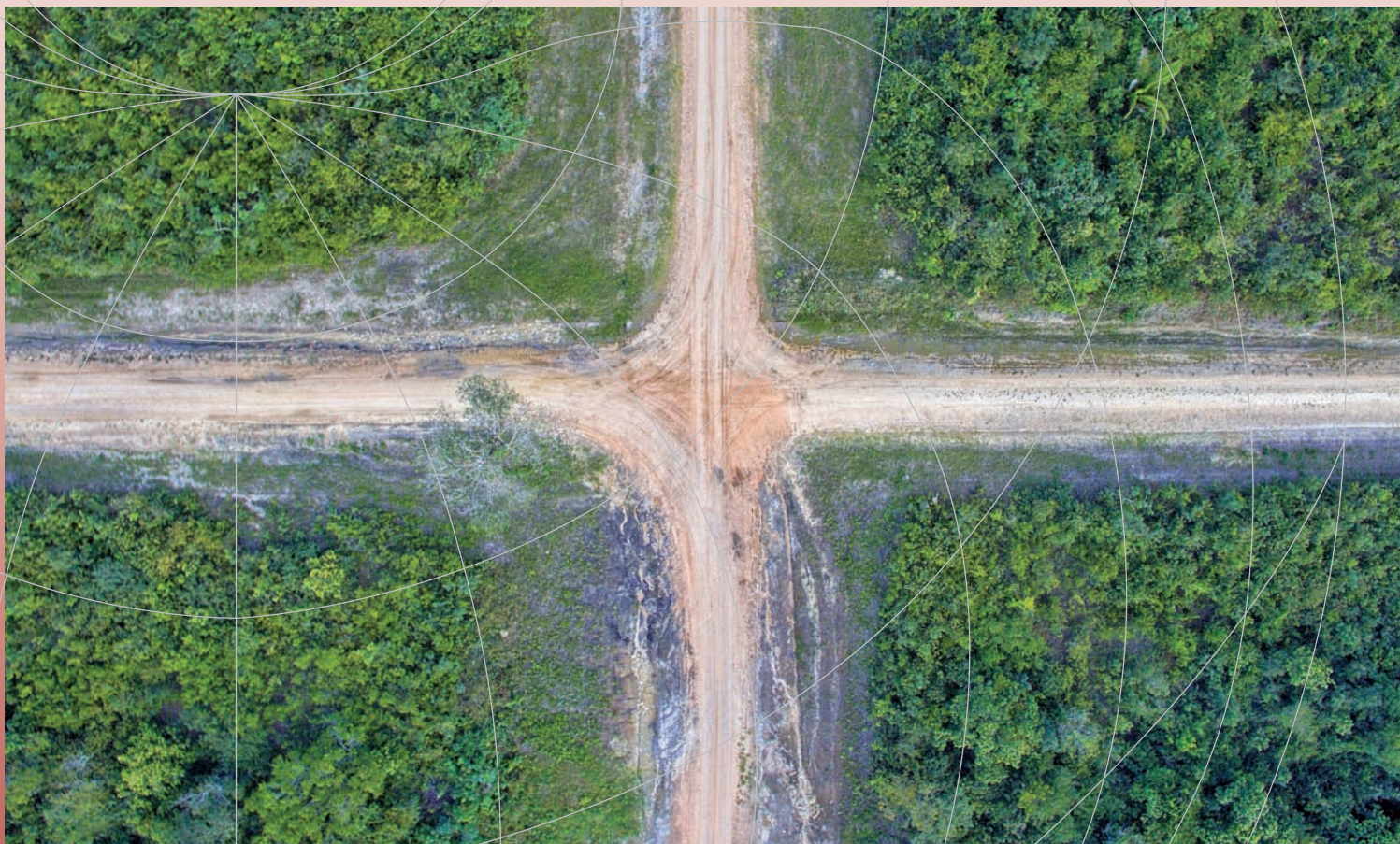
GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

183 (3/2026)



© Pixabay – Bild von Ely Penner

... Wirtschaft und Nachhaltigkeit im GWB-Schulbuch ... Demokratiebildung in der
Volksschule ... Zukunft Fachdidaktik GW: Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten ...
Vermögen, Steuern und Demokratie ... Eigentum im GWB-Unterricht ...
Wem gehören die Daten? ...

Fragen der Gerechtigkeit im GW-Unterricht

Im Thema Gerechtigkeit treffen aktuelle gesellschaftliche Kontroversen und wesentliche Vermittlungsziele des GW-Unterrichts in besonderer Weise aufeinander. Gerechtigkeit kann gesellschaftliche Bindungskräfte stärken, während wachsende Ungleichheit diese schwächt (vgl. OECD 2018). Das Fach GWB beleuchtet im Zusammenspiel von Leben und Wirtschaften immer wieder unterschiedliche Aspekte dieser Grunddynamik und macht sie für Schüler*innen anschaulich und reflektierbar. (Un)gerechte Lebensverhältnisse werden im GW-Unterricht gleichsam aus ökonomischer, politischer, räumlicher und ökologischer Perspektive betrachtet und diese Dimensionen systematisch aufeinander bezogen (vgl. BMBWF 2024).

Genau diese Thematik stand im Mittelpunkt der Tagung „*Zukunft Fachdidaktik GW: Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Orientierung in Zeiten des Umbruchs*“, die im März dieses Jahres in Schlierbach stattfand. Der zweite Teil des Heftes versammelt dazu vielfältige Einblicke, Reflexionen und Ergebnisse.

Michael Lehner und Johanna Ruhm blicken auf die Tagung zurück, die einen zeitdiagnostischen, analytischen, aber vor allem schulorientierten Blick auf das Thema Gerechtigkeit warf und dieses mittels verschiedener Formate – Vorträge, Workshops und Podiumsdiskussion – erschloss. Auf den Tagungsbericht folgt ein multiperspektivischer Beitrag von Itta Bauer, Katja Marso, Anna Oberrauch und Herbert Pichler. Er zeigt die Vielfalt der Assoziationen, Wahrnehmungen und Lesarten des Gerechtigkeitsthemas unter Schüler*innen und den Tagungsteilnehmer*innen. Julia Hofmann beleuchtet das Thema Gerechtigkeit zudem mit Blick auf die Wohlstands- und Vermögensverteilung in Österreich in einem eigenen „Kontrapunkt“. Zwei unterrichtspraktische Arbeiten von Michael Lehner und Johanna Ruhm knüpfen ebenfalls an das Tagungsthema an und bieten konkrete Operationalisierungen der Themen Eigentum und Datensouveränität.

Auch der abschließende Service-Beitrag von Elena Flucher und Fabian Pettig greift das Thema Gerechtigkeit auf, indem sie im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung konkrete unterrichtspraktische Zugänge in Form von multimodalen Unterrichtsvignetten – als Reflexionsmöglichkeit für die Hochschullehre – anbieten. Am Beispiel der global ungleich verteilten Auswirkungen von Plastikmüll wird die räumliche, globale und gerechtigkeitssensible Orientierung von BNE anschaulich.

Dem Themenschwerpunkt vorangestellt präsentieren wir im ersten Teil des Heftes zwei fachdidaktische Beiträge. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wirtschaft und Nachhaltigkeit zählt zu den drängendsten unserer Zeit. Hans Holzinger untersucht daher in einer Schulbuchanalyse, wie Nachhaltigkeit in Zusammenhang mit Wirtschaft, sozial-ökologischer Transformation und planetaren Belastungsgrenzen dargestellt wird. Aus der Untersuchung ergibt sich ein differenziertes Bild, das zugleich Anhaltspunkte für eine Reflexion des Stellenwerts von BNE in Österreich bietet.

Politische Bildung und insbesondere Demokratiebildung sind wichtige Bestandteile des GW-Unterrichts, setzen jedoch bereits in der Primarstufe an. Die Pilotstudie von Thomas Stornig und Katharina Ender legt dar, welches Grundverständnis von Demokratiebildung für gesellschaftswissenschaftliche Fächer – einschließlich GWB – entwickelt werden kann, und beleuchtet anhand von Interviews mit Volksschullehrer*innen und Schulleiter*innen exemplarisch, wie Demokratiebildung im schulischen Alltag erlebt und gelebt wird.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre
Tilo Felgenhauer und Sandra Milz für die Redaktion

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024.

OECD (2018): For good measure: Advancing research on well-being metrics beyond GDP. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307278-en>

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

Fachdidaktik

HANS HOLZINGER	5
Wirtschaft und Nachhaltigkeit in österreichischen Schulbüchern	

THOMAS STORNIG & KATHARINA ENDER	32
Demokratiebildung an Volksschulen zwischen Anspruch und Engagement, hierarchischer Struktur und Scheinpartizipation – Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen und Schulleiter*innen	

Einblicke und Ergebnisse der Tagung Zukunft Fachdidaktik GW „Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Orientierung in Zeiten des Umbruchs“

JOHANNA RUHM & MICHAEL LEHNER	45
Zukunft Fachdidaktik GW 2026: Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Ein Rückblick auf die Tagung in Schlierbach vom 23. bis 25. März 2026	

ITTA BAUER, KATJA MARSO, ANNA OBERRAUCH & HERBERT PICHLER	49
Vielfältige Impressionen zur Tagung Zukunft Fachdidaktik GW 2026 – Ein kollektiver Artikel	

Tagung – Workshop – Exkursion: Impressionen und Gedanken	51
--	----

Kontrapunkt

JULIA HOFMANN	64
Vermögen, Steuern und Demokratie: Warum vermögensbezogene Steuern sozial gerecht und genau jetzt wichtig wären	

Unterrichtspraxis

MICHAEL LEHNER & JOHANNA RUHM	70
Eigentum im GWB-Unterricht. Von der Zahnbürste bis zum Wörthersee – die Eigentumsfrage als Lerngegenstand	

MICHAEL LEHNER & JOHANNA RUHM	84
Wem gehören die Daten? Vom geposteten Foto zum privaten Marktplatz – digitaler Kapitalismus und seine Eigentumsfragen	

Service

ELENA FLUCHER & FABIAN PETTIG	97
Multimodale Vignetten in der BNE-Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Anregungen zum Lernen von und mit Unterrichtsgeschichten	

OeNB-Award für Wirtschaftsdidaktik 2026	101
---	-----

Impressum und Offenlegung	102
---------------------------	-----

Hans Holzinger*

Fachdidaktik

Wirtschaft und Nachhaltigkeit in österreichischen Schulbüchern

* hans.holzinger@jungk-bibliothek.org, Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen

eingereicht am: 02.04.2026, akzeptiert am: 12.08.2026

Der folgende Beitrag untersucht die Darstellung von Wirtschaft im Kontext von Nachhaltigkeit in österreichischen Schulbüchern für Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) der AHS-Oberstufe. Anhand von zwölf systemisch vernetzten Themenfeldern und Leitfragen wird dargestellt, wie weit die Schulbücher den aktuellen Stand der Ökosystem-, Klima- und Transformationsforschung wiedergeben und wieweit der im bestehenden Lehrplan geforderten Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie dem ab dem Schuljahr 2027/2028 Lehrplan geforderten Anspruch auf Zukunftsorientierung angesichts planetarer Grenzen Rechnung getragen wird. Der Beitrag endet mit zusammenfassenden Empfehlungen.¹

Keywords: Sozioökonomische Bildung, Nachhaltigkeit, Wachstum, Bedürfnisse, Klimawandel, planetare Grenzen, Schulbuchanalyse

Economics and Sustainability in Austrian Textbooks

The following article examines the portrayal of economics in the context of sustainability in Austrian geography and economics textbooks for upper secondary school. Based on twelve systemically interconnected thematic areas and guiding questions, it demonstrates the extent to which the textbooks reflect the current state of ecosystem, climate, and transformation research and to what extent they address the education for sustainable development required by the existing curriculum, as well as the requirement for future orientation in light of planetary boundaries, which will be introduced in the 2027/2028 school year. The article concludes with a summary of recommendations.

Keywords: Socioeconomic Education, Sustainability, Growth, Needs, Climate Change, Planetary Boundaries, Analysis of Schoolbooks

1 Einführung

Nicht nur an Universitäten, sondern auch für die wirtschaftliche Bildung an Schulen werden *Aktualität* und *Multiperspektivität* gefordert (vgl. Peukert 2019; Stieger et al. 2021; Buschmann 2025). Demnach soll „wirtschaftliche Bildung zur Partizipation an der politischen Gestaltung von Wirtschaft in Öffentlichkeit und Politik, Unternehmen, Organisationen und Zivilgesellschaft befähigen“ (Buschmann et al. 2012: 13). Anzusprechen seien *gesellschaftliche Widersprüche* und *ethische Fragestellungen* im Kontext des Wirtschaft-

tens: „Bei der sozioökonomischen Bildung geht es um Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft, um Reflexion von gesellschaftlich produzierten Widersprüchen und um ethische Fragestellungen“ (Friedrich & Hofmann-Schneller 2017: 55). Im Kontext *ökologischer* und *geopolitischer Herausforderungen* wird auch gefordert, die Errungenschaften von Sozialstaat und Demokratie wertzuschätzen und für zukünftige Ziele zu adaptieren: „Diese Vorzüge zu kennen und zu schätzen und gleichzeitig zu verstehen, in welcher Hinsicht die aktuelle Wirtschaftsweise nicht nachhaltig ist, erlaubt, die Potenziale zukunftsfähigen Wirtschaftens realistisch einzuschätzen“ (Novy et al. 2025: 122).

Ein *Positionspapier* der *Fachgruppe für geographische und sozioökonomische Bildung (GESÖB)* und der *Österreichischen Geographischen Gesellschaft (ÖGG)* forderte früh in Bezug auf die Gegenstandsbereiche ‚Aktualitäts- und Zukunftsbezug‘ sowie ‚Kritische Zugänge‘ und in Bezug auf Wissenschaft ‚inhaltliche Mehrperspektivität und Pluralismus‘ mittels Bewertung von kontroversen Wahrnehmungen, Darstellungen

¹ Teile dieses Beitrags basieren auf einer Analyse der angesprochenen Schulbücher, in der insgesamt 32 Begriffe untersucht wurden (vgl. Holzinger 2026). Im vorliegenden Beitrag werden die ausgewählten Themenfelder jedoch mit konkreten Leitfragen analysiert und nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ bewertet. Zudem werden die Inhalte der Schulbücher im Kontext fachdidaktischer Diskurse zur sozioökonomischen Bildung bewertet und mit dem derzeit gültigen sowie dem ab dem Schuljahr 2027/2028 neuen AHS-Lehrplan für GWB in Beziehung gesetzt. Für zweckdienliche Hinweise danke ich Sandra Milz.

gen und Interessen insbesondere unter Einbeziehung von unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen, Ideologien, Welt- und Menschenbildern sowie ‚Wissenschaftsorientierung‘ unter besonderer Berücksichtigung der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und des Prinzips der Multidisziplinarität (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Ökologische Herausforderungen werden mit der ‚Sensibilisierung für lebensdienliches Wirtschaften‘, der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sowie der ‚Bereitschaft zu verantwortungsvoller gesellschaftlicher Partizipation‘ explizit angesprochen (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Auch andernorts wird auf Multiperspektivität gesetzt: „Unverändert gehen wir davon aus, dass es nie nur eine adäquate Fachdidaktik GW geben kann, sondern komplexe soziale und ökonomische Phänomene auch verlangen, fachdidaktische Forschung in Hinblick auf Mehrperspektivität und Kontingenz auszurichten“ (Pichler et al. 2017: 61 f.).

Der *GW-Lehrplan* für die AHS-Oberstufe fordert die Befähigung zu kritischem Denken, das Erkennen ökosystemischer Zusammenhänge sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darin heißt es: „Es gilt, die Schülerinnen und Schüler in einer Zeit des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft zu machen. Große globale Herausforderungen sollen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsoptionen entwickelt werden“ (BMB 2016: 60). Und weiter: „Dabei gilt der Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“ (BMB 2016: 60). *Ökologische Herausforderungen* werden also durchaus als wichtige Themen benannt. Der GW-Unterricht müsse „den kompetenten Umgang mit wesentlichen und komplexen Fachinhalten und Fachmethoden der Geographie und der Ökonomie, die dem letzten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse entsprechen“ (BMB 2016: 60) vermitteln.

Das *Basiskonzept Nachhaltigkeit* sei als eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeute mehr als nur ‚andauernd‘ oder ‚langanhaltend wirksam‘. Er sollte als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung gesehen werden: „Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies, Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann“ (BMB 2016: 62).

Der neue, ab dem Schuljahr 2027/2028 in Kraft tretende *GWB-Lehrplan für die AHS-Oberstufe* geht einen

Schritt weiter. Er ist nicht mehr an räumlichen Maßstabsebenen (Welt – Europa – Österreich) orientiert, sondern hat das Ziel, die Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen an den „großen sozialen, ökologischen und ökonomischen Herausforderungen auszurichten und GWB damit als ein zentrales und integratives Zukunftsfach für das 21. Jahrhundert zu positionieren“ (Hintermann 2025: 5). Als Ziel wird genannt: „Im Mittelpunkt des Unterrichts in Geographie und wirtschaftlicher Bildung steht der mündig handelnde Mensch, der zu Selbst- und Mitbestimmung fähig ist, Verantwortung übernimmt und solidarisch handelt“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 1). Aufgabe des Unterrichts sei es, „Jugendliche für die eng miteinander verwobenen gesellschaftlichen, ökologischen, ökonomischen und politischen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu sensibilisieren und sie zu motivieren, an deren Gestaltung aktiv mitzuwirken“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 1). Ziele des Unterrichts in Geographie und wirtschaftlicher Bildung seien „der Aufbau eines kritischen Arbeits- und Orientierungswissens sowie die Entwicklung von Haltungen, die sich an Menschenrechten und planetaren Grenzen ausrichten“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 1). Hier wird mit den planetaren Grenzen konkret auf die Ökosystemwissenschaften Bezug genommen.

2 Forschungsgegenstand und -methode

2.1 Untersuchungsfrage

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) darf sich nicht auf *nachhaltige Lebens- und Konsumstile* beschränken, sondern muss *strukturelle Änderungsnotwendigkeiten* in den Blick nehmen. Gefordert ist eine systemische Sichtweise im Sinne der Transformationsforschung, die soziale, ökonomische und politische Hürden und Gelingensfaktoren für den Wandel in den Blick nimmt. Der Ausrichtung des Wirtschaftssystems kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. BNE ist somit zentral auch wirtschaftliche Bildung (vgl. Holzinger 2020a).

Die Untersuchungsfrage bezieht sich daher auf die Analyse miteinander *vernetzter Themenfelder* im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens. Von Bedeutung sind die grundlegenden Narrative und theoretischen Verständnisse von Wirtschaft (vgl. Rogall 2008; Holzinger 2024; Novy et al. 2023, 2025). Dazu zählen Fragen nach Bedürfnissen und Zielen des Wirtschaftens, die Rolle von Konsum und Werbung, Wohlstandsmaßstäbe wie das BIP, Wirtschaftswachstum und postwachstumsökonomische Perspektiven sowie Vorstellungen einer ökosozialen Marktwirtschaft. Ausgehend von diesem Grundverständnis wird analysiert, welche An-

forderungen sich für ein zukunftsfähiges und nachhaltiges Wirtschaften ergeben. Hier sind insbesondere die Themen Klimawandel, nachhaltige Entwicklung und planetare bzw. ökosystemische Grenzen, Energie- und Mobilitätswende, nachhaltiges Handeln, Umweltsteuern, Verteilungsgerechtigkeit sowie Geschlechtergerechtigkeit relevant. Die Auswahl der untersuchten Themen folgt dem Prinzip, dass Nachhaltigkeit sinnvoll nur als systemisch vernetzte Materie behandelt werden kann. Analyseleitend ist dabei die Frage, wie weit strukturelle Änderungsnotwendigkeiten in den untersuchten Schulbüchern thematisiert und Querbezüge zwischen den einzelnen Themenfeldern hergestellt werden.

Ökologische Herausforderungen werden gezielt in den Kontext von Wirtschaften gestellt, was die Klimaökonomin Sigrid Stagl auch in Bezug auf die Politik einfordert: „Das Wichtigste wäre, dass man Klimapolitik nicht als eigenen Bereich sieht, sondern als Teil der Wirtschaft, der Wettbewerbs- und der Industriepolitik“, so die Wissenschaftlerin des WU-Departments für Sozioökonomie. Innerhalb der physischen Grenzen wirtschaftlich erfolgreich zu sein, erfordere, „dass man Klima- und Umweltagenden immer mitdenkt“ (ORF 2025a: o. S.).

2.2 Das Ziel der Untersuchung

Wirtschaftsbildung an Schulen ist ein stark umkämpftes Gebiet. Es geht um die Deutungshoheit darüber, wie wirtschaftliche Zusammenhänge erklärt und welche wirtschaftlichen Ansätze bzw. Theorien vor- oder nicht vorgestellt werden. Die Herausgebenden des Bandes ‚Wir alle machen Wirtschaft‘ (Armutskonferenz et al. 2025) schätzen die Lage in Österreich wie folgt ein: „Seit einigen Jahren versuchen finanzstarke Lobbys über Projekte in der Politik und in Schulen, einen einseitigen und engen Ansatz wirtschaftlicher Bildung voranzutreiben“ (Armutskonferenz et al. 2025: 9). Zum Teil gibt es Polemik gegen die gegenwärtige Praxis wirtschaftlicher Bildung an Schulen, wie ein Positionspapier von Agenda Austria zeigt. Darin heißt es: „Das ganze Land würde profitieren, wenn schon die Schulkinder ein wenig mehr von den Mechanismen verstehen würden, die eine Volkswirtschaft in Schwung halten – oder eben nicht. Dagegen gibt es aber seit Jahren Widerstand von jenen, die unsere Lehrkräfte ausbilden. Ihnen ist es lieber, dass die Kinder ein besonders kritisches Bild zur Marktwirtschaft und zum Kapitalismus vermittelt bekommen. Und welche wunderbaren Alternativen es nicht in der Theorie gäbe (Sozialismus, Korporatismus, Gemeinwohlökonomie und wie sie alle heißen)“ (Agenda Austria 2025: 2).

Bis auf wenige Ausnahmen (vgl. z. B. Stieger et al. 2021; Stuppacher & Stieger 2022) gibt es keine Untersuchungen über die Inhalte von Schulbüchern für

GW.B. Diese *Forschungslücke* soll zumindest im Kontext von nachhaltiger Entwicklung geschlossen werden. Die Schulbuchautor*innen sollen angeregt werden, Empfehlungen in aktualisierten Neuauflagen zu berücksichtigen, da der aktuelle Lehrplan und in noch stärkerer Weise der demnächst gültige Lehrplan die Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes fordern. Die Analyse der derzeit vorliegenden Schulbücher könnte auch dazu dienen, in zukünftigen neuen Schulbüchern Versäumnisse zu vermeiden und die hier vorgebrachten Empfehlungen zu berücksichtigen. Zudem könnten die aufgezeigten Schwächen sowie die gemachten Vorschläge für die Approbation von Schulbüchern hilfreich sein.

2.3 Untersuchungsgegenstand

Untersucht werden die Schulbücher für Geografie und Wirtschaftskunde der AHS-Oberstufe ‚Durchblick kompetent 5–8‘ (i. d. F. kurz ‚Durchblick‘, Auflage 2017–2020), ‚Geografisch 5/6, 7‘ (Erstauflage 2024), ‚Geografisch 8‘ (Erstauflage 2025), ‚Geospots 5/6, 7/8‘ (Auflage 2025), ‚Global 5‘ (Auflage 2020), ‚Global 6–7‘ (Auflage 2017), ‚Global 8‘ (Auflage 2023), ‚Meridiane 5/6‘ (Auflage 2020), ‚Meridiane 7‘ (Auflage 2019), ‚Meridiane 8‘ (Auflage 2020) und ‚Perspektiven 5/6, 7/8‘ (Auflage 2020). Insgesamt wurden 18 Bände analysiert. Die Schulbücher weisen unterschiedliche Erscheinungsjahre auf – die meisten sind bereits vor 2020 in erster Auflage erschienen. Die Analyse bezieht sich auf aktualisierte Neuauflagen, die jedoch in der Regel wenig Aktualisierungen aufweisen. Das neueste Schulbuch ist ‚Geografisch‘, das 2024 bzw. 2025 in erster Auflage erschienen ist.

2.4 Untersuchungsmethode

Die Schulbücher werden anhand der ausgewählten Themenfelder einer vergleichenden Textanalyse unterzogen und qualitativ bewertet. Basis dafür sind Ergebnisse des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes, insbesondere der Ökosystem-, Klima- und Transformationsforschung sowie der Ökologischen Ökonomie bzw. ausgewählte Ansätze aus der pluralen Ökonomik. In der vergleichenden Textanalyse werden die Texte der Schulbücher dahingehend untersucht, wie weit die Ausführungen dem aktuellen Forschungsstand entsprechen bzw. von diesem abweichen. Zentrale Aussagen werden mit Originalzitaten belegt, um die vom Verfasser getätigten Bewertungen zu untermauern.²

Die folgenden Kapitel sind jeweils in vier Teile gegliedert. Einer thematischen Einführung im Kontext aktueller Fachdiskurse sowie Anforderungen des

2 Um den Umfang des Beitrags zu begrenzen, werden weitere Hinweise und Zitate im Anhang wiedergegeben.

aktuellen und des ab 2027 geltenden neuen Lehrplans folgt eine exemplarische Darstellung der Schulbuchinhalte sowie eine abschließende Bewertung mit Vorschlägen. Zudem werden die Darstellungen in den Schulbüchern anhand von ausgewählten, sich auf den aktuellen Forschungsstand beziehenden Leitfragen (s. u.) analysiert und bewertet.

Die Untersuchung bezieht sich auf die *Inhalte* in den angesprochenen Kapiteln, die einer vergleichenden Analyse unterzogen werden. Wiedergegeben wird, welche Inhalte dargestellt werden, welche aus Sicht des aktuellen Standes der Wissenschaft fehlen bzw. ungenügend referiert werden. Alle wiedergegebenen Zitate beziehen sich auf die Autor*innentexte, nur in einigen Fällen wird auf Aussagen aus wiedergegebenen Quellentexten Bezug genommen. Nur bedingt wird auf *Arbeitsaufgaben* eingegangen, deren Analyse eine eigene wissenschaftliche Untersuchung erfordern würde.

Die von den Lehrplänen geforderte *Multiperspektivität* wird in Bezug auf ökonomische Theorieschulen angesprochen. In Bezug auf naturwissenschaftliche Grundlagen wird der aktuelle Stand der Ökosystemforschung als Analysekriterium herangezogen, da *Naturgesetze* nicht verhandelbar und auch nur begrenzt unterschiedlich interpretierbar sind. Prägnant bringen dies die Physiker Harald Lesch und Axel Kleidon auf den Punkt: „Die Natur ist Gegenstand der wissenschaftlichen Erforschung und nicht der politischen Debatte. Die Gesetze der Natur werden nicht verhandelt, sondern berechnet und gemessen. Über Ergebnisse wird in der Natur nicht abgestimmt, es gibt dort keine Meinungen dazu, sie und nur sie setzt die Fakten und damit die Gesetze“ (Lesch & Kleidon 2026: 5).

2.5 Leitfragen

Die Auswahl der Leitfragen erfolgt nach zentralen Positionen der Ökologischen Ökonomie und Ansätzen der Pluralen Ökonomik, der Klima- und Ökosystemforschung sowie der Transformationsforschung.

1. Wird im Kontext des Ziels von Wirtschaften auf die prinzipielle Begrenztheit materieller Bedürfnisse sowie auf Sättigungstendenzen in hochproduktiven Ökonomien eingegangen? (*Bezugspunkt: Ökologische Ökonomie, Konsum- und Zufriedenheitsforschung*)
2. Wird die Schaffung neuer Bedürfnisse durch Wirtschaftswerbung auch im Kontext des Wachstumsdrucks und der Profitmaximierung thematisiert? (*Bezugspunkt: Ökologische Ökonomie, Konsum- und Zufriedenheitsforschung*)
3. Wird die begrenzte Aussagekraft des BIP für den Wohlstand einer Gesellschaft thematisiert und werden erweiterte Indikatoren für Wohlstand vorgestellt? (*Bezugspunkt: Ökologische Ökonomie, Postwachstumsökonomie*)

4. Wird auf die Problematik des exponentiellen Wirtschaftswachstums eingegangen und werden die Positionen der Postwachstumsökonomie referiert? (*Bezugspunkt: Postwachstumsökonomie*)
5. Wird der Übergang zu ökosozialen Marktwirtschaften als Zukunftsnotwendigkeit vermittelt? (*Bezugspunkt: Ökologische Ökonomie*)
6. Wird im Kontext von nachhaltiger Entwicklung auf die Planetary Boundaries als umfassendsten Ansatz zur Beschreibung des Zustands der Ökosysteme eingegangen? (*Bezugspunkt: Ökosystemforschung*)
7. Wird der menschengemachte Klimawandel gemäß dem aktuellen Stand der Klimaforschung dargestellt und wird auf die internationale Klimapolitik gebührend Bezug genommen? (*Bezugspunkt: Klimaforschung*)
8. Wird die Abkehr von den fossilen Energien und die Dringlichkeit einer erneuerbaren Energiewende einschließlich der drastischen Verringerung des Energieverbrauchs ausreichend thematisiert? (*Bezugspunkt: Klimaforschung*)
9. Wird im Kontext von nachhaltigem Handeln neben einem nachhaltigen Lebensstil auch auf strukturelle Veränderungsmöglichkeiten nach dem Ansatz des ‚Handabdrucks‘ verwiesen und werden individuelle sowie strukturelle Hürden und Gelingensfaktoren für den Wandel thematisiert? (*Bezugspunkt: Transformationsforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung*)
10. Werden Umweltsteuern ausreichend thematisiert? (*Bezugspunkt: Ökologische Ökonomie*)
11. Wird die zunehmende Vermögenskonzentration entsprechend den Erkenntnissen der Reichtumsforschung thematisiert und problematisiert? (*Bezugspunkt: Reichtumsforschung*)
12. Wird im Kontext von Arbeit auf die Ansätze der Care-Ökonomie bzw. der feministischen Ökonomie Bezug genommen? (*Bezugspunkt: Feministische Ökonomie*)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Textanalyse im Kontext des jeweiligen Fachdiskurses, der Anforderungen des Lehrplans sowie der Leitfragen vorgestellt und diskutiert.

3 Bedürfnisse und Ziel von Wirtschaften

3.1 Fachliche Einführung

Wenn Wirtschaft die Summe der Einrichtungen zur *Deckung des menschlichen Bedarfs* an Gütern und Dienstleistungen ist, dann verweist dies darauf, was Menschen zu einem würdevollen

bzw. guten Leben brauchen. In den Mainstream-Wirtschaftswissenschaften (vgl. kritisch dazu Hedtke 2008; Holzinger 2024) stehen jedoch Bedürfnisse, meist ‚unbegrenzte‘ Bedürfnisse, im Zentrum, denen ‚knappe‘ Mittel gegenüberstehen: „Die Bedürfnisse des Menschen sind grundsätzlich unbegrenzt und verändern sich im Laufe des Lebens“ (BPB o.J.a). Ziel der Wirtschaft sei es, diese Bedürfnisse mit den verfügbaren knappen Mitteln zu befriedigen. Der ‚homo oeconomicus‘ wisse, was er brauche, und richte sein Konsumverhalten danach aus. Üblich ist auch die Sichtweise, dass aus den Bedürfnissen ein *Bedarf* wird, sobald die Kaufkraft zur Befriedigung dieser Bedürfnisse gegeben ist.

In der *Ökologischen Ökonomie* sowie in der *Postwachstumsökonomie* wird die Annahme unbegrenzter Bedürfnisse hinterfragt: Es gäbe Nachfragegrenzen, Sättigungen, einen abnehmenden Grenznutzen weiteren Konsums ab einem gewissen Niveau, allein aus zeitökonomischen Gründen, da wir nicht genügend Zeit hätten, alle Offerten wahrzunehmen (vgl. Paech 2025; Holzinger 2024: 119, 283 ff.). Der Ökonom Holger Rogall verweist auf Folgendes: „*Die Vorstellung der unendlichen Bedürfnisse ist erst in der Neuzeit entstanden. Denn die Menschheit hat über die längste Zeit ihrer Existenz mit einer relativ konstanten Güterausstattung gelebt*“ (Rogall 2008: 34).

In den *Wirtschaftswissenschaften* sei es lange nicht vorstellbar gewesen, dass Bedürfnisse auch anders als materiell befriedigbar seien, so der Ökonom Reinhold Hedtke in seinem Lehrbuch über ökonomische Theorien. Er spricht von einem ‚blinden Fleck‘ der Wirtschaftswissenschaften. Der Knappheitsansatz sehe nicht, „dass Akteure Knappheit dadurch verringern können, dass sie ihre Ansprüche begrenzen und ihren Lebens- und Konsumstil ändern“ (Hedtke 2008: 24).

In den neueren Debatten wird angesichts der *planetaren Grenzen* (vgl. Steffen et al. 2015; SRC o.J.; PIK o.J.) auch auf die *Befriedigung der Grundbedürfnisse* als zentrales Ziel eingegangen; gesprochen wird etwa von einer ‚modernen Bedarfsökonomie‘ (vgl. Holzinger 2024) sowie von ‚Alltagsökonomie‘ (vgl. Novy et al. 2023, 2025).

3.2 Anforderungen des Lehrplans

Der derzeit gültige GW-Lehrplan fordert dazu auf, zu fragen, „wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann“ (BMB 2016: 62). Es wird die „gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen“ (BMB 2016: 63) genannt und als Bildungs- und Lehraufgabe gefordert: „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ (BMB 2016: 64).

Der GWB-Lehrplanentwurf für 2027 fordert „Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung“, denn „Menschen sind täglich als Konsumierende, Erwerbstätige und Produzierende ökonomisch aktiv“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 2). Konsummuster und die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse seien zu reflektieren. Explizit werden die planetaren Grenzen benannt, die in Beziehung zur Frage der Bedürfnisse gesetzt werden können.

3.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher folgen der allgemein üblichen Definition von Wirtschaften, deren Ziel es sei, *Wünsche* und *Bedürfnisse* der Menschen mit knappen Ressourcen zu befriedigen. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass es auch immaterielle Bedürfnisse gäbe und dass Bedürfnisse auch durch Werbung geweckt werden (siehe Kap. 4), dass materielle Bedürfnisse jedoch begrenzt sind und es Marktsättigungen geben könne, wird nicht ausgeführt. Die Zieldefinitionen für Wirtschaften beziehen sich weiterhin auf die *Knappheitsgesellschaft*, auch wenn wir in den materiell reichen Gesellschaften mittlerweile in vielfach *gesättigten Ökonomien* leben. Der ‚homo oeconomicus‘ wird daher nur bedingt in Frage gestellt. Hier einige Beispiele: „Im Wirtschaftsleben werden die Wünsche der Menschen Bedürfnisse genannt. Diese sind vielfältig und scheinen unbegrenzt zu sein“ (Meridiane 5/6: 110); „Wer kennt das nicht? Kaum habe ich mir einen Wunsch erfüllt, ist der nächste da. Meine Bedürfnisse sind unendlich“ (Perspektiven 5/6: 75); „Die Knappheit als Gegenpol zu den unbegrenzten Bedürfnissen der Menschen stellt die treibende Kraft im Wirtschaften der Menschen dar“ (Geografisch 5/6: 90); „Wir alle wirtschaften [...], um mit den begrenzten Mitteln möglichst viele Güter erzeugen und beschaffen zu können, die wir für die Erfüllung unserer vielen Bedürfnisse brauchen“ (Global 5: 96).

Nur ein Schulbuch – *Durchblick* – geht auch auf *immaterielle* sowie *Grund- und Existenzbedürfnisse* ein: „Viele unserer Bedürfnisse lassen sich durch käufliche (materielle) Güter befriedigen. Allerdings gibt es auch Bedürfnisse (z. B. nach Zuneigung und Anerkennung), die man für Geld nicht kaufen kann“ (Durchblick 5: 50). Thematisiert wird hier auch die ungleiche Verteilung: „Während manche Bevölkerungsgruppen einen großen Anteil an der Vergeudung von Ressourcen haben, gelingt es vielen Menschen nicht einmal ihre existenznotwendigen Bedürfnisse zu befriedigen“ (Durchblick 5: 51).

3.4 Bewertung und Vorschläge

Die ökologische Transformation erfordert die Hinterfragung des Narrativs der unbegrenzten Bedürfnisse,

da die Mittel in der Tat knapp sind – im Sinne der planetaren Grenzen des Stockholm Resilience Center (SRC o.J.) und materielle Bedürfnisse Sättigungsgrenzen unterliegen (vgl. etwa Paech 2025; siehe auch Kap. zu Wohlstandsindikatoren). Die Schulbücher übernehmen jedoch weitgehend das Wirtschaftsverständnis der Knappheitsgesellschaft – dies wäre in Neuauflagen zu ändern.

Bis auf ein Schulbuch wird die Leitfrage 1 mit Nein beantwortet.

Leitfrage 1: Wird im Kontext des Ziels von Wirtschaften auf die prinzipielle Begrenztheit materieller Bedürfnisse sowie auf Sättigungstendenzen in hochproduktiven Ökonomien eingegangen?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Bedingt	Nein	Nein	Nein

4 Konsum und Werbung

4.1 Fachliche Einführung

Werbung ist zentraler Bestandteil des bestehenden Konsumkapitalismus. Weltweit werden mittlerweile im Jahr über eine Billion Dollar für Wirtschaftswerbung ausgegeben, bis 2029 wird ein Anstieg auf 1,3 Billionen Dollar prognostiziert (vgl. Guttman 2025). Mit dem Internet und den Social Media wurden weitere Möglichkeiten geschaffen, zielgerichtet Werbebotschaften zu verbreiten. Eine immer wichtigere Rolle – gerade auch für Jugendliche – spielen Influencer*innen.

In Teilen der *Wirtschaftswissenschaften* wird darauf hingewiesen, dass der Kapitalismus nicht – wie die gängige Marktlogik vermittelt – nachfrageorientiert, sondern angebotsgetrieben sei, daher Bedürfnisse mittels Werbung generiert werden, um das Wirtschaftswachstum in Gang zu halten (vgl. Binswanger 2019). Die *Konsumforschung* verweist jedoch auf die Fallen des Glücksversprechens durch Konsum. Gesprochen wird von „Tretmühlen des Glücks“ (Binswanger 2016), von einem „Konsumdispositiv“ und der „Illusion, Glück kaufen zu können“ (Sorgo 2011) sowie von „Perspektiven eines neuen Wohlstands“ (Holzinger 2016).

4.2 Anforderungen des Lehrplans

Der geltende Lehrplan nennt – wie bereits ausgeführt wurde – die „gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen“ (BMB 2016: 62), ohne explizit auf Wirtschaftswerbung einzugehen. Im Lehrplan-Entwurf 2027 wird indirekt auf die Thematik Bezug genommen und unter ‚Selbstbestimmte Lebensplanung‘ folgende Kompetenz angeführt: „Die Schü-

lerinnen und Schüler können eigene Vorstellungen eines nachhaltig guten Lebens reflektieren und Handlungsmöglichkeiten erörtern, wie dieses zu erreichen ist“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 7).

4.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher thematisieren die Rolle von Werbung als Teil des Marketings im Zusammenhang mit der *Beeinflussung des Konsumverhaltens* und der *Schaffung neuer Bedürfnisse*, wenn auch in unterschiedlicher Ausführlichkeit. „Demonstrativer Konsum“ (Meridiane) sowie der „Zusatznutzen“ (Durchblick) werden genannt, ebenso das Ansprechen des „Unterbewussten“ (Geospots). Es wird erklärt, dass Bedürfnisse durch Werbung generiert werden und es beim Konsum von Gütern und Dienstleistungen neben dem unmittelbaren Nutzen auch einen „abgeleiteten Nutzen“ (Perspektiven) bzw. „Zusatznutzen“ (Durchblick) gibt. Auch die Rolle von Marken bei Kaufentscheidungen wird thematisiert (Global, Geospots).

Hier ein Beispiel, das auf die Schaffung neuer Bedürfnisse verweist: „Die moderne Marktforschung versucht, den Bedarf der Verbraucherinnen und Verbraucher festzustellen. Durch neue Güter und durch Werbung sollen Bedürfnisse geweckt und neuer Bedarf geschaffen werden“ (Meridiane 5/6: 111). Ein anderes Schulbuch übernimmt das Narrativ der Notwendigkeit von *steigendem Konsum* für jede Volkswirtschaft und die Bedeutung von Marken für Unternehmen: „Konsum ist ein bedeutsamer Faktor unserer Volkswirtschaft. Je mehr gekauft wird, desto mehr wird produziert. Damit werden mehr Arbeitskräfte beschäftigt, der Staat hat so ein höheres Steueraufkommen, das verteilt werden kann“ (Perspektiven 5/6: 81).

In zwei Schulbüchern – *Durchblick* und *Geografisch* – wird ausführlich das *Online-Shopping* thematisiert, in *Durchblick* und *Meridiane* auch das Problem der Obsoleszenz. Insbesondere in *Geografisch* wird das moderne Konsumverhalten ausführlich und kritisch beleuchtet und es gibt mehrere Arbeitsaufgaben, die zur Reflexion des angebotsgetriebenen Wirtschaftens auffordern. Darin heißt es: „Geiz ist geil, Hier bin ich Mensch, Wohnst du noch oder lebst du schon, Weil ich es mir wert bin – um die Menschen zum Konsum zu motivieren, entwickeln Unternehmen kreative Werbeslogans. Viele identifizieren sich mit dem, was sie besitzen, wie sie aussehen und was sie in ihrer Freizeit machen“ (Geografisch 5/6: 146).

In allen Schulbüchern überwiegt die optimistische Einschätzung eines steigenden *Konsumbewusstseins*. So wird in einem Schulbuch mit Verweis auf Fairtrade

ein Umdenken prognostiziert: „Derzeit zeichnet sich der Beginn eines Umdenkens im Konsumverhalten der Gesellschaft ab. [...] Des Weiteren legen Konsumentinnen und Konsumenten immer mehr Wert auf Nachhaltigkeit“ (Geospots 5/6: 113).

4.4 Bewertung und Vorschläge

Alle Schulbücher thematisieren die Schaffung von Bedürfnissen durch Werbung, es wird aber auch auf die ‚Notwendigkeit‘ von Konsumsteigerung etwa mit Blick auf Arbeitsplätze verwiesen. Das grundsätzliche Problem der Konsumankurbelung in vielfach *gesättigten Märkten* im kulturellen und ökologischen Kontext bleibt – mit Ausnahme von *Geografisch* – jedoch weitgehend ausgespart. Neben der *Reflexion des eigenen Konsumverhaltens* wären die *strukturellen Ursachen* des angebotsgetriebenen Wirtschaftens im Kapitalismus stärker herauszuarbeiten (vgl. Holzinger 2024: 119 ff.) sowie *politische Maßnahmen* zu diskutieren, die die Grundbedürfnisse in den Mittelpunkt stellen, etwa gestaffelte Konsumsteuern, höhere Entsorgungsgeldern, verpflichtende Reparierbarkeit von Produkten oder höhere Werbeabgaben bzw. ausgeweitete Werbeverbote. Die sozialökologische Transformation erfordert neue Rahmenbedingungen (vgl. Kopatz 2016), die für alle gelten, denn es geht um die Frage, wann wir als Gesellschaften lernen (vgl. Holzinger 2020a). Mit den Schüler*innen sind Maßnahmen zu diskutieren, die eine diesbezüglich größere Hebelwirkung haben als die alleinige Änderung des persönlichen Lebensstils (siehe dazu Kap. Nachhaltiges Handeln).

Die Leitfrage 2 wird mehrheitlich mit ‚Bedingt‘ beantwortet.

Leitfrage 2: Wird die Schaffung neuer Bedürfnisse durch Wirtschaftswerbung auch strukturell im Kontext des Wachstumsdrucks und der Profitmaximierung thematisiert?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Bedingt	Nein	Bedingt	Bedingt	Bedingt	Bedingt

5 Das BIP und erweiterte Wohlstandsindikatoren

5.1 Fachliche Einführung

Als herkömmlicher Indikator für die Messung von Wohlstand gilt das *Bruttoinlandsprodukt* (BIP). Es dient als Maßzahl für die Wirtschaftskraft von Staaten und das Entwicklungsniveau von Volkswirtschaften. *BIP-Prognosen* dienen den Unternehmen zur Abschätzung der erwartbaren Nachfrage sowie den Regierungen zur Einschätzung der erwartbaren Steuereinnahmen. Doch als *Wohlstandsindikator* ist

das BIP nur begrenzt aussagekräftig (vgl. Holzinger 2024: 31 ff.). Es zählt nur, was monetär erfasst wird – Sorgearbeit in den Familien oder ehrenamtliches Engagement in der Gesellschaft scheinen beispielsweise nicht auf. Andererseits erhöhen notwendige Maßnahmen zur Behebung von Schäden, etwa nach einem Verkehrsunfall oder nach klimabedingten Umweltkatastrophen, das BIP. Nicht erfasst werden auch soziale Probleme und ökologische Verwerfungen – Stichwort: Abnahme des Naturkapitals (vgl. Holzinger 2024: 31 ff.). Die *Ökologische Ökonomie* benennt „Negativkosten“ und spricht von „unwirtschaftlichem Wachstum“ (Daly 1999).

Zudem sagt das BIP nichts über die Verteilung des Wirtschaftsprodukts sowie über die tatsächliche Lebensqualität der Menschen aus. Mit erweiterten Indikatorensystemen wird versucht, diese Defizite auszugleichen (vgl. Holzinger 2024: 31 ff.). Betont wird die globale Ebene: „Klimafreundliches Leben strebt danach, dass eine hohe Lebensqualität bei Einhaltung planetarer Grenzen für alle Menschen erreicht werden kann. Es geht um ein gutes Leben nicht nur für einige Menschen, sondern für alle, in Österreich und global“ (APCC 2023: 175). Mit erweiterten Wohlstandsindikatoren wie dem Better-Life-Index (vgl. OECD o.J.), dem Happy-Planet-Index (vgl. HPI 2026 o.J.) oder dem World-Happiness-Report (vgl. WHR 2026) wird versucht, Wohlstand umfassender zu definieren. Der jährlich erscheinende Weltglücksreport der Vereinten Nationen nennt folgende Dinge: soziale Kontakte, Vertrauen in sich selbst, untereinander und in den Staat, wirtschaftliche Sicherheit, lokale Verortung, Fehlen von Korruption sowie ein positives Demokratiebild. Vorne liegen interessanterweise immer die skandinavischen Länder, Österreich belegte zuletzt Platz 14 (vgl. WHR 2026).

5.2 Anforderungen des Lehrplans

Im GW-Lehrplan der AHS-Oberstufe wird auf ‚Lebensqualität‘ Bezug genommen, nicht explizit auf erweiterte Wohlstandsindikatoren. Es heißt dazu lediglich: „In Studien zur Lebensqualitätsforschung [wird] die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird“ (BMB 2016: 62).

In den zentralen fachlichen Konzepten des GWB-Lehrplanentwurfs für 2027 heißt es: „Lebensqualität entsteht im Zusammenspiel sozioökonomischer und sozioökologischer Faktoren“, die „individuelle und gesellschaftliche Resilienz“ sei zu stärken – dies kann mit Lebensqualität verbunden werden (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 2).

5.3 Darstellung in den Schulbüchern

In allen Schulbüchern wird die *begrenzte Aussagekraft des BIP* thematisiert. Hier ein Beispiel: „Diese Zahl sagt viel, aber nicht alles über den Wohlstand eines Landes aus. Soziale Sicherheit (Gesundheitswesen, Altersversorgung, Arbeitslosenunterstützung usw.) und Bildungswesen sind auch für den Lebensstandard in einer Volkswirtschaft entscheidend“ (Meridiane 5/6: 124). Betont werden die Negativkosten: „Unfälle, Spitalsaufenthalte, Hochwasser, Rohstoffverschwendung, Ausbeutung der Umwelt etc. erhöhen zwar das BIP, jedoch kaum den Wohlstand und noch weniger die Lebensqualität“ (Perspektiven 7/8: 20). Ein Schulbuch geht auch auf unbezahlte Arbeit ein: „Obwohl das BIP weltweit anerkannt ist und Staaten mit hohem BIP oft politisch einflussreich sind, berücksichtigt es nicht die Verteilung der Produktion auf die Bevölkerung oder Faktoren wie unbezahlte Arbeit, Geschlechtergerechtigkeit und intakte Naturräume, die für den Wohlstand vieler Menschen entscheidend sind“ (Geografisch 5/6: 173).

Ein anderes Schulbuch verweist auf die Problematik permanenten Wirtschaftswachstums: „Dem BIP liegt ein Wirtschaftsverständnis zugrunde, das auf permanentes Wachstum setzt. Seit Jahrzehnten wird daher am quasi uneingeschränkten ökonomischen Wachstum massive Kritik seitens der Umweltbewegung, der Eine-Welt-Bewegung und anderen NGOs geübt“ (Geospots 7/8: 20). Alle Schulbücher verweisen darauf, dass das BIP/Kopf nichts über dessen Verteilung aussagt.

Plädiert wird in den Schulbüchern für ein *erweitertes Verständnis von Lebensqualität*, dabei wird v. a. auf den Better-Life-Index der OECD und/oder das Projekt ‚Wie geht’s Österreich?‘ von Statistik Austria Bezug genommen. Es werden ökonomische, soziale und ökologische Faktoren für Lebensqualität benannt. Einige Schulbücher führen weitere Indikatorensysteme wie den Human Development Index, den Happy Planet Index oder das Gross National Happiness in Bhutan an (*Perspektiven, Geografisch*).

5.4 Bewertung und Vorschläge

Die begrenzte Aussagekraft des BIP wird in allen Schulbüchern rezipiert. Es sollte aber der *Konnex zum Ziel des Wirtschaftens* und der *Rolle von Bedürfnissen* im Wirtschaftsprozess (siehe Kap. 3 & 4) sowie zu den Konsequenzen für die Wirtschaftspolitik, etwa in Bezug auf Wirtschaftswachstum, hergestellt werden. Wenn die Aussagekraft des BIP begrenzt ist und nur bedingt Auskunft über die Lebensqualität gibt, müsste dies in der Wirtschaftspolitik berücksichtigt werden, indem erweiterte Wohlstandsindikatoren

neben dem BIP herangezogen werden. Versucht wird dies bereits in der *Wellbeing Economy Alliance*, einem Zusammenschluss von Staaten, die ihre Wirtschaftspolitik bewusst an Indikatoren des Wohlbefindens ausrichten (vgl. WeAll o.J.; Holzinger 2024: 310 ff.). Ein Zweites: Obwohl in den Schulbüchern Umfragen zu Wohlbefinden und Lebensqualität zitiert werden – wichtig sind den Menschen insbesondere eine intakte Familie/Partnerschaft, soziale Sicherheit und Frieden, der Schutz der Umwelt, das Vertrauen untereinander und in die Institutionen – gibt es mehrfach den Hinweis, dass Lebensqualität eine *subjektive Wahrnehmung* sei. Dies ist laut Studien der Zufriedenheitsforschung zu relativieren, wie der World Happiness Report zeigt (vgl. WHR 2026; Helliwell et al. 2026).

In Summe schneiden die Schulbücher in Bezug auf die hier gestellte Leitfrage 3 positiv ab.

Leitfrage 3: Wird die begrenzte Aussagekraft des BIP für den Wohlstand einer Gesellschaft thematisiert und werden erweiterte Indikatoren für Wohlstand vorgestellt?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Bedingt

6 Wirtschaftswachstum und Postwachstumsökonomie

6.1 Fachliche Einführung

Gemessen wird Wirtschaftswachstum meist durch die *Veränderung des Bruttoinlandsprodukts* einer Periode gegenüber der Vorgängerperiode. Aussagekräftig ist dabei nur das inflationsbereinigte reale Bruttoinlandsprodukt, nicht das nominelle. Bei einer Schrumpfung des BIP werden höhere Arbeitslosigkeit, sinkende Steuereinnahmen sowie die Gefahr einer Rezession befürchtet (Binswanger 2009). In den Mainstream-Wirtschaftswissenschaften wird Wirtschaftswachstum als legitimes Ziel von Wirtschaftspolitik beschrieben. Politikberatende Wirtschaftsforschungsinstitute warnen vor zu geringem Wachstum oder gar Schrumpfung der Wirtschaftsleistung, da diese eben in die Rezession führe, die Arbeitslosigkeit steigere und die Finanzierung der öffentlichen Aufgaben erschwere (vgl. ORF 2025b; WIFO 2026; SN 2026).

In der *Ökologischen Ökonomie* (vgl. z. B. Rogall 2008; Daly 1999) sowie der *Postwachstumsökonomie* (vgl. z. B. Binswanger 2009; Paech 2025) wird die alleinige Ausrichtung am Wirtschaftswachstum kritisiert, insbesondere das *exponentielle Wachstum*: Dieses sei physisch unmöglich und auch nicht sinnvoll, da bei einem bereits hohen Niveau an wirtschaftlichem Output der Zuwachs immer noch größer werden müsste: Zwei Prozent Wachstum bedeuten eine Verdoppelung

alle 35 Jahre (vgl. Raworth 2018). Gesprochen wird von der *Exponentialgesellschaft* (vgl. Deutschmann 2025) sowie vom Übergang zu *linearem Wachstum* (vgl. Bourcade & Herzmann 2018) bzw. zum Einpendeln auf einem bereits hohen Niveau oder gar von notwendiger Schrumpfung, also Degrowth (vgl. Holzinger 2010, 2024; Mau 2024). Eine ausreichende *Entkopplung* von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch gelinge trotz Effizienzsteigerungen nicht (vgl. Raworth 2018; Parrique 2024); das BIP allein sei kein aussagekräftiger Indikator für Wohlstand (siehe Kap. zum BIP); Sättigungsgrenzen sowie die Entkopplung weiteren Wirtschaftswachstums von der Lebensqualität würden Strategien ohne Wachstum nahelegen. Die aktuellen wirtschaftspolitischen Debatten im ökologischen Kontext verlaufen zwischen ‚grünem Wachstum‘, ‚qualitativem Wachstum‘ und ‚Postwachstum‘ (vgl. Holzinger 2024: 263 ff.).

Postwachstum bedeutet dabei nicht, dass gar nichts mehr wächst, denn nachhaltige Branchen wie erneuerbare Energieträger oder öffentliche Verkehrssysteme sollen wachsen, nicht-nachhaltige aber schrumpfen bzw. auslaufen. Postwachstum bezieht sich zudem ausschließlich auf die Volkswirtschaften mit einem bereits hohen materiellen Niveau, schwächere Volkswirtschaften haben das Recht auf nachholende Entwicklung. In den Worten der Ökonomin Kate Raworth: „Kein Land kann Wohlstand ohne Wachstum erreichen. Aber kein Land kann ökologische Probleme mit weiterem Wachstum lösen“ (Raworth 2018: 295). Statt Wachstum wird für eine bessere Verteilung plädiert: „Wenn Wachstum ein Ersatz für Verteilung war, dann ist Verteilung auch ein Ersatz für Wachstum“ (Hickel 2018: 365).

6.2 Anforderungen des Lehrplans

Im geltenden Lehrplan gibt es ein Basiskonzept ‚Wachstum und Krise‘, in dem auf die kontroversen Sichtweisen zum Thema verwiesen wird. Es werden folgende Fragen aufgeworfen: „Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen?“ (BMB 2016: 63). Das Basiskonzept ‚Wachstum und Krise‘ fordere „die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen“ (BMB 2016: 63). Krisenanalyse sei die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien würden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht müsse in diesem Zusammenhang „zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler“ beitragen. Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikop-

tionen ermögliche „die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes“ (BMB 2016: 63).

Im ab dem Schuljahr 2027/2028 geltenden GWB-Lehrplan wird auf ‚Wirtschaftspolitik im Spannungsfeld von Wirtschaftlichkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit‘ Bezug genommen, nicht jedoch genuin auf die Frage von Wirtschaftswachstum versus Postwachstum. Es heißt lediglich: „Die Schülerinnen und Schüler können Ziele und Zielkonflikte der Wirtschaftspolitik und die Bedeutung von öffentlichen Einnahmen und Ausgaben (insbesondere für öffentliche Güter) in unterschiedlichen wirtschaftspolitischen Ansätzen erläutern sowie die Auswirkungen von staatlichen Eingriffen analysieren“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 6).

6.3 Darstellung in den Schulbüchern

Wirtschaftswachstum wird in allen Schulbüchern aus ökologischen Gründen hinterfragt, wenn auch unterschiedlich ausführlich, dem aber vor allem die Perspektive ‚grünen Wachstums‘ gegenübergestellt. Auffallend ist, dass das Problem des *exponentiellen Wachstums*, das rein aus physischen Gründen an Grenzen stoßen muss, mit Ausnahme von *Global* nicht thematisiert wird. In letzterem heißt es korrekt: „Ein solches Wachstum verläuft anfangs sehr langsam, beschleunigt sich dann und führt letztlich zu einer ‚explosionsartigen‘ Entwicklung“ (Global 8: 26). Die Gefahr einer Rezession wird in allen Schulbüchern in den Kapiteln zu Wirtschaftswachstum nicht, aber in den Abschnitten zu Konjunkturpolitik angesprochen.

Einige Schulbücher referieren das *Narrativ vom notwendigen Wirtschaftswachstum*: „Wir benötigen das Wachstum, um den eigenen und allgemeinen Ansprüchen gerecht zu werden. Der wichtigste Motor zur Erreichung dieses Zieles ist die Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft“ (Meridiane 7: 71); „Wirtschaftswachstum hat in den Wirtschaftswissenschaften eine herausragende Bedeutung und gilt als einer der wichtigsten Bausteine bei der Bekämpfung globaler Probleme“ (Global 8: 24). Ein Schulbuch verweist auf Umfragen, denen gemäß den Menschen ökologische Probleme bewusst seien: „Ohne Wirtschaftswachstum scheint ihnen aber eine Steigerung der Lebensqualität unmöglich“ (Durchblick 8: 51).

Ein weiteres Schulbuch benennt den diskutierten *Wachstumszwang* im Kapitalismus in seiner Problematik: „In der kapitalistischen Logik ist gesellschaftlicher Wohlstand ohne wirtschaftliches Wachstum schwer vorstellbar. Viele sprechen auch von einem Wachstumszwang. Das Modell der planetaren Grenzen der Erde zeigt jedoch, dass ökologisches Wachstum begrenzt ist“ (Geografisch 5/6: 117). *Geografisch* und *Global*, bedingt

auch *Durchblick*, geben der Postwachstums-Perspektive gebührend Raum, auch wenn sie letztlich für ‚grünes Wachstum‘ eintreten: „Das starke Wachstum der vergangenen Jahrzehnte hat die Umwelt zum Teil massiv geschädigt. Mit Hilfe kostspieliger Umweltinvestitionen müssen nun die Schäden behoben werden. Das kann nur mit einem weiteren Wirtschaftswachstum finanziert werden“ (Global 8: 25). ‚Grünes Wachstum‘ wird präferiert: Umwelttechnologien seien mittlerweile zu einem Wachstumsmotor für neue Wirtschaftszweige geworden und würden damit „Arbeitsplätze, Einkommen sowie Konsum schaffen und so Wirtschaftswachstum ermöglichen“ (Perspektiven7/8: 49).

6.4 Bewertung und Vorschläge

Zumindest drei Schulbücher referieren die Postwachstumsperspektive, auch wenn sie dieser das Konzept des ‚grünen Wachstums‘ entgegenstellen. Der derzeit geltende Lehrplan sowie der ab 2027/2028 geltende neue Lehrplan erfordern die Darstellung unterschiedlicher Positionen zu einer nachhaltigen Wirtschaftspolitik. Die Postwachstumsperspektive muss daher zukünftig in allen Schulbüchern thematisiert werden. Dabei ist insbesondere auf Studien Bezug zu nehmen, die die notwendige starke Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch in Frage stellen (s. o.). Zudem ist die rein physikalische Unmöglichkeit fortdauernden exponentiellen Wachstums (Prozentfalle) zu thematisieren. Missverständnisse zu Postwachstum wie ‚Wir brauchen Wachstum für die Umweltwende‘ oder ‚Arme Länder müssen wachsen können‘, die auch in Schulbüchern reproduziert werden, sind auszuräumen (vgl. dazu Holzinger 2024: 95ff.). Zudem sind Konnekte zu Fragen von Lebensqualität und neuen Wohlstandsbildern herzustellen.

Neue Technologien werden helfen, die Nachhaltigkeitswende einzuleiten, notwendig sind aber auch ressourcenärmere Lebens- und Mobilitätsweisen (vgl. etwa Paech 2025; Holzinger 2024). Postwachstum bedeutet demnach, dass nachhaltige Wirtschaftsbereiche wie Solar- oder Windenergie wachsen werden, andere aber schrumpfen bzw. auslaufen werden. Postwachstum bezieht sich zudem nicht auf Volkswirtschaften mit niedrigem materiellem Niveau. Diese brauchen weiteres Wirtschaftswachstum, sollen aber ökologisch schädliche fossile Technologien überspringen (vgl. Raworth 2018).

Bezogen auf die Leitfrage 4 fällt die Bewertung der Schulbücher gemischt aus.

Leitfrage 4: Wird auf die Problematik des exponentiellen Wirtschaftswachstums eingegangen und werden die Positionen der Postwachstumsökonomie referiert?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Bedingt	Bedingt	Bedingt	Ja	Ja

7 Ökosoziale Marktwirtschaft

7.1 Fachliche Einführung

Als *freie Marktwirtschaft* gilt eine Wirtschaftsordnung, „in der Privateigentum an den Produktionsmitteln sowie die Abstimmung aller wirtschaftlichen Handlungen bei dezentraler Wirtschaftsplanung über den Markt typisch ist.“ (BPB o.J.c) Als Vorzüge der Marktwirtschaft werden die dezentrale Koordination der Wirtschaftstätigkeiten über Märkte sowie der Wettbewerb unter den Anbietenden genannt. Unterschieden werden eine freie, soziale und ökosoziale Marktwirtschaft – in letztere greift der Staat aus sozialen bzw. ökologischen Gründen stärker ein.

Einerseits werden die *Produktivkraft* und *Innovationsfähigkeit* des Kapitalismus betont (vgl. z. B. Kessler 2018), andererseits die sozialen und ökologischen Verwerfungen problematisiert (vgl. z. B. Brand & Wissen 2017). Manche drücken es so aus: „Es gibt in diesem System viele Krisenherde, die durchaus pessimistisch stimmen lassen. Es gibt aber nach wie vor gute Gründe, warum der Kapitalismus die Lösung für viele Probleme ist, wobei die Innovationskraft einer der größten Faktoren ist“ (Fulda online o.J.: o.S.). Verwiesen wird auch auf die Symbiose von Kapitalismus und Sozialstaat (vgl. Kubon-Gilke & Maier-Rigaud 2020) bzw. die Anstoßung von Innovationen durch den Staat (vgl. Mazzucato 2015). Denn moderne Ökonomien kombinieren immer Märkte mit anderen Institutionen.

Was sind zentrale Kritikpunkte an der kapitalistischen Marktwirtschaft? Die Akkumulationsdynamik führe zur Ausweitung der *Vermögensungleichheit* (vgl. Schürz 2019; Robeyns 2024), zum *Wachstumsdrang* (vgl. Binswanger 2009) sowie zur *ökologischen Zerstörung* (vgl. z. B. Brand & Wissen 2024). Vorgeschlagen werden ein „gezügelter“ (Schulmeister 2021) bzw. „begrenzter“ (Levermann 2023) Kapitalismus.

Als Reformansatz gilt die *ökosoziale Marktwirtschaft*, die Marktanreize mit sozialen und ökologischen Parametern verbindet: „Sie verfolgt die Zielvorstellung, die Kriterien einer sozialen Marktwirtschaft um den ökologischen Faktor zu ergänzen. Insbesondere stellt die ökosoziale Marktwirtschaft darauf ab, dass ökonomische Aspekte mit umweltschutzfördernden Maßnahmen verbunden werden. Aber auch der soziale Faktor soll bei der ökosozialen Marktwirtschaft nicht zu kurz kommen“ (BWL-Lexikon o.J.: o.S.). Aus Sicht der *Ökologischen Ökonomie* bzw. der *Transformationsforschung* gilt eine ökosoziale Marktwirtschaft, die sich auf Wachstumsunabhängigkeit einstellt, als notwendiger und realistischer Reformweg (vgl. Holzinger 2024).

Die ökonomischen Erfolge Chinas zeigen, dass auch ein stärker staatlich gelenkter Kapitalismus er-

folgreich sein kann. Zudem gibt es Stimmen, die eine Eindämmung der Klimakrise nur mehr in einer staatlichen Rationierungswirtschaft bzw. einer stark gelenkten Wirtschaft als möglich sehen (vgl. z. B. Herrmann 2022; Holzinger 2024: 317 ff.; Saito 2026).

Zu betrachten ist daher, wie Schulbücher die Arten der Marktwirtschaften erklären. Dazu ein Hinweis: Eine empirische Analyse von Schulbüchern für die Handelsakademien zeigt, dass der Begriff der (*Öko-*) *Sozialen Marktwirtschaft* am häufigsten verwendet wird; zwischen sozialer und ökosozialer Marktwirtschaft wird dabei aber nicht unterschieden (vgl. Ablasser 2023: 58 ff.).

7.2 Anforderungen des Lehrplans

Der gegenwärtig gültige GW-Lehrplan für die AHS-Oberstufe fordert unter der Basiskompetenz ‚Märkte, Regulierung und Deregulierung‘ die „Diskussion der Koordinierung von Wirtschaft in einem Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements, zwischen spontaner Koordinierung und Macht bzw. bewusstem Eingreifen“ (BMB 2016: 62). Theorien, die Märkte als isoliert und frei von staatlicher und institutioneller Einbettung darstellen, seien kritisch zu hinterfragen. Märkte seien immer mit Marktmacht verbunden und dem Versuch diverser Akteur*innen, staatliche Regulierung bzw. Deregulierung zu beeinflussen: „Das auf viele Situationen übertragbare, entscheidende konzeptionelle Wissen für Schülerinnen und Schüler liegt im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-)Regulierung“ (BMB 2016: 62).

Der ab dem Schuljahr 2027/2028 geltende Lehrplan geht nicht genuin auf unterschiedliche Wirtschaftsformen ein, fordert aber unter „Demokratie, Wirtschaft und Gesellschaft: Mitgestaltung von Freiheit und Wohlstand“ als Kompetenz: „Unterschiedliche Ausprägungen der Demokratie, verschiedene politische Systeme und Wirtschaftsordnungen anhand von globalen Fallbeispielen vergleichen und Folgen von Demokratie(defiziten) für Individuen, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt analysieren“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 4).

7.3 Darstellungen in den Schulbüchern

Alle Schulbücher verweisen darauf, dass Marktwirtschaften Planwirtschaften überlegen seien, aber Märkte nie optimal funktionieren (etwa Gefahr der Monopolbildung). Die *Vorzüge einer sozialen Marktwirtschaft* gegenüber der neoliberalen Wirtschaft werden vor allem im Kontrast zu den USA herausgestrichen. Einige Schulbücher weisen die ökosoziale Marktwirtschaft als ‚Sonderform‘ bzw. ‚Weiterentwicklung‘ der

Sozialen Marktwirtschaft aus: „Ökonomische, soziale und ökologische Ziele sollen dabei nicht konkurrierend betrachtet werden, sondern im Zusammenspiel erreicht werden“ (Geospots 7/8: 45). Es gehe um die „Vereinbarkeit von ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Zielen und Maßnahmen“ (Perspektiven 7/8: 47). Eine weitere Sichtweise: „Als Sonderfall soll eine ökosoziale Marktwirtschaft außerdem die nachhaltige Entwicklung in einem Staat gewährleisten“ (Geografisch 5/6: 93).

Die soziale Marktwirtschaft wird in einem Schulbuch als „Erfolgsgeschichte“ (Global 8: 52) bezeichnet, aber sie habe Grenzen der Finanzierbarkeit. Der Übergang „von der sozialen Marktwirtschaft zur ökosozialen Marktwirtschaft“ (Global 8: 54) habe als zentrales Instrument eine *ökologische Steuerreform*. Vorgestellt wird diese am Beispiel von höheren Energiesteuern bei gleichzeitiger Senkung der Abgaben auf menschliche Arbeit.

Andere Schulbücher erwähnen *alternative Wirtschaftsansätze* wie die Gemeinwohlökonomie als „eine Weiterentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft“: „Nach ihr zeigen sich die Krisen der Wirtschaft in Ressourcenkriegen, Vergrößerung der Ungleichheit, Erosion der Demokratie, Zwangsmigration oder Klimawandel“ (Perspektiven 7/8: 43). Ein anderes Schulbuch formuliert es vorsichtig so: „Alternative Theorieansätze wie die Theorie der Commons, die Gemeinwohlökonomie oder die solidarische Ökonomie sind neue Überlegungen außerhalb der traditionellen Wirtschaftswissenschaften. Sie versuchen, Antworten auf die negativen Auswirkungen gegenwärtiger Wirtschaftspolitik zu geben“ (Geospots 7/8: 26). Die Sharing-Ökonomie, das Open-Source-Prinzip sowie Solidarische Landwirtschaft werden ebenfalls als Alternativen genannt: „Damit aus diesen vielen Versuchen ein neues, alternatives Wirtschaftsmodell entstehen kann, muss die wichtigste Grundlage des kapitalistischen Systems in Frage gestellt werden. Sie lautet: Alles Wirtschaften dient der Vermehrung von privatem Kapital bzw. der Maximierung der Renditen und des Gewinns der Unternehmen“ (Durchblick 8: 52). Dieser *Systemwechsel* sei allerdings eine zutiefst politische Frage, die in einer Demokratie von uns allen zu beantworten sei, heißt es in diesem Schulbuch.

7.4 Bewertung und Vorschläge

Es ist Aufgabe der wirtschaftlichen Bildung, unterschiedliche Wirtschaftskonzepte vor- und zur Diskussion zu stellen. Dabei ist herauszuarbeiten, dass es unterschiedliche Formen von *Kapitalismus* gibt, und zu diskutieren, ob eine Überwindung des Kapitalismus angesichts der ökologischen und sozialen Krisen angestrebt werden soll oder ob die Zügelung des Ka-

pitalismus in einer ökosozialen Marktwirtschaft der sinnvollere und auch realistischere Weg der Transformation darstellt (vgl. Holzinger 2024). Kapitalismus und Marktwirtschaft werden in den Schulbüchern sowie in Wirtschaftslehrbüchern meist indifferent verwendet. Die Unterscheidung erfolgt lediglich gegenüber der Planwirtschaft. Umso wichtiger ist, dass unterschiedliche Ausprägungen des Kapitalismus vorgestellt werden, wie die deregulierte versus die gezügelte Variante, einschließlich der chinesischen Variante als Mischung aus Kapitalismus und Planwirtschaft. Die Darstellung der *ökosozialen Marktwirtschaft* als ‚Sonderform‘ ist problematisch, was sich in der nur bedingten Erfüllung der Leitfrage äußert. Alle Wirtschaftssysteme müssen zukünftig auf die Frage der ökosystemischen Grenzen Antworten finden. Am ausführlichsten wird dies in *Global* angesprochen. Die Darstellung der ökosozialen Marktwirtschaft als Zukunftsmodell muss Verbindungen herstellen zu sozial-ökologischen Steuersystemen (s. u.) sowie zum Thema Wachstumsunabhängigkeit (s. o., vgl. Kurz 2023).

In Beantwortung der Leitfrage 5 ergibt sich für die Schulbücher ein gemischtes Bild mit Luft nach oben.

Leitfrage 5: Wird der Übergang zu ökosozialen Marktwirtschaften als Zukunftsnotwendigkeit vermittelt?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Bedingt	Bedingt	Bedingt	Bedingt

8 Nachhaltige Entwicklung und ökosystemische Grenzen

8.1 Fachliche Einführung

Der sogenannte Brundtland-Bericht ‚Our Common Future‘ der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, benannt nach der ehemaligen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, hat *Nachhaltigkeit* wie folgt definiert: „Dauerhafte (nachhaltige) Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Lexikon der Nachhaltigkeit 2015: o.S.). *Nachhaltigkeit im erweiterten Sinn* bedeutet „die Wahl von Wirtschafts- und Lebensweisen (Wichtig: Plural!), die sicherstellen, dass alle ErdenbürgerInnen ihre Grundbedürfnisse befriedigen und ein Leben in Würde führen können (intragenerativer Aspekt); dass auch spätere Generationen noch über intakte Lebensgrundlagen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse verfügen (intergenerativer Aspekt); dass weitere Entwicklung möglich ist, ohne das globale Ökosystem dauerhaft zu gefährden (Aspekt der Zukunftsoffenheit)“ (Holzinger o.J.: o.S.). Eine wei-

tere Definition geht über den Menschen hinaus: „Die Menschen der heutigen Zeit sorgen dafür, dass auch die Menschen in der Zukunft noch gute Lebensbedingungen haben. Sie sorgen auch dafür, dass Pflanzen und Tiere, die es heute gibt, auch in der Zukunft noch auf unserer Erde leben können“ (BPB o.J.b: o.S.).

Es wird zwischen *schwacher* und *starker* Nachhaltigkeit sowie zwischen dem *Säulen-, Schnittmengen- und Zwiebel- bzw. Pyramidenmodell* (Rogall 2008: 725 ff.) unterschieden. Beim *Säulenmodell* stehen die Ökonomie, Ökologie und Soziales gleichwertig nebeneinander; Naturkapital könne zumindest zum Teil durch ökonomisches Kapital substituiert werden. Es müsse zwischen diesen drei Bereichen ein Ausgleich gefunden werden. Beim *Schnittmengenmodell* werden zumindest die gegenseitigen Abhängigkeiten und Überschneidungen der drei Bereiche dargestellt. Beim *Zwiebel- bzw. Pyramidenmodell* sind Soziales und Wirtschaft in die Ökologie eingebettet, da diese die Lebensgrundlage darstelle (vgl. Lexikon der Nachhaltigkeit o.J.).

Der *ökologische Fußabdruck* hat sich als Maßstab für die Überlastung des Planeten im öffentlichen Diskurs durchgesetzt (Global Footprint Network o.J.). Er gibt den Zustand der Ökosysteme jedoch nur begrenzt wieder – es fehlen etwa die Biodiversität, die Bodenqualität sowie der Verbrauch abiotischer Ressourcen (ökologischer Rucksack‘). Zudem bezieht sich der Öko-Fußabdruck ausschließlich auf die *Veränderung des eigenen Lebensstils*, politische Veränderungen werden außen vor gelassen (siehe Kap. nachhaltiges Handeln). Die Studie ‚The Great Acceleration‘ macht deutlich, dass die Übernutzung der Ökosysteme strukturell in der Beschleunigung der Produktivkraft im modernen Konsumkapitalismus Grund gelegt ist (vgl. Steffen et al. 2015).

Als zentrale Studie über den globalen Zustand der Ökosysteme gelten die *Planetary Boundaries*. Die neun ökosystemischen bzw. planetaren Grenzen wurden vom *Stockholm Resilience Center* (SRC o.J.) entwickelt. Sie beschreiben einen sicheren Handlungsraum, innerhalb dessen Ökosysteme ihre Funktionsfähigkeit behalten. Die Daten werden regelmäßig erneuert – mittlerweile werden die planetaren Grenzen in sechs der neun Bereiche überschritten: Störung der Intaktheit der Biosphäre (Biodiversität), zu hoher Eintrag von Stickstoff und Phosphor in die Böden und Gewässer, zu starke Landnutzungsänderungen, Zunahme des Klimawandels, Kippunkte bei den Süßwasserreserven und beim Eintrag neuartiger Substanzen, z.B. Mikroplastik, in die Ökosysteme (SRC o.J.). In der von der britischen Ökonomin Kate Raworth entwickelten *Donut-Ökonomie* werden die planetaren Grenzen mit den Grundbedürfnissen für ein gutes Leben verbunden (vgl. Raworth 2018, o.J.; Holzinger 2024: 40).

8.2 Anforderungen des Lehrplans

Der Lehrplan für die AHS-Oberstufe nimmt mit der Basiskompetenz ‚Mensch – Umwelt – Beziehungen‘ explizit Bezug auf Nachhaltigkeit: „Eine der großen Herausforderungen des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt-Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind“ (BMB 2026: 63).

Im ab 2027/2028 geltenden Lehrplan der AHS-Oberstufe wird unter ‚Nachhaltigkeit, Resilienz und Lebensqualität‘ auf den *intergenerationellen Aspekt* verwiesen, der intragenerationelle Aspekt wird nicht genannt: „Nachhaltigkeit erfordert, dass Ressourcen nur in dem Maß genutzt werden, in dem sie sich regenerieren oder weiterentwickeln können. Dies schließt ökologische, politische, ökonomische, soziale und individuelle Aspekte ein, um natürliche Ressourcen für zukünftige Generationen zu schützen sowie individuelle und gesellschaftliche Resilienz zu stärken“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 2). Die zu vermittelnden Kompetenzen werden ausführlich beschrieben: „Die Schülerinnen und Schüler können ein umfassendes Verständnis von (begrenzten) Ressourcen entwickeln, können persönliche, wirtschaftliche, soziale Ressourcen sowie Umweltressourcen analysieren und deren Bedeutung für individuelle Entscheidungen und Handlungsfähigkeit, soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe bewerten; die Auswirkungen der Nutzung natürlicher Ressourcen sowie Veränderungen der Biodiversität im Hinblick auf planetare Grenzen analysieren und Maßnahmen zum Schutz und zur Regeneration kritisch bewerten; Dimensionen und Modelle von Nachhaltigkeit beschreiben, Methoden zur Messung von Nachhaltigkeit anwenden und deren Aussagekraft beurteilen sowie Innovationen zur nachhaltigen Nutzung von Ressourcen analysieren und deren Potenzial diskutieren und bewerten“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 3).

8.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher gehen auf das *Konzept der Nachhaltigkeit* ein, nicht thematisiert wird jedoch der

Ansatz starker Nachhaltigkeit. In den Darstellungen überwiegt das Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit. Als zentraler Indikator für Nachhaltigkeit wird in allen Schulbüchern der *ökologische Fußabdruck* vorgestellt und es wird auf den *Erdüberlastungstag* verwiesen. Die Rolle des höheren materiellen Wohlstands für die ökologische Überlastung wird zwar gesehen, aber sprachlich relativiert, wie folgendes Zitat zeigt: „Höher entwickelte Staaten leben demnach auf einem wesentlich größeren Fuß als Entwicklungsländer“ (Meridiane 5/6: 91). Dieses Schulbuch warnt auch vor zu „radikalen Standpunkten“ (Meridiane 5/6: 91), denn „eine stärkere Hinwendung zur Nachhaltigkeit wird nicht nur Gewinner/innen kennen, sondern auch Verlierer/innen“ (Meridiane 5/6: 91). Vorsichtig formuliert auch ein anderes Schulbuch: „Menschliche Aktivitäten können in Bezug auf die Natur problematische Formen annehmen“ (Geospots 7/8: 93). Gehofft wird auf die Anpassungsfähigkeit der Natur: „Dabei zeigt sich die Verletzbarkeit von Ökosystemen (Vulnerabilität). Menschen, Tiere und Pflanzen müssen sich so an die neu entstandenen Verhältnisse anpassen (Adaption)“ (Perspektiven 5/6: 26).

Ein Schulbuch geht mit dem *Schnittmengenmodell* auf Nachhaltigkeit ein und betont auch den intragenerationellen Aspekt: „Nachhaltigkeit bedeutet weder auf Kosten seiner Mitmenschen noch jener zukünftiger Generationen zu leben“ (Global 5: 90). Als Problem wird hier das *Landgrabbing* gesehen: „Da besonders in den reichen Staaten immer mehr konsumiert wird und die Nachfrage nach Nahrungsmitteln, Treibstoffen und Rohstoffen immens steigt, haben die Flächenansprüche reicherer Staaten stark zugenommen, weshalb Flächen in Afrika, Asien und Südamerika erworben werden“ (Global 5: 126).

Ein weiteres Schulbuch bezieht sich auf den *Welt-hunger-Index* und die mangelnde *Verteilung von Lebensmitteln*: „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehen heute von einer demographischen Tragfähigkeit von 10 Milliarden Menschen aus, d.h. es könnten genügend Nahrungsmittel für diese Zahl an Menschen produziert werden – allerdings sind die regionale Verteilung und die Lebensbedingungen für die Menschen in unterschiedlichen Regionen sehr verschieden“ (Perspektiven 5/6: 121).

Nur zwei Schulbücher (*Durchblick, Geografisch*) gehen auf den Ansatz der *Planetary Boundaries* ein, die den Zustand der Ökosysteme am genauesten beschreiben und somit dem aktuellen Stand der Ökosystemforschung entsprechen. Diese Schulbücher verweisen auf Änderungsnotwendigkeiten in den materiell reichen Staaten. Gefordert wird eine „veränderte Einstellung zur Landwirtschaft, eine Änderung unserer Ernährungsgewohnheiten, ein sparsamer Umgang mit Rohstoffen und eine geringe Erwärmung

unserer Atmosphäre“ (Durchblick 5: 162), um die Tragfähigkeit unseres Planeten sicherstellen zu können. Mit dem ‚Water-Energy-Food-Nexus‘ wird auf ökosystemische Zusammenhänge verwiesen: „Um die Zukunft umweltfreundlicher und nachhaltiger zu gestalten, sollten die einzelnen Komponenten Wasser, Nahrung und Energie nicht isoliert, sondern gemeinsam betrachtet und auch deren Zusammenhänge berücksichtigt werden“ (Geografisch 5/6: 126). Dieses Schulbuch geht mit der Studie ‚The Great Acceleration‘ (s. o.) auch auf strukturelle Ursachen der Erdüberlastung ein: „Alle Kurven zeigen einen steilen Anstieg: die Weltbevölkerung, der Verlust an Biodiversität, die Mengen an CO₂ und Methan in der Atmosphäre, die Erosion und Entwaldung“ (Geografisch 8: 13).

8.4 Bewertung und Vorschläge

In Bezug auf die Darstellung der *Tragfähigkeit des Planeten* und *ökosystemischer Zusammenhänge* weisen die Schulbücher unterschiedliche Qualität auf. Während einige Schulbücher nur auf den ökologischen Fußabdruck verweisen, gehen andere auch auf aktuellere Studien wie die ‚Planetary Boundaries‘ ein. Überwiegend wird ‚der Mensch‘ mit seinen Eingriffen in die Natur als Problem gesehen, nicht wir Menschen in den Hochkonsumländern. In allen Schulbüchern müsste auf aktuelle Studien zum Zustand der Ökosysteme Bezug genommen werden, um den Zielen des Lehrplans gerecht zu werden. Bei der Thematisierung des ökologischen Fußabdrucks müsste auch auf die Kritik daran – nur Bezug auf individuelle Verhaltensänderung – und auf das Konzept des ‚Handabdrucks‘ eingegangen werden (Germanwatch o. J.). Generell sind Beziehungen zu anderen Themenfeldern wie Bedürfnisse, Werbung oder Wachstum herzustellen.

In Bezug auf die Leitfrage 6 fällt die Bewertung der Schulbücher gemischt aus.

Leitfrage 6: Wird im Kontext von nachhaltiger Entwicklung auf den Ansatz der *Planetary Boundaries* als umfassendsten Ansatz zur Beschreibung des Zustands der Ökosysteme eingegangen?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Ja	Bedingt	Ja	Bedingt

9 Der menschengemachte Klimawandel

9.1 Fachliche Einführung

Sowohl die Berichte des *International Panel of Climate Change* (IPCC) als auch der aktuelle *österreichische Sachstandsbericht zum Klimawandel* verweisen auf die Zuspitzung der Klimakrise und die globale Erwärmung: „Menschliche Aktivitäten haben eindeutig die

globale Erwärmung verursacht, vor allem durch die Emission von Treibhausgasen. Dadurch lag die globale Oberflächentemperatur im Zeitraum 2011–2020 um 1,1 °C höher als der Wert von 1850–1900. Die globalen Treibhausgasemissionen haben weiterhin zugenommen, wobei die historischen und gegenwärtigen Beiträge aus nicht-nachhaltiger Energienutzung, Landnutzung und Landnutzungsänderung, nicht-nachhaltigen Lebensstilen sowie Konsum- und Produktionsmustern über Regionen, Länder und Einzelpersonen sowie innerhalb von Ländern ungleich verteilt sind“ (IPCC 2023a: o. S.). Damit wird die Zusammenfassung des 6. Sachstandsberichts des *International Panel of Climate Change*, des Klimaforschungsgremiums der Vereinten Nationen, eingeleitet. Der neue *österreichische Sachstandsbericht* zum Klimawandel aus 2025 macht deutlich: „Österreich erfährt eine zunehmende Erwärmung, wobei im Jahr 2024 die durchschnittliche Lufttemperatur um 3,1°C über dem vorindustriellen Niveau lag. Dies führt zu häufigeren und intensiveren Hitzewellen, einer Abnahme der Schneedecke und dem Rückgang von Gletschern. Zukünftige Klimaprojektionen weisen auf eine Zunahme der Risiken von Dürren, Überschwemmungen sowie auf den Verlust der Biodiversität hin. Diese Entwicklungen stellen Herausforderungen für Infrastruktur, Energiesysteme, Land- und Forstwirtschaft sowie den Tourismus dar“ (CCCA 2025: o. S.).

Es werden deutlichere Anstrengungen in der *Klimapolitik* gefordert: „Die Treibhausgasemissionen in Österreich sind in den letzten Jahren zurückgegangen, aber im internationalen Pro-Kopf-Vergleich sind die nationalen Emissionen nach wie vor hoch. Das Bewusstsein steigt, dass sowohl ehrgeizige Emissionsreduktionen als auch erhebliche Investitionen in Anpassung und Klimaresilienz erforderlich sind, um den Wohlstand und die hohe Lebensqualität in Österreich vor negativen Auswirkungen der Erderhitzung zu schützen. Trotzdem sind die derzeit umgesetzten Maßnahmen nicht ausreichend, um die langfristigen Klimaziele zu erreichen“ (CCCA 2025: o. S.).

Bezüglich Maßnahmen ist zwischen *Klimaschutz* (Mitigation) und *Klimawandelanpassung* (Adaption) zu unterscheiden (vgl. März & Peter 2022; UBA o. J.). Betont wird die *Transformation* von Gesellschaft und Wirtschaft in Richtung Klimaneutralität, die auch Chancen für eine ökologisch ausgerichtete Wirtschaft biete (vgl. UBA 2026b).

9.2 Anforderungen des Lehrplans

Der derzeit gültige Lehrplan geht im Basiskonzept ‚Geoökosysteme‘ nur indirekt auf die Klimakrise ein: „Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzepts vermittelt werden sollen, sind die

Vulnerabilität dieser Systeme, etwa durch Eingriffe des wirtschaftenden Menschen, aber auch deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption). Schülerinnen und Schüler sollen naturräumliche Gegebenheiten und deren anthropogene Überformung deshalb unter der Perspektive von Chance und Risiko abwägen und einschätzen lernen“ (BMB 2016: 63). Gefordert wird, den „globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – [zu] erörtern“ (BMB 2016: 63).

Im GWB-Lehrplanentwurf 2027 für die AHS-Oberstufe werden die zu vermittelnden Kompetenzen klar benannt: „Die Schülerinnen und Schüler können die wissenschaftlich fundierten Grundlagen des (natürlichen und) anthropogenen Klimawandels und seiner Auswirkungen beschreiben, klimarelevante Prozesse auf lokaler, regionaler und globaler Ebene mit (Geo-)Medien analysieren und Wechselwirkungen zwischen natürlichen und menschlichen Systemen erläutern; Strategien zur Minderung des Klimawandels und zur Anpassung an seine Folgen differenziert beschreiben, aus verschiedenen gesellschaftlichen Perspektiven kritisch bewerten sowie individuelle und systemische Hebel für eine sozial-ökologische Transformation in ihrer Reichweite einordnen; eigene Visionen für lebenswerte und klimafreundliche Zukünfte auf Basis geographisch-wirtschaftlicher Erkenntnisse entwickeln, diese wertebasiert reflektieren und konkrete Transformationsideen zur praktischen Erprobung entwerfen“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 6).

9.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher gehen auf die *menschengemachte Klimakrise* ein – auch wenn nur der Begriff ‚Klimawandel‘ verwendet wird –, tun dies aber in sehr *unterschiedlicher Ausführlichkeit* und *Akzentuierung*. Während einige Bücher – *Meridiane*, *Perspektiven* und zum Teil *Global* – auch auf die *Chancen* der Erderwärmung stark Bezug nehmen und damit der Verharmlosung der Probleme das Wort reden, benennen andere, v.a. *Geografisch*, bedingt *Geospots*, sehr klar die *Krisen*. Teilweise wird ‚der‘ Mensch oder ‚die‘ Menschheit verantwortlich gemacht, teilweise wird präzisiert, dass der Lebensstil in den reichen Ländern hauptverantwortlich zeichnet. Auf die *physikalischen Grundlagen* der Erderwärmung und *Grundbegriffe* der Klimaforschung wird unterschiedlich genau eingegangen, ebenso auf die internationalen *Klimakonferenzen*. Die in den Büchern zitierten *IPCC-Prognosen* zur Erhöhung der globalen Durchschnittstemperatur sind erscheinungsbedingt mittlerweile überholt – das 1,5-Grad-Ziel ist Geschichte.

Hier einige Zitate, die auf eine *Verharmlosung der Klimakrise* verweisen: „Klimaforscher/innen sind sich heute einig, dass die beobachtete Erderwärmung nicht mehr ausschließlich mit dem natürlichen Treibhauseffekt erklärt werden kann“ (Perspektiven 5/6: 33). Zum Temperaturanstieg von 1,5 Grad Celsius wird ausgeführt: „Das ist zwar eine recht hohe Rate, aber in der Geschichte des Planeten hat es solche Zuwächse wiederholt gegeben. Neu ist allerdings, dass der aktuelle Zuwachs hauptsächlich auf die von Menschen verursachte Emission von Treibhausgasen und auf Landnutzungsänderungen (Rodungen, Monokulturen) rückführbar ist“ (Global 5: 140). Es werden auch *Chancen der Klimaerwärmung* betont: „Gewinner stehen ... Verlierern gegenüber, denn der Klimawandel wirkt sich regional höchst unterschiedlich aus“ (Perspektiven 7/8: 201). Die Verschiebung der Klima- und Vegetationszonen könne zu neuen Ackeranbaugebieten führen: „Dadurch wird es möglich, in bis jetzt eher ungenutzten Gebieten zum Beispiel Ackerbau zu betreiben, gleichzeitig werden andere Gebiete für die landwirtschaftliche Nutzung eher ungeeigneter oder die Landwirte und Landwirtinnen müssen beispielsweise auf den Anbau anderer Sorten umsteigen“ (Meridiane 5/6: 220). Österreichs Tourismus könne aufgrund von Hitzeflüchtlingen gewinnen: „Vielen Menschen wird es im Sommer in den städtischen Gebieten zu heiß, auch für den Urlaub im Mittelmeerraum im Sommer wird es manchen zu unangenehm“ (Meridiane 5/6: 181).

Zwei Schulbücher – *Global* und insbesondere *Geografisch* – gehen ausführlicher auf den anthropogenen Treibhauseffekt ein und fordern auch eine wirksamere Klimapolitik. Zum österreichischen Klimapfad heißt es: „Um bis 2050 Klimaneutralität erreichen zu können, müssen vermehrte Bewusstseinsbildung, ein rascherer Umstieg auf erneuerbare Energieträger, völlig neue Energie- und Verkehrskonzepte sowie Auf forstungen vorrangige Ziele der nächsten Jahre sein“ (Geospots 5/6: 49). Es wird auf das Pariser Klimaabkommen Bezug genommen: „Viele Staaten laufen Gefahr, ihre bei der UN-Klimakonferenz 2015 in Paris vereinbarten Klimaziele zu verfehlen. Österreich hat zwar die Klimaziele für den Zeitraum von 2013 bis 2020 erreicht, aber zusätzliche Maßnahmen sind dringend erforderlich, um die angestrebte Klimaneutralität bis 2030 zu erreichen“ (Geografisch 5/6, 49) [Zu beiden Zitaten ist anzumerken, dass Österreichs Zielpfad für Klimaneutralität falsch angegeben wird. Diese soll bis 2040 erreicht werden].

9.4 Bewertung und Vorschläge

Die Darstellung des menschengemachten Klimawandels fällt in den Schulbüchern sehr unterschied-

lich aus. Sie muss in den schlecht bewerteten Schulbüchern auf den aktuellen Stand der Klimaforschung gebracht werden. In allen Schulbüchern ist darauf zu verweisen, dass eine wirksame Klimapolitik eine globale Verpflichtung sowie eine Querschnittmaterie darstellt, die die Energie-, Mobilitäts-, Wirtschafts- und Agrarpolitik gleichermaßen betrifft. Um die Dringlichkeit des Handelns deutlich zu machen, würden sich in Neuausgaben aktuelle Informationen über die *Folgen der Klimakrise* (vgl. UBA 2026a), etwa eine Grafik aus dem aktuellen *IPCC-Bericht* (vgl. IPCC 2023b) zu den Folgen für die nächsten Generationen bzw. die heute Geborenen, anbieten. Die *zitierten Daten* zur Veränderung der Durchschnittstemperaturen – global und für Österreich – sowie die erwartbaren quantifizierbaren Kosten der Schäden sind mittlerweile veraltet und müssen nach oben revidiert werden. Für den Unterricht sollte der *aktuelle Sachstandsbericht* für Österreich aus 2025 sowie der *Klimaschutzbericht 2026* des Umweltbundesamtes (vgl. UBA 2026b) herangezogen werden. Gute Argumente gegen *Klimamythen* gibt die Homepage *Klimafakten.de*. Das *Klima-Dashboard* des Umweltbundesamtes informiert mit Grafiken über die aktuelle Situation in Österreich. Anschauliche Animationen bieten z. B. auch die *NASA* sowie die Initiative *carbonvisuals*.

Die Bewertung der Schulbücher in Bezug auf Leitfrage 7 fällt gemischt aus.

Leitfrage 7: Wird der menschengemachte Klimawandel auf dem aktuellen Stand der Klimaforschung dargestellt und wird auf die internationale Klimapolitik gebührend Bezug genommen?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Bedingt	Nein	Bedingt	Ja	Ja	Bedingt

10 Energie- und Mobilitätswende

10.1 Fachliche Einführung

Die Bedeutung des *Energiesektors* unterstreicht eine Zahl: 18 Prozent des Weltbruttosozialprodukts entfallen heute auf den Energiesektor (vgl. Schmidl 2022: 99). Der *Energiekonsum* ist mit der industriellen Zivilisation rapide angestiegen. Doch viele Menschen sind noch immer davon ausgeschlossen: 1,3 Milliarden Menschen haben keinen Zugang zu Elektrizität, 2,3 Milliarden Menschen kochen und heizen noch immer mit veralteten, ineffizienten Mitteln (vgl. Schmidl 2022: 202). Der *Weltenergieverbrauch* hat sich von 1980 bis 2022 mehr als verdoppelt; vier Fünftel davon fallen auf die G20-Staaten, also jene Länder, die bereits ein hohes Wohlstandsniveau haben und jene, die dazu gerade aufschließen wie China. 80 Prozent des

Weltenergiebedarfs werden laut Internationaler Energieagentur noch immer aus *fossilen Quellen* gespeist. Ob die Abkehr von diesen tatsächlich gelingen wird, ist offen, aus Klimaschutzgründen aber unabdingbar (vgl. Holzinger 2024: 100). Die Energiewende erfordert daher maßgeblich auch eine *Reduktion des Energieverbrauchs*.

Lange Zeit war die Aufmerksamkeit auf das *Versiegen der fossilen Energieträger* wie Peak Oil oder Peak Gas gerichtet, wie etwa im ersten Bericht an den Club of Rome ‚Die Grenzen des Wachstums‘ (1972) prognostiziert wurde. In der *Klimaforschung* ist man sich aber einig, dass nicht das Ende des Erdöls das Problem ist, sondern dass uns dieses nicht ausgeht. Zwei Drittel der noch verfügbaren fossilen Energieträger müssten unter der Erde bleiben, wenn wir die Klimakrise eindämmen wollen (vgl. Newinger et al. 2017).

Klimaneutralität bedeutet somit eine vollständige Umstellung auf *erneuerbare Energieträger*. Forschungen zur Energieverknappung (vgl. z. B. Servigne & Stevens 2022) zeigen, dass die Förderung fossiler Energien teurer wird, da die leicht verfügbaren Quellen versiegen – man spricht hier von einem *Erntefaktor*, der das Verhältnis der gewonnenen Energie zu jener anzeigt, die für die Gewinnung gebraucht wird, was erneuerbare Energien wettbewerbsfähig macht. Diesen seien jedoch ebenfalls Grenzen gesetzt durch die dafür *notwendigen*, aber ebenso *begrenzten Rohstoffe* (vgl. Tocha 2022; Servigne & Stevens 2022; Schrieffl 2026). Die Energiewende erfordert daher eine drastische Reduktion des Energiekonsums, die ressourcenarme Lebensstile erfordert (vgl. Holzinger 2016). Notwendig ist zudem eine ganzheitliche Mobilitätswende, in der E-Autos nur Teil der Lösung sind. Eine große Herausforderung besteht in der Industriewende, weil hier z. T. sehr hohe Temperaturen nötig sind (vgl. Tocha 2022; Schrieffl 2026).

In aktuellen Debatten gewinnen auch andere Faktoren wie *Versorgungssicherheit*, Importunabhängigkeit, Anheizen der Inflation und *Lebenshaltungskosten* durch Versorgungskrisen im Fossilsektor an Bedeutung. Energiesouveränität wird dabei nicht nur aus ökologischen, sondern auch aus sozialen und geopolitischen Gründen gefordert (vgl. Bärnthaler et al. 2025). Energiearmut wird zu einem Thema der Sozialpolitik.

10.2 Anforderungen des Lehrplans

Der aktuell gültige GW-Lehrplan für die AHS-Oberstufe geht nicht explizit auf das Thema ‚Energieversorgung‘ ein, verweist im Basiskonzept ‚Mensch-Umwelt-Beziehungen‘ indirekt auf den rasant gestiegenen Energieverbrauch: „Eine der großen Herausforderungen des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin,

dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimensionen erreicht haben“ (BMB 2016: 63).

Der GWB-Lehrplanentwurf 2027 nennt klare Kompetenzen, die im Kontext der Energie- und Mobilitätswende zu vermitteln sind: „Die Schülerinnen und Schüler können Risiken der Abhängigkeit von (fossilen) Energieträgern und deren geopolitische Auswirkungen analysieren und die Anforderungen einer nachhaltigen Energieversorgung beschreiben; den Ausbau erneuerbarer Energien und nachhaltiger Mobilitätssysteme im Spannungsfeld von ökologischen, ökonomischen und sozialen Anforderungen erörtern; individuelle, unternehmerische und staatliche Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungen im Rahmen einer Energie- und Mobilitätswende debattieren“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 5).

10.3 Darstellung in den Schulbüchern

Die Rolle der Energiewirtschaft wird in den Schulbüchern sehr unterschiedlich behandelt. Alle Bücher betonen die *Abhängigkeit von fossilen Quellen*, nur drei – *Geospots*, *Geografisch* und *Global* – weisen aber auf die Problematik der Klimaerwärmung durch deren Verbrennung hin. Das Potenzial von Fotovoltaik wird nur in *Geografisch* erwähnt, *Atomenergie* auch in *Geospots* sowie *Global*, in Letzterem aber als weiterhin notwendig. Grüner Wasserstoff wird in *Geospots* in seiner Ambivalenz dargestellt.

In einigen Schulbüchern werden vor allem Peak Oil und die Abhängigkeit der Weltwirtschaft von Erdöl besprochen: „Das 20. und 21. Jahrhundert wird als Ölzeitalter der Menschheit in die Geschichte eingehen“ (Meridiane 5/6: 132). Betont wird die Bedeutung des Erdöls für viele Wirtschaftsbranchen: „Speziell der Konflikt um Öl schlägt sich auch bei uns auf die Preise etwa von Diesel, Benzin, Heizöl, Kunststoffen, Farben, Medikamenten, Wasch- und Reinigungsmitteln oder Kosmetika durch. Ein Alltag ohne Erdöl erscheint heute fast unmöglich“ (Perspektiven 5/6: 109). Die wirtschaftspolitische Bedeutung des Erdöls betont auch ein anderes Schulbuch: „Erdöl gilt als der sensibelste Rohstoff der Welt. Jede Ankündigung von Unsicherheit oder Verknappung treibt die Preise in die Höhe und lässt die Politiker/innen westlicher Länder mit großer Nervosität reagieren. Zu sehr ist die Weltwirtschaft vom Rohstoff Erdöl abhängig. Konflikte – bis hin zu Kriegen zur Sicherung der Erdölreserven – sind die logische Folge“ (Durchblick 5: 158). Auf die *Klimaschädlichkeit* der Verbrennung fossiler Rohstoffe wird auch in diesem Schulbuch nur kurz eingegangen, jedoch auf die Notwendigkeit des

Energiesparens, weil auch der Ausbau erneuerbarer Energie umstritten sei.

Zwei Schulbücher gehen auf *E-Mobilität* ein (*Global*, *Durchblick*): einmal mit einer korrekten Einschätzung der Ökobilanz („Auch wenn der Abbau von Lithium und Kobalt für die Batterieproduktion ökologische Schäden verursacht, dürfte bei aktuellem Entwicklungsstand und nach aktuellem Forschungsstand die gesamte Umweltbilanz im Vergleich zu Fahrzeugen mit Verbrennungsmotoren positiv ausfallen“, *Global* 8: 23), einmal mit einer überholten Einschätzung („Der Kohlendioxid-Ausstoß von Elektroautos ist – unter Einrechnung aller indirekten Emissionen – etwa gleich groß wie bei einem herkömmlichen Auto“, *Durchblick* 7: 117). Ein drittes Schulbuch plädiert für eine *umfassendere Mobilitätswende*: „Die ungebrochene Dominanz von PKWs bei der Personenbeförderung innerhalb der EU (85 Prozent laut Eurostat, 2021), die unabhängig von der Antriebsart eine große Anzahl an Ressourcen verbrauchen, lässt Mobilitätsforscher*innen ein viel radikaleres Umdenken von Mobilitätskonzepten und z. B. den Verzicht auf ein eigenes Auto fordern“ (Geografisch 5/6: 192).

10.4 Bewertung und Vorschläge

In Bezug auf die Energie- und Mobilitätswende weisen die Schulbücher sehr unterschiedliche Qualität auf. Die Darstellung der Energiesituation *ohne Verweis auf die Klimakrise* und die *notwendige Energie-wende* ist höchst problematisch. Erneuerbare Energie, Energieeinsparung sowie ein Neudenken der Mobilität sind nötig, um die ökologische Transformation zu schaffen. Die neue Hoffnung auf Atomenergie ist zu relativieren – sie ist teuer und risikobehaftet (vgl. Plage 2025; Schrieff 2026). Zudem haben Atomkraftwerke sehr lange Bauzeiten, die daraus gewonnene Energie käme zu spät in Hinsicht auf die Klimakrise (vgl. Plage 2025). Im Bereich der *erneuerbaren Energien* wurden in den letzten Jahren große technische Fortschritte erzielt. Sonnen- und Windenergienutzung sind mittlerweile kostengünstiger als die fossilen Energieträger (vgl. Janson 2026). Die aktuelle Herausforderung liegt in der Zur-Verfügung-Stellung von genügend Speicherkapazitäten. Erscheinungsbedingt werden diese Innovationen in den Schulbüchern – mit Ausnahme von *Geografisch* und *Global* – nicht thematisiert und sind in Neuauflagen zu ergänzen. Dies gilt ebenso für *E-Mobilität*, deren Chancen und Grenzen im Kontext einer generellen Mobilitätswende (vgl. Holzinger 2024: 234 ff.) zu thematisieren sind. In Zukunft müssen alle Schulbücher die Abkehr von fossilen Energieträgern gebührend thematisieren. Neben der Industriegewende – diese bereitet aufgrund z. T. sehr hoher nötiger Temperaturen in der Chemie-, Stahl-

und Zementindustrie die größten Schwierigkeiten – muss eine umfassende *Mobilitätswende* in allen Schulbüchern besprochen werden, da im Mobilitätsbereich derzeit die geringsten Treibhausgasreduktionen gelingen, in vielen Ländern steigen sie weiterhin an.

Die Einschätzung der Schulbücher in Bezug auf die Leitfrage 8 fällt sehr unterschiedlich aus.

Leitfrage 8: *Wird die Abkehr von den fossilen Energien und die Dringlichkeit einer erneuerbaren Energiewende einschließlich der drastischen Verringerung des Energieverbrauchs ausreichend thematisiert?*

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Bedingt	Bedingt	Ja	Bedingt

11 Nachhaltiges Handeln

11.1 Fachliche Einführung

Beim Thema ‚Nachhaltiges Handeln‘ gibt es zwei Stoßrichtungen. Einerseits wird die *Veränderung des eigenen Lebensstils*, des Ernährungs-, Konsum- und Mobilitätsverhaltens gefordert und gefördert, andererseits die *Veränderung von Strukturen*, also politisches Handeln, gefordert (vgl. Holzinger 2020a; Kopatz 2016). Zudem wird betont, dass das eine das andere nicht ausschließt, sondern eine Wechselwirkung bestehe. *Selbstwirksamkeit* könne in beiden Bereichen erfahren werden. Erst die genügende „Selbsttransformation“ (Paech 2025) schaffe das Milieu auch für politische Veränderungen.

Der Umweltpsychologe Thomas Brudermann nennt Ausreden, die uns erlauben sollen, nicht umweltfreundlich zu agieren, etwa „Es ist zu komplex“ oder „Ich bin für die Misere nicht verantwortlich“ (Brudermann 2022). Seine Homepage ‚klimapsychologie.com‘ bietet u. a. anschauliche Grafiken zur ‚Kunst der Ausrede‘. Sara Schurmann, Mitglied des Netzwerk Klimajournalismus, listet typische Argumentationsweisen auch in der Politik auf, die gegen einen konsequenten Klimaschutz ins Feld geführt werden, etwa die Warnung vor zu radikalen Schritten oder das ausschließliche Verweisen auf technologische Lösungen. Schurmann problematisiert zudem die zu vage Klimaberichterstattung in den Medien (vgl. Schurmann 2022).

Aus Sicht der Umwelt- und Klimakommunikation wird auf die *Bedeutung positiver Zukunftsbilder* sowie *Geschichten des Gelingens* verwiesen (vgl. Hallo Klima! o. J.). Wieder andere heben hervor, dass es wichtig sei, die Hürden *und* Gelingensfaktoren für sozialen Wandel zu reflektieren, was Thema der *Transformationsforschung* ist (vgl. Holzinger 2020a, 2024). Betont wird, dass es nicht nur um ‚Anders konsumieren‘, sondern auch um ‚Weniger konsumieren‘ geht (vgl. Holzinger 2016).

In der Nachhaltigkeitsbildung und in der Schule beliebt ist das Tool des *Ökologischen Fußabdrucks* (vgl.

Mein Fußabdruck o. J.), das ermöglicht, seinen eigenen Lebensstil auf Nachhaltigkeit zu checken, wie im Kapitel zu Nachhaltigkeit bereits ausgeführt wurde. Am Ökologischen Fußabdruck wird bemängelt, dass er nur auf die individuelle Verhaltensänderung abziele. Mit dem Handabdruck können strukturelle Maßnahmen gemessen werden; zudem findet man auf der Homepage zum Handabdruck zahlreiche Anregungen für das Aktiv-Werden, etwa auch in Schulen (vgl. Germanwatch o. J.). Der APCC-Spezialreport ‚Strukturen für ein klimafreundliches Leben‘ beschreibt die relevanten Handlungsfelder, aber auch die notwendigen strukturellen Veränderungen, die ein klimafreundliches Leben fördern (vgl. APCC 2025).

Große Hebelwirkung hätte die generelle Umlenkung der Kapitalströme auf nachhaltige Investments. Laut einer Studie kann eine bewusst nachhaltige Geldanlage bis zu 27-mal mehr CO₂ einsparen als der Umstieg auf pflanzliche Ernährung oder öffentlichen Verkehr (vgl. Allmer 2025). Ziel muss es daher sein, dass die Kapitalströme generell auf nachhaltige Bereiche gelenkt werden (vgl. Club of Rome 2022). Die EU-Taxonomie-Verordnung, der gemäß Unternehmen und Finanzinstitute zumindest ausweisen müssen, wie viele ihrer Investitionen in nachhaltige Bereiche gehen, ist ein erster Schritt in diese Richtung (vgl. Holzinger 2024: 193 ff.).

11.2 Anforderungen des Lehrplans

Der aktuelle Lehrplan nimmt im Basiskonzept ‚Mensch-Umwelt-Beziehungen‘ auf nachhaltiges Handeln Bezug: „Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind“ (BMB 2016: 63). Als Handlungsfeld wird genannt: „Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln“ (BMB 2016: 66).

Im GWB-Lehrplanentwurf 2027 wird unter „Selbstbestimmte Lebensplanung“ folgende Kompetenz angeführt, die auch auf nachhaltiges Handeln bezogen ist: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Vorstellungen eines nachhaltigen, guten Lebens reflektieren und Handlungsmöglichkeiten erörtern, wie dieses zu erreichen ist“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 7).

11.3 Darstellung in den Schulbüchern

In allen Schulbüchern werden zahlreiche Beispiele für *nachhaltiges Handeln* aufgezählt, dabei aber unterschiedliche Akzente gesetzt – etwa Nachhaltige Ernährung und Vermeidung von Lebensmittelverschwen-

dung in *Meridiane* und *Global*, Nachhaltiger Konsum in *Perspektiven*, *Durchblick* und *Global*, Vermeidung von Abfällen und die grundsätzliche Verringerung unseres Konsums in *Geografisch*. Manche Tipps wie ‚Vor allem Tageslicht nutzen‘ beziehen sich auf Vorschläge mit geringer Wirkung – für Beleuchtung wird am wenigsten Strom verbraucht. Betont wird die Freiwilligkeit nachhaltigen Handelns: „Für Menschen, die sehr bewusst einkaufen, sind auch Nachhaltigkeit, ein gerechter Lohn für die Angestellten und ein gerechter Preis für die Produzenten ein Kriterium für die Kaufentscheidung“ (Perspektiven 5/6: 94).

Teilweise gibt es eine sehr *optimistische Einschätzung* in Bezug auf Veränderungsbereitschaft: „Des Weiteren legen Konsumentinnen und Konsumenten immer mehr Wert auf Nachhaltigkeit. Dazu gehören der bewusste Verzicht auf nicht unbedingt Notwendiges, der Kauf von Produkten aus nachhaltigen Rohstoffen und auch die Überlegung, ob man ein Gerät neu kaufen soll oder ob sich eine Reparatur noch lohnt“ (Geospots 5/6: 113). Ein anderes Schulbuch: „Nachhaltiger Konsum liegt im Trend und ist meist auch einfach umzusetzen. ... Verbraucher wollen nachhaltig konsumieren und handeln. Dafür erwarten sie verständliche Informationen, die schnell und ohne großen Aufwand verfügbar sein müssen“ (Meridiane 5/6: 185). Dieses Schulbuch geht auch auf geplante Obsoleszenz ein.

Ein weiteres Schulbuch problematisiert die „materialistische Wegwerfgesellschaft“ (Geografisch 5/6: 147). Grundsätzlich wird aber auch hier eine positive Veränderung des Konsumverhaltens betont: „Das Bewusstsein über die negativen Folgen der materialistischen Wegwerfgesellschaft wächst. Konsumentinnen und Konsumenten legen bei ihren Einkäufen zunehmend Wert auf Qualität und Umweltverträglichkeit. Ökologische Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und Unternehmenstransparenz gewinnen an Bedeutung“ (Geografisch 5/6: 147). Es würden sich immer mehr Menschen für einen „minimalistischen Lebensstil“ (Geografisch 5/6: 147) entscheiden.

Ein Schulbuch spricht von „Strategien für individuell nachhaltiges Handeln“. Dies erfordere „ein genaues Wissen über ökologische Zusammenhänge“ (Durchblick 8: 72) sowie die Fähigkeit, „die Ursachen für (m)ein bestimmtes Handeln zu verstehen und somit meine Wert-, Interessen- und Zielkonflikte zu erkennen“ (Durchblick 8: 72). Es wird also zumindest zur Reflexion des eigenen Verhaltens angeregt.

Nachhaltige Investments werden mit einer Ausnahme (in *Geospots* findet sich kein Hinweis) in allen Schulbüchern als Sonderform für jene beschrieben, die ethisch investieren wollen, nicht als prinzipielle Notwendigkeit. Hier zwei Beispiele: Es gäbe immer mehr Menschen, „denen es nicht egal ist, was mit ihren Anlagen passiert. Sie hinterfragen, ob ihre

Veranlagung vielleicht gar Unternehmen unterstützt, deren Handeln im Widerspruch zu den eigenen ethischen Grundsätzen und zu ihrem Gewissen stehen“ (Durchblick 8: 182). Hauptziel eines nachhaltigen Finanzmarktes sei es, „Kapital in Projekte und Unternehmen zu lenken, die positive Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft haben“ (Geografisch 8: 24). Ein Schulbuch verweist auf den Umwelteinfluss als Aktionär*in: „Wenn man Aktionär/in eines Unternehmens ist, kann man zusätzlich das Stimmrecht nutzen, um Einfluss auf Umwelt- und Sozialstandards auszuüben“ (Perspektiven 7/8: 279).

11.4 Bewertung und Vorschläge

Alle Schulbücher listen Maßnahmen für nachhaltiges Handeln auf. Die Information darüber, was jeder Einzelne tun kann, ist wichtig und wirkt motivierend. Zu ergänzen wären aber Daten, die aufzeigen, welche Umweltwirkung die einzelnen Maßnahmen haben, denn hier liegen häufig Fehleinschätzungen vor. Das Konzept ‚Ein guter Tag hat 100 Punkte‘ beispielsweise ordnet allen Alltagshandlungen Punkte zu. Hundert Punkte am Tag wären nachhaltig (vgl. Strele & Steinberger o.J.). Auch die Betonung von *nachhaltigem Konsum* ist wichtig, die Beurteilung der Bereitschaft dazu fällt jedoch zu positiv aus. Die Chancen und Grenzen von *Konsumentenmacht* (‚Abstimmung an der Supermarktkasse?‘) wären ebenfalls zu diskutieren (vgl. Holzinger 2024: 213 ff.). Das Konzept des ‚Handabdrucks‘ sowie die Reflexion von Hürden und Gelingensfaktoren für nachhaltiges Handeln werden in den Schulbüchern nicht angesprochen, die Antworten auf die Leitfrage sind daher begrenzt positiv. Insbesondere soll auf den Ansatz des ‚Handabdrucks‘ (s.o.) in allen Schulbüchern eingegangen werden. Zudem ist darauf zu verweisen, dass in Zukunft alle Investments Nachhaltigkeitskriterien entsprechen müssen.

Die Bewertung der Schulbücher in Bezug auf Leitfrage 9 fällt schlecht aus.

Leitfrage 9: Wird im Kontext von nachhaltigem Handeln neben einem nachhaltigen Lebensstil auch auf strukturelle Veränderungsmöglichkeiten nach dem Ansatz des Handabdrucks verwiesen und werden individuelle und strukturelle Hürden und Gelingensfaktoren für den Wandel gemäß der Transformationsforschung thematisiert?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Bedingt	Nein	Bedingt	Nein

12 Umweltsteuern

12.1 Fachliche Einführung

In der Ökologischen Ökonomie werden seit langem Umweltsteuern gefordert, um die externalisierten

Umweltkosten der Wirtschaft in Rechnung zu stellen und eine steuernde Wirkung zu entfalten (vgl. Rogall 2008). Am bekanntesten sind CO₂-Steuern. Als Bezugsgröße dient der Verbrauch der fossilen Energieträger – aus diesem lässt sich mit einem Umrechnungsfaktor der CO₂-Ausstoß berechnen (vgl. UBA 2025).

Es gibt zwei *Modelle der Besteuerung*, besser gesagt, der Verwendung der eingenommenen Mittel. In einem Fall verwendet der Staat die Einnahmen für Umweltmaßnahmen, im anderen Fall gibt er die Einnahmen als Klimabonus an alle Staatsbürger*innen zurück. Wer mehr CO₂ ausstößt, wird bestraft, wer klimafreundlicher lebt, wird belohnt. Die Höhe der CO₂-Besteuerung ist noch immer sehr unterschiedlich: Sie liegen in Schweden mit knapp 110 Euro pro Tonne und Finnland mit über 60 Euro pro Tonne am höchsten – beide Länder haben bereits in den 1990er Jahren die Steuer mit einem jährlich steigenden Steuersatz eingeführt (vgl. Brändlin 2024; Moore et al. 2025). Die in Österreich 2022 eingeführte CO₂-Steuer von 30 Euro/Tonne CO₂ stieg jährlich an und beträgt seit 2025 55 Euro/Tonne CO₂. Der Klimabonus wurde von der neuen Regierung 2025 wieder abgeschafft (vgl. WKO 2023; Österreich.gv o. J.; Österreichs Energie o. J.).

12.2 Anforderungen des Lehrplans

Umweltsteuern werden als Detailthema im aktuellen Lehrplan nicht explizit genannt, fallen jedoch in den Bereich der Wirtschafts- und Umweltpolitik. Sie tangieren das Basiskonzept ‚Märkte, Regulierung und Deregulierung‘ und sind im Kontext der ökosozialen Marktwirtschaft (s.o.) zu thematisieren. Das Basiskonzept ‚Nachhaltigkeit und Lebensqualität‘ nennt das „Leitmotiv ökologischer Modernisierung“ (BMB 2016: 62) – Umweltsteuern sind hierfür ein zentrales Instrument. Der GWB-Lehrplanentwurf 2027 spricht Anreizstrukturen für nachhaltiges Wirtschaften an: „Nachhaltiges wirtschaftliches Denken berücksichtigt Anreizstrukturen sowie individuelle, gesellschaftliche und ökologische Auswirkungen“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 3).

12.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher thematisieren Umweltsteuern, jedoch in sehr geringem Ausmaß. In zwei Schulbüchern wird die Ökologisierung des Steuersystems im Kontext der steuerlichen Entlastung des Faktors Arbeit angeführt: „Diskutiert werden in Österreich eine Reduktion der Steuern auf Arbeit und ein Steuersystem, das die Umwelt entlastet (Ökologisierung des Steuersystems)“ (Perspektiven 7/8: 31); „Die Ökologisierung des Steuersystems würde ebenfalls eine Entlas-

tung des Faktors Arbeit und eine stärkere Belastung des Faktors Energie und Ressourcen zum Ziel haben“ (Geospots 7/8: 41). Ein Schulbuch verweist auf Vorschläge der OECD sowie Empfehlungen im Kontext des Pariser Klimaabkommens („Anlässlich der Weltklimakonferenz in Paris 2015 wurde im Zusammenhang mit dem Klimawandel auch die CO₂-Steuer immer wieder thematisiert“, Durchblick 7: 37), ein anderes allgemein auf einen „Umbau von Rahmenbedingungen und Anreizstrukturen zur Förderung ökologischer Investitionen“ (Geografisch 7: 34). Ein weiteres Schulbuch thematisiert Ökosteuern, die *Verteilungswirkung* wird aber problematisch gesehen: „... treffen kleinere Einkommen vergleichsweise mehr als höhere Einkommen“ (Meridiane 7: 81). Auf die Einführung einer *CO₂-Steuer in Österreich* wird (erschei-nungsbedingt) nicht hingewiesen.

12.4 Bewertung und Vorschläge

Da *Ökosteuern* in Marktwirtschaften ein zentrales Instrument der Lenkungswirkung darstellen, um externalisierte Kosten in die Preise zu internalisieren und Unternehmen sowie die Bürger*innen zur ökologischen Umsteuerung anzuhalten, müssen diese sowie der Emissionszertifikate-Handel in allen Schulbüchern ausführlich besprochen werden. Es kann hier auf frühe Erfolgsbeispiele etwa aus skandinavischen Ländern hingewiesen werden (vgl. Brändlin 2024; Moore et al. 2025). Auch die in Österreich eingeführte CO₂-Steuer muss in Neuauflagen thematisiert werden.

In Bezug auf die Leitfrage 10 kann kein Schulbuch ausreichend positiv beurteilt werden.

Leitfrage 10: Werden Umweltsteuern ausreichend thematisiert?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Bedingt	Bedingt	Bedingt	Bedingt	Nein

13 Faire Verteilung und vermögensbezogene Steuern

13.1 Fachliche Einführung

Jährlich zum Weltwirtschaftsforum in Davos Ende Januar veröffentlicht die britische NGO *Oxfam* ihren Ungleichheitsbericht. Im aktuellen Report heißt es: „Im Jahr 2024 ist das Gesamtvermögen von Milliardär*innen um zwei Billionen US-Dollar gestiegen. Ihr Vermögen wuchs damit dreimal schneller als noch 2023. Pro Woche kamen fast vier neue Milliardär*innen hinzu. Gleichzeitig leben noch immer beinahe 3,6 Milliarden Menschen unter der erweiterten Armutsgrenze von 6,85 US-Dollar pro Tag“

(Oxfam 2026: o. S.). Eine Politik, die Reiche bevorzugt und wenig gegen Armut und soziale Ungleichheit unternimmt, untergrabe das *Vertrauen in die Demokratie*. Die etablierten politischen Parteien und ihre Regierungen würden an Rückhalt verlieren. Das bereite den idealen Nährboden für rechte Kräfte, so der Bericht.

Der *World Inequality Report* (WIR) informiert über die weltweite Ungleichheit; dabei wird neben den ökonomischen Disparitäten auf weitere Faktoren der Ungleichheit Bezug genommen: „Building on that foundation, WIR 2026 expands the horizon. It explores new dimensions of inequality that define the 21st century: climate and wealth, gender disparities, unequal access to human capital, the asymmetries of the global financial system, and the territorial divides that are redrawing democratic politics. Together, these themes reveal that inequality today is not confined to income or wealth; it affects every domain of economic and social life“ (WIR 2026: o. S.).

In der *Reichtumsforschung* wird aus volkswirtschaftlichen, sozialen und demokratiepolitischen Gründen vor „Überreichtum“ (Schürz 2019) gewarnt, mit dem Konzept des „Limitarismus“ (Robeyns 2024) die Begrenzung der Ungleichheiten aus wirtschaftsethischer wie ökologischer Sicht gefordert. In der Postwachstumsökonomie wird davon ausgegangen, dass Verteilung ein Ersatz für Wachstum sein könne (vgl. Hickel 2018; siehe auch Kap. zu Wirtschaftswachstum).

13.2 Anforderungen des Lehrplans

Das Basiskonzept ‚Interessen, Konflikte und Macht‘ fordert die Thematisierung der „Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen ebenso wie Fragen des Zugangs zu Ressourcen oder Verteilungsfragen“ (BMB 2016: 62). Als Ziele werden genannt: „Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen“, „Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen)“ (BMB 2016: 64). Ungleichheit wird vor allem auf globaler Ebene angesprochen, aber auch innerhalb unserer Gesellschaft.

Im GWB-Lehrplanentwurf 2027 werden unter zentralen fachlichen Konzepten genannt: „Ungleichheiten (Disparitäten und Ungerechtigkeiten) und deren dynamische Entwicklung lassen sich im Zusammenspiel von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt erschließen. ... Menschen, Gruppen und Organisationen haben teils widersprüchliche Interessen, die sie unterschiedlich gut durchsetzen können. Die ungleiche Verteilung von Informationen und Macht beeinflusst Handlungsspielräume, Teilhabe und Ressourcenzugänge“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 2).

13.3 Darstellungen in den Schulbüchern

Globale Ungleichheit wird in allen Schulbüchern im Kontext von Globalisierung thematisiert, wenn auch unterschiedlich ausführlich – in *Global* etwa nur ganz kurz. Teilweise werden Indikatoren zur *Messung von Ungleichheit* eingeführt, zum Teil auch *Erklärungsansätze* referiert. Auf Ungleichheit in den reichen Gesellschaften gehen nur einige Schulbücher ein – *Perspektiven*, *Durchblick* und bedingt *Geografisch*. Studien zur Abstiegs-gesellschaft (vgl. Nachtwey 2016) sowie zur Reichtumsforschung (s. o.) werden nicht erwähnt.

Einige Schulbücher gehen auf die *Vermögensungleichheit* weltweit und in Österreich ein: „2017 besaßen 8 Milliardäre genauso viel Vermögen wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung. In Österreich besitzen mehr als zwei Drittel der Bevölkerung kein nennenswertes Geldvermögen, das oberste Zehntel besitzt mehr als die Hälfte“ (Geospots 7/8: 45); „Es besteht eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen einer sehr kleinen Zahl sehr Vermögender und einer großen Zahl von Haushalten mit wenig oder gar keinem Vermögen“ (Durchblick 7: 48); „Österreich wird zwar immer reicher, die Sparquote steigt, aber die Verteilung des Wohlstandes ist ungleich: Immer weniger haben immer mehr, immer mehr haben immer weniger“ (Meridiane 7: 62). In letzterem Schulbuch werden *Pro und Kontra* zu Vermögens- und Erbschaftssteuern abgewogen: „Österreich hat die Besteuerung von Vermögen (Sachwerte wie Immobilien, Antiquitäten, Schmuck) und jene von Erbschaften und Schenkungen abgeschafft. In der politischen Debatte werden einerseits diese in vielen Staaten üblichen Steuern als ‚Reichensteuern‘ gefordert, und zwar als Solidarbeitrag zum Sozialstaat. Andererseits wird darauf verwiesen, dass die Abgabenquote und der Höchststeuersatz schon jetzt zu den höchsten der entwickelten Länder gehören“ (Meridiane 7: 79).

Es werden „Erbschaften und Schenkungen“ (Durchblick 7: 49) als Hauptursachen für die Ungleichheit benannt. Dieses Schulbuch schlägt höhere Vermögenssteuern für Österreich vor, verweist aber auf die aktuelle politische Nichtdurchsetzbarkeit: „Vermögensbezogene Steuern (wie Erbschafts- und Schenkungssteuer), die im EU- und OECD-Schnitt viel höher sind als in Österreich, würden einen hohen Umverteilungseffekt haben, sind aber derzeit politisch nicht umsetzbar“ (Durchblick 7: 49). Ein Schulbuch thematisiert ausschließlich die *Einkommenskluft*, geht aber auf die Progression bei der Einkommenssteuer in Österreich mit einem Verweis auf das „Hochsteuerland“ (Geografisch 7: 52) ein, ein anderes zitiert das WIFO mit dem Vorschlag, Steuern auf Arbeit zu senken: „Gleichzeitig sollten wachstums- und beschäftigungverträglichere Steuern (z. B. Erbschafts- und

Schenkungssteuer, Grundsteuer, Umweltsteuern ...) weiter ausgebaut und Steuerausnahmen zurückgefahren werden“ (Global 7: 37).

13.4 Bewertung und Vorschläge

Vermögens- und Einkommensungleichheit wird in den Schulbüchern thematisiert. Neben verteilungspolitischen müsste aber auch auf demokratiepolitische sowie wirtschaftsethische Aspekte der Reichtumsforschung eingegangen werden. Das Narrativ vom ‚Hochsteuerland Österreich‘ ist im Kontext höherer Vermögenssteuern zu hinterfragen, da im Abgleich andere Steuern gesenkt bzw. öffentliche Aufgaben auch bei geringerem bzw. ausbleibendem Wirtschaftswachstum finanziert werden könnten. Dies stellt einen Konnex zum Thema Nachhaltigkeit her, welches die Sicherung der Wohlfahrtssysteme auch bei sinkenden Wachstumsraten erfordert. Die wirtschaftspolitischen Folgen höherer Vermögenssteuern sollen durchaus kontrovers diskutiert werden, dabei aber Mythen wie ‚Keine neuen Steuern‘ oder ‚Neue Steuern schaden dem Wirtschaftsstandort‘ hinterfragt werden. Aus ökologischen Gründen sind geringere Einkommens- und Vermögensunterschiede eine Notwendigkeit, da diese Spielräume für die ökologische Transformation eröffnen.

Die Bewertung der Schulbücher in Bezug auf die Leitfrage 11 fällt vorsichtig optimistisch aus.

Leitfrage 11: Wird die zunehmende, auch aus ökologischen Gründen problematische Vermögenskonzentration entsprechend den Erkenntnissen der Reichtumsforschung thematisiert und problematisiert?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Bedingt	Nein	Ja	Bedingt	Bedingt	Bedingt

14 Care-Arbeit und feministische Ökonomie

14.1 Fachliche Einführung

Weitere Automatisierungen etwa durch Künstliche Intelligenz werden die Arbeitswelt weiter verändern (vgl. Holzinger 2024: 72 ff.). Demografische Verschiebungen sowie die Überwindung alter Geschlechterrollen rücken die Care-Arbeit weiter in den Fokus. Als ein Bereich der sozial-ökologischen Transformation werden daher die Berücksichtigung der Sorge-Arbeit sowie das Thema Geschlechtergerechtigkeit geprüft und diskutiert. In der *Nachhaltigkeitsdebatte* wird die Rolle der Erwerbsarbeit in ökologischen Zusammenhängen, in der Postwachstumsökonomie die *Verkürzung der Arbeitszeiten* mit flexiblen Modellen thematisiert (vgl. Holzinger 2010, 2024: 150 ff.; Paech 2025). Von Gewerkschaften und Arbeitnehmerverbänden wird auf *gute Arbeit*

gedrängt, die neben einem angemessenen Lohn auch Arbeitsbedingungen meint, die weder über- noch unterfordern und Tätigkeiten als sinnvoll erfahren lassen. Die Arbeiterkammer erstellt regelmäßig für Österreich einen *Arbeitsklimaindex* (Holzinger 2024: 172 f.). Aus feministischer Perspektive wird die Berücksichtigung der *Care-Arbeit* in den wirtschaftlichen Debatten sowie deren Aufteilung zwischen den Geschlechtern thematisiert (vgl. Haidinger & Knittler 2013).

14.2 Anforderungen des Lehrplans

Der aktuelle Lehrplan nimmt nicht Bezug auf das Thema ‚Care-Arbeit‘. Im Basiskonzept ‚Arbeit, Produktion und Konsum‘ heißt es lediglich, „dass Menschen, täglich als Konsument/inn/en oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind“ (BMB 2026: 62).

Der GWB-Lehrplanentwurf 2027 geht jedoch explizit auf das Thema Care-Arbeit ein. Als eine der Kompetenzen im Themenfeld ‚Produktion und Wertschöpfung‘ wird angeführt: „Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Formen von Arbeit und Leistungserstellung durch Haushalte, Unternehmen und den Staat beschreiben sowie die Zusammenhänge zwischen Produktion und Reproduktion reflektieren“ (GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe 2025: 4).

14.3 Darstellung in den Schulbüchern

Alle Schulbücher gehen auf unterschiedliche *Formen der Arbeit* ein, jedoch in stark unterschiedlicher Ausführlichkeit und Akzentuierung. In einigen Schulbüchern wird das alte *Rollenbild* zwischen den Geschlechtern reproduziert, etwa im Kontext von Teilzeitbeschäftigung: „Für viele Frauen ist dies die einzige Möglichkeit, am Erwerbsleben teilzunehmen“ (Meridiane 7: 56). Hausarbeit wird den Frauen zugeordnet, ohne dies zu reflektieren: „Sie kümmern sich um die Kinder, den Haushalt und gehen einem Halbtagsjob nach“ (Meridiane 7: 202). Oder hier mit Verweis auf unbezahlte Tätigkeiten: „Neben den bezahlten Tätigkeiten spielen auch unbezahlte eine große Rolle in unserem Land. Zu nennen wären hier vor allem die, vorwiegend von Frauen, ausgeübte Haushaltsführung sowie die Freiwilligenarbeit“ (Global 5: 118). Ein Schulbuch geht unter „Formen der Arbeit“ geschlechtsneutral auf Hausarbeit bzw. einen erweiterten Arbeitsbegriff ein: „Grundsätzlich ist auch Arbeit darauf ausgerichtet, einen Gewinn zu erzielen. Dieser muss nicht unbedingt in Geld ausgedrückt werden (z. B. bei selbstständiger Erwerbstätigkeit). Er kann auch im Ziel der Tätigkeit selbst liegen (Hausarbeit – saubere Wohnung)“ (Durchblick 5: 66). Ein weiteres Schulbuch thematisiert Care-Arbeit und die Rolle der Frauen am Arbeitsmarkt nicht. Es wird le-

diglich *Work-Life-Balance* als die Kunst beschrieben, Arbeit und Privatleben „unter einen Hut zu bringen“ (Perspektiven 7/8: 39).

Zwei Schulbücher thematisieren *Care-Arbeit* ausführlicher und beziehen sich dabei explizit auf die *feministische Ökonomie*, die vor allem Kritik an Wert- und Weltvorstellungen in der Wirtschaft übe: „Das Menschenbild des homo oeconomicus als angeblich freies und unabhängiges Wesen wird abgelehnt. ... Man will die nachteiligen ökonomischen Rahmenbedingungen für Frauen verstehen und fordert eine andere Wirtschaftswissenschaft und auch Wirtschaftspolitik ein. Zentral ist die Beschäftigung mit unbezahlter Arbeit, wie etwa Hausarbeit oder Pflegearbeit im Privatbereich, die v. a. von Frauen verrichtet wird“ (Geospots 7/8: 26). Diese untersuche „geschlechterspezifische Ungleichheiten und Machtverhältnisse in der Wirtschaft. Sie kritisiert traditionelle ökonomische Theorien, die Frauenarbeit und unbezahlte Sorgearbeit vernachlässigen“ (Geografisch 7: 135). Hier wird auch der *verengte Arbeitsbegriff* explizit kritisiert: „Der Produktionsfaktor Arbeit wird meist als menschliche Tätigkeit definiert, die gegen Entlohnung auf die Befriedigung der Bedürfnisse anderer Personen abzielt. Es arbeitet demnach, wer Geld verdient. Eltern, die ihre Kinder betreuen und – abgesehen von der Familienbeihilfe und dem Kinderbetreuungsgeld – über kein eigenes Einkommen verfügen, ‚sind daheim‘“ (Geografisch 5/6: 108). Ähnlich sei es bei *Pflege* oder *ehrenamtlicher Arbeit*. Im Text wird diese Sichtweise korrigiert: „Eltern übernehmen Erziehungsarbeit, Angehörige Heim- und Pflegearbeit und Freiwillige übernehmen Ehrenämter. Sie tragen in hohem Maße zum gesellschaftlichen Wohlstand bei“ (Geografisch 5/6: 108).

14.4 Bewertung und Vorschläge

Nur zwei Schulbücher beziehen sich explizit auf einen erweiterten Arbeitsbegriff. Mehrheitlich werden alte Geschlechterbilder reproduziert. Zwei Schulbücher – *Geografisch* und bedingt *Geospots* – gehen dieses Thema ohne Rollenzuordnungen an, betonen aber die Bedeutung der nichtbezahlten Tätigkeiten für den gesellschaftlichen Wohlstand. Die Rolle von Frauen am Arbeitsmarkt als in der Regel Teilzeit-Dazuverdienende wird in den Schulbüchern empirisch korrekt wiedergegeben. Wünschenswert wäre aber eine offene Diskussion über Zukunftsperspektiven mit mehr Geschlechtergerechtigkeit in Bezug auf Erwerbs- und Care-Arbeit. Es wäre daher zu diskutieren, warum es die ungleiche Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern gibt und wie bzw. ob diese geändert werden könnte. Im Kontext der ökosozialen Transformation, aber auch im Hinblick auf den neuen Lehrplan, sind ein erweiterter Arbeitsbegriff sowie das Thema Geschlechtergerechtig-

keit in Neuauflagen aller Schulbücher gebührend aufzugreifen, was bisher nicht der Fall ist.

Die Bewertung im Kontext der Leitfrage fällt daher schlecht aus.

Leitfrage 12: Wird im Kontext von Arbeit auf die Ansätze der Care-Arbeit bzw. der feministischen Ökonomie Bezug genommen?

Meridiane:	Perspektiven:	Durchblick:	Geospots:	Geografisch:	Global:
Nein	Nein	Nein	Bedingt	Ja	Nein

15 Zusammenfassende Empfehlungen

Alle Schulbücher thematisieren ökologische Herausforderungen, wie im aktuellen sowie im neuen Lehrplan gefordert. Die Ausführlichkeit und Qualität der Darstellung variieren jedoch stark – nicht alle Schulbücher referieren den *aktuellen Stand der Ökosystem- und Klimaforschung*. Die Schulbücher gehen auf das Konzept der *Nachhaltigkeit* bzw. *Tragfähigkeit des Planeten* ein, das Problem des zu ressourcenintensiven Konsum- und Lebensstils in den wohlhabenden Ländern wird aber nur bedingt angesprochen. Teilweise wird vor zu ‚radikalen Schritten‘ gewarnt.

Die *Klimakrise* wird thematisiert, jedoch eher verhalten und überwiegend nicht dem aktuellen Stand der Klimaforschung entsprechend. Formulierungen wie ‚Viele Expertinnen und Expertinnen gehen davon aus, dass ...‘ oder das gleichgewichtige Nebeneinanderstellen von Risiken und Chancen durch die Klimaerwärmung verharmlosen die Herausforderung. Alle Schulbücher sind auf den aktuellen *Stand der Klimaforschung* (vgl. APCC 2023; CCCA 2025) zu bringen.

Zur Frage, wie wir als Einzelne zu mehr Nachhaltigkeit beitragen können, werden Vorschläge wie Energiesparen, die Reduktion des Fleischkonsums oder der Umstieg auf den öffentlichen Verkehr genannt. Die *Degradation der Ökosysteme* durch die industrielle Landwirtschaft wird problematisiert, dabei aber Österreich als Pionierland des biologischen Landbaus betont. Es fällt auf, dass die Bereitschaft zu nachhaltigen Konsumweisen tendenziell zu positiv gesehen und überschätzt wird. Die *strukturellen Veränderungsnotwendigkeiten* sind stärker zu betonen, dabei Erkenntnisse der Transformationsforschung (vgl. Holzinger 2020a) und Umweltpsychologie (vgl. Brüdermann 2022) zu berücksichtigen.

1. Planetare Grenzen als Richtschnur für den Unterricht

Das in allen Schulbüchern thematisierte Konzept des *ökologischen Fußabdrucks* gibt den Zustand der Ökosysteme nur begrenzt wieder – es fehlen etwa die Biodiversität, die Bodenqualität sowie der Verbrauch

abiotischer Ressourcen (‘ökologischer Rucksack’). Zudem bezieht sich der Öko-Fußabdruck ausschließlich auf die *Veränderung des eigenen Lebensstils*, politische Veränderungen werden jedoch außen vor gelassen.

Als Richtschnur für die Behandlung ökologischer Themen gelten die vom Stockholm Resilience Center erhobenen *Planetaren Grenzen*. Diese geben einen differenzierten Einblick in den *Zustand der Ökosysteme*. In sechs der neun ausgewiesenen Bereiche werden die kritischen Schwellenwerte bereits überschritten (s. o.). Nur zwei Schulbücher – *Geografisch* und *Durchblick* – beziehen sich explizit auf dieses Modell. *Geografisch* stellt auch die *Donut-Ökonomie* der britischen Ökonomin Kate Raworth (2018) vor, die die planetaren Grenzen mit den Indikatoren für Lebensqualität der Sustainable Development Goals verbindet. Diese Konzepte sind in alle Schulbücher aufzunehmen und zu beschreiben. Im GWB-Lehrplanentwurf 2027 wird die Donut-Ökonomie neben den Sustainable Development Goals explizit angeführt.

2. Strukturelle Ursachen sind stärker zu benennen

Strukturelle Ursachen für unsere Nicht-Nachhaltigkeit wie der *Wachstumszwang* sowie der *Konsumismus* werden zu wenig herausgearbeitet (vgl. Paech 2025; Holzinger 2024). Wachstumsgrenzen werden bedingt angesprochen, in einigen Schulbüchern kommen auch Vertreter*innen der Postwachstumsbewegung zu Wort. In allen Schulbüchern wird aber auf ein ‘grünes’ bzw. ‘qualitatives’ Wachstum gesetzt. Der freien bzw. der sozialen Marktwirtschaft wird als ‘Sonderform’ die *ökosoziale Marktwirtschaft* gegenübergestellt: Das ist irreführend. Wenn wir den Übergang zu nachhaltigen Gesellschaften schaffen wollen, dann müssen alle Marktwirtschaften zu ökosozialen Marktwirtschaften werden – mit den Instrumenten der Internalisierung der ökologischen Kosten sowie der Begrenzung der Ressourcennutzung. Klimaneutralität und Wirtschaften in Kreisläufen sind hier als Zukunftsperspektiven zu vermitteln (vgl. Holzinger 2024).

Nachhaltige Investments werden in den Schulbüchern für jene vorgestellt, die ethisch investieren möchten. Auch dies ist problematisch (auch der kommende neue AHS-Lehrplan erwähnt leider ethisches Investment nur nebenbei). Wenn die Nachhaltigkeitswende gelingen soll, sind alle Kapitalströme ökologisch zu trimmen. Die Notwendigkeit einer gänzlichen Verabschiedung von den *fossilen Energieträgern* wird zu wenig betont, zum Teil sogar Peak Oil als Hauptproblem dargestellt, nicht der Ausstoß an Treibhausgasen. Der Umgang mit Ressourcen wird vor allem mit Recycling verbunden, eine *Kreislaufwirtschaft* mit langlebigen Produkten und Öko-design kaum thematisiert (vgl. Holzinger 2020b, 2024).

3. Bedürfnisse und Lebensqualität

Kritik zu üben ist auch an dem in den Schulbüchern mehrheitlich vermittelten Bild der ‘*scheinbar unbegrenzten Bedürfnisse*’ und dem propagierten Ziel von Wirtschaft, diese ‘*mit knappen Mitteln*’ zu befriedigen. Dieses Bild stammt aus der Knappheitsgesellschaft und trifft auf unsere hochproduktiven Konsumgesellschaften nicht mehr zu. Das Ziel von Wirtschaften ist, stärker zu verknüpfen mit einem in den Schulbüchern durchaus thematisierten erweiterten Verständnis von *Wohlstand* bzw. *Lebensqualität* (vgl. Holzinger 2016, 2024).

Ungleichheit wird in den Schulbüchern unterschiedlich behandelt: Manche betonen die Ungleichheit global oder zwischen Regionen, manche betonen eher die Ungleichheit bei den Einkommen, nur zum Teil wird jene bei den Vermögen problematisiert. Erkenntnisse der Reichtumsforschung (vgl. Robeyns 2024; Schürz 2019) sind in den Schulbüchern zu berücksichtigen, da eine nachhaltige Umsteuerung ohne faire Verteilung sowie die Abminderung der Akkumulationsdynamik nicht möglich sein wird.

Neue Arbeitszeitmodelle und flexible Formen der Arbeitszeitverkürzung werden aus technologischen (weitere Automatisierung) sowie ökologischen Gründen (weniger Erwerbsarbeit führt zu weniger Umweltverbrauch) nötig sein. Ein *erweiterter Arbeitsbegriff*, der neben der Erwerbsarbeit auch die *Sorgearbeit* und das *Freiwilligenengagement* umfasst, den etwa die feministische Ökonomie (vgl. Haidinger & Knittler 2023) betont, wird in den Schulbüchern mit zwei Ausnahmen – *Geografisch* und *Geospots* – nur begrenzt thematisiert; *geschlechterstereotypische Rollenzuschreibungen* überwiegen – nach dem Motto ‘Frauen arbeiten in Teilzeit, weil sie für Haushalt und Kinder zuständig sind’. In allen Schulbüchern ist ein *erweiterter Arbeitsbegriff* zu thematisieren.

Zusammenfassend

Nur drei Schulbücher – *Geografisch* und bedingt *Durchblick* sowie *Geospots* – zitieren aktuelle Ergebnisse der Ökosystemforschung. Strukturelle Ursachen der Nicht-Nachhaltigkeit werden zu wenig betont, ebenso die Zusammenhänge von funktionierenden Ökosystemen als Grundlage für menschliches Leben mit Wirtschafts- und Konsumweisen der materiellen und energetischen Begrenzung. Das Säulenmodell der Nachhaltigkeit mit den drei Bereichen ‘Wirtschaft – Soziales – Umwelt’ ist daher zu ersetzen durch das Zwiebel- bzw. Pyramidenmodell, in dem Wirtschaft und Gesellschaft in die Ökosysteme eingebettet sind.

Literatur

- Ablasser, L. (2023): Ökonomische Modelle in betriebs- und volkswirtschaftlichen Schulbüchern für die Handelsakademien. Eine Schulbuchanalyse zur Darstellung von Wirtschaften (Masterarbeit). Universität Graz, Graz.
- Agenda Austria (2025): Verbotenes Wissen: Warum Österreichs Schüler so wenig über Wirtschaft wissen. Und warum das nicht gut ist. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/wirtschaftsbildung-verbotenes-wissen/basiskatalog-inhalte> (22.07.2026)
- Allmer, K. (2025): Finanzen als Klimafaktor: Wie Geld das Klima beeinflusst. <https://www.linkedin.com/pulse/finanzen-als-klimafaktor-wie-geld-das-klima-beeinflusst-kr3qf> (07.07.2025)
- APCC (2023): APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben. Springer Spektrum, Heidelberg.
- Armutskonferenz, Attac, GESÖB & fair sorgen! (2025): Wir alle machen Wirtschaften. Für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Finanzbildung. Mandelbaum, Wien.
- Bärnthaler, R., S. Mang & J. Hickel (2025): Toward a post-growth industrial policy for Europe: navigating emerging tensions and long-term goals. In: *Globalizations* 22(6). S. 1124–1148.
- Binswanger, H. C. (2009): Wege aus der Wachstumsspirale. In: Hinterberger, F., H. Hutterer, I. Oman & E. Freytag, E. (Hrsg.): Welches Wachstum ist nachhaltig? Mandelbaum, Wien. S. 116–117.
- Binswanger, M. (2016): Tretmühlen des Glücks. Wir haben immer mehr und werden nicht glücklicher. Was können wir tun? Herder, Freiburg.
- Binswanger, M. (2019): Der Wachstumszwang. Warum die Volkswirtschaft immer weiterwachsen muss, selbst wenn wir genug haben. Wiley, Weinheim.
- BMB (2016): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Wien.
- Bourcarde, K. & K. Herzmann (2028): Die Scheinkrise. Warum es uns besser geht als je zuvor und wir dennoch das Gefühl haben zu scheitern. Wochenschau, Schwalbach.
- BPB (o.J.a): Bedürfnisse. <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18801/beduerfnisse> (08.06.2026)
- BPB (o.J.b): Nachhaltigkeit. <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/328550/nachhaltigkeit> (16.07.2025)
- BPB (o.J.c): Marktwirtschaft. <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20089/marktwirtschaft/> (20.05.2025)
- Brand, U. & M. Wissen (2024): Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven. oekom, München.
- Brändlin, A. (2024): Schweden: Wie die Wirtschaft wächst und Emissionen sinken. <https://www.dw.com/> de/klimaheld-schweden-was-wir-lernen-k%C3%B6nnen-erneuerbare-energien-zentrale-heizsysteme-klimaanreize/a-69775168 (10.06.2026)
- Brudermann, Th. (2022): Die Kunst der Ausrede. Warum wir uns lieber selbst täuschen, statt klimafreundlich zu leben. München, oekom.
- Buschmann, D. (2025): Einleitung und Vorwort. In: Armutskonferenz, Attac, GESÖB & fair sorgen! (Hrsg.): Wir alle machen Wirtschaften. Für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Finanzbildung. Mandelbaum, Wien. S. 9–15.
- BWL-Lexikon (o. J.): Ökosoziale Marktwirtschaft. <https://www.bwl-lexikon.de/wiki/oekosoziale-marktwirtschaft>. (10.06.2026)
- CCCA (2025): Zweiter Sachstandbericht zum Klimawandel. <https://aar2.ccca.ac.at/bericht> (01.04.2026)
- Club of Rome (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“. oekom, München.
- Daly, H. (1999): Wirtschaft jenseits von Wachstum. Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung. Pustet, Salzburg.
- Deutschmann, E. (2025): Die Exponentialgesellschaft. Vom Ende des Wachstums zur Stabilisierung der Welt. Suhrkamp, Berlin.
- Fridrich, Ch. & M. Hofmann-Schneller (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. In: *GW-Unterricht* 145. S. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht145s4>
- Fulda online (o.J.): Die Krise des Kapitalismus: Wie eine Wende gelingen kann. <https://www.fulda-online.com/kapitalismus-in-der-krise> (10.06.2026)
- Germanwatch (o. J.): Dein Handabdruck. <https://www.handabdruck.eu/> (01.04.2026)
- Global Footprint Network (o.J.): Earth Overshoot Day. <https://www.footprintnetwork.org> (09.06.2026)
- Guttmann, A. (2025): Globaler Werbemarkt im Wandel. <https://de.statista.com/themen/12401/werbung-weltweit/#topicOverview> (10.06.2026)
- GWB-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe (2025): Zur Lehrplanentwicklung GW für die AHS-Oberstufe. <https://gwb.schule.at/course/view.php?id=2002§ion=6#tabs-tree-start> (21.08.2026)
- Haidinger, B. & K. Knittler (2013): Feministische Ökonomie. Eine Einführung. Mandelbaum, Wien.
- Hallo Klima! (o. J.): Klimageschichten erzählt. https://halloklima.at/wp-content/uploads/2026/03/Factsheet_Story-Telling.pdf (10.06.2026)
- Hedtker, R. (2008): Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität - Alternativen - Grundlagen. Wochenschau Verlag, Schwalbach.
- Helliwell, J. F., R. Layard, J. D. Sachs, J.-E. De Neve, L. B. Aknin & S. Wang (2026): World Happiness Report 2026. University of Oxford: Wellbeing Research

- Centre. <https://www.worldhappiness.report/ed/2026>. (10.06.2026)
- Herrmann, U. (2022): Das Ende des Kapitalismus. Warum Wachstum und Klimaschutz nicht vereinbar sind – und wie wir in Zukunft leben werden. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Hickel, J. (2018): Die Tyrannei des Wachstums. Wie globale Ungleichheit die Welt spaltet und was wir dagegen tun können. Dtv, München.
- Hintermann, C. (2025): Geographie in der Schule. Ein neuer Lehrplan für die AHS-Oberstufe (Sekundärstufe II). In: Geographie aktuell 65. S. 5.
- Holzinger, H. (2010): Zur Zukunft der Arbeit. <https://archive.wachstumimwandel.at/zukunftsossier-zur-zukunft-der-arbeit> (20.07.2026)
- Holzinger, H. (2016): Von nichts zu viel – für alle genug. Perspektiven eines neuen Wohlstands. oekom, München.
- Holzinger, H. (2020a): Wann lernen Gesellschaften? Gelingensfaktoren und Barrieren für gesellschaftlichen Wandel im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. JBZ-Arbeitspapier 49. <https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2020/04/ENDTEXT-JBZ-AP-49-Holzinger.pdf> (30.03.2026)
- Holzinger, H. (2020b): Mehr Effizienz allein reicht nicht. In: Eisenriegler, S. (Hg.): Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz. Springer, Heidelberg, S. 195–216.
- Holzinger, H. (2024): Wirtschaftswende. Transformationsansätze und neue ökonomische Konzepte im Vergleich. oekom, München.
- Holzinger, H. (2026): Wirtschaft – Umwelt – Klima – Soziales. Die Darstellung von Wirtschaft in Österreichs Schulbüchern für Geografie und wirtschaftlicher Bildung im Kontext von nachhaltiger Entwicklung und planetarer Grenzen. Buchschmiede, Wien.
- Holzinger, H. (o. J.): Zum Begriff der Nachhaltigkeit. https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2016/02/nachhaltigkeit_einf3bchrung_holzinger-kompatibilit3a4tsmodus.pdf (16.07.2025)
- HPI (2026): The 2026 Happy Planet Index. https://happyplanetindex.org/wp-content/uploads/2026/07/HPI_2026_final0607_compressed.pdf (20.08.2026)
- IPCC (2023a): Climate Change 2023: Synthesis Report. A Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Genf. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle> (30.03.2026)
- IPCC (2023b): AR6 Synthesis Report. Figure SPM1. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/figures/figure-spm-1> (17.07.2025)
- Janson, M. (2026): Was kostet die Stromerzeugung? <https://de.statista.com/infografik/26886/stromgestehungskosten-fuer-erneuerbare-energien-und-konventionelle-kraftwerke-in-deutschland> (10.06.2026)
- Kessler, W. (2018): Die Kunst, den Kapitalismus zu verändern. Publik Forum, Oberursel.
- Kopatz, M. (2016): Öko-Routine. Damit wir tun, was wir für richtig halten. oekom, München.
- Kubon-Gilke, G. & R. Maier-Rigaudn (2020): Utopien und Sozialpolitik. Über die Orientierungsfunktion von Gesellschaftsmodellen. Metroplis, Marburg.
- Kurz, R. (2023): Wachstumsunabhängigkeit. Transformation und Wohlstand erneuern – ohne Wachstum. In: Wirtschaftsdienst 2023/7. <https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2023/heft/7/beitrag/wachstumsunabhaengigkeit-transformation-und-wohlstand-erneuern-ohne-wachstum.html> (10.06.2026)
- Lesch, H. & A. Kleidon: Die Natur ist kein Parteimitglied. Mit den Gesetzen der Natur gegen politische Ignoranz. Bertelsmann, München.
- Levermann, A. (2023): Die Faltung der Welt. Wie die Wissenschaft helfen kann, dem Wachstumsdilemma und der Klimakrise zu entkommen. Ullstein, München.
- Lexikon der Nachhaltigkeit (2015): Brundtland-Bericht 1987. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm (16.07.2025)
- Lexikon der Nachhaltigkeit (o. J.): Nachhaltigkeitsmodelle. https://www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/n/nachhaltigkeitsmodell_778.htm (18.07.2026)
- März, S. & L.-K. Peter (2022): Klimaanpassung und Klimaschutz. Zwei Seiten derselben Medaille? <https://www.bpb.de/themen/klimawandel/dossier-klimawandel/516494/klimaanpassung-und-klimaschutz/> (21.07.2026)
- Mau, K. (2024): Das Ende der Erschöpfung. Wie wir eine Welt ohne Wachstum schaffen. Löwenzahn, Innsbruck.
- Mazzucato, M. (2015): Das Kapital des Staates. Eine andere Geschichte von Innovation und Wachstum. Campus, München.
- Mein Fußabdruck (o.J.) <https://www.mein-fussabdruck.at> (17.07.2025)
- Moore, N., J. Brehm & H. Gruhl (2025): Driving innovation? Carbon tax effects in the Swedish transport sector. In: Journal of Public Economics 248. 105444. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2025.105444>
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Newinger, C., C. Geyer, S. Kellberg & Deutsches Museum (2017): energie.wenden. Chancen und Herausforderungen eines Jahrhundertprojekts. oekom, München.
- Novy, A., Bärnthaler, R., Prieler, M. (2023): Zukunftsfähiges Wirtschaften. Herausforderungen der sozialökologischen Transformation. Beltz, Weinheim.
- Novy, A. Bärnthaler, R., Prieler, M. (2025): Zukunftsfähige Wirtschaftsbildung in unsicheren Zeiten – das Beispiel Alltagsökonomie. In: Armutskonferenz, Attac, GESÖB, fair sorgen! (Hrsg): Wir alle machen Wirtschaften. Für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Finanzbildung. Mandelbaum, Wien. S. 121–131.
- OECD (o.J.): OECD Well-being Data Monitor. <https://www.oecd.org/en/data/tools/well-being-data-monitor/better-life-index.html>. (20.8.2026)
- ORF (2025a): Sigrid Stagl ist Wissenschaftlerin des Jahres. <https://science.orf.at/stories/3228322/> (29.03.2025)

- ORF (2025b): WIFO und IHS sehen Ende der Rezession. <https://orf.at/stories/3397849>. (18.07.2026)
- Österreich.gv (o. J.): Klimabonus. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/umwelt_und_klima/klima_und_umweltschutz/klimabonus (20.07.2026)
- Österreichs Energie (o. J.): CO₂-Bepreisung: Die weltweiten Modelle im Vergleich. <https://oesterreichsenergie.at/aktuelles/neuigkeiten/detailseite/co2-bepreisung-die-weltweiten-modelle-im-vergleich> (20.07.2026)
- Oxfam (2025): Bericht zu sozialer Ungleichheit 2025. Milliardärsmacht beschränken, Demokratie schützen. <https://www.oxfam.de/publikationen/bericht-soziale-ungleichheit> (17.07.2025)
- Paech, N. (2025): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. oekom, München.
- Parrique, Th. (2024): Wachstum bremsen oder untergehen. Wie wir mit Degrowth die Welt retten. S. Fischer, Frankfurt am Main.
- Peukert, H. (2019): Mikroökonomische Lehrbücher. Wissenschaft oder Ideologie? Metropolis, Marburg.
- Pichler, H., Ch. Fridrich, Ch. Vielhaber & F. Bergmeister, F. (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunfts-fähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146. S. 60–62. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s60>
- PIK (o.J.): Planetare Grenzen – Ein sicherer Handlungsraum für die Menschheit. <https://www.pik-potsdam.de/de/produkte/infothek/planetare-grenzen> (01.04.2026)
- Plage (2025): Smart Marketing Reactor. Mini-Atomkraftwerke – Hoffnung oder heiße Luft? In: PLAGE-News, 1/25. S. 4–5.
- Raworth, K. (2018): Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört. Hanser, München.
- Raworth, K. (o.J.): What on Earth is the Doughnut? <https://www.kateraworth.com/doughnut> (05.05.2025)
- Robeyns, I. (2024): Limitarismus. Warum Reichtum begrenzt werden muss. Fischer, Frankfurt.
- Rogall, H. (2008): Ökologische Ökonomie. Eine Einführung. Springer, Heidelberg.
- Saito, K. (2026): Am Ende des Fortschritts. Überleben in den Ruinen des Kapitalismus. dtv, München.
- Schmidl, J. (2022): Energie und Utopie. Sonderzahl, Wien.
- Schriebl, E. (2026): Raus aus Kohle, Öl und Gas – aber wie? Die Dilemmata der Energiewende. Büchner, Marburg.
- Schulmeister, St. (2018): Der Weg zur Prosperität. Ecowin, Salzburg.
- Schurmann, S. (2022): Klartext Klima. Zusammenhänge verstehen, loslegen und effektiv handeln. Brandstätter, Wien.
- Schürz, M. (2019): Überreichtum. Suhrkamp, Berlin.
- Servigne, P; & R. Stevens (2022): Wie alles zusammenbrechen kann. Handbuch der Kollapsologie. Mandelbaum, Wien.
- SN (2026): Wirtschaftswachstum bis 2030 pro Jahr nur bei einem Prozent. Salzburger Nachrichten. <https://www.sn.at/wirtschaft/oesterreich/wirtschaftswachstum-bis-2030-pro-jahr-nur-bei-einem-prozent-art-662433> (18.07.2026)
- Sorgo, G. (2011): Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess. Forum Umweltbildung, Wien.
- SRC (o.J.): Planetary Boundaries. <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html> (30.03.2026)
- Steffen, W., W. Broadgate, L. Deutsch, O. Gaffney & C. Ludwig (2015): The Trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. In: *The Anthropocene Review* 2(1). S. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>
- Stieger, S., M. Seiwald, M. & Ch. Ühss (2021): Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten. In: Fridrich, Ch., U. Hagedorn, R. Hedtke, Ph. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.): *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Springer, Heidelberg. S. 81–111. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_5
- Strele, M. & A. Steinberger (o. J.): Ein guter Tag hat 100 Punkte. Kairos – Institut für Wirkungsforschung & Entwicklung. <https://www.eingutertag.org/de> (10.06.2026)
- Stuppacher, K. & S. Stieger (2022): „Der Haushalt“? – eine ReKonstruktion am Beispiel approbierter Schulbücher für den GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 166. S. 7–23. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s7>
- Tocha, W. (2022): Grüne Gier. Warum die Blümenträume des Öko-Kapitalismus nicht reifen. oekom, München.
- UBA (2025): Berechnung von Treibhausgas (THG)-Emissionen verschiedener Energieträger. <https://secure.umweltbundesamt.at/co2mon/co2mon.html> (22.07.2026)
- UBA (2026a): Zu erwartende Klimaänderungen bis 2100. <https://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/klimawandel/zu-erwartende-klimaaenderungen-bis-2100> (10.06.2026)
- UBA (2026b): Klimaschutzbericht 2026. <https://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/rep1042.pdf> (20.07.2026)
- UBA (o.J.): Klimawandelanpassung. <https://www.umweltbundesamt.at/umweltthemen/klima/klimawandel> (20.07.2026)
- WeAll (o.J): Wellbeing Alliance. <https://weall.org> (20.08.2026)
- WHR (2026): World Happiness Report 2026. <https://www.worldhappiness.report/ed/2026/> (20.08.2026)
- WIFO (2026): Konjunkturstimmung bleibt angespannt. <https://www.wifo.ac.at/news/konjunkturstimmung-bleibt-angespannt> (18.07.2026)
- WIR (2026): Highlights from the World Inequality Report 2026. <https://wir2026.wid.world/insight/executive-summary> (22.07.2026)
- WKO (2023): CO₂-Bepreisung. Fragen und Antworten zur Einführung der Abgabe auf CO₂-Emissionen. <https://www.wko.at/oe/industrie/energieerohstoff-kraftstoff/co2-bepreisung> (14.5.2026)

Anhang

Leitfrage 1: Wird im Kontext des Ziels von Wirtschaften auf die prinzipielle Begrenztheit materieller Bedürfnisse sowie auf Sättigungstendenzen in hochproduktiven Ökonomien eingegangen?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	Dieses Schulbuch geht von ‚vielfältigen‘ und ‚scheinbar‘ <i>unbegrenzten Bedürfnissen</i> aus: „Im Wirtschaftsleben werden die Wünsche der Menschen Bedürfnisse genannt. Diese sind vielfältig und scheinen unbegrenzt zu sein“ (Meridiane 5/6: 110). Die Gleichsetzung von <i>Verfügbarkeit</i> und Wert ist problematisch, denn es steigt lediglich der Preis. Sättigungstendenzen werden nicht angesprochen: „Den scheinbar unbegrenzten Bedürfnissen stehen die begrenzten Güter gegenüber. Güter sind knapp. Je knapper ein Gut ist, je mehr es begehrt wird, desto größer ist sein Wert“ (Meridiane 5/6: 110).
Perspektiven	Nein	Auch dieses Schulbuch geht von ‚ <i>unendlichen</i> ‘ <i>Bedürfnissen</i> aus, angebunden an die Erfahrungswelt der Schüler*innen: „Wer kennt das nicht? Kaum habe ich mir einen Wunsch erfüllt, ist der nächste da. Meine Bedürfnisse sind unendlich“ (Perspektiven 5/6: 75).
Durchblick	Bedingt	Dieses Schulbuch verweist neben <i>käuflichen Bedürfnissen</i> auch auf solche, die man mit Geld nicht kaufen kann: „Der Antrieb zu all unserem Tun entstammt dem Gefühl, unsere persönlichen Wünsche zufriedenzustellen. In der Ökonomie werden diese Wünsche Bedürfnisse genannt. Viele unserer Bedürfnisse lassen sich durch käufliche (materielle) Güter befriedigen. Allerdings gibt es auch Bedürfnisse (z. B. nach Zuneigung und Anerkennung), die man für Geld nicht kaufen kann“ (Durchblick 5: 50). Und es wird auf <i>existenznotwendige Bedürfnisse</i> und deren Verteilung eingegangen: „Während manche Bevölkerungsgruppen einen großen Anteil an der Vergeudung von Ressourcen haben, gelingt es vielen Menschen nicht einmal ihre existenznotwendigen Bedürfnisse zu befriedigen“ (Durchblick 5: 51).
Geospots	Nein	Dieses Schulbuch verweist auf die ‚Vielzahl menschlicher Bedürfnisse‘, die nicht immer befriedigbar seien. Der Fokus liegt allein auf kommerziell befriedigbaren Bedürfnissen: „Gemessen an der Vielzahl menschlicher Bedürfnisse sind Güter und Dienstleistungen oft nur begrenzt verfügbar“ (Geospots 5/6: 112).
Geografisch	Nein	Auch dieses Schulbuch verweist auf die Knappheit von Gütern, denen unsere ‚vielen Bedürfnisse‘ gegenüberstehen: „Die Knappheit als Gegenpol zu den unbegrenzten Bedürfnissen der Menschen stellt die treibende Kraft im Wirtschaften der Menschen dar“ (Geografisch 5/6: 90).
Global	Nein	Dieses Schulbuch wählt dieselbe Argumentationsweise und spricht ebenfalls von der ‚Erfüllung unserer vielen Bedürfnisse‘: „Die meisten Ressourcen und Güter sind knapp. Wir alle wirtschaften daher, um mit den begrenzten Mitteln möglichst viele Güter erzeugen und beschaffen zu können, die wir für die Erfüllung unserer vielen Bedürfnisse brauchen“ (Global 5: 96).

Leitfrage 2: Wird die Schaffung neuer Bedürfnisse durch Wirtschaftswerbung strukturell im Kontext des Wachstumsdrucks und der Profitmaximierung thematisiert?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Bedingt	Dieses Schulbuch geht auf Marktforschung ein, weist aber darauf hin, dass ‚Bedürfnisse geweckt‘ werden: „Die moderne Marktforschung versucht, den Bedarf der Verbraucherinnen und Verbraucher festzustellen. Durch neue Güter und durch Werbung sollen Bedürfnisse geweckt und neuer Bedarf geschaffen werden“ (Meridiane 5/6: 111).
Perspektiven	Nein	Dieses Schulbuch betont die Notwendigkeit von <i>steigendem Konsum</i> für jede Volkswirtschaft und die Bedeutung von Marken für Unternehmen: „Konsum ist ein bedeutsamer Faktor unserer Volkswirtschaft. Je mehr gekauft wird, desto mehr wird produziert. Damit werden mehr Arbeitskräfte beschäftigt, der Staat hat so ein höheres Steueraufkommen, das verteilt werden kann.“ (Perspektiven 5/6: 81) „Vorteilhaft für Unternehmen ist es, eine starke Marke aufzubauen und diese dann am Markt zu positionieren“ (Perspektiven 7/8: 208).
Durchblick	Bedingt	Hier wird zumindest kritisch auf den <i>Zusatznutzen</i> von Gütern hingewiesen: „So verspricht z. B. die Werbung für eine bestimmte Automarke nicht die bequeme, kostengünstige, sichere oder ökologisch verträgliche Bewältigung von Fahrstrecken, sondern deren Zusatznutzen wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, Prestigegewinn oder einfach nur die Freude am Fahren“ (Durchblick 5: 52). Onlineshopping wird problematisiert: „Online-Shopping macht es möglich, rund um die Uhr aus einem schier unbegrenzten Warenangebot zu wählen“ (Durchblick 5: 52).

Geospots	Bedingt	Dieses Schulbuch zählt die unterschiedlichen <i>Funktionen von Werbung</i> auf, wobei auch das Unterbewusstsein angesprochen wird: „Den Absatz sichern und fördern; aufmerksam machen auf Produkte und Dienstleistungen; Bedürfnisse wecken, bestimmte Produkte mit positiven Emotionen besetzen; bestimmte Zielgruppen ansprechen (Konservative, Experimentalisten); das Unterbewusste der Menschen nutzen (Wünsche, Abenteuer, Jugendlichkeit, Sex, Glück, Aussehen ...), mit dem Produkt ein positives Lebensgefühl verbinden“ (Geospots 5/6: 112). Es wird ein <i>Umdenken</i> in Bezug auf das Konsumverhalten konstatiert: „Derzeit zeichnet sich der Beginn eines Umdenkens im Konsumverhalten der Gesellschaft ab. Zum einen bieten Initiativen wie ‚Fairtrade‘ oder ‚Clean Clothes‘ eine Art von Gütesiegel an, welches eine Produktion unter fairen Arbeitsbedingungen für Arbeitskräfte zu fairen Löhnen garantiert. Des Weiteren legen Konsumentinnen und Konsumenten immer mehr Wert auf Nachhaltigkeit.“ (Geospots 5/6: 113).
Geografisch	Bedingt	Dieses Schulbuch verweist ebenfalls auf die <i>Beeinflussung von Kaufentscheidungen</i> durch Werbung und problematisiert Werbeslogans: „Um die Nachfrage nach Gütern zu steigern, entwickeln Unternehmen verschiedene Maßnahmen, die an den Bedürfnissen der adressierten Personen anknüpfen und diese bei der Kaufentscheidung beeinflussen sollen. Werbung zählt zu den wichtigsten Instrumenten in der Marketingkommunikation“ (Geografisch 5/6: 110). „Geiz ist geil, Hier bin ich Mensch, Wohnst du noch oder lebst du schon, Weil ich es mir wert bin – um die Menschen zum Konsum zu motivieren, entwickeln Unternehmen kreative Werbeslogans. Viele identifizieren sich mit dem, was sie besitzen, wie sie aussehen und was sie in ihrer Freizeit machen“ (Geografisch 5/6: 146).
Global	Bedingt	Dieses Schulbuch verweist ebenfalls auf die <i>Weckung von Bedürfnissen</i> und den <i>Zusatznutzen</i> , dass die Nachfragesteigerung strukturell im Wachstumskapitalismus angelegt ist, wird aber auch hier nicht thematisiert: „Manche Bedürfnisse entwickeln Menschen von selbst (z. B. das Bedürfnis, Hunger und Durst zu stillen), manche Bedürfnisse werden erst geweckt. Werbung spielt beim Wecken von Bedürfnissen eine große Rolle“ (Global 5: 99); „Werbung betont nicht nur den unmittelbaren Nutzen, sondern versucht vor allem Gefühle anzusprechen (jung aussehen, attraktiv wirken, begehrt und beliebt sein, ein besonders günstiges Angebot nutzen)“ (Global 5: 99); „Werbung wird wegen der Beeinflussung der Konsumentinnen und Konsumenten häufig kritisiert. Es wird argumentiert, dass sie unnötige Bedürfnisse und unrealistische Erwartungen weckt und dadurch die Menschen zu überhöhtem Konsum verführt“ (Global 5: 99).

Leitfrage 3: Wird die begrenzte Aussagekraft des BIP für den Wohlstand einer Gesellschaft thematisiert und werden erweiterte Indikatoren für Wohlstand vorgestellt?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Ja	Hier werden <i>immaterielle Bedürfnisse</i> und <i>Negativkosten</i> angesprochen, auch, dass das BIP/Kopf nichts über die <i>Verteilung</i> aussagt: „Diese Zahl sagt viel, aber nicht alles über den Wohlstand eines Landes aus. Soziale Sicherheit (Gesundheitswesen, Altersversorgung, Arbeitslosenunterstützung usw.) und Bildungswesen sind auch für den Lebensstandard in einer Volkswirtschaft entscheidend“ (Meridiane 5/6: 124); „Diese Zahlen sagen nichts über die Verteilung des Wohlstandes innerhalb einer Volkswirtschaft aus“ (Meridiane 7: 38); „Umweltschäden und Umweltbelastung werden im BIP nicht richtig dargestellt“, „Das BIP ist kein Maß für Lebensqualität“ (Meridiane 7: 39). Vorgestellt werden der Human Development Index sowie eine OECD-Erhebung über Lebensqualität in Österreich, in der subjektives Wohlbefinden, Einkommen und Vermögen, Arbeitsplätze, Löhne und Gehälter, Wohnverhältnisse, Work-Life-Balance, Gesundheitszustand, Bildung und Ausbildung, soziale Beziehungen, Zivilengagement und Politikgestaltung, Umweltqualität sowie persönliche Sicherheit abgefragt wurden.
Perspektiven	Ja	Dieses Schulbuch betont stark die <i>Negativkosten</i> und auch, dass das BIP/Kopf nichts über die <i>Verteilung</i> aussagt: „Unfälle, Spitalsaufenthalte, Hochwasser, Rohstoffverschwendung, Ausbeutung der Umwelt etc. erhöhen zwar das BIP, jedoch kaum den Wohlstand und noch weniger die Lebensqualität“ (Perspektiven 7/8: 20). Das BIP/Kopf sagt „nichts über die Verteilung von Arm und Reich“ (Perspektiven 7/8: 20). Aufgezählt, jedoch nicht erklärt, werden der Gini-Koeffizient, der Human Development Index (HDI), der Happy Planet Index (HPI) und das Gross National Happiness in Bhutan (GNH). Näher beschrieben wird auch hier der OECD-Better-Life-Index für Österreich.
Durchblick	Ja	Auch hier wird die <i>begrenzte Aussagekraft</i> des BIP erklärt: „Das BIP ist international gesehen jene wirtschaftliche Maßzahl, die es für jedes Land gibt und die als Pro-Kopf-Wert für internationale Vergleiche sehr gut geeignet ist. Trotzdem gibt es viele Nachteile des BIP als Maßzahl“ (Durchblick 7: 26); „So erhöht beispielsweise jeder Verkehrsunfall das BIP, da die zusätzlich entstandenen Kosten (Reparatur, Gesundheitskosten, eventuell Neukauf eines Autos) als positiv in die Berechnung eingehen. Je kränker eine Bevölkerung ist, desto ‘reicher’ erscheint sie im BIP“ (Durchblick 7: 26). Alternative Indikatorensysteme werden nicht vorgestellt, später wird aber auf die Planetary Boundaries eingegangen. Unter Lebensqualität in Österreich wird auf die Erhebung von Statistik Austria ‚Wie geht’s Österreich‘ Bezug genommen. ¹

¹ Diese Seite wurde mittlerweile ersetzt durch die Darstellung des Standes der Sustainable Development Goals in Österreich. Zu der alle Staaten der UNO angehalten werden. <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html> (15.05.2026)

Geospots	Ja	Dieses Schulbuch verweist auf <i>nicht bezahlte Tätigkeiten</i> , <i>nichtökonomische</i> Bedürfnisse, <i>Negativkosten</i> sowie den im BIP ausgedrückten <i>Wachstumszwang</i> , der aus ökologischen Gründen kritisiert werde: „Es ist üblich, den Wert aller Waren und Dienstleistungen, die in einem Jahr in einer Volkswirtschaft produziert werden, als Bruttoinlandsprodukt zu bezeichnen. ... Das reale BIP ist unabhängig von Preisänderungen. Es wird anhand der Marktpreise eines Basisjahres berechnet“ (Geospots 7/8: 19f.); „Bestimmte Formen der Arbeit werden nicht berücksichtigt (Hausarbeit, Schwarzarbeit, Subsistenzwirtschaft etc.); nichtökonomische Bedürfnisse der Bevölkerung werden nicht erfasst; die negativen ökologischen Folgen des Wirtschaftens sind nicht abgebildet; weder der absolute Wert noch die Angabe pro Kopf sagen etwas über die Verteilung des BIP aus“ (Geospots 7/8: 20); „Dem BIP liegt ein Wirtschaftsverständnis zugrunde, das auf permanentes Wachstum setzt. Seit Jahrzehnten wird daher am quasi uneingeschränkten ökonomischen Wachstum massive Kritik seitens der Umweltbewegung, der Eine-Welt-Bewegung und anderen NGOs geübt“ (Geospots 7/8: 20). Auch hier werden der Better-Life-Index der OECD sowie das Ranking Österreichs vorgestellt.
Geografisch	Ja	Auch dieses Schulbuch verweist auf nicht berücksichtigte <i>unbezahlte Arbeit</i> , nichtökonomische Werte wie <i>intakte Naturräume</i> sowie die nicht vermittelte <i>Verteilung des Wirtschaftsprodukts</i> durch das BIP: „Obwohl das BIP weltweit anerkannt ist und Staaten mit hohem BIP oft politisch einflussreich sind, berücksichtigt es nicht die Verteilung der Produktion auf die Bevölkerung oder Faktoren wie unbezahlte Arbeit, Geschlechtergerechtigkeit und intakte Naturräume, die für den Wohlstand vieler Menschen entscheidend sind“ (Geografisch 5/6: 173). Mit dem Human Development Index (HDI), dem Happy Planet Index (HPI) sowie dem OECD-Better-Life-Index werden ergänzende Kennzahlen vorgestellt.
Global	Bedingt	Das BIP wird hier zunächst sachlich erklärt, dann aber auch kritisiert: „Das Bruttoinlandsprodukt stellt den Wert aller Güter (Waren und Dienstleistungen) dar, der in einem Jahr im Inland erwirtschaftet wird, und drückt damit die wirtschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft aus“ (Global 6: 26); „Es stellt eine der wichtigsten Größen dar, um die wirtschaftliche Situation, den Wohlstand, die Entwicklung eines Landes zu beurteilen“ (Global 7: 18); „Das BIP pro Kopf gibt nur sehr eingeschränkt Auskunft über die tatsächliche wirtschaftliche Lage bzw. die Einkommensverteilung eines Landes“ (Global 7: 19). Hier wird ebenfalls auf die Erhebung „Wie geht’s Österreich“ Bezug genommen.

Leitfrage 4: Wird auf die Problematik des exponentiellen Wirtschaftswachstums eingegangen und werden die Positionen der Postwachstumsökonomie referiert?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	<i>Wirtschaftswachstum</i> wird hier als weiterhin notwendig beschrieben, nur in einer Arbeitsaufgabe hinterfragt: „Wächst das BIP real, entsteht Wirtschaftswachstum. Wenn die Wirtschaft wächst, können viele Wünsche leichter erfüllt werden: Mehr Arbeitsplätze, mehr Urlaub, bessere Spitäler, schönere Schulen, kleinere Klassen, mehr Autobahnen, mehr Umweltschutz usw.“ (Meridiane 7: 71); „Wir benötigen das Wachstum, um den eigenen und allgemeinen Ansprüchen gerecht zu werden. Der wichtigste Motor zur Erreichung dieses Zieles ist die Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft“ (Meridiane 7: 71). Im Abschnitt zum „magischen Vieleck der Wirtschaftspolitik“ wird als <i>Zielkonflikt</i> bei Wirtschaftswachstum kurz angeführt: „Unkontrolliertes Wirtschaftswachstum belastet die Umwelt – mehr CO ₂ -Ausstoß, mehr Abwässer, mehr Müll usw.“ (Meridiane 7: 72). Als Aufgabe wird die Diskussion der Frage gestellt: „Ist Wirtschaftswachstum auf alle Fälle nötig? Was sind die negativen Folgen von ständigem Wachstum?“ (Meridiane 7: 73).
Perspektiven	Bedingt	Im Kontext des magischen <i>Vielecks der Wirtschaftspolitik</i> wird auch „angemessenes Wirtschaftswachstum“ (Perspektiven 7/8: 48) angeführt. Die wirtschaftspolitischen Ziele könnten miteinander im <i>Zielkonflikt</i> stehen: „Manche dieser Ziele stehen außer Streit (z. B. hoher Beschäftigungsgrad), manche sind umstritten (z. B. stetes Wirtschaftswachstum)“ (Perspektiven 7/8: 48). Wirtschaftswachstum werde mittlerweile <i>kontrovers</i> diskutiert: „Die einen meinen, das erreichte Wohlstandsniveau sei nur mit Wirtschaftswachstum zu erhalten oder zu erhöhen. Die anderen sprechen von prinzipiellen Grenzen des Wachstums, da Ressourcen (Rohstoffe etc.) nicht unendlich sind und meinen, dass andauerndes Wirtschaftswachstum sich negativ auf die Umwelt auswirke“ (Perspektiven 7/8: 48). Die <i>Lösung</i> würden manche in einem „immateriellen, qualitativen Wachstum, in einer nachhaltigen Wirtschaftsweise (z. B. statt Kohle Windkraft) sehen“ (Perspektiven 7/8: 48). Zur Diskussion werden unter Materialien jeweils Stimmen zu <i>Pro und Contra Wirtschaftswachstum</i> sowie zur Frage, ob Wirtschaftswachstum und Umweltschutz vereinbar seien, abgedruckt. Dazu heißt es, dass Umwelttechnologien mittlerweile zu einem „Wachstumsmotor für neue Wirtschaftszweige“ geworden seien und damit „Arbeitsplätze, Einkommen sowie Konsum schaffen und so Wirtschaftswachstum ermöglichen“ (Perspektiven 7/8: 49).

Durchblick	Bedingt	In <i>Durchblick</i> wird als Plädoyer für den Ausstieg aus der ökologischen Überdehnung die <i>Postwachstumsgesellschaft</i> mit Verweis auf den kanadischen Wirtschaftsforscher Peter Victor (2018) vorgestellt und der <i>Green Economy</i> gegenübergestellt. Dazu wird auf Umfragen verwiesen: „Ohne Wirtschaftswachstum scheint ihnen aber eine Steigerung der Lebensqualität unmöglich“ (Durchblick 8: 51). Die Lösung werde daher in <i>Green Growth</i> gesehen. Mit zwei Pro-Contra-Texten wird der Frage nach der Möglichkeit grünen Wachstums nachgegangen. Dabei heißt es u. a. „eine Entkopplung des Wirtschaftswachstums von der Umweltbelastung [sei] nicht möglich“ (Durchblick 8: 51). Mit Verweis auf die Begriffe <i>Externalisierungsgesellschaft</i> (Lessenich 2016) sowie <i>imperiale Lebensweise</i> (Brand & Wissen 2017) heißt es weiter: „Die Grundlage der Globalisierung ist der weltweit agierende Kapitalismus, der nur ein Ziel hat: Wachstum. Dafür benötigt er Energie, die er in Form von Arbeit (auch Care-Arbeit), Kapital, Grund und Boden sowie Ressourcen dem System zuführt. Wissenschaftler/innen untersuchen, woher diese notwendigen Voraussetzungen kommen und wer darüber verfügen kann“ (Durchblick 8: 50).
Geospots	Bedingt	<i>Geospots</i> stellt das <i>Wachstumskonzept</i> wie folgt dar: „Ein Wirtschaften, das nach marktwirtschaftlichen Prinzipien erfolgt, ist an die Vorstellung eines permanenten Wachstums gekoppelt. Dieses Wirtschaftsverständnis findet seinen Ausdruck in der international verbreiteten Kerngröße des Bruttoinlandsprodukts“ (Geospots 5/6: 181). Danach wird auf die <i>Wachstumskritik</i> Bezug genommen: „Neben der Forderung nach mehr sozialer Gerechtigkeit stellen Wachstumskritikerinnen und -kritiker die ökologische Verträglichkeit eines permanenten Wirtschaftswachstums in Frage. Rohstoffknappheit, Energiekrise und Klimawandel gelten ihnen als Indiz dafür, dass es zu einer Abkehr vom Streben nach mehr und mehr Wachstum kommen muss“ (Geospots 5/6: 181). Der Wachstumskritik werden wiederum die Wachstums-Befürwortenden gegenübergestellt: „Wachstumsbefürworterinnen und -befürworter argumentieren hingegen mit dem Schaffen von Arbeitsplätzen, dem Erhalt von sozialem Frieden durch Umverteilung und der Notwendigkeit zum Schuldenabbau“ (Geospots 5/6: 181). Unter alternativen Wirtschaftstheorien wird kurz das „Konzept der Schrumpfungsökonomie“ (Geospots 7/8: 26) erwähnt. Der Zielkonflikt zwischen Wirtschaftswachstum und Umweltschutz wird wie folgt aufgelöst: „Häufig werden Wirtschaftswachstum und Umweltschutz als nicht vereinbar angesehen. Nachhaltigkeitskonzepte versuchen aber, eine gangbare Zusammenführung beider Bereiche zu bewerkstelligen“ (Geospots 7/8: 45).
Geografisch	Ja	In <i>Geografisch</i> wird der Zusammenhang von <i>Wirtschaftswachstum</i> und <i>Wohlstand</i> erklärt: „Die gegenwärtige Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, basierend auf dem Kapitalismus, strebt ein ständiges Wachstum durch Produktions- und Konsumsteigerung an. Durch Umsatzsteigerung lassen sich regelmäßig Gewinne erzielen und das wirtschaftliche (Über-)Leben von Unternehmen und damit viele Arbeitsplätze sichern. Die Konsumgewohnheiten vieler Menschen sind wiederum an bestehende Arbeitsverhältnisse und entsprechende Einkommen gebunden. Konsum wird weitgehend als Inbegriff von Wohlstand gesehen“ (Geografisch 5/6: 117). Danach wird auf den <i>Wachstumszwang</i> verwiesen: „In der kapitalistischen Logik ist gesellschaftlicher Wohlstand ohne wirtschaftliches Wachstum schwer vorstellbar. Viele sprechen auch von einem Wachstumszwang. Das Modell der planetaren Grenzen der Erde zeigt jedoch, dass ökologisches Wachstum begrenzt ist“ (Geografisch 5/6: 117). Daher würden <i>neue Ansätze der Transformation</i> gefordert. Dazu werden in der Folge <i>drei Positionen</i> vorgestellt: eine Postwachstums-Vertreterin, ein Kritiker dieser Position sowie ein Vertreter von Green Growth. Im Zusammenhang mit dem <i>Zielkonflikt</i> zwischen Wirtschaft und Umwelt auf <i>Postwachstum</i> eingegangen: „Da Wirtschaftswachstum das Übernutzungsproblem verschärft, wird hier der Verzicht auf eben dieses Wachstum als mögliche Lösung gesehen. Wirtschaftliche Aktivität von Umweltgüterverbrauch abzukoppeln, erscheint als nicht möglich und kann auch durch Effizienzsteigerung nicht ausreichend reduziert werden“ (Geografisch 7: 33). Es wird der Ansatz der <i>Gemeinwohlorientierung</i> (Gemeinwohlökonomie nach Christian Felber) erwähnt. Zur Entkopplungsthese wird kritisch angemerkt, dass das Problem der Ressourcenverschwendung häufig nur ins Ausland verlagert werde.
Global	Ja	Hier wird auf die <i>Bedeutung von Wirtschaftswachstum</i> für die Steigerung des Wohlstands eingegangen: „Wirtschaftswachstum hat in den Wirtschaftswissenschaften eine herausragende Bedeutung und gilt als einer der wichtigsten Bausteine bei der Bekämpfung globaler Probleme“ (Global 8: 24). Als <i>Argumente für Wirtschaftswachstum</i> werden ausgeführt: Erhöhung des Lebensstandards, Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen, Finanzierung öffentlicher Güter, Lösung sozialer Probleme durch Umverteilung sowie Erleichterung des Strukturwandels und Behebung von Umweltschäden. Zu letzterem heißt es: „Das starke Wachstum der vergangenen Jahrzehnte hat die Umwelt zum Teil massiv geschädigt. Mit Hilfe kostspieliger Umweltinvestitionen müssen nun die Schäden behoben werden. Das kann nur mit einem weiteren Wirtschaftswachstum finanziert werden“ (Global 8: 25).

In der Folge wird jedoch das *Problem des exponentiellen Wachstums* benannt: „Ein solches Wachstum verläuft anfangs sehr langsam, beschleunigt sich dann und führt letztlich zu einer ‚explosionsartigen‘ Entwicklung“ (Global 8: 26). Es wird auf die Grenzen des Wachstums, die Verknappung der Rohstoffe sowie die globale Erwärmung verwiesen, die ein „tiefgreifendes Umdenken“ (Global 8: 27) erfordern würden. Zudem wird auf Argumente der *Wachstumskritik* hingewiesen, etwa, dass Vollbeschäftigung aufgrund der hohen Arbeitsproduktivität ohnedies nicht mehr erreicht werden könne, schließlich wird aber für *qualitatives Wachstum* plädiert, ohne dieses näher zu erläutern.

In einem weiteren Kapitel ‚Wohlfahrtsökonomie und andere Ansätze‘ wird auf *Degrowth-Bewegungen* eingegangen: „Anstelle des wirtschaftlichen Wachstums sollten das Wohlbefinden aller Menschen, die Sicherung der ökologischen Lebensgrundlagen, Entschleunigung, Konsumreduktion und Zeitwohlstand stehen“ (Global 8: 40). Dem wird die *Green Economy* gegenübergestellt. Unter dieser verstehe man „eine Wirtschaft, die ressourcenschonend vorgeht und auf die Reduktion der CO₂-Emissionen achtet, ohne das ökonomische Wachstumsziel zu hinterfragen“ (Global 8: 40).

Leitfrage 5: Wird der Übergang zu ökosozialen Marktwirtschaften als Zukunftsnotwendigkeit vermittelt?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	In <i>Meridiane</i> wird die Marktwirtschaft anhand des theoretischen Marktmodells mit den drei Kriterien Wettbewerb, Markttransparenz und Preiselastizität erklärt: „Angebot und Nachfrage pendeln sich so lange ein, bis sowohl Anbieter/in wie auch Konsumentin/Konsument mit dem Preis zufrieden sind“ (Meridiane 5/6: 119). Doch gäbe es ‚Marktversagen‘ durch die Bildung von Monopolen, Oligopolen und Kartellen: „Der freie Wettbewerb sorgt dafür, dass wirtschaftlich Schwache aus dem Wettbewerb ausscheiden“ (Meridiane 5/6: 119). Zudem gäbe es am Markt nicht berücksichtigte <i>externe Effekte</i> bzw. <i>Kosten</i> : „Externe Kosten entstehen vor allem im Umweltbereich. Die Beseitigung von Umweltschäden oder Umweltbelästigungen kostet Geld, das vorher erwirtschaftet werden muss“ (Meridiane 5/6: 121). Die <i>ökosoziale Marktwirtschaft</i> wird aber nirgends explizit angesprochen.
Perspektiven	Bedingt	In <i>Perspektiven</i> werden die ‚Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme‘ Liberalismus und freie Marktwirtschaft (nach Adam Smith), Zentralverwaltungswirtschaft (nach Karl Marx) und Soziale bzw. Ökosoziale Marktwirtschaft erklärt. Letztere habe sich als <i>Dritter Weg</i> auch in Österreich durchgesetzt. Zur <i>freien Marktwirtschaft</i> heißt es: „Dieses Modell ist in keinem Land vollständig verwirklicht. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs gewann die Idee des Liberalismus wieder an Einfluss (Neoliberalismus)“ (Perspektiven 5/6: 98). Es werden <i>Denkmodelle der Marktwirtschaft</i> beschrieben: „Freie Marktwirtschaft: Gestaltung von Rahmenbedingungen durch den Staat. Soziale Marktwirtschaft: Sozialpolitische Ziele wie Mindestlöhne, Umverteilung, soziale Absicherung ... Ökosoziale Marktwirtschaft: Vereinbarkeit von ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Zielen und Maßnahmen...“ (Perspektiven 7/8: 47). Das Merkmal der <i>sozialen Marktwirtschaft</i> wird definiert als „Eingriff des demokratischen Staates zum Wohle der Bevölkerung, um die Nachteile der Marktwirtschaft auszugleichen“ (Perspektiven 7/8: 215). Die <i>Gemeinwohlökonomie</i> wird als „eine Weiterentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft“ bezeichnet: „Nach ihr zeigen sich die Krisen der Wirtschaft in Ressourcenkriegen, Vergrößerung der Ungleichheit, Erosion der Demokratie, Zwangsmigration oder Klimawandel“ (Perspektiven 7/8: 43). Die Ursache dafür liege in einem „zentralen Systemfehler der Wirtschaft, die das Ziel der Wirtschaft (Gemeinwohl) mit dem Mittel (Geld) verwechsle“ (Perspektiven 7/8: 43). Anzustreben sei eine „ethische Marktwirtschaft mit einer solidarischen Ökonomie, die sich unter Wahrung von demokratischen und ökologischen Grundsätzen an den Bedürfnissen der Menschen orientiert“ (Perspektiven 7/8: 43).
Durchblick	Bedingt	In <i>Durchblick</i> wird nicht auf unterschiedliche Wirtschaftssysteme, aber ausführlich auf das Funktionieren von Märkten sowie auf Marktversagen eingegangen. Das Modell des <i>Gleichgewichtspreises</i> bzw. <i>vollkommenen Marktes</i> wird hinterfragt: „Schön wäre es, wenn die Regel von Angebot und Nachfrage wie im Modell funktionieren würde. Doch leider ist es in Wirklichkeit selten so, denn hier spielen viele andere Faktoren noch eine Rolle, die man berücksichtigen muss: persönliche Gründe, örtliche Gegebenheiten, Kauf unter Zeitdruck“ (Durchblick 5: 59). Dieses Schulbuch geht auch auf Marktversagen bei <i>öffentlichen Gütern</i> sowie in Bezug auf <i>Verteilungsgerechtigkeit</i> ein: „Dieses Problem zeigt sich bei ungleich verteilten Einkommen und bei lebensnotwendigen Gütern wie beispielsweise Trinkwasser. Eine sehr ungleiche Verteilung kann zu sozialen Spannungen führen, weshalb der Staat Umverteilung vornimmt bzw. eine Versorgungssicherheit garantiert“ (Durchblick 5: 61).

Die ökosoziale Marktwirtschaft wird nicht explizit angesprochen, dafür aber alternative Wirtschaftsansätze. Als beispielhafte Schritte werden eine *Share Economy*, *Solidarische Landwirtschaft* sowie das *Open-Source-Prinzip* genannt. In der Einschätzung heißt es, dass es sich hier um erste ‚Gehversuche‘ handle: „Damit aus diesen vielen Versuchen ein neues, alternatives Wirtschaftsmodell entstehen kann, muss die wichtigste Grundlage des kapitalistischen Systems in Frage gestellt werden. Sie lautet: Alles Wirtschaften dient der Vermehrung von privatem Kapital bzw. der Maximierung der Renditen und des Gewinns der Unternehmen“ (Durchblick 8: 52). Dieser *Systemwechsel* sei allerdings eine zutiefst politische Frage, die in einer Demokratie von uns allen zu beantworten sei.

Geospots	Bedingt	Hier wird das <i>Marktprinzip</i> idealtypisch vorgestellt: „Wirtschaftliches Handeln bedeutet vor allem Kaufen und Verkaufen, wobei Kaufen mit Nachfrage oder Konsum gleichgesetzt wird, Verkaufen mit Angebot, Produktion und Herstellung“ (Geospots 5/6: 116). Es werden die <i>Marktformen</i> Polypol, Monopol, Oligopol sowie Kartell erklärt und es wird das Prinzip des <i>Wettbewerbs</i> in der Marktwirtschaft erläutert: „Das Marktmodell geht von der Annahme aus, dass der rational handelnde Mensch alle seine Entscheidungen mit dem Ziel trifft, seinen Gewinn zu maximieren – man spricht vom homo oeconomicus“ (Geospots 5/6: 117). Unternehmen seien angehalten, <i>Gewinne</i> zu erzielen, um sich nicht zu überschulden oder gar in die Insolvenz zu schlittern. <i>Wettbewerb</i> fördere Innovationen, die mehr Gewinne für die Unternehmen und mehr Einkommen für die Beschäftigten bedeuten würden: „Konkurrenz belebt ihrer Meinung nach (Befürworter des Konkurrenzprinzips, H. H.) die wirtschaftliche Aktivität und bringt neue Ideen hervor. Dazu zählt auch das Leistungsprinzip in der Wirtschaft: ‚Wer mehr leistet, soll auch mehr verdienen‘, heißt es“ (Geospots 5/6: 117). Die <i>ökosoziale Marktwirtschaft</i> wird als Weiterentwicklung der sozialen Marktwirtschaft vor- und zur Diskussion gestellt: „Ökonomische, soziale und ökologische Ziele sollen dabei nicht konkurrierend betrachtet werden, sondern im Zusammenspiel erreicht werden“ (Geospots 7/8: 45). Zudem werden <i>alternative Wirtschaftstheorien</i> erwähnt: „Alternative Theorieansätze wie die Theorie der Commons, die Gemeinwohlökonomie oder die solidarische Ökonomie sind neue Überlegungen außerhalb der traditionellen Wirtschaftswissenschaften. Sie versuchen, Antworten auf die negativen Auswirkungen gegenwärtiger Wirtschaftspolitik zu geben“ (Geospots 7/8: 26).
Geografisch	Bedingt	In <i>Geografisch</i> werden <i>Marktwirtschaft</i> und <i>Kapitalismus</i> sowie das <i>Funktionieren von Märkten</i> behandelt. Darin heißt es: „Die Produktion, also die Herstellung von Gütern, ist das zentrale Thema aller Wirtschaftsformen und -systeme. Die Fragestellung <i>Wer produziert was, für wen und wie?</i> wird je nach Wirtschaftsform und -system unterschiedlich beantwortet“ (Geografisch 5/6: 92). In den USA würden nur geringe Eingriffe in die Märkte vorgenommen: „Erhebliche staatliche Eingriffe kennzeichnen hingegen die soziale Marktwirtschaft. Das Wirtschaftssystem Österreichs oder Deutschlands entspricht diesem Typus. Als Sonderfall soll eine ökosoziale Marktwirtschaft außerdem die nachhaltige Entwicklung in einem Staat gewährleisten“ (Geografisch 5/6: 93). Kapitalismus und Marktwirtschaft werden zusammengesesehen: „Der Kapitalismus beruht auf den Prinzipien des Privateigentums, des stetigen Wachstums und der Anhäufung von Kapital. In den meisten Fällen gehen Marktwirtschaft und Kapitalismus miteinander einher“ (Geografisch 5/6: 103). <i>Marktversagen</i> wird auch hier thematisiert, auf die ökosoziale Marktwirtschaft wird unter Wirtschaftspolitik verwiesen. „Märkte sind nicht vollkommen. Sowohl das Marktmodell als auch der homo oeconomicus sind stark vereinfachend; ihnen liegen einige Annahmen zugrunde, die nicht der Realität entsprechen“ (Geografisch 5/6: 106). Die ‚unsichtbare Hand‘ von <i>Adam Smith</i> wird im Konjunktiv wiedergegeben: „Laut Smith würden durch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage die Ressourcen wie von einer unsichtbaren Hand verteilt und Gleichgewichtspreise gebildet. Menschen, die auf Märkten nur ihren eigenen Vorteil suchen, tragen so zum Wohlstand aller bei. Der Egoismus fördere so das Gemeinwohl“ (Geografisch 5/6: 103).
Global	Bedingt	In <i>Global</i> wird das Wirtschaftssystem der <i>Marktwirtschaft</i> ausführlich vorgestellt. Darin heißt es: „Die freie Marktwirtschaft stellt eine idealtypische Form dar, auf der die realen Marktwirtschaften aufbauen“ (Global 8: 50). Seit dem Fall der ‚Berliner Mauer‘ sei der <i>Wettbewerb der Wirtschaftssysteme</i> entschieden: „Heute sind von den knapp 200 Mitgliedsländern der UNO (fast) alle marktwirtschaftlich organisiert“ (Global 8: 50). Die <i>Marktwirtschaft</i> sei die historisch <i>erfolgreichste Wirtschaftsordnung</i>: „Sie garantiert jedoch nicht automatisch Wohlstand und schon gar nicht dessen gerechte Verteilung“ (Global 8: 51). Ob ein Land reich oder arm sei, hänge von vielen Einflüssen ab, insbesondere auch von Werten und Einstellungen: „So sind Eigenschaften wie Leistungsbereitschaft, Ehrlichkeit, Vertragstreue und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiches Wirtschaften“ (Global 8: 51). Die soziale Marktwirtschaft wird als „Erfolgsgeschichte“ (Global 8: 52) bezeichnet, aber sie habe Grenzen der Finanzierbarkeit. Der Übergang „von der sozialen Marktwirtschaft zur ökosozialen Marktwirtschaft“ (Global 8: 54) habe als zentrales Instrument eine <i>ökologische Steuerreform</i>. Vorgestellt wird diese am Beispiel von höheren Energiesteuern bei gleichzeitiger Senkung der Abgaben auf menschliche Arbeit.

Leitfrage 6: Wird im Kontext von nachhaltiger Entwicklung auf den Ansatz der *Planetary Boundaries* als umfassendstem Ansatz zur Beschreibung des Zustands der Ökosysteme eingegangen?

Schulbuch	Antwort	Textzitate
Meridiane	Nein	Vorgestellt und erklärt wird hier lediglich der <i>ökologische Fußabdruck</i> : „Höher entwickelte Staaten leben demnach auf einem wesentlich größeren Fuß als Entwicklungsländer“ (Meridiane 5/6: 91); „Der indirekte Flächenverbrauch entsteht durch den Energieverbrauch. Das dabei freigesetzte CO ₂ wird umgerechnet in Grünflächen, die zu dessen Bindung notwendig sind“ (Meridiane 5/6: 133). Gewarnt wird vor zu ‚radikalen Standpunkten‘: „Sehr oft dominieren in der Diskussion radikale Standpunkte, der vielleicht in manchen Dingen anzuratende ‚Weg der Mitte‘ wird bisweilen abgelehnt. Denn eine stärkere Hinwendung zur Nachhaltigkeit wird nicht nur Gewinner/innen kennen, sondern auch Verlierer/innen“ (Meridiane 5/6: 91).
Perspektiven	Nein	Betont wird hier der Ansatz der <i>Tragfähigkeit der Erde</i> , dabei wird auf den Ökologischen Fußabdruck, den Club of Rome und den Welthunger-Index eingegangen: „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehen heute von einer demographischen Tragfähigkeit von 10 Milliarden Menschen aus, d. h. es könnten genügend Nahrungsmittel für diese Zahl an Menschen produziert werden – allerdings sind die regionale Verteilung und die Lebensbedingungen für die Menschen in unterschiedlichen Regionen sehr verschieden“ (Perspektiven 5/6: 121). Neben dem 3-Säulenmodell wird auf <i>Anpassung</i> gesetzt: „Dabei zeigt sich die Verletzbarkeit von Ökosystemen (Vulnerabilität). Menschen, Tiere und Pflanzen müssen sich so an die neu entstandenen Verhältnisse anpassen (Adaption). Es stellt sich die Frage der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der Umwelt bzw. ob diese trotz der menschlichen Eingriffe fähig ist, sich langfristig selbst zu regenerieren“ (Perspektiven 5/6: 26).
Durchblick	Ja	Hier wird ebenfalls der Ökologische Fußabdruck als zentraler Indikator eingeführt, es werden aber auch die <i>Planetary Boundaries</i> vorgestellt, allerdings in der veralteten Version aus 2015. „Die Frage, wie lange wie viele Menschen auf unserer ‚Einen Welt‘ noch leben können, weil es genug Rohstoffe, ausreichend Nahrung und ein erträgliches Klima gibt, wird von Forscherinnen und Forschern unterschiedlich beantwortet. Alle gehen allerdings von der Annahme aus, dass nur eine veränderte Einstellung zur Landwirtschaft, eine Änderung unserer Ernährungsgewohnheiten, ein sparsamer Umgang mit Rohstoffen und eine geringe Erwärmung unserer Atmosphäre die Tragfähigkeit unseres Planeten sicherstellen können“ (Durchblick 5: 162).
Geospots	Bedingt	In <i>Geospots</i> werden der <i>Ökologische Rucksack</i> und der <i>Ökologische Fußabdruck</i> vorgestellt, nicht jedoch das Konzept der planetaren Grenzen: „Der Ökologische Rucksack ist eine Maßeinheit, mit der ermittelt werden kann, wie groß der Verbrauch an Ressourcen bei Herstellung, Transport, Gebrauch und Entsorgung eines Produktes oder einer Dienstleistung ist“ (Geospots 7/8: 173). Bezug genommen wird auf die ‚Mensch-Umwelt-Beziehungen‘: „Das Alltagshandeln von Menschen ist sowohl in eine ökologische als auch eine soziale und ökonomische Umwelt eingebunden. Menschliche Aktivitäten können in Bezug auf die Natur problematische Formen annehmen. In Österreich kommt es etwa in der intensiven Landwirtschaft im Bereich des Alpenvorlandes, des Wiener oder Grazer Beckens zur Überdüngung des Bodens und zur Belastung des Grundwassers“ (Geospots 7/8: 93).
Geografisch	Ja	Am <i>ausführlichsten</i> geht das Schulbuch Geografisch auf ökologische Indikatoren ein. Vorgestellt werden der ‚Erdüberlastungstag‘ des Global Footprint Network, der ‚Water-Energy-Food-Nexus‘ sowie das ‚Modell der planetaren Grenzen‘ und der Ansatz der ‚Sustainable Development Goals‘: „Würde die gesamte Weltbevölkerung mit den Ressourcen der Erde so umgehen, wie wir dies in Österreich tun, wäre unser Planet im Jahre 2023 bereits am 6. April erschöpft gewesen“ (Geografisch 5/6: 125); „Um die Zukunft umweltfreundlicher und nachhaltiger zu gestalten, sollten die einzelnen Komponenten Wasser, Nahrung und Energie nicht isoliert, sondern gemeinsam betrachtet und auch deren Zusammenhänge berücksichtigt werden“ (Geografisch 5/6: 126); „Gemäß dem Modell der planetaren Grenzen sind das Fortbestehen und der Wohlstand der Menschheit von neun Prozessen abhängig. Anhand dieser offenbart das Modell, inwiefern der Mensch mit seinem Handeln die Erde belastet“ (Geografisch 5/6: 127). Zudem wird auf die <i>strukturellen Ursachen</i> mit der Studie <i>The Great Acceleration</i> eingegangen: „Alle Kurven zeigen einen steilen Anstieg: Die Weltbevölkerung, der Verlust an Biodiversität, die Mengen an CO ₂ und Methan in der Atmosphäre, die Erosion und Entwaldung“ (Geografisch 8: 13).
Global	Bedingt	Dieses Schulbuch geht mit dem <i>Schnittmengenmodell</i> auf Nachhaltigkeit ein: „Nachhaltigkeit bedeutet weder auf Kosten seiner Mitmenschen noch jener zukünftiger Generationen zu leben“ (Global 5: 90). Besonders wird auf Landgrabbing und das Problem der Wasserverknappung anhand von Daten der UNESCO verwiesen: „Da besonders in den reichen Staaten immer mehr konsumiert wird und die Nachfrage nach Nahrungsmitteln, Treibstoffen und Rohstoffen immens steigt, haben die Flächenansprüche reicherer Staaten stark zugenommen, weshalb Flächen in Afrika, Asien und Südamerika erworben werden“ (Global 5: 126).

Leitfrage 7: Wird der menschengemachte Klimawandel auf dem aktuellen Stand der Klimaforschung dargestellt und wird auf die internationale Klimapolitik gebührend Bezug genommen?

Schulbuch	Antwort	Bewertung & Zitate
Meridiane	Bedingt	Der menschengemachte Klimawandel wird beschrieben, nicht jedoch in der <i>erforderlichen Dringlichkeit</i> : „Mittlerweile steht fest, dass der bereits stattfindende Klimawandel vom Menschen verursacht wird. ... Die vermehrten Extremwetterereignisse führen zu mehr Schäden und Ernteausfällen, was die Produktion verteuert und die Preise steigen lässt“ (Meridiane 5/6: 220); „Viele Maßnahmen, die Menschen mehr oder minder unbedacht setzten, führen zu Folgen, die teilweise katastrophale Auswirkungen haben können (z. B. Klimawandel)“ (Meridiane 7: 174); „Klimaforscher/innen lassen keinen Zweifel mehr aufkommen, dass der Mensch für den globalen Klimawandel verantwortlich ist“ (Meridiane 7: 180). Die Verschiebung der Klima- und Vegetationszonen könne aber auch zu neuen Ackeranbaugebieten führen: „Dadurch wird es möglich, in bis jetzt eher ungenutzten Gebieten zum Beispiel Ackerbau zu betreiben, gleichzeitig werden andere Gebiete für die landwirtschaftliche Nutzung eher ungeeigneter oder die Landwirte und Landwirtinnen müssen beispielsweise auf den Anbau anderer Sorten umsteigen“ (Meridiane 5/6: 220). Österreichs Tourismus könne aufgrund von ‚Hitzevlüchtlingen‘ gewinnen: „Vielen Menschen wird es im Sommer in den städtischen Gebieten zu heiß, auch für den Urlaub im Mittelmeerraum im Sommer wird es manchen zu unangenehm“ (Meridiane 5/6: 181).
Perspektiven	Nein	Dieses Schulbuch formuliert den menschengemachten Klimawandel <i>sehr vorsichtig</i> : „Klimaforscher/innen sind sich heute einig, dass die beobachtete Erderwärmung nicht mehr ausschließlich mit dem natürlichen Treibhauseffekt erklärt werden kann“ (Perspektiven 5/6: 33). Es wird auf die Klimapolitik eingegangen, aber auch auf <i>Geoengineering</i> gesetzt: „Der Mensch versucht mit technologischen Mitteln, die Klimaerwärmung zu reduzieren oder sogar zu stoppen. Vorschläge dazu sind beispielsweise Sonnensegel einzusetzen, um die Erde zu beschatten, oder die Wolkenbildung zu fördern, indem man Wasser in die Atmosphäre sprüht“ (Perspektiven 5/6: 34). Auch dieses Schulbuch stellt den <i>Gefahren</i> die <i>Chancen</i> der Klimaerwärmung gegenüber: „Konnten sich bestimmte Regionen bisher aufgrund der klimatischen Verhältnisse gut entwickeln, so können es in Zukunft andere sein“ (Perspektiven 7/8: 94); „Gewinner stehen ... Verlierern gegenüber, denn der Klimawandel wirkt sich regional höchst unterschiedlich aus“ (Perspektiven 7/8: 201). Als Beispiele für Vorteile werden die Verschiebung von Vegetationszonen, die Erschließung neuer Schifffahrtsrouten sowie Rohstoffquellen durch Schmelzen des Polareises sowie neue Tourismusdestinationen – Nordseeküste als ‚neue Cote d’Azur‘ – genannt. Als Aufgabe wird neben der Reflexion der eigenen Betroffenheit durch den Klimawandel auch angeregt, mithilfe konkreter Beispiele die Befürchtungen zu widerlegen, „dass Klimawandel nur negative Folgen für einzelne Regionen bringt“ (Perspektiven 7/8: 97).
Durchblick	Bedingt	Hier wird auf die <i>extremen Wetterereignisse</i> sowie <i>Prognosen</i> der Klimaforschung verwiesen: „Viele Expertinnen und Experten meinen, dass der aktuelle Klimawandel die Zahl der extremen Wetterereignisse erhöht“ (Durchblick 5: 103); „Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich die globale Mitteltemperatur um knapp 1 Grad Celsius erhöht. In Österreich betrug die Temperaturzunahme, wie im gesamten Alpenraum, sogar knapp 2 Grad Celsius. Bis zum Ende des Jahrhunderts könnte es – abhängig vom Erfolg von Klimaschutzmaßnahmen – eine Steigerung zwischen zwei und sechs Grad geben“ (Durchblick 7: 134). Aber auch dieses Schulbuch spricht von „Chancen und Risiken“ (Durchblick 7: 134).
Geospots	Ja	Dieses Schulbuch verweist ebenfalls auf den menschengemachten Klimawandel, fordert aber eine <i>wirksamere Klimapolitik</i> : „Mittlerweile besteht in wissenschaftlichen Kreisen kein Zweifel mehr darüber, dass die Erde derzeit besonders starken klimatischen Veränderungen, dem von Menschen stark beeinflussten Klimawandel, unterliegt“ (Geospots 5/6: 48). Es wird darauf hingewiesen, dass die beobachtbare <i>Erwärmung</i> „hauptsächlich durch menschliche Aktivitäten verursacht ist, durch verstärkten Ausstoß der Treibhausgase Kohlenstoffdioxid und Methan“ (Geospots 5/6: 48). Es wird auf mehr Anstrengungen der <i>Klimapolitik</i> und ein erstes Umdenken verwiesen: „Will die internationale Gemeinschaft die Probleme, die mit der Klimaerwärmung verbunden sind, nachhaltig in den Griff bekommen, so müssen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Umweltfaktoren klar erkannt werden. Langsam erfolgt ein Umdenken im Sinne der Nachhaltigkeit, sowohl bei den EntscheidungsträgerInnen in Politik und Wirtschaft, aber auch bei den VerbraucherInnen“ (Geospots 7/8: 175). Zum <i>Pariser Klimaziel</i> der Erwärmung um maximal 1,5 Grad wird ausgeführt: „Das würde bedeuten, dass die Länder im Globalen Norden Emissionsreduktionen von 80–90 % erzielen und mit damit verbundenen hohen Kosten rechnen müssten. Gemäß dem Vertrag besteht aber keine Möglichkeit, Staaten, die die Klimaziele nicht einhalten, zu maßregeln“ (Geospots 5/6: 49).

Weitere Themen sind Streitpunkte über die *Berechnung der Treibhausgase* sowie die Klimaschuld der reichen Staaten, die Schüler- und Studierenden-Proteste von Fridays for Future sowie die Aktivitäten der „radikaleren Gruppe ‚Last Generation‘“ (Geospots 5/6: 49): „Damit ist das Thema Klimawandel in weiten Teilen der Gesellschaft angekommen und es hat den Anschein, als ob sich Politikerinnen und Politiker auch außerhalb der Grün-Bewegungen intensiver damit auseinandersetzen und zu rascherem Handeln entschließen könnten“ (Geospots 5/6: 49). Schließlich wird *Österreichs Klimapfad* – Klimaneutralität bis 2050 – einschließlich des Bundesgesetzes über die erneuerbare Wärmebereitstellung aus 2024 beschrieben. Dazu wird ausgeführt, dass deutlich mehr Anstrengungen nötig sein werden, um die anvisierten Ziele tatsächlich zu erreichen: „Um bis 2050 Klimaneutralität erreichen zu können, müssen vermehrte Bewusstseinsbildung, ein rascherer Umstieg auf erneuerbare Energieträger, völlig neue Energie- und Verkehrskonzepte sowie Aufforstungen vorrangige Ziele der nächsten Jahre sein“ (Geospots 5/6: 49).

Geografisch	Ja	Dieses Schulbuch widmet sich <i>ausführlich</i> der Klimakrise. Nach Ausführungen zu natürlichen Klimaschwankungen wird hier auf den „menschlichen Einfluss auf das Klima“, seine „Ursachen und Konsequenzen“ eingegangen (Geografisch 5/6: 39 ff.): „Der Temperaturanstieg von der vorindustriellen Zeit bis heute betrug laut IPCC etwa 1 Grad Celsius. Das mag nicht nach viel klingen, hat aber große Auswirkungen auf die Erde und ihre Teilsphären sowie auf den Menschen“ (Geografisch 5/6: 39). In der Folge werden die Begriffe Treibhausgase, Treibhauseffekt, Erwärmungspotenzial, CO₂-Konzentration sowie CO₂-Äquivalente erklärt und mit Grafiken veranschaulicht. Die benannten Treibhausgase CO₂, Methan und Lachgas würden „vor allem durch die Verbrennung fossiler Energieträger, Entwaldung sowie Land- und Forstwirtschaft (hier insbesondere Viehwirtschaft) freigesetzt“ (Geografisch 5/6: 39). Anschließend werden die <i>Folgen</i> der Klimaerwärmung an Fallbeispielen erläutert. Zudem werden die Begriffe <i>Mitigation</i> (Klimawandeleindämmung) und <i>Adaptation</i> (Klimawandelanpassung) sowie die Klimarahmenkonvention, das Kyoto-Protokoll, das 2-Grad-Ziel und die Klimakonferenzen beschrieben: „Auf der Pariser Klimakonferenz 2015 gelang es den teilnehmenden Staaten, sich darauf zu einigen, verbindliche Maßnahmen für das Einhalten des 2-Grad-Ziels zu setzen. Die globalen Netto-Treibhausgasemissionen sollen hierzu in der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts auf null reduziert werden“ (Geografisch 5/6: 47). Ergänzend wird ausgeführt: „Viele Staaten laufen Gefahr, ihre bei der UN-Klimakonferenz 2015 in Paris vereinbarten Klimaziele zu verfehlen. Österreich hat zwar die Klimaziele für den Zeitraum von 2013 bis 2020 erreicht, aber zusätzliche Maßnahmen sind dringend erforderlich, um die angestrebte Klimaneutralität bis 2030 zu erreichen“ (Geografisch 5/6: 49).² Die Rede von <i>Greta Thunberg</i> beim UN-Klimagipfel 2019 in New York wird mit dem Arbeitsauftrag wiedergegeben, sich eine eigene Meinung zu ihren Äußerungen zu bilden.
Global	Bedingt	Hier wird <i>eher vorsichtig</i> der menschengemachte Klimawandel erörtert und zum Temperaturanstieg ausgeführt: „Das ist zwar eine recht hohe Rate, aber in der Geschichte des Planeten hat es solche Zuwächse wiederholt gegeben. Neu ist allerdings, dass der aktuelle Zuwachs hauptsächlich auf die von Menschen verursachte Emission von Treibhausgasen und auf Landnutzungsänderungen (Rodungen, Monokulturen) rückführbar ist“ (Global 5: 140). Verwiesen wird auf neue Rohstoffquellen und Seewege: „Aufgrund des Klimawandels und der dadurch ansteigenden Lufttemperatur ... schreitet die Eisschmelze immer stärker voran. Vor allem im Sommer tauen große Mengen Packeis auf, wodurch viele eisfreie Bereiche entstehen. Expertinnen und Experten vermuten, dass die Arktis 2050 in den Sommermonaten gänzlich eisfrei sein wird“ (Global 5: 58). Die Heftigkeit der Stürme nehme zwar zu, nicht aber ihre Häufigkeit, wie ursprünglich angenommen worden sei. Dazu heißt es: „Dieses Beispiel zeigt, dass Berechnungen klimatischer Ereignisse schwierig sind und oft revidiert werden müssen“ (Global 5: 140). Grundsätzlich heißt es: „Klar ist, dass die Menschheit Anstrengungen zur Verminderung der globalen Erwärmung unternehmen muss“ (Global 5: 141). Als <i>Folgen für Österreich</i> werden genannt: „Der Ertrag der Landwirtschaft wird durch die höhere Temperatur bis 2050 steigen, wobei durch extreme Wettersituationen höhere Investitionen (Bewässerung) und Ausfallschäden zu erwarten sind“ (Global 5: 141).

² Hier müsste es heißen: „Klimaneutralität bis 2040“ – in der Grafik ist die Darstellung korrekt.

Leitfrage 8: Wird die Abkehr von den fossilen Energien und die Dringlichkeit einer erneuerbaren Energiewende einschließlich der drastischen Verringerung des Energieverbrauchs ausreichend thematisiert?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	Es wird ausschließlich auf das Problem des <i>Peak Oil</i> eingegangen, auch das 21. Jahrhundert werde ein ‚Ölzeitalter‘ sein: „Das 20. und 21. Jahrhundert wird als Ölzeitalter der Menschheit in die Geschichte eingehen“ (Meridiane 5/6: 132). Die Darstellung der Energiesituation <i>ohne Verweis auf die Klimakrise</i> und die notwendige Energiewende ist problematisch.
Perspektiven	Nein	Dieses Schulbuch verweist auf unsere starke <i>Abhängigkeit von Erdöl</i> , das in vielen Produkten steckt, im Kontext der Konflikte im Nahen Osten. Die Klimakrise ist dabei kein Thema: „Speziell der Konflikt um Öl schlägt sich auch bei uns auf die Preise etwa von Diesel, Benzin, Heizöl, Kunststoffen, Farben, Medikamenten, Wasch- und Reinigungsmitteln oder Kosmetika durch. Ein Alltag ohne Erdöl erscheint heute fast unmöglich“ (Perspektiven 5/6: 109). „Die Zunahme der Produktion erfordert Energie, die wiederum durch Verbrennung fossiler Rohstoffe die Atmosphäre verschmutzt“ (Perspektiven 7/8: 200). Die Notwendigkeit einer umfassenden <i>Energiewende</i> wird auch in diesem Schulbuch nicht gesehen. Es wird nur der Ausstieg aus Kohle angeführt: „Die weltweite Energieversorgung muss grundlegend geändert werden, weg von Kohle hin zu erneuerbaren Energieformen“ (Perspektiven 7/8: 201).
Durchblick	Bedingt	Auch dieses Schulbuch widmet dem <i>Erdöl</i> als ‚sensibelstem Rohstoff der Welt‘ ein eigenes Kapitel: „Erdöl gilt als der sensibelste Rohstoff der Welt. Jede Ankündigung von Unsicherheit oder Verknappung treibt die Preise in die Höhe und lässt die Politiker/innen westlicher Länder mit großer Nervosität reagieren. Zu sehr ist die Weltwirtschaft vom Rohstoff Erdöl abhängig. Konflikte – bis hin zu Kriegen zur Sicherung der Erdölreserven – sind die logische Folge“ (Durchblick 5: 158). Auf die <i>Klimaschädlichkeit</i> der Verbrennung fossiler Rohstoffe wird nur kurz eingegangen und die große Abhängigkeit Österreichs von diesen Energieträgern betont: „Österreichs Energieversorgung ist zu 60 Prozent von Erdöl und Erdgas abhängig, was bei geringer Eigenförderung eine große Abhängigkeit bedeutet“ (Durchblick 7: 115). Angesprochen wird <i>Energiesparen</i> : „Jede Form der Energiegewinnung unterliegt in Österreich meist einer großen Diskussion und ein Ausbau ist höchst schwierig. Sparmaßnahmen scheinen ein guter Ausweg zu sein, um einerseits den Lebensstandard und andererseits eine intakte Natur zu sichern“ (Durchblick 7: 115). Die angeführten Kontra-Argumente zur <i>E-Mobilität</i> sind mittlerweile weitgehend überholt: „Der Kohlendioxid-Ausstoß von Elektroautos ist – unter Einrechnung aller indirekten Emissionen – etwa gleich groß wie bei einem herkömmlichen Auto“ (Durchblick 7: 117).
Geospots	Bedingt	Hier wird auf die <i>Energieversorgung</i> im Kontext von <i>Peak Oil</i> und dem <i>Klimawandel</i> Bezug genommen – letzteres sehr vorsichtig. Ein Kapitel zur <i>Energiepolitik der EU</i> geht jedoch ausführlich auf die aus Klimaschutzgründen notwendige Energiewende ein. Es werden die Klima- und Energieziele der EU sowie einschlägige Programme vorgestellt: „In den kommenden drei Jahrzehnten wird die Energieversorgung, besonders Europas, eine Kehrtwende erfahren. Bis 2050 will die EU klimaneutral werden. Dazu müssen die Treibhausgasemissionen drastisch gesenkt werden und eine De- bzw. Entkarbonisierung eingeleitet werden, also ein Abrücken von der Verwendung von Kohlenwasserstoffen.“ (Geospots 5/6: 201)
Geografisch	Ja	Dieses Schulbuch geht <i>ausführlicher</i> auf erneuerbare Energieträger ein, etwa in einem Zukunftsszenario lautet es: „Wind, Wasser, Sonne und Biomasse decken den globalen Energiebedarf. Es gibt keine Atom- und Kohlekraftwerke mehr. Technische Geräte verbrauchen weniger Strom. Fahrzeuge benötigen weniger Kraftstoff. ... Es werden Einnahmen mit nachhaltigen Energiequellen erzielt und neue Arbeitsplätze geschaffen“ (Geografisch 5/6: 138); „Photovoltaikanlagen auf Dächern sind eine mögliche Lösung“ (Geografisch 5/6: 145). Es wird eine umfassende <i>Mobilitätswende</i> vorgebracht: „Bis 2030 will VW eine 40-prozentige Reduktion des CO ₂ -Ausstoßes erreichen. Die Umrüstung auf Elektromobilität ist aber nicht kritikfrei – Rohstoffbedarf, die Entsorgung der Batterien und der erhöhte Energiebedarf müssen berücksichtigt werden. Die ungebrochene Dominanz von PKWs bei der Personenbeförderung innerhalb der EU (85 Prozent laut Eurostat, 2021), die unabhängig von der Antriebsart eine große Anzahl an Ressourcen verbrauchen, lässt Mobilitätsforscher*innen ein viel radikaleres Umdenken von Mobilitätskonzepten und z. B. den Verzicht auf ein eigenes Auto fordern“ (Geografisch 5/6: 192).

Global	Bedingt	Auch dieses Schulbuch verweist auf die <i>Treibhausproblematik</i> der Fossilenergie, geht aber davon aus, dass diese weiterhin benötigt wird: „Als einer der Hauptverursacher für die Treibhausgas-Emissionen gilt die Energiewirtschaft, die bis zu 80 Prozent von fossilen Brennstoffen abhängig ist“ (Global 6: 102); „Konventionelle Energieträger (Erdöl und Erdgas) werden auch in Zukunft eine entsprechende Rolle in der Energieversorgung der EU spielen“ (Global 6: 103). Es wird aber auch für <i>Atomenergie</i> plädiert: „Die EU muss mit strengen Normen dafür sorgen, dass die Erzeugung von Strom über Atomkraftwerke und die Entsorgung der radioaktiven Abfälle sicher abläuft“ (Global 6: 102). <i>E-Mobilität</i> wird hier positiv bewertet: „Auch wenn der Abbau von Lithium und Kobalt für die Batterieproduktion ökologische Schäden verursacht, dürfte bei aktuellem Entwicklungsstand und nach aktuellem Forschungsstand die gesamte Umweltbilanz im Vergleich zu Fahrzeugen mit Verbrennungsmotoren positiv ausfallen“ (Global 8: 23).
--------	---------	---

Leitfrage 9: Wird im Kontext von nachhaltigem Handeln neben einem nachhaltigen Lebensstil auch auf strukturelle Veränderungsmöglichkeiten nach dem Ansatz des Handabdrucks verwiesen und werden individuelle sowie strukturelle Hürden und Gelingensfaktoren für den Wandel gemäß der Transformationsforschung thematisiert?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	In Meridiane wird <i>Nachhaltiger Konsum</i> an Beispielen erläutert (Verkehrsmittelwahl, Kleidung, Urlaub, Ernährung u. a.), dabei wird ein optimistischer Text zitiert: „Nachhaltiger Konsum liegt im Trend und ist meist auch einfach umzusetzen. ... Verbraucher wollen nachhaltig konsumieren und handeln. Dafür erwarten sie verständliche Informationen, die schnell und ohne großen Aufwand verfügbar sein müssen“ (Meridiane 5/6: 185). Es wird auch auf das Problem der <i>geplanten Obsoleszenz</i> sowie der <i>Lebensmittelverschwendung</i> eingegangen. Maßnahmen, wie man sich als Bürger*in für strukturelle Änderungen einsetzen kann, sowie Erkenntnisse der Transformationsforschung werden nicht genannt. <i>Nachhaltige Geldanlage</i> wird als Sonderform von Investments beschrieben.
Perspektiven	Nein	Dieses Schulbuch geht auf <i>Nachhaltigkeitsmaßnahmen</i> und auf das Prinzip der <i>Nachhaltigkeit beim Kauf</i> ein, ebenfalls nicht auf strukturelles Handeln: „Achte beim Kauf von Elektrogeräten auf deinen Stromverbrauch. Dusche, statt zu baden. Nutze Energiesparlampen sowie das natürliche Tageslicht. Solltest du einmal ein Haus bauen, baue ein Niedrigenergiehaus. ... Gehe kurze Strecken zu Fuß oder fahre mit dem Fahrrad. Kauf regionale Produkte ohne langen Transportweg. Vermeide Hamsterkäufe“ (Perspektiven 7/8: 121); „Für Menschen, die sehr bewusst einkaufen, sind auch Nachhaltigkeit, ein gerechter Lohn für die Angestellten und ein gerechter Preis für die Produzenten ein Kriterium für die Kaufentscheidung“ (Perspektiven 5/6: 94). Der ‚gerechte Preis‘ könne nicht objektiv festgestellt werden, er sei „keine Frage des Marktes, sondern eine des ethischen Maßstabs“ (Perspektiven 5/6: 96) – mit Verweis auf Wirtschaftsethik. Als Kriterien für einen <i>gerechten Preis</i> werden genannt: hohe Qualität, Arbeitswert, gerechter Lohn, Einhaltung der Menschenrechte, umweltschonende Produktion. Als ‚hilfreiche Internetseite‘ werden immerhin das (damalige) Ministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus, die Nationalparke Österreich, der Naturschutzbund Österreich, der ÖROK-Atlas, das Klimabündnis Österreich sowie das Umweltbundesamt angeführt. Auch hier wird auf nachhaltige Investments verwiesen. Zum Thema Nachhaltigkeit wird ergänzt: „Wenn man Aktionär/in eines Unternehmens ist, kann man zusätzlich das Stimmrecht nutzen, um Einfluss auf Umwelt- und Sozialstandards auszuüben“ (Perspektiven 7/8: 279).
Durchblick	Bedingt	Dieses Schulbuch informiert über „Strategien für individuell nachhaltiges Handeln“ (Durchblick 8: 72). Dies erfordere „ein genaues Wissen über ökologische Zusammenhänge“ (Durchblick 8: 72) sowie die Fähigkeit, „die Ursachen für (m)ein bestimmtes Handeln zu verstehen und somit meine Wert-, Interessen- und Zielkonflikte zu erkennen“ (Durchblick 8: 72). Es wird also zumindest zur Reflexion des eigenen Verhaltens angeregt. Als Maßnahmen für einen <i>nachhaltigen Lebensstil</i> werden u. a. angeführt: „Lange Nutzungsdauer und sachgerechtes Recyceln“, Kauf vor Ort“, „Regionale, biologische Lebensmittel“, „Öffentlicher Verkehr“, „Mit dem Rad fahren“, „Carsharing“, „Fernreisen oder Kreuzfahrten meiden“, „Nachhaltiges Wohnen“, „Nachhaltiges Investieren“ (Durchblick 8: 72). Ein eigenes Kapitel stellt „Ethical Banking, Social Banking, Green Banking“ (Durchblick 8: 182) vor, als Beispiel dient ‚Oikocredit‘. Es gäbe immer mehr Menschen, „denen es nicht egal ist, was mit ihren Anlagen passiert. Sie hinterfragen, ob ihre Veranlagung vielleicht gar Unternehmen unterstützt, deren Handeln im Widerspruch zu den eigenen ethischen Grundsätzen und zu ihrem Gewissen stehen“ (Durchblick 8: 182).

Geospots	Nein	<i>Geospots</i> geht auf <i>Neuansätze</i> wie Fairtrade, Clean Clothes, den Reparaturbonus und Sharing-Modelle ein. Dazu heißt es: „Derzeit zeichnet sich der Beginn eines Umdenkens im Konsumverhalten der Gesellschaft ab. Zum einen bieten Initiativen wie Fairtrade oder Clean Clothes eine Art von Gütesiegel an, welches eine Produktion unter fairen Arbeitsbedingungen für Arbeitskräfte zu fairen Löhnen garantiert. Des Weiteren legen Konsumentinnen und Konsumenten immer mehr Wert auf Nachhaltigkeit. Dazu gehören der bewusste Verzicht auf nicht unbedingt Notwendiges, der Kauf von Produkten aus nachhaltigen Rohstoffen und auch die Überlegung, ob man ein Gerät neu kaufen soll oder ob sich eine Reparatur noch lohnt“ (<i>Geospots</i> 5/6: 113). Es werden aber auch hier nur <i>individuelle Maßnahmen</i> angeführt, eine Reflexion über strukturelle Veränderungen und politisches Handeln im Sinne des ‚Handabdruck‘ fehlt: „Umstieg auf regenerative Energieträger, Energieeinsparung, neue Technologien und Systeme im Verkehrswesen, gesteigertes Maß an Recycling knapper Rohstoffe“ (<i>Geospots</i> 5/6: 173). Anlagemöglichkeiten werden hier allgemein erklärt – ohne spezifische Hinweise auf ökologische Investments.
Geografisch	Bedingt	In <i>Geografisch</i> wird die „materialistische Wegwerfgesellschaft“ (<i>Geografisch</i> 5/6: 147) problematisiert. Grundsätzlich wird eine <i>positive Veränderung des Konsumverhaltens</i> betont: „Das Bewusstsein über die negativen Folgen der materialistischen Wegwerfgesellschaft wächst. Konsumentinnen und Konsumenten legen bei ihren Einkäufen zunehmend Wert auf Qualität und Umweltverträglichkeit. Ökologische Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und Unternehmenstransparenz gewinnen an Bedeutung“ (<i>Geografisch</i> 5/6: 147). Es würden sich immer mehr Menschen für einen „minimalistischen Lebensstil“ (<i>Geografisch</i> 5/6: 147) entscheiden. Zudem gibt es Hinweise auf <i>Gütesiegel</i> wie Fairtrade oder das Recycling-Symbol. Ein Kapitel ist dem ‚nachhaltigen Finanzmarkt‘ gewidmet, dessen Hauptziel es sei, „Kapital in Projekte und Unternehmen zu lenken, die positive Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft haben“ (<i>Geografisch</i> 8: 24).
Global	Nein	In <i>Global</i> wird im Kapitel zu Nachhaltigkeit auch aufgezählt, welchen Beitrag jede und jeder Einzelne leisten könne: „Bewusst einkaufen, Abfall reduzieren, Müll richtig sammeln und trennen, Chemie im Haushalt reduzieren, nachhaltig feiern z. B. durch Green Events“ (<i>Global</i> 7: 91). Ausführlich wird auf <i>nachhaltige Geldanlage</i> sowie einen <i>nachhaltigen Konsum</i> Bezug genommen: „Beim nachhaltigen Konsum steht eine ressourcenschonende Lebensweise im Mittelpunkt, die Rücksicht auf andere Menschen und die Erhaltung der Umwelt nimmt“ (<i>Global</i> 7: 94). Als praktische Beispiele werden die Mitwirkung bei <i>Carsharing-</i> und <i>Foodsharing-Initiativen</i> vorgeschlagen. Unter Anlageformen ist ein kleiner Abschnitt „nachhaltigen Investments“ (<i>Global</i> 8: 135) gewidmet.

Leitfrage 10: Werden Umweltsteuern ausreichend thematisiert?

Schulbuch	Antwort	Einschätzung & Zitate
Meridiane	Nein	<i>Ökosteuern</i> werden hier zwar diskutiert, die Verteilungswirkung wird aber problematisch gesehen: „[...] treffen kleinere Einkommen vergleichsweise mehr als höhere Einkommen“ (<i>Meridiane</i> 7: 81).
Perspektiven	Bedingt	Es gibt einen kurzen Hinweis auf eine <i>Ökologisierung des Steuersystems</i> in Österreich: „Diskutiert werden in Österreich eine Reduktion der Steuern auf Arbeit und ein Steuersystem, das die Umwelt entlastet (<i>Ökologisierung des Steuersystems</i>)“ (<i>Perspektiven</i> 7/8: 31).
Durchblick	Bedingt	Höhere <i>Öko-Steuern</i> werden befürwortet, da selbst die OECD eine höhere Besteuerung von fossiler Energie fordere. Ein Abschnitt ist überschrieben mit ‚Ist eine Öko-Steuer sinnvoll?‘. Darin heißt es: „Anlässlich der Weltklimakonferenz in Paris 2015 wurde im Zusammenhang mit dem Klimawandel auch die CO ₂ -Steuer immer wieder thematisiert“ (<i>Durchblick</i> 7: 37).
Geospots	Bedingt	Hier wird die <i>Ökologisierung des Steuersystems</i> im Kontext der Entlastung des Faktors Arbeit benannt, die CO ₂ -Steuer in Österreich jedoch ebenfalls nicht: „Die Ökologisierung des Steuersystems würde ebenfalls eine Entlastung des Faktors Arbeit und eine stärkere Belastung des Faktors Energie und Ressourcen zum Ziel haben“ (<i>Geospots</i> 7/8: 41).
Geografisch	Nein	Unter Wirtschaftspolitik wird auf Umverteilung und Genderbudgeting, nicht aber auf Umweltsteuern eingegangen. In einem Kapitel zum Spannungsverhältnis von Wirtschaftswachstum und Umwelt- sowie Klimaschutz wird auf unterschiedliche Ansätze wie Postwachstum, Gemeinwohlorientierung und Grünes Wachstum eingegangen, dabei wird auf den „Umbau von Rahmenbedingungen“ verwiesen, nicht jedoch auf Ökosteuern: „Notwendig ist ... ein Umbau von Rahmenbedingungen und Anreizstrukturen zur Förderung ökologischer Investitionen“ (<i>Geografisch</i> 7: 34).
Global	Nein	Es gibt lediglich einen kleinen Hinweis auf höhere Umweltsteuern zur steuerlichen Entlastung des Faktors Arbeit: durch das WIFO: „Gleichzeitig sollten wachstums- und beschäftigungsverträglichere Steuern (z. B. Erbschafts- und Schenkungssteuern, Grundsteuer, Umweltsteuern [...]) weiter ausgebaut und Steuerausnahmen zurückgebaut werden“ (<i>Global</i> 7: 37).

Leitfrage 11: Wird die zunehmende Vermögenskonzentration entsprechend den Erkenntnissen der Reichtumsforschung thematisiert und problematisiert?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Bedingt	Ungleichheit wird hier überwiegend in <i>globaler Dimension</i> behandelt. Bezogen auf Österreich wird ausgeführt: „In den letzten Jahren öffnete sich eine Einkommens- und Wohlstandsschere. Österreich wird zwar immer reicher, die Sparquote steigt, aber die Verteilung des Wohlstandes ist ungleich: Immer weniger haben immer mehr, immer mehr haben immer weniger“ (Meridiane 7: 62). Zudem werden Pro und Kontra zu <i>Vermögens- und Erbschaftssteuern</i> abgewogen: „Österreich hat die Besteuerung von Vermögen (Sachwerte wie Immobilien, Antiquitäten, Schmuck) und jene von Erbschaften und Schenkungen abgeschafft. In der politischen Debatte werden einerseits diese in vielen Staaten üblichen Steuern als ‚Reichensteuern‘ gefordert, und zwar als Solidarbeitrag zum Sozialstaat. Andererseits wird darauf verwiesen, dass die Abgabenquote und der Höchststeuersatz schon jetzt zu den höchsten der entwickelten Länder gehören“ (Meridiane 7: 79).
Perspektiven	Nein	Auch hier wird nur <i>globale Ungleichheit</i> thematisiert. Ungleichheiten in unseren Hochkonsumgesellschaften werden ebenso wenig behandelt wie die starken Vermögensdifferenzen in den Ländern des Globalen Südens, in denen es ebenfalls Millionäre gibt. Höhere <i>vermögensbezogene Steuern</i> werden nicht angesprochen, die Steuer- und Abgabenquote wird problematisch gesehen: „Diese Quoten sind bedeutsam für Konsumentinnen und Konsumenten, weil sie zeigen, wie viel ihnen von einem Bruttolohn netto übrig bleibt. Sie beeinflussen auch die Stückkosten und die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen“ (Perspektiven 7/8: 33).
Durchblick	Ja	Es gibt Hinweise, dass direkte Steuern wie Konsumsteuern niedrigere Einkommensbeziehende stärker treffen als die progressiven Einkommenssteuern und dass die <i>Vermögensbesteuerung</i> in Österreich im internationalen Vergleich sehr niedrig sei: „Es besteht eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen einer sehr kleinen Zahl sehr Vermögender und einer großen Zahl von Haushalten mit wenig oder gar keinem Vermögen“ (Durchblick 7: 48); „Erbschaften und Schenkungen sind die Hauptursachen für die Vermögensungleichheit“ (Durchblick 7: 49); „Vermögensbezogene Steuern (wie Erbschafts- und Schenkungssteuer), die im EU- und OECD-Schnitt viel höher sind als in Österreich, würden einen hohen Umverteilungseffekt haben, sind aber derzeit politisch nicht umsetzbar“ (Durchblick 7: 49).
Geospots	Bedingt	Hier werden die Vor- und Nachteile einer progressiven Besteuerung sowie einer flat tax dargestellt. Knapp wird darauf hingewiesen, dass in Österreich <i>Vermögen</i> sehr gering besteuert wird: „Über die progressive Besteuerung und soziale Beihilfen kommt es zu einer Umverteilung von oben nach unten. Trotzdem bildet Österreich bei der Vermögensbesteuerung im internationalen Vergleich das Schlusslicht“ (Geospots 7/8: 45); „2017 besaßen 8 Milliardäre genauso viel Vermögen wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung. In Österreich besitzen mehr als zwei Drittel der Bevölkerung kein nennenswertes Geldvermögen, das oberste Zehntel besitzt mehr als die Hälfte“ (Geospots 7/8: 45).
Geografisch	Bedingt	Auf <i>Umverteilung</i> wird hier zwar allgemein im Zusammenhang mit der Steuerprogression hingewiesen, höhere vermögensbezogene Steuern werden jedoch nicht explizit genannt. Österreich sei bereits jetzt ein ‚Hochsteuerland‘, erklärt wird die Progression bei der Einkommenssteuer: „Das Einkommensteuersystem ist in Österreich progressiv gestaltet. Das bedeutet, dass Besserverdiener*innen höhere Steuern zahlen als Personen mit geringerem Einkommen. Dies soll die Umverteilung von Einkommen unterstützen“ (Geografisch 7: 52). Betont wird ausschließlich die <i>Einkommenskluft</i> global sowie in Österreich: „Die Hälfte des weltweiten Einkommens entfällt auf das reichste Zehntel der Weltbevölkerung, das reichste Prozent bekommt sogar 19 Prozent vom Kuchen ab“ (Geografisch 5/6: 97); „So war laut Eurostat im Jahr 2021 das Einkommen der 20 Prozent der Bevölkerung mit dem höchsten Einkommen knapp 5-mal höher als das Einkommen des Fünftels der Bevölkerung mit dem niedrigsten Einkommen“ (Geografisch 7: 38).
Global	Bedingt	Auch hier werden die <i>hohen Steuern</i> in Österreich benannt: „Internationale Vergleiche zeigen klar, dass Österreich in Bezug auf seine Abgabenquote zu den Spitzenreitern zählt“ (Global 7: 36). Das WIFO wird aber mit den Vorschlägen zur Senkung der arbeitsbezogenen Steuern und der Erhöhung vermögensbezogener sowie von Umweltsteuern zitiert: „Dringend notwendig sei beispielsweise eine Entlastung des Faktors Arbeit (z. B. durch die Senkung der Dienstnehmerbeiträge zur Sozialversicherung für niedrige Einkommen und die Reduktion der Lohnnebenkosten für Unternehmen), die zu einer Belebung des Arbeitsmarktes führen würde. Gleichzeitig sollten wachstums- und beschäftigungsverträglichere Steuern (z. B. Erbschafts- und Schenkungssteuer, Grundsteuer, Umweltsteuern ...) weiter ausgebaut und Steuerausnahmen zurückgefahren werden“ (Global 7: 37).

Leitfrage 12: Wird im Kontext von Arbeit auf die Ansätze der Care-Arbeit bzw. der feministischen Ökonomie Bezug genommen?

Schulbuch	Antwort	Bewertung anhand von Zitaten
Meridiane	Nein	Beim Thema <i>Frauenerwerbsquote</i> bzw. der <i>Vereinbarkeit von Beruf und Familie</i> wird die Rolle der Frau als Zuständige für Haushalt und Kinder für die Arbeit in Teilzeit referiert, jedoch nicht hinterfragt: „Für viele Frauen ist dies die einzige Möglichkeit, am Erwerbsleben teilzunehmen“ (Meridiane 7: 56); „Sie kümmern sich um die Kinder, den Haushalt und gehen einem Halbtagsjob nach“ (Meridiane 7: 202). Bei <i>Hausarbeit</i> bzw. <i>Selbstversorgung</i> wird hier am Beispiel von Marmelade nur darauf hingewiesen, dass diese ebenfalls Konsumgüter braucht wie Gläser. Dass Haus- und Sorgearbeit eine wichtige Voraussetzung für das Funktionieren der monetären Wirtschaft darstellt, fehlt ebenso wie die Thematisierung der Frage, wie diese zwischen den Geschlechtern verteilt wird.
Perspektiven	Nein	Dieses Schulbuch thematisiert Care-Arbeit und die Rolle der Frauen am Arbeitsmarkt nicht. Es wird lediglich <i>Work-Life-Balance</i> als die Kunst beschrieben, Arbeit und Privatleben „unter einen Hut zu bringen“ (Perspektiven 7/8: 39).
Durchblick	Nein	Hier wird lediglich beim Thema <i>Formen der Arbeit</i> einmal auf Hausarbeit hingewiesen: „Grundsätzlich ist auch Arbeit darauf ausgerichtet einen Gewinn zu erzielen. Dieser muss nicht unbedingt in Geld ausgedrückt werden (z. B. bei selbstständiger Erwerbstätigkeit). Er kann auch im Ziel der Tätigkeit selbst liegen (Hausarbeit – saubere Wohnung)“ (Durchblick 5: 66).
Geospots	Bedingt	In Geospots wird Arbeit unter den Produktionsfaktoren behandelt. Unter <i>Arbeit</i> würden auch Hausarbeit oder Ehrenamt fallen, für die Wirtschaft sei aber Erwerbsarbeit zentral. Ebenfalls eingegangen wird auf die <i>feministische Ökonomie</i> , die vor allem Kritik an Wert- und Weltvorstellungen in der Wirtschaft übe: „Das Menschenbild des homo oeconomicus als angeblich freies und unabhängiges Wesen wird abgelehnt. ... Man will die nachteiligen ökonomischen Rahmenbedingungen für Frauen verstehen und fordert eine andere Wirtschaftswissenschaft und auch Wirtschaftspolitik ein. Zentral ist die Beschäftigung mit unbezahlter Arbeit, wie etwa Hausarbeit oder Pflegearbeit im Privatbereich, die v. a. von Frauen verrichtet wird“ (Geospots 7/8: 26).
Geografisch	Ja	In <i>Geografisch</i> wird Arbeit ebenfalls unter den Produktionsfaktoren beschrieben und dabei die <i>Ausgrenzung von nicht bezahlter Arbeit</i> problematisiert. Dazu heißt es: „Der Produktionsfaktor Arbeit wird meist als menschliche Tätigkeit definiert, die gegen Entlohnung auf die Befriedigung der Bedürfnisse anderer Personen abzielt. Es arbeitet demnach, wer Geld verdient. Eltern, die ihre Kinder betreuen und – abgesehen von der Familienbeihilfe und dem Kinderbetreuungsgeld – über kein eigenes Einkommen verfügen, „sind daheim““ (Geografisch 5/6: 108). Ähnlich sei es bei <i>Pflege</i> oder <i>ehrenamtlicher Arbeit</i> . Im Text wird diese Sichtweise korrigiert: „Eltern übernehmen Erziehungsarbeit, Angehörige Heim- und Pflegearbeit und Freiwillige übernehmen Ehrenämter. Sie tragen in hohem Maße zum gesellschaftlichen Wohlstand bei“ (Geografisch 5/6: 108). Beim <i>Wandel des Arbeitsmarktes</i> wird auf die Zunahme der Frauenbeschäftigung eingegangen: „Die Arbeitswelt unterliegt einem ständigen Wandel. Zu den einschneidendsten Veränderungen im 20. und 21. Jahrhundert zählen in Europa u. a. die Tertiärisierung, der starke Anstieg der Erwerbstätigkeit bei Frauen sowie die Gründung des Binnenmarktes inklusive der vier Freiheiten“ (Geografisch 5/6: 209). Zudem gibt es einen eigenen Abschnitt zu <i>feministischer Ökonomie</i> . Diese untersuche „geschlechter-spezifische Ungleichheiten und Machtverhältnisse in der Wirtschaft. Sie kritisiert traditionelle ökonomische Theorien, die Frauenarbeit und unbezahlte Sorgearbeit vernachlässigen“ (Geografisch 7: 135).
Global	Nein	<i>Global</i> vertritt einen <i>engen Arbeitsbegriff</i> . Im Kapitel zu den Produktionsfaktoren heißt es: „Mit dem Begriff Arbeit ist jede erwerbsmäßige körperliche und geistige Tätigkeit gemeint, also etwa die Tätigkeit einer Fabrikarbeiterin oder eines Büroangestellten, nicht jedoch Hausarbeit oder Hobbys“ (Global 5: 114). Beim Hinweis auf <i>Hausarbeit</i> werden Geschlechterstereotypen ebenso nicht hinterfragt: „Neben den bezahlten Tätigkeiten spielen auch unbezahlte eine große Rolle in unserem Land. Zu nennen wären hier vor allem die, vorwiegend von Frauen, ausgeübte Haushaltsführung sowie die Freiwilligenarbeit“ (Global 5: 118).

Thomas Stornig* & Katharina Ender**

Fachdidaktik

Demokratiebildung an Volksschulen zwischen Anspruch und Engagement, hierarchischer Struktur und Scheinpartizipation – Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen und Schulleiter*innen

* thomas.stornig@ph-tirol.ac.at, Institut für Sekundärpädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck

** kathiender@gmx.at, Innsbruck

eingereicht am: 27.05.2026, akzeptiert am: 20.08.2026

Der Beitrag untersucht, wie Lehrpersonen ausgewählter Volksschulen Demokratiebildung in der Praxis verstehen und umsetzen. Nach einer Einführung in das Konzept Demokratiebildung und den vorliegenden Forschungsstand wird eine qualitative Studie präsentiert, welche auf Basis von Interviews mit fünf Tiroler Lehrpersonen und Schulleiter*innen Einblicke in deren Erfahrungen bietet. Demokratiebildung wird als im Schulalltag zu erfahrender Bildungsinhalt begriffen, die Struktur der Schule und die eigene Ausbildung werden dabei als wenig förderlich wahrgenommen.

Keywords: Demokratiebildung, Primarstufe, Qualitative Studie, Lehrerinterviews, Professionalisierungsforschung

Democracy Education in Elementary Schools: Between Aspirations and Commitment, Hierarchical Structures, and Token Participation – Results of a Survey of Teachers and Principals

This article examines how teachers at selected elementary schools understand and implement democracy education in practice. Following an introduction to the concept of democracy education and the current state of research, a qualitative study is presented which, based on five interviews with Tyrolean teachers and headteachers, offers insights into their subjective experiences. Democracy education is seen as a part of everyday school life, whilst the structure of the school and the teachers' own training are perceived as not particularly conducive to this.

Keywords: Democracy Education, Primary Education, Qualitative Study, Teacher Interviews, Professionalisation Research

1 Einleitung

Demokratiebildung gilt im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Krisen, dem Erstarken autoritärer Politik und der fortschreitenden Erosion von demokratischen Institutionen (vgl. Nord et al. 2026) als besonders bedeutsame Bildungsaufgabe. Internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen und der Europarat erachten Demokratiebildung als essenziell für die Stabilität demokratischer Systeme wie auch für die Verwirklichung von Menschenrechten und einer inklusiven, auf demokratischer Teilhabe fußenden Gesellschaft (vgl. Europarat 2018; United Nations General Assembly 2024). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind für eine aktive und reflektierte Mitgestaltung von Demokratie nicht nur der Erwerb von Wissen und Fachkompetenzen, sondern auch das Wecken von bestimm-

ten Überzeugungen wichtig, wie der Bereitschaft zur Partizipation und zum Einsatz für demokratische Grundwerte wie Gleichheit und Toleranz (vgl. Biesta 2011; Kolb & Pietzonka 2025; Kultusministerkonferenz o. J.). Dem öffentlichen Schulwesen kommt die Schlüsselrolle zu, allen Bürger*innen einen entsprechenden Zugang zu Demokratiebildung zu gewährleisten. Dabei besteht heute viel Zustimmung, dass damit bereits in der Volksschule begonnen werden sollte, um Kinder frühzeitig in die Grundlagen einer demokratischen Gesellschaftsordnung einzuführen (vgl. Baumgardt 2022).

Wie diese Aufgabe in der Praxis didaktisch und pädagogisch umgesetzt werden soll, ist bis dato noch nicht vollständig geklärt. Aus der fachdidaktischen Perspektive ist Demokratiebildung insbesondere Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstände wie Politische Bildung, Geschichte oder Geographie

und wirtschaftliche Bildung, weil diese die hierfür relevanten Fachinhalte vermitteln und den Aufbau von Fachkompetenzen forcieren (vgl. GPJE 2004; Krammer et al. 2008). Demokratiebildung unterscheidet sich aus dieser Perspektive wenig von der klassischen Politischen Bildung. Allerdings kann – so warnen auch Fachdidaktiker*innen aus den genannten Domänen – die große Aufgabe, junge Menschen zu überzeugten und aktiven Demokrat*innen heranzubilden, nicht allein den Gesellschaftswissenschaften überlassen werden. Vielmehr ist die Schule als Ganzes gefragt, ihren Beitrag zu leisten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Kenner & Lange 2022). Dieser Gedanke steht im Mittelpunkt sogenannter *demokratiepädagogischer* Ansätze, welche vor allem in den Bildungswissenschaften verortet sind und sich verstärkt auf John Deweys Konzept von Demokratie als Lebensform berufen, das eine lebensweltliche Verankerung demokratischer Ideen in der Schule vorsieht (vgl. Coelen 2010; Himmelmann 2001): Demzufolge entstehen überzeugte Demokrat*innen in der Schule nicht allein durch die Vermittlung von Fachkenntnissen im Unterricht, sondern vor allem durch das Erleben von demokratischen Aushandlungsprozessen und die Übernahme von Verantwortung im gesamten Schulalltag. Eine entsprechende Mitwirkung von Schüler*innen an einer weitreichenden schulischen Beteiligungskultur soll die Entwicklung eines demokratischen Mindsets begünstigen (vgl. May 2022), welches durch politische Aufgeklärtheit, Anerkennung von Vielfalt und Bereitschaft zu gesellschaftlichem und politischem Engagement gekennzeichnet ist (vgl. Pausch et al. 2021). Demokratie als Lebensform stellt demzufolge die Basis für das Gelingen von Demokratie als Herrschaftsform dar (vgl. Himmelmann 2001).

Der aktuelle österreichische Lehrplan für Volksschulen ist durch ein umfassendes Verständnis von Demokratiebildung gekennzeichnet, das diese beiden Perspektiven widerspiegelt: Er enthält zahlreiche Bezüge sowohl zu einer fachbezogenen Politischen Bildung/Demokratiebildung als auch zu einem Lernen aus einer demokratischen, auf politischer Teilhabe von Schüler*innen basierenden Schulkultur. Fachspezifische Bezüge finden sich sowohl in den allgemeinen Teilen (siehe *übergreifende Themen*) als auch im Bereich der einzelnen Fächer (siehe etwa *den geografischen, wirtschaftlichen, sozialwissenschaftlichen* oder *historischen Kompetenzbereich* des Sachunterrichts). Darüber hinaus werden auch Aspekte einer demokratischen Schulkultur wie etwa die Nutzung von schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Teilhabe an demokratischen Abläufen explizit erwähnt (vgl. Lehrplan für Volksschulen 2023).

Abgesehen von dem mittlerweile in vielen Ländern in Lehrplänen verankerten Auftrag zur Demokratiebildung diagnostizieren internationale Studien jedoch vielfältige Hürden und Herausforderungen bezüglich ihrer schulischen Praxis, etwa in Form von geringen Ressourcen, nachteiligen Strukturen, Vorbehalten und Überforderung bei Lehrpersonen, aber auch fehlenden wissenschaftlichen Evaluationen (vgl. Kolb & Pietzonka 2025). Im Anschluss daran stellt sich die Frage, warum die Aufgabe von Demokratiebildung in der Schule oftmals nur fragmentarisch wahrgenommen wird.

Dies führt zur Problemstellung des vorliegenden Beitrags: Zu Praktiken der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen liegen bislang kaum empirische Befunde vor. Angenommen wird, dass Lehrpersonen in der Volksschule durch das Klassenlehrer*innensystem große inhaltliche Gestaltungsmacht und damit einen wesentlichen Einfluss darauf haben, welche spezifischen Lerngelegenheiten der Demokratiebildung ihren Schüler*innen tatsächlich geboten werden (vgl. Hess & Lipowski 2016). Bekannt ist, dass Lehrpersonen in der Volksschule der Behandlung politischer Fragen oft reserviert gegenüberstehen und demokratische Lernprozesse auch wegen ihrer Ergebnisoffenheit mit großer Skepsis betrachten (vgl. Krösche 2024; Larcher & Zandonella 2014). Von daher besteht insbesondere ein Forschungsinteresse zu dem in der Praxis vorliegenden Verständnis von Demokratiebildung und zu den pädagogisch-didaktischen Strategien von Lehrpersonen sowie vor allem dazu, inwieweit sie Schüler*innen schuldemokratische Partizipation ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag sucht deshalb nach Antworten auf die Frage, wie handelnde Lehrpersonen Demokratiebildung, insbesondere ihre Potenziale, aber auch Hürden und Grenzen, in der Praxis wahrnehmen. Dabei findet zunächst eine vertiefende theoretische Annäherung an das Bildungskonzept der Demokratiebildung statt, bevor vorliegende empirische Befunde vorgestellt werden. Im Zentrum des Beitrags stehen Erkenntnisse einer auf insgesamt fünf qualitativen Interviews beruhenden Pilotstudie von Katharina Ender (2026), die Einblicke in die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen von Lehrpersonen von Tiroler Volksschulen bieten. Drei der Befragten sind zudem Schulleiter*innen und damit einer speziellen Akteur*innengruppe mit erweiterten Zuständigkeiten (u. a. pädagogische Führung, Personalmanagement, Organisation) zuzurechnen. Erwartet wurde, dass diese Befragten wertvolle zusätzliche Perspektiven auf die Thematik einbringen können. Der finale Abschnitt enthält eine Zusammenfassung und Schlussfolgerungen sowie Vorschläge zur Förderung von Demokratiebildung in der Praxis.

2 Anspruch und Wirklichkeit von Demokratiebildung

2.1 Demokratiebildung als Bildungskonzept

Der Begriff der Demokratiebildung findet im deutschsprachigen Raum erst in jüngerer Zeit vermehrt Verwendung und konkurriert nun mit anderen ähnlich ausgerichteten Begriffen wie Politischer Bildung, Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen oder Demokratieerziehung (vgl. Beutel et al. 2022). Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Begriffe in der Fachdebatte oft unterschiedlich verstanden werden und daher einer Präzisierung bedürfen. Dies gilt insbesondere für den Begriff der Demokratiebildung. Auch wenn bezüglich dessen Bedeutung noch kein Konsens vorliegt, so wird darunter in einigen aktuellen Fachpublikationen ein zwischen Politischer Bildung (Lernen an Inhalten) und Demokratiepädagogik (Lernen durch Erfahrung) vermittelndes Bildungskonzept verstanden (vgl. Gloe 2025; Wohnig 2025). Demzufolge verbindet Demokratiebildung den Aufbau von politischem Wissen und Fachkompetenzen mit dem von Dewey geforderten Lernen aus Partizipationserfahrungen und dem Ziel der Entwicklung demokratieförderlicher Einstellungen. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Schule nicht nur ein Ort sein soll, an dem im Unterricht über Demokratie gelernt wird, sondern Schule selbst auch in ihrer Gesamtheit demokratisiert werden muss, damit Lernende demokratische Mitbestimmung erleben können (vgl. Gloe 2022). Zudem ist die Debatte um eine Stärkung der Demokratiebildung vor dem Hintergrund aktueller globaler Bedrohungen für die Demokratie zu verstehen. Damit ist diesem Bildungskonzept die explizite Zielvorstellung eingeschrieben, dass Demokratie geschützt, gefördert und weiterentwickelt werden soll (vgl. Pausch et al. 2021). Der vorliegende Beitrag orientiert sich an einem entsprechenden Verständnis von Demokratiebildung als Lernen *über*, *durch* und *für* Demokratie (vgl. Achour 2025). Wie diese ursprünglich aus der Menschenrechtsbildung übernommenen drei Dimensionen *über*, *durch* und *für* sichtbar machen, benötigt es zugleich fachlich fundierte Inhalte, demokratische Erfahrungsräume und die normative Ausrichtung an einer umfassenden Demokratisierung. Demokratiebildung darf daher nicht auf das Einüben von bestimmten vorgegebenen demokratischen Verhaltensmustern reduziert bleiben, sondern muss immer auch auf die Kritik des Bestehenden und eine Ausweitung demokratischer Teilhabe gerichtet sein (vgl. Lösch 2010).

Die GWB-Didaktik teilt mit der Didaktik der Politischen Bildung wesentliche Inhaltsbereiche wie ihr Interesse an Staaten, Bevölkerungen und Wirtschaftsmodellen und leistet von ihrem Selbstverständnis her

auch einen wichtigen Beitrag für die demokratische Gestaltung der Gesellschaft (vgl. Fögele & Partetzke 2023). Die im österreichischen Kontext entwickelte Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde ist bekanntlich durch eine deutlich umfassendere Perspektive geprägt und rückt Mensch-Umwelt-Beziehungen ins Zentrum ihrer Betrachtung (vgl. Sitte 2001). Durch die Einnahme dieser Perspektive wird erst sichtbar, dass die für die Politische Bildung fundamentale Frage – *Wie wollen wir Gesellschaft gestalten?* – immer im Verhältnis zu spezifischen Umweltbedingungen gedacht und bearbeitet werden muss.

Dass der neuere Begriff der Demokratiebildung auch in der Geographiedidaktik angekommen ist, zeigt ein aktueller Beitrag von Inga Gryl (2025), die am Beispiel verschiedener Aspekte darlegt, dass geographische Bildung nicht nur für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept Raum unerlässlich ist, sondern auch die Erfahrung partizipativer Raumgestaltung in der Schule mitdenkt.

Ein Blick auf österreichische Bildungsrichtlinien macht deutlich, dass ein vergleichbar umfassendes Verständnis von Demokratiebildung nicht wirklich neu, sondern vielmehr gut an vorliegende Vorgaben anknüpfbar ist. Bereits der Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus dem Jahr 1978 erwähnt die Mitarbeit in Schulgemeinschaftsausschüssen als politischen Lernanlass (BMUKK 1978). Knapp vier Jahrzehnte später errichtet der Grundsatzterlass 2015 Politische Bildung explizit auf drei Säulen: erstens „als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach“ (im Fall der Volksschule der Sachunterricht), zweitens „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler*innen“, womit quasi der partizipativen Dimension entsprochen wird. Drittens soll durch ein „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ (BMBF 2015: 1) geleistet werden. In diesem Sinne nennt der Erlass diverse konkrete Ziele, welche die Erhöhung demokratischer Teilhabe und den Abbau von Hürden und Ausschlüssen befördern sollen (vgl. BMBF 2015).

Wie in der Einleitung beschrieben, lässt sich auch im Lehrplan für Volksschulen (2023) an unterschiedlichen Stellen ein klares Bekenntnis zur Demokratie und sowohl zu einer fach- bzw. inhaltsbezogenen als auch partizipationsorientierten Demokratiebildung erkennen. Bezüge zur inhaltlichen Reflexion finden sich insbesondere im Bereich des Sachunterrichts. In der 4. Schulstufe werden u. a. „Situationen und Handlungen hinterfragen, sachlich beurteilen und Standpunkte dazu begründet vertreten“ (*sozialwissen-*

schaftlicher Kompetenzbereich), „Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Lebensweisen und Lebensräumen von Menschen wahrnehmen, einschätzen und persönliche Schlussfolgerungen ableiten“ (*geografischer Kompetenzbereich*) und „das Verhältnis von Macht und Recht in unserer Demokratie verstehen“ (*historischer Kompetenzbereich*) erwähnt (Lehrplan für Volksschulen 2023: 90 f.). Dass Demokratiebildung auch die Erfahrung einer spezifisch demokratischen Schulkultur einzuschließen hat, geht aus unterschiedlichen Passagen des Lehrplans hervor. Als Kompetenzziel für das übergreifende Thema Politische Bildung am Ende der Grundschule wird etwa formuliert, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich benennen und auf Schulebene nutzen“ können (Lehrplan für Volksschulen 2023: 12). Im Bereich der Deutschförderklasse heißt es im Bereich der Didaktischen Grundsätze wie folgt: „Relevante Werte für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft, z. B. Respekt, Gleichwertigkeit, Toleranz, Partizipation, Gemeinschaft, Verantwortung und Selbstbestimmung, werden altersgerecht vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern im Schulalltag implizit und explizit erfahren, erlebt und erlernt“ (Lehrplan für Volksschulen 2023: 138).

2.2 Demokratiebildung empirisch

Auch die vorliegenden empirischen Studien arbeiten mit unterschiedlichen Begriffen (Politische Bildung, Demokratiebildung, Civic Education etc.) und theoretisch-konzeptionellen Annahmen, was gewisse Einschränkungen in der Vergleichbarkeit mit sich bringt. In aller Kürze zusammengefasst verweisen diese jedoch auf gewisse gemeinsame Problematiken (vgl. Kolb & Pietzonka 2025). Zunächst ist festzustellen, dass empirische Studien deutlich stärker auf die Sekundarstufe als auf die Primarstufe fokussieren, wobei diese Unterscheidung nach Jahrgangsstufen – auch im deutschen Sprachraum – nicht einheitlich erfolgt. In Österreich umfasst die Primarstufe vier Jahre Volksschule. Studien beruhen vor allem auf der Erhebung von Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven und der Beobachtung von Unterrichts- bzw. Schulaktivitäten. Befunde zur Politischen Bildung beschäftigen sich vor allem mit dem Lernen im Unterricht, v. a. Lernvoraussetzungen und ergebnissen im Bereich Fachwissen sowie Unterrichtsprozessen, und sind stärker politikdidaktisch motiviert (vgl. Fischer & Lange 2022; Manzel & Schelle 2017; Weißeno 2022). Studien zur schuldemokratischen Beteiligung sind im Unterschied dazu stärker schulpädagogisch ausgerichtet und interessieren sich vor allem für Formen, Qualität

und Wirkungen von schuldemokratischen Maßnahmen sowie mögliche Zusammenhänge mit der Entwicklung spezifischer politischer Einstellungen (vgl. Schneider & Gerold 2018; Quenzel et al. 2023). Einzelne Studien verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz und untersuchen sowohl Politische Bildung/Demokratiebildung im Fach, als Prinzip und im Rahmen von Partizipationserfahrungen. Hier seien vor allem die internationalen Vergleichsstudien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* genannt, die Zusammenhänge zwischen entsprechenden Strukturen, Lernangeboten und -umgebungen mit politischem Wissen und demokratiebezogenen Einstellungen von Lernenden erforschen (vgl. etwa Abs et al. 2024; Schulz et al. 2018). Die IEA hat bislang vier solcher Studien durchgeführt; die Ergebnisse der jüngsten *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* sind für 2029 angekündigt (vgl. University of Bath 2026).

Dass die Förderung einer demokratischeren Schule und einer partizipativen Schulkultur vor allem als Aufgabe der Schulentwicklung betrachtet werden muss, zeigen u. a. die Ergebnisse des in der Schweiz durchgeführten Projekts *Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)*. In diesem Zusammenhang gelang es, verschiedene Akteur*innengruppen an Schulen für die Bedeutung von Partizipation zu sensibilisieren, in der Alltagspraxis bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren. Schulentwicklung zur Förderung von mehr Partizipation von Schüler*innen erfordert demzufolge Beharrlichkeit und Reflexivität von Schulleiter*innen und Lehrpersonen und die Bereitschaft, sich auf Kritik und Meinungsverschiedenheiten – als Kernaspekte demokratischer Entscheidungsfindung – einzulassen (vgl. Häbig 2019; Müller-Kuhn 2020).

Gemein ist den vorliegenden Befunden die Identifikation bestimmter Problembereiche, mit denen Demokratiebildung auch im internationalen Kontext konfrontiert ist. Dies betrifft zum einen eine häufig geringe Ausstattung mit Ressourcen bzw. nachteilige schulische Strukturen, weil Inhalte in zu geringem Ausmaß im Schulsystem und in Stundentafeln verankert sind oder Lehrpersonen nicht entsprechend ausgebildet werden (vgl. Hughes et al. 2010; Stornig 2021, 2025). Letztere berichten häufig von Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestimmter Themen, teilweise von Vorbehalten, kontroverse Inhalte zu unterrichten, oder von Ängsten, in Konflikt mit Eltern oder anderen Akteur*innen zu geraten (vgl. Hahn 1999; Schulz et al. 2018). Studien belegen immer wieder Professionalisierungsdefizite bei Lehrpersonen, wenn diese ihr eigenes Wissen zu gering einstufen oder Bildungsvorgaben, Unterrichtskonzepte und -methoden nicht kennen oder ignorieren (vgl. Grammes 1998; Henkenborg et al. 2008; Stornig 2021; Weißeno 2022).

Betreffend des Lernens durch schulische Partizipation verweisen empirische Studien immer wieder auf die Problematik, dass Schulen im Gegensatz zu der im Bildungssystem seit Jahrzehnten gegenwärtigen Idee, Schüler*innen sollen in der Schule demokratische Partizipation erleben, tatsächlich vergleichsweise wenig Entscheidungsmacht einräumen (vgl. Helsper & Lingkost 2004; Krösche & Stornig 2024). In der Realität wird Schüler*innen in der Schule gerade in den wichtigsten Aspekten des Schulalltags echte Mitbestimmung vorenthalten, weshalb in diesem Kontext immer der Begriff *Scheinpartzipation* Gebrauch findet (vgl. Gamsjäger & Wetzelhütter 2020; Print 2007). Darunter wird das Phänomen verstanden, dass Schüler*innen zwar offiziell mitentscheiden dürfen, ihr Einfluss auf tatsächliche Entscheidungen jedoch sehr gering oder gar nicht vorhanden ist. Demzufolge werden bestimmte partizipative Prozesse öffentlichkeitswirksam an Schulen durchgeführt, um demokratisch zu erscheinen, ohne wirklich Macht oder Verantwortung an die Lernenden weiterzugeben. Das führt zur ambivalenten Beobachtung, dass Schüler*innen zwar ein demokratisches Gesprächsklima an Schulen wahrnehmen, gleichzeitig echte Mitbestimmung vermissen (vgl. Auferbauer et al. 2026; Brait et al. 2022). Wenn Schüler*innen tatsächlich ernsthaft in Entscheidungen einbezogen werden, dann wird das allerdings sehr positiv bewertet (vgl. Quenzel & Jungkunz 2023).

Die verhältnismäßig wenigen für den Bereich der Grundschule vorliegenden Studien verweisen auf ähnlich gelagerte Probleme für die Demokratiebildung, wenn Lehrpersonen bestimmte Themen im Unterricht ausklammern, weil sie diese ihren Schüler*innen nicht zutrauen oder ihnen selbst am nötigen Bewusstsein oder an den für die Umsetzung nötigen Kenntnissen mangelt (vgl. Bade 2024; Mitnik 2017). Auch messen Kinder im Grundschulalter der in der Schule erlebten demokratischen Partizipation oft wenig Bedeutung bei (vgl. Gerbeshi et al. 2024; Raggl & Gattringer-Kreuzmair 2024). Ganz allgemein hat Demokratiebildung in Schulen zu wenig Bedeutung, was mit der fehlenden Ausbildung für alle Lehrpersonen zusammenhängt. Während es in Schulen der Sekundarstufe mit Lehrpersonen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zumindest Personen im Kollegium gibt, die ein Lehramtsstudium mit zahlreichen Überschneidungen zu Inhalten der Politischen Bildung absolviert haben, werden Volksschullehrer*innen als Generalist*innen ausgebildet (vgl. Stornig 2021). Dadurch betrifft die Problematik der unzureichenden Ausbildung die Lehrpersonen aus der Primarstufe in noch stärkerem Ausmaß, weil solche Hauptansprechpartner*innen an der Schule für die Demokratiebildung oftmals fehlen dürften (vgl. Stornig & Alt 2025).

Weil gerade Lehrpersonen den Unterschied ausmachen, welche Lernumgebungen Schüler*innen schlussendlich vorfinden (vgl. Hess & Lipowski 2016), interessieren sich Studien besonders für deren Perspektiven, Einstellungen und professionellen Kompetenzen (vgl. Weißeno et al. 2013). Lehrpersonen gelten als ein entscheidender Faktor für die Quantität und Qualität von Demokratiebildung (vgl. Schneider & Gerold 2018). In der Primarstufe, wo das Klassenlehrer*innensystem dominiert, darf davon ausgegangen werden, dass die einzelne Lehrperson selbst einen besonders großen Einfluss auf eine demokratische Unterrichtskultur ausübt, ob und inwieweit Demokratiebildung als Unterrichtsgegenstand vorkommt und welche demokratischen Lern- und Beteiligungsräume Schüler*innen vorfinden. Von daher erscheint es wichtig, sich mit den Perspektiven von Lehrpersonen auseinanderzusetzen, um Einblicke in Praktiken zu erhalten, Barrieren für das Gelingen von Demokratiebildung zu identifizieren und Impulse für die Lehrer*innenbildung zu gewinnen (vgl. Philips 2026).

Aufgrund der kaum vorhandenen empirischen Befunde zu Lehrer*innenperspektiven, Lehr- und Lernverhalten bezüglich der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen ergeben sich in diesem Bereich deutliche Forschungsdesiderate.

3 Ergebnisse einer Pilotstudie zur Demokratiebildung im Schulalltag

Dies bot den Anlass für eine Pilotstudie von Katharina Ender (2026) zu Potenzialen und Herausforderungen gelebter Demokratiebildung im Schulalltag aus der Perspektive Tiroler Volksschullehrer*innen und Schulleiter*innen. Dabei wurde in theoretischer Hinsicht davon ausgegangen, dass Demokratiebildung dann wirksam ist, wenn sie nicht nur als Unterrichtsgegenstand begriffen wird, sondern auch lebensweltlich im Schulalltag verankert ist, um für die Mitglieder der Schulgemeinschaft umfassend erfahrbar zu werden (vgl. Gloe 2022; May 2022). Da bislang wenig über Praktiken der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen bekannt ist, wurde für das Projekt ein explorativer Zugang gewählt. Es galt vor allem, einen Einblick in die Wahrnehmungen der handelnden Lehrpersonen und Schulleiter*innen zu gewinnen, von denen angenommen wurde, dass sie im Wesentlichen dafür verantwortlich sind, welche demokratischen Lerngelegenheiten Schüler*innen offeriert werden. Ein besonderer Fokus lag auf den Hürden, die Lehrpersonen und Schulleiter*innen in diesem Zusammenhang wahrnehmen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, inwiefern diese Partizipati-

on von Schüler*innen im schulischen Kontext fördern und welche Faktoren sie dabei als unterstützend oder hemmend erleben.

Konkret orientierte sich die Pilotstudie an folgenden zwei zentralen Forschungsfragen:

- I. Was verstehen Lehrpersonen und Schulleiter*innen in Tiroler Volksschulen unter Demokratiebildung und wie setzen sie diese im Schulalltag um?
- II. Welche Faktoren fördern bzw. erschweren aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleiter*innen die Umsetzung gelebter Demokratie in Tiroler Volksschulen?

Ziel der Forschung war es, durch die Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Erfahrungen handelnder Lehrpersonen und Schulleiter*innen Einblicke in die Praxis von Demokratiebildung an Volksschulen sowie bestenfalls allfällige Ideen und Ansätze zu ihrer Förderung zu gewinnen.

3.1 Methode

Für die Beantwortung der hier genannten Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da sich auf diese Weise subjektive Deutungen, Erfahrungen und Einschätzungen aus der Innenperspektive einer bestimmten Gruppe erfassen und analysieren lassen. Die Datenerhebung erfolgte mittels fünf leitfadengestützter Interviews nach Helfferich (2022), die einen thematischen Rahmen vorgaben, zugleich aber genügend Offenheit ließen, um auf individuelle Schwerpunkte, Erfahrungen und im besten Fall bislang nicht mitgedachte Aspekte einzugehen. Die

Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und aus forschungsethischen Gründen anonymisiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurden zunächst deduktive Kategorien aus der Theorie abgeleitet, diese schließlich im Laufe des Analyseprozesses durch induktive Kategorien ergänzt. Dadurch entstand ein umfassender Kategorienkatalog (siehe Tab. 1), auf dessen Basis das gesamte Datenmaterial dann ausgewertet wurde.

Die Stichprobe der Gesprächspartner*innen umfasste insgesamt fünf Interviewpartner*innen, darunter zwei Personen in ausschließlicher Schulleitungsfunktion, zwei Lehrer*innen sowie eine Person, die sowohl als Lehrperson als auch als Schulleitung tätig ist. Hinsichtlich ihres Geschlechts setzte sich die Gruppe aus drei männlichen und zwei weiblichen Befragten zusammen. Die Berufserfahrung der Interviewpartner*innen variierte von drei bis 40 Dienstjahren. Die Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt der Untersuchung unterschiedliche Schulstufen, darunter eine 2. Klasse, eine 3. Klasse sowie eine Mehrstufenklasse. Die Anzahl der betreuten Kinder lag zwischen 13 und 20 Kindern pro Klasse. Alle fünf Interviewpartner*innen waren an unterschiedlichen Schulstandorten tätig, drei Interviewpartner*innen an Schulen in der Stadt Innsbruck, eine Person in der Umgebung von Innsbruck und eine weitere in einer Tiroler Landgemeinde.

Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die befragten Personen Demokratiebildung nicht nur grundsätzlich befürworten, sondern sie im Unterricht auch gezielt und möglichst reflektiert umsetzen. Obwohl diese Auswahl bewusst getroffen wurde, da

Tab. 1: Kategorienkatalog

Hauptkategorie	Definition	Subkategorien
Verständnis und Bedeutung von Demokratiebildung	Aussagen darüber, wie die Befragten Demokratiebildung verstehen und welche Bedeutung sie ihr im schulischen Kontext zuschreiben	–
Rolle der Schule	Aussagen zur Funktion der Schule und Lehrperson bei der Förderung demokratischer Kompetenzen sowie zu organisatorischen Rahmenbedingungen	Demokratiebewusstsein in der Schulgemeinschaft Schulische Organisation Schule als Erfahrungsraum Lehrperson als Vorbild
Gelebte Demokratie im Schulalltag	Beschreibungen konkreter Formen demokratischer Praxis	Klassenrat/Schulparlament Beteiligung an Entscheidungen
Potenziale gelebter Demokratie	Aussagen zu positiven Auswirkungen demokratischer Bildung auf Schüler*innen	Selbstwirksamkeit und Verantwortung Gemeinschaft und Zugehörigkeit Soziale und kommunikative Kompetenzen
Grenzen und Herausforderungen	Aussagen zu strukturellen, organisatorischen oder persönlichen Hindernissen bei der Umsetzung von Demokratiebildung	Strukturelle und institutionelle Hürden Hierarchien und Machtverhältnisse Zeit- und Ressourcenmangel Widerstand im schulischen Umfeld Aus- und Fortbildung
Perspektiven und Handlungsbedarf	Vorschläge zur Weiterentwicklung der Demokratiebildung	Lösungsvorschläge Zukunftsvisionen

Personen mit einer angenommenen Expertise für die untersuchte Thematik befragt werden sollten, bringt sie auch Einschränkungen mit sich. Die Ergebnisse basieren auf Äußerungen von Personen, die dem Thema eindeutig positiv gegenüberstehen. Dadurch werden z. B. mögliche Widerstände, Unsicherheiten oder ablehnende Haltungen, die gegebenenfalls im Kollegium einer Schule existieren, nur indirekt oder gar nicht sichtbar. Die Ergebnisse geben keinen repräsentativen Überblick über die Situation an Tiroler Volksschulen, sondern zeigen vor allem, wie Demokratiebildung von engagierten Akteur*innen verstanden und umgesetzt wird. Die Stichprobe ist mit nur fünf Pädagog*innen vergleichsweise klein und erlaubt keine allgemeinen Schlussfolgerungen. Wie in der qualitativen Forschung üblich, lautete das Ziel nicht Allgemeingültigkeit, sondern die Gewinnung von Einblicken in subjektive Perspektiven und Erfahrungen, die Relevanz für die schulische Praxis und weitere Forschungen haben sollten. Trotz der kleinen Stichprobe konnten aus dem Datenmaterial wiederkehrende Themen herausgearbeitet werden, die, wie im Folgenden zusammenfassend berichtet wird, für das Verständnis des Forschungsgegenstands von Bedeutung sind.

3.2 Zentrale Ergebnisse

Aus den Interviews geht hervor, dass die befragten Lehrpersonen und Schulleiter*innen Demokratie vor allem als Haltung verstehen, die sich in der täglichen Arbeit mit Kindern widerspiegelt. Demokratie wird dabei nicht als Vermittlung politischer Konzepte im Unterricht verstanden, sondern als etwas, das im Sinne eines demokratischen Unterrichts- und Schulklimas aktiv gelebt werden muss. Dieses Verständnis zieht sich durch alle Interviews und bildet die Grundlage dafür, wie die Befragten ihre pädagogische Arbeit gestalten. Im Zentrum steht dabei die Erfahrung, dass Kinder lernen sollen, eigene Anliegen zu formulieren, die Perspektiven anderer wahrzunehmen und gemeinsam Lösungen zu finden. Die Lehrperson B1 sieht in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, dass Schüler*innen einerseits befähigt werden, eigene Interessen zu artikulieren, andererseits einen Konsens mit den Interessen anderer zu finden: „Demokratiebildung ist, zu lernen, seine eigenen Wünsche zu formulieren und auch mit den Wünschen der anderen zusammentreffen zu lassen und sich das auszudiskutieren. (...) Es muss dann etwas herauskommen, womit jeder leben kann“ (B1, Z. 46–50).

Der Umstand, dass die Befragten Demokratiebildung überhaupt nicht mit inhaltlichem Lernen über Demokratie im Unterricht verbinden, legt nahe, dass sie die Entwicklung politischer Sachkompetenz als

an sich elementare Dimension für den Aufbau eines Demokratieverständnisses auch in ihrer Praxis zurückstellen. Dass Lehrpersonen ihren Schüler*innen in der Primarstufe ein solches Lernen u. a. aufgrund ihres kindlichen Alters oft noch nicht zutrauen, ist aus früheren Studien bekannt (vgl. Bade 2024; Mittnik 2017). Dass in den Interviews überhaupt nicht zur Sprache kommt, wie demokratiebezogenes Fachwissen bzw. Konzepte wie Raum, Teilhabe, Recht oder Macht und deren Beziehungen im Kontext der Demokratiebildung erarbeitet werden (vgl. Fögele & Partetzke 2023; Krammer et al. 2008), ist ein Hinweis darauf, dass diese theoretische Reflexion im Unterricht der Befragten höchstwahrscheinlich zurücktritt.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Bedeutung der Schule als Raum für demokratische Erfahrungen. Die Befragten beschreiben, dass Demokratiebildung vor allem dort stattfindet, wo Kinder aktiv eingebunden werden, eine demokratische Kultur erleben und eigene Erfahrungen machen können. Dies wird in der Schule den Aussagen zufolge nicht nur im Rahmen geplanter Unterrichtseinheiten verwirklicht, sondern vor allem in alltäglichen Situationen, etwa bei Entscheidungen, die gemeinsam getroffen werden, oder im sozialen Miteinander. Die Möglichkeit, die eigene Meinung zu äußern und dabei ernst genommen zu werden, wird dabei als wesentliche Voraussetzung für demokratisches Lernen genannt. Besonders wichtig für die Aushandlung von Anliegen und Interessen zwischen den Schüler*innen, aber auch für die Vertretung von eigenen Positionen gegenüber der Lehrperson erscheint aus Sicht der Befragten die Einrichtung wertschätzender sozialer Beziehungen. Entsprechende Beziehungen, die alle Mitglieder der Schulgemeinschaft betreffen, werden als Grundlage dafür angenommen, dass Schüler*innen sich untereinander mit Respekt und Anerkennung begegnen und sich aber auch trauen, gegenüber Lehrpersonen ihre Meinungen und Wünsche zu äußern.

B3 zeigt sich wie im Folgenden auch überzeugt, dass die Schüler*innen es schließlich auch anerkennen und wertschätzen, wenn sie mit ihren Meinungen und Bedürfnissen von der Lehrperson ernst genommen werden: „Also glaube ich schon, dass das mit ein Grund ist, dass sie einfach das Vertrauen haben, weil sie merken, okay, wir nehmen sie ernst, wir gehen auf ihre Sachen ein“ (B3, Z. 211–212).

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt der Interviews liegt auf der Bedeutung der Lehrperson. Immer wieder wurde in den Gesprächen deutlich, dass Lehrpersonen als die zentralen Akteur*innen für die Umsetzung von Demokratiebildung wahrgenommen werden (vgl. Larcher & Zandonella 2014; Mittnik 2017; Stornig 2021). Ihr eigenes Demokratieverständnis, ihre Haltung und ihr pädagogisches Handeln haben

aus der Sicht der Befragten einen erheblichen Einfluss darauf, in welchem Ausmaß demokratische Prozesse im Schulalltag tatsächlich ermöglicht werden. Demokratiebildung wird daher stark mit dem persönlichen Engagement und der Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen in Verbindung gebracht.

Neben einigen genannten Potenzialen, die die Befragten bei ihren Schüler*innen wahrnehmen, wie der Steigerung der Selbstwirksamkeit, des Vertrauens in das eigene Handeln und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme wurden auch Herausforderungen hinsichtlich der Demokratiebildung in der Volksschule thematisiert. Die Befragten berichten von zeitlichen Einschränkungen, die häufig in Konflikt mit dem hohen organisatorischen Aufwand stehen. Demzufolge ist die Ermöglichung von mehr Mitbestimmung von Schüler*innen in Unterrichtssituationen aus Sicht der Lehrpersonen zeitintensiver und auch in der Durchführung komplizierter, als wenn die Lehrperson allein entscheidet (vgl. Henkenborg et al. 2008; Stornig 2021). Außerdem betonen sie gewisse strukturelle Rahmenbedingungen, die demokratische Prozesse verlangsamen oder hindern können. An dieser Stelle werden ganz zentrale Hürden für eine auf Partizipationserfahrungen beruhende Demokratiebildung in der Schule angesprochen, die in der Fachliteratur immer wieder kritisch thematisiert wurden (vgl. Auferbauer et al. 2026; Raggl & Gattringer-Kreuzmair 2024). Partizipationsmöglichkeiten sind nämlich auch der Erfahrung der Befragten nach häufig auf bestimmte Bereiche beschränkt und nicht immer mit tatsächlicher Entscheidungsmacht verbunden. Zudem nehmen die Lehrer*innen die bestehenden Hierarchien und die damit einhergehenden Machtstrukturen in dem System Schule als Hindernis in der Demokratiebildung wahr. Aus den Interviews geht zwar hervor, dass die befragten Lehrpersonen sich offenbar bemühen, ihren Schüler*innen möglichst viel Mitbestimmung zu ermöglichen. Großteils betonen sie dabei explizit, dass sie Verantwortung abgeben wollen und bemüht sind, stets eine übergeordnete Rolle zu übernehmen. Einige Befragte teilen jedoch Erfahrungen aus ihrem schulischen Umfeld und erzählen, dass manchen anderen Lehrpersonen die Umsetzung von Partizipation in der Klasse dennoch schwerfällt: „Es gibt da einfach schon Personen im Kollegium, die müssen sich ganz stark abgrenzen. Ich bin die Lehrperson und ich habe das Sagen und mich spricht man so und so an. Und so Sprüche, die sind Klassiker: *Wäre ja noch schöner, wenn jetzt die Kinder das Sagen hätten*“ (B4, Z. 376–379).

Selbst in jenen Situationen, in denen Mitbestimmung klar eingegrenzt ist, bleibt die Abgabe von Kontrolle für manche Lehrpersonen damit eine große Herausforderung. Dabei gehe es jedoch nicht darum, dass die Schüler*innen plötzlich alles entscheiden,

sondern eher darum, gemeinsam Lösungen zu finden, Kinder zu begleiten und ihnen echte Handlungsspielräume zu eröffnen. B4 drückt dies wie folgt aus: „Es geht nicht darum, dass die Kinder jetzt das Sagen haben, sondern es geht darum, dass man gemeinsam einfach Lösungen findet, Kinder begleitet, ihnen Möglichkeiten an die Hand gibt [...]. Es können ja oft kleine Dinge sein, wo man sie mitbestimmen lässt“ (B4, 380–384).

Eine von der Schulleiterin B5 geschilderte Situation zeigt besonders deutlich, wie stark die real bestehenden schulischen Machtverhältnisse demokratische Prozesse beeinflussen können. Sie berichtet aus ihrer Schule von wiederkehrenden Konflikten rund um die Pausengestaltung, die sowohl unter den Kindern als auch im Kollegium Spannungen erzeugte. Weil das Fußballspielen während der Pausen immer wieder zu Unruhe und Verletzungen führte, stand die Einrichtung einer eigenen Fußballpause im Turnsaal zur Debatte. Um eine gemeinschaftliche Entscheidung zu treffen, wurde eine demokratische Abstimmung durchgeführt, an der sowohl die Kinder als auch die Lehrpersonen gleichberechtigt teilnehmen durften. Das Ergebnis dieses Referendums sprach am Ende eindeutig für die Einführung einer solchen Pause. Da für die Umsetzung jedoch eine zusätzliche Aufsicht notwendig gewesen wäre, stieß das Vorhaben auf großen Widerstand innerhalb des Kollegiums. Das führte dazu, dass einige Lehrpersonen versuchten, die Entscheidung der Kinder im Nachhinein abzuschwächen oder zu verändern. Die Schulleiterin hält fest: „Da war dann noch die Rede davon, ob man jetzt nicht doch das wieder ändern könnte, oder man bietet eine Pause an, wo gelegentlich auch Fußball gespielt wird“ (B5, Z. 151–153). Sie reagierte daraufhin mit einer klaren Positionierung: „Nein, wir haben diese Angebote gemacht, wir haben das gemeinsam besprochen, dass wir diese Umfrage machen, und jetzt ist es entschieden worden. Ich meine, das ist eine Wahl“ (B5, Z. 154–156). Daraufhin hätten manche Lehrpersonen erwidert, dass es sich ‚nur‘ um eine „Schulabstimmung“ (B5, Z. 156) handeln würde. Sie betonte jedoch mehrfach, dass demokratische Abstimmungen verbindlich sein müssen, auch wenn sie im schulischen Kontext stattfinden. Die beschriebene Situation erinnert an das in Kap. 2.2 erwähnte Problem der Scheinpartizipation. Darunter werden wie beschrieben Beteiligungsformen verstanden, bei denen Kindern zwar der Eindruck von Mitbestimmung vermittelt wird, ihre tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten jedoch stark eingeschränkt bleiben. Reisenauer (2020) betont, dass solche Situationen vor allem dann entstehen, wenn Erwachsene Entscheidungen nur akzeptieren, wenn diese ihren eigenen Vorstellungen entsprechen. Parti-

zipation ist in solchen Fällen also abhängig von autoritären Mustern und bekommt dadurch schnell einen rein symbolischen Charakter. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Geschehnisse hier nur aus der Perspektive der interviewten Schulleiterin rekonstruiert und eben nicht mit widerstrebenden Interessen im Kollegium verglichen wurden. Scheinpartizipation kann nämlich auf unterschiedlichen Ebenen der durch Machtasymmetrien geprägten Schule stattfinden und nicht nur die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, sondern auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitung betreffen. Für ein umfassenderes Verständnis der geschilderten Begebenheit wären die Aufnahme zusätzlicher Stimmen in den Datensatz und die kritische Analyse des Kontexts und insbesondere der Macht- und Entscheidungsstrukturen am Schulstandort nötig.

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Interviewmaterial stellt sich außerdem die Frage, ob auch die befragten Lehrpersonen teilweise in ihrer Praxis Formen von Scheinpartizipation ihren Schüler*innen als Partizipation ‚verkaufen‘, die ihnen selbst jedoch unbewusst bleiben. In den Interviews fällt auf, dass die Befragten ihr eigenes Handeln nur selten oder gar nicht kritisch reflektieren. Stattdessen heben sie häufig ihre eigenen Bemühungen hervor, ein demokratischeres Unterrichts- und Schulklima durch die Abgabe von Entscheidungsmacht an Schüler*innen herzustellen, während sie gleichzeitig das Handeln anderer Lehrpersonen kritisieren. Dies könnte auf eine selektive Wahrnehmung hindeuten, die durch fehlende oder unvollständige Selbstreflexion entsteht, oder auch darauf, dass Lehrpersonen in der Interviewsituation ihr eigenes Handeln möglichst positiv darstellen wollen. Es überrascht, dass sich Lehrpersonen und Schulleiter*innen in dieser Frage nicht unterscheiden, obwohl ihnen in der eigenen Schule unterschiedliche Rollen, Funktionen und Machtpositionen zukommen. Gerade bezüglich der Frage, wie es gelingen kann, in der Schule mit ihren hierarchischen Strukturen durch eigene Handlungen mehr demokratische Beteiligung zu ermöglichen, wäre die Ausbildung gefragt, zu einer reflexiven Haltung bei Lehrpersonen, die auf dem Offenlegen und der kritischen Analyse eigener Schwächen beruht, beizutragen. Entsprechende Nachdenkprozesse müssen als Grundlage für die Gewinnung neuer pädagogisch-didaktischer Handlungsstrategien angenommen werden. Die eigene Erstausbildung begreifen die Befragten an sich als wenig förderlich für die Umsetzung von Demokratiebildung. Mehrere Befragte berichten, dass entsprechende Inhalte im Studium kaum oder gar nicht behandelt wurden und sie sich dadurch unzureichend auf demokratiepädagogische Anforderungen vorbereitet gefühlt haben. Rückblickend wird die Ausbildung zum Teil als sehr theoretisch beschrieben und dabei insbesondere

die fehlende Verbindung zur Unterrichtspraxis hervorgehoben. Darüber hinaus zeigt sich in den Aussagen ein Widerspruch zwischen den später zu vermittelnden demokratischen Werten und den in der Ausbildung selbst erlebten eher hierarchischen Strukturen.

Ein Interviewpartner erzählt, er habe in seiner eigenen Ausbildung kaum etwas zum Thema Demokratiebildung erfahren und zudem selbst auch keine demokratische Partizipation erlebt: „Es ist alles hierarchisch von oben nach unten abgegeben worden, wie im ganz klassischen Schulsystem“ (B3, Z. 461–462). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „politischen Ohnmacht“, die sich auch bei Lehrpersonen breit macht. Gerade Lehrpersonen müssten jedoch als überzeugte, motivierte Demokrat*innen und Vorbilder für ihre Schüler*innen auftreten: „Ganz viele junge Leute sagen, ich habe zwar Ideen, aber es interessiert eh niemanden. Es ist ja wurscht, ob ich zur Wahl gehe oder nicht. Aber genau diese Leute sind dann Lehrpersonen, die Kindern beibringen sollen: Deine Stimme zählt“ (B3, Z. 454–457).

Vor dem Hintergrund einer auch bei vielen Lehrpersonen anzutreffenden Gleichgültigkeit bzw. vorhandenen Ohnmachtsgefühlen betont er, wie wichtig es sei, dass junge angehende Lehrpersonen auch im Rahmen ihrer Ausbildung verstärkt im Bereich der Demokratiebildung qualifiziert werden und dabei selbst auch demokratische Partizipation erleben. Demzufolge kann, wer selbst erlebt hat, wie Mitbestimmung, offene Diskussionen, gemeinsame Entscheidungsprozesse und eine wertschätzende Beteiligungskultur funktionieren, diese Prinzipien authentisch im schulischen Alltag vermitteln.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ausgehend von der Annahme, dass Demokratiebildung gerade in Zeiten, in denen Demokratie global unter Druck steht, als besonders wichtige Bildungsaufgabe zu verstehen ist, die ab dem Eintritt in das Schulsystem ernst genommen werden muss, lautete das Ziel des vorliegenden Beitrags, Einblick in die Praxis der Volksschule zu geben. In diesem Kontext galt es zunächst zu zeigen, dass das Bildungskonzept der Demokratiebildung in jüngerer Zeit sehr starken Zuspruch erhält, in der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Debatte jedoch unterschiedlich begriffen wird. Dabei erhält der Ansatz, dass Demokratiebildung sowohl Lernen an spezifischen Inhalten als auch Lernen durch Partizipationserfahrungen zu umfassen hat, um hierzu zur Entwicklung von Demokratieverständnis und -bewusstsein beizutragen, heute vermehrte Zustimmung (vgl. Gloe 2025; Wohnig 2025). Das im österreichischen Schulsystem schon

länger bestehende Verständnis einer auf drei Säulen verankerten Politischen Bildung (Unterrichtsfach, Schulpartnerschaft, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip) (vgl. BMBF 2015) ist mit einem entsprechenden Verständnis vereinbar, wie sich auch am aktuellen Lehrplan für die Volksschule (2023) zeigt. Ein solches Lernen *über, durch und für* Demokratie (vgl. Achour 2025) stößt in der Praxis, wie empirische Studien sichtbar machen, jedoch an gewisse Hürden und Grenzen, die bislang jedoch für die schulische Primarstufe zu wenig beleuchtet wurden.

Diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen, war das Ziel einer Pilotstudie, die auf der Basis qualitativer Interviews mit Lehrpersonen und Schulleiter*innen Tiroler Volksschulen Einblicke in das Denken von im Feld handelnden Akteur*innen ermöglicht. Dabei zeigte sich, dass die Befragten die Umsetzung von Demokratiebildung im Schulalltag vor allem als aktives Erleben einer partizipativen Schulkultur verstehen, hiermit ein offenes, demokratisches Unterrichtsklima, wertschätzende soziale Beziehungen und Mitentscheidung im gesamten Schulalltag verbinden (I. Forschungsfrage). In diesem Kontext sehen Lehrpersonen Potenziale: Wenn Kinder in Entscheidungen eingebunden, ernst genommen und ihre Meinungen anerkannt werden, dann entwickeln sie Selbstvertrauen und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Zu kurz kommt dabei offenbar die Dimension einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Demokratie als politischem Konzept, ihren Strukturen und Merkmalen, die vor allem im Sachunterricht stattfinden sollte und für die Förderung demokratiepolitischer Kompetenz unerlässlich erscheint (vgl. Weißeno & Richter 2022). Der Anspruch von Demokratiebildung müsste jedoch lauten, dass fachliches Lernen über Demokratie und partizipatives Lernen durch Demokratie immer zusammengedacht werden und miteinander in einen fruchtbaren Dialog treten, um möglichst erfolgreich ein Lernen für Demokratie zu evozieren.

Diese wichtige Erkenntnis und auch die Stimmen der Befragten selbst weisen auf die Notwendigkeit einer zu verbessernden Ausbildung hin, welche das Bewusstsein für die Bedeutung einer frühen Demokratiebildung schärft und entsprechende sachunterrichtsdidaktische Kenntnisse und Zugänge vermittelt. Abseits der Lehramtsausbildung werden von den Interviewten weitere Faktoren genannt, welche diese als hinderlich für die Verwirklichung von Demokratiebildung begreifen (II. Forschungsfrage). Dass Lehrpersonen bestimmte schulische Rahmenbedingungen wie Zeitmangel als Einschränkung für Demokratiebildung erleben, ist auch aus früheren Studien bekannt. In der Volksschule dürfte diese Hürde deshalb noch stärker gegeben sein, da Lehrpersonen die Aufgabe zukommt, ihren Schüler*innen eine Vielzahl an grundlegenden

Fähigkeiten und Fertigkeiten mitzugeben, und sie ohnehin oft den Eindruck haben, diese Aufgabe nie ausreichend erfüllen zu können (vgl. Larcher & Zandonella 2014). Offensichtlich nehmen die Befragten die in der schulischen Realität bestehenden Machtsymmetrien zudem als wesentliche Hürde für Demokratiebildung wahr. Während sie versuchen, durch persönliches Engagement, durch Offenheit und eine demokratische Haltung Schule als Raum für Demokratiebildung wirksam werden zu lassen, werden strukturelle Aspekte, die mit der eigenen Rolle der Lehrperson bzw. eigenen Machtposition einhergehen, in den Interviews zu wenig reflektiert. Gerade hier bei der praktischen Umsetzung und reflexiven Auseinandersetzung im Kontext der partizipativen Gestaltung des Lern- und Erfahrungsraums Schule erscheint die Perspektive der GW-Didaktik mit ihrem Basiskonzept *Raum* unerlässlich. Wie Inga Gryl (2025) festhält, geht es einer solchen um eine „bewusste Reflexion der Interessen, Möglichkeiten und Grenzen sowie der Relationen des Selbst zu anderen in Bezug auf eigene Partizipation“ (Gryl 2025: 148). Da im Schulsystem Partizipationsgelegenheiten unvermeidlich systemisch beschränkt sind, müssen Machtverhältnisse bewusst wahrgenommen und auch immer wieder kritisch hinterfragt werden. Auch hier ist die Ausbildung gefragt, Schule als System innerhalb ihrer spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lehrer*innenhandeln stärker selbstkritisch zu durchleuchten, damit Lehrpersonen und insbesondere Schulleiter*innen Bewusstsein und konkrete Strategien für pädagogisches und didaktisches Wirken gewinnen.

Parallel ergeben sich aus den Aussagen der Befragten Forderungen an das Schulsystem, welches in bestimmten Bereichen stärker demokratisiert werden müsste, um ein Lernen durch Demokratie zu befördern. Ferner sind insbesondere die Pädagogischen Hochschulen gefragt, sich verstärkt der Demokratiebildung zu widmen und passgenaue Angebote der Fort- und Weiterbildung – auch für die Volksschule – bereitzustellen sowie ihr Engagement im Bereich demokratischer Schulentwicklung zu vertiefen. Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sind angehalten, gemeinsam die Verhältnisbestimmung zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung im Bereich Demokratiebildung unter Berücksichtigung der verschiedenen Rollen – Lehrpersonen, Schulleiter*innen etc. – und der damit verbundenen Machtpositionen vorzunehmen.

Die vorliegenden Erkenntnisse beruhen auf der Befragung einer sehr kleinen Stichprobe und bringen entsprechende Limitationen mit sich. Da gezielt solche Lehrpersonen ausgewählt wurden, denen nachgesagt wurde, dass sie Expertise in Demokratiebildung besitzen, darf vorsichtig angenommen werden, dass viele Lehrpersonen an Volksschulen deutlich weniger

Affinität zum Gegenstand des Interesses haben und ihrer auch in der Praxis distanzierter gegenüberstehen (vgl. Larcher & Zandonella 2014). Von daher wären nicht nur eine konzeptionelle Schärfung des Begriffs der Demokratiebildung in der Fachdebatte und Ausbildung wichtig, sondern auch die Durchführung von umfangreichen Forschungen zur Praxis der Primarstufe und die Befragung großer Stichproben von Lehrer*innen und Schüler*innen, wie es etwa die ICCS für die Sekundarstufe leistet (vgl. Abs et al. 2024).

Literatur

- Abs, H. J., K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemmes (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Achour, S. (2025): Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 19–43.
- Auferbauer, M., J. Feyerer, M. Gamsjäger, N. Janovsky, P. Resinger & J. Thonhauser (2026): Gesellschaftliche Teilhabe. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.): Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich. Beltz Juventa, Weinheim, Basel. S. 264–288.
- Autorengruppe Fachdidaktik – Besand, A., T. Grammes, R. Hedtke, P. Henkenborg, D. Lange, A. Petrik, S. Reinhard, W. Sander (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bade, G. (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Wochenschau, Frankfurt am Main.
- Baumgardt, I. (2022): Demokratische Grundschule. In: Baumgardt, I. & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 29–38.
- Beutel, W., M. Gloe & V. Reinhardt (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Debus, Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 19–42.
- Biesta, G. J. J. (2011): Learning Democracy in School and Society. SensePublishers, Rotterdam, Boston. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3#>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015, GZ BMBF-33.466/0029-I/6/2015.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1978): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlaß 1978, GZ 33.464/6-19a/78.
- Brait, A., P. Menapace, C. Oberhauser, I. Plattner & T. Stornig (2022): Schulische Partizipation. In: Janovsky, N. & P. Resinger (Hrsg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Studien Verlag, Innsbruck. S. 61–79.
- Coelen, T. W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(1). S. 37–52.
- Ender, K. (2026): Demokratiebildung in Tiroler Volksschulen. Potenziale und Herausforderungen gelebter Demokratie im Schulalltag (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck.
- Europarat (2018): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften. Europarat, Straßburg. <https://campusdemokratie.ch/wp-content/uploads/2021/11/Kompetenzen-fuer-eine-demokratische-Kultur-RFCDC-Europarat.pdf> (20.04.2026)
- Fischer, S. & D. Lange (2022): Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Sander W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 99–109.
- Fögele, J. & M. Partetzke (2023): Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 53(5). S. 4–9.
- Gamsjäger, M. & D. Wetzelhütter (2020): Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In: Gerhartz-Reiter, S. & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 207–231. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12
- Gerbeshi, L., S. Ertl & S. Torrau (2024): Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 14(2). S. 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00430-z>
- Gloe, M. (2022): Demokratielernen als politische Bildung. In: Sander, W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 320–328.
- Gloe, M. (2025): Von der Re-Education zur schulischen Demokratiebildung. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In: DDS – Die Deutsche Schule, 2025(1+2). S. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.07>
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf (2. Auflage). Wochenschau, Schwalbach/Ts.

- Grammes, T. (1998): Kommunikative Fachdidaktik: Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft (Bd. 25). Leske + Budrich, Opladen.
- Gryl, I. (2025): Demokratiebildung in der geographischen Bildung. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 141–151.
- Häbig, J., E. Zala-Mezö, D. Müller-Kuhn, D. & N.-C. Strauss (2018): Partizipation von Schülerinnen und Schülern schriftlich fixiert. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 8(2). S. 173–187.
- Hahn, C. L. (1999): Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. In: Oxford Review of Education 25(1/2). S. 231–250.
- Helfferrich, C. (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur N. & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2 (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS, Wiesbaden. S. 875–892.
- Helsper, W. & A. Lingkost (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, W., M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 198–229.
- Henkenborg, P., A. Krieger, J. Pinsler & R. Behrens (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hess, M. & F. Lipowsky (2016): Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Waxmann, Münster. S. 149–169.
- Himmelfmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Hughes, A. S., M. Print & A. Sears (2010): Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 40(3). S. 293–309. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Kenner, S. & D. Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Handbuch Demokratiepädagogik. Debus, Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 62–71.
- Kolb, C. J. & Pietzonka, M. (2025): Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule. In: Politische Vierteljahresschrift. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>
- Krammer, R., C. Kühberger, & E. Windischbauer (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Krösche, H. (2024): Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich. Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung. In: Becher, A., E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 41–49.
- Krösche, H. & T. Stornig (2024): Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) 15(1). S. 18–35.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. überarbeitete Auflage). Beltz, Weinheim.
- Kultusministerkonferenz. (o. J.). Demokratiebildung. <https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/demokratiebildung.html> (20.04.2026)
- Larcher, E. & M. Zandonella (2014): Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien & SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien.
- Lehrplan für Volksschulen (2023): BGBl. II Nr. 1/2023. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2023-09_anlagen_0001_vs_bds.pdf (20.05.2026)
- Lösch, B. (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau, Schwalbach/Ts. S. 115–127.
- Manzel, S. & Schelle, C. (Hrsg.) (2017): Empirische Forschung zur Politischen Bildung. Springer VS, Wiesbaden.
- May, M. (2022): John Dewey. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelfmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik. Debus; Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 101–112.
- Mittnik, P. (2016): Politische und gesellschaftliche (Basis) Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mittnik, P. (Hg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Studien Verlag, Innsbruck. S. 23–40.
- Müller-Kuhn, D. (2020): Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In: S. Thomas & J. Rothmaler (Hrsg.): Partizipation in der Bildungsforschung (2. überarbeitete Auflage). Beltz Juventa, Weinheim. S. 293–326.
- Nord, M., D. Altman, T. Fernandes, A. Good God & S. I. Lindberg (2026): Democracy Report 2026. University of Gothenburg: V-Dem Institute, Gothenburg. https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem_Institute_Democracy_Report_2026_lowres.pdf (24.05.2026)
- Pausch, M., P. Hladshik, F. Pazderski & R. Nagem (2021): Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur in der europäischen Sozial- und Jugendarbeit. Euro-parat, Straßburg.

- Philips, R. (2026): The Anticipated Impact of Participatory Democratic Education: An Empirical Study of Teacher Beliefs and Implementation Barriers. In: Tech Know and Learn. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09948-1>
- Print, M. (2007): Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. In: British Journal of Educational Studies 55(3). S. 325–345. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Quenzel, G. & S. Jungkunz (2023): Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In: Quenzel, G., M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.): Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Verlag Barbara Budrich, Opladen. S. 229–238.
- Quenzel, G., M. Beck & S. Jungkunz, (Hrsg.) (2023): Bildung und Partizipation. Verlag Barbara Budrich, Opladen. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742614>
- Raggl, A. & Gattringer-Kreuzmair, J. (2024): „Wir dürfen, wir müssen“ – Ambivalenz partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen österreichischen Grundschule. In: Zeitschrift für Inklusion 19(3). S. 123–138.
- Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, S. & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 3–22. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1
- Schneider, H. & M. Gerold (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2018): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer International, Cham.
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, Bd. 16, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 157–169.
- Stornig, T. (2021): Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung. Springer VS, Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33259-4>
- Stornig, T. (2025): Politikdidaktische Professionalisierung durch Weiterbildung aus der Sicht österreichischer Lehrkräfte. In: Beutel, W., D. Lange & S. Kenner (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung Band 1. Demokratiebildung. Eine Orientierung. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 149–160.
- Stornig, T. & Alt, S. (2025): Demokratiebildung im Sachunterricht. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit. In: Pädagogische Horizonte 9(2). S. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-08>
- United Nations General Assembly. (2024): Education for democracy. Report of the Secretary-General (A/79/344; S. 13). United Nations, New York. <https://digitallibrary.un.org/record/4063059?v=pdf#files> (15.05.2026)
- University of Bath. (2026): The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). <https://www.bath.ac.uk/projects/the-international-civic-and-citizenship-education-study-iccs/> (13.05.2026)
- Weißeno, G. (2022): Quantitative empirische Forschung in der politischen Bildung. In: Sander, W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 110–121.
- Weißeno, G. & Richter, D. (2022): Politische Aspekte. In: Kahlert, J., M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. Auflage). Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn. S. 173–178.
- Weißeno, G., E. Weschenfelder & M. Oberle (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, K.-P. & D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 187–202.
- Wohnig, A. (2025): Demokratiebildung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik? In: Beutel, W., S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung. Eine Orientierung. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 44–57.



Johanna Ruhm* & Michael Lehner**

Zukunft Fachdidaktik GW 2026: Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Ein Rückblick auf die Tagung in Schlierbach vom 23. bis 25. März 2026

* johanna.ruhm@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

** michael.lehner@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

Die Tagung *Zukunft Fachdidaktik GW* fand vom 23. bis 25. März 2026 im Bildungshaus SPES in Schlierbach statt und widmete sich dem Thema *Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Orientierung in Zeiten des Umbruchs*. Rund 70 Teilnehmer*innen aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft, schulischer Praxis sowie der Lehrer*innenbildung kamen zusammen, um sich über zentrale Herausforderungen und Perspektiven der geographischen und wirtschaftlichen Bildung (GWB) auszutauschen.

Die Schlierbach-Tagung hat sich in den vergangenen Jahren als wichtiger Fixpunkt für die österreichische GW-Fachdidaktik etabliert. Sie bietet Raum für Vernetzung, Austausch und gemeinsame Weiterentwicklung – über institutionelle Grenzen hinweg. Auch 2026 zeigte sich einmal mehr, wie produktiv die Zusammenarbeit von Schüler*innen, Fachdidaktiker*innen, Lehrpersonen, Studierenden sowie Vertreter*innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Institutionen sein kann.

1 Gerechtigkeit als zentrales Orientierungskonzept

Im Zentrum der diesjährigen Tagung stand der Begriff der Gerechtigkeit – ein Konzept, das sowohl in politischen als auch in alltäglichen Diskursen omnipräsent ist und zugleich durch eine große begriffliche Offenheit gekennzeichnet bleibt. Verteilungs- und Lohngerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, räumliche Gerechtigkeit oder generationale Gerechtigkeit: Unterschiedliche gesellschaftliche Felder sind von jeweils spezifischen Gerechtigkeitsvorstellungen geprägt, die nicht selten in Konkurrenz zueinander stehen.

Gerade vor dem Hintergrund multipler Krisen – von ökologischen Herausforderungen über soziale Ungleichheiten bis hin zu politischen Spannungen – wurde die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit als besonders dringlich verstanden. Die Tagung zielte darauf ab, implizite Annahmen sichtbar zu machen, unterschiedliche Perspektiven in Dialog zu bringen und Orientierung für Bildungskontexte zu schaffen.

2 Auftakt: Schüler*innenperspektiven und grundlegende Reflexionen

Den Einstieg in die Tagung bildete eine im Vorfeld von Pascal Goeke (PH Diözese Linz) und Katja Marso (Stiftsgymnasium Schlierbach) durchgeführte Befragung von Schüler*innen des Gymnasiums Schlierbach. Die präsentierten Ergebnisse machten deutlich, dass Jugendliche über differenzierte, zugleich aber auch teilweise widersprüchliche Vorstellungen von Gerechtigkeit verfügen. Damit wurde ein lebensweltlich verankerter Zugang eröffnet, der im weiteren Verlauf der Tagung immer wieder aufgegriffen wurde.

In seiner anschließenden Keynote *Gerechtigkeitsdämmerung: Zum Niedergang eines Menschheitsideals* setzte sich Peter Strasser (Universität Graz) mit grundlegenden Fragen globaler Gerechtigkeit auseinander. Ausgehend von massiven globalen Ungleichheiten und strukturellen Asymmetrien stellte er die These in den Raum, dass die Realisierung einer gerechten Welt tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen erfordern würde, deren politische und soziale Umsetzbarkeit fraglich erscheint. Damit eröffnete der Vortrag den Blick auf ungeklärte Fragen in Verbindung mit dem Konzept der Gerechtigkeit.

3 Gerechtigkeit im Spannungsfeld gesellschaftlicher Interessen

Am Nachmittag wurde das Thema im Rahmen einer Podiumsdiskussion unter dem Titel *Gerechtigkeit(en) im Wettbewerb* aus unterschiedlichen Perspektiven

beleuchtet (siehe Abb. 1). Vertreter*innen der Arbeiterkammer (Julia Hofmann), des Bildungsbereichs (Itta Bauer, Universität Zürich), aus dem Bereich des Klima- und Tierschutzaktivismus (Vivien Breinbauer), der Oesterreichischen Nationalbank (Petia Niederländer) sowie der Regionalentwicklung (Johannes Brandl, Bildungshaus SPES) diskutierten ihre jeweiligen Verständnisse von Gerechtigkeit und deren Konsequenzen für gesellschaftliches Handeln und Bildung. Moderiert wurde die anregende Podiumsdiskussion von Herbert Pichler und Anna Oberrauch. Deutlich wurde dabei insbesondere, dass Gerechtigkeit kein neutraler oder eindeutig bestimmbarer Begriff ist, sondern stets im Kontext unterschiedlicher Interessen, Machtverhältnisse und normativer Setzungen verhandelt wird.

Die anschließenden Keynotes vertieften diese multiperspektivische Annäherung: Julia Hofmann (Arbeiterkammer Wien) analysierte empirische Ungleichheiten in Österreich sowie deren Wahrneh-

mung und zeigte Spannungen zwischen normativen Gerechtigkeitsvorstellungen und gesellschaftlicher Realität auf (siehe Abb. 2). Andreas Koch (Universität Salzburg) nahm eine räumliche Perspektive ein und diskutierte, wie Gerechtigkeit durch institutionelle Rahmenbedingungen, Machtverhältnisse und normative Ordnungen geprägt wird. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Commons eröffnete dabei alternative Perspektiven auf lokale Formen von Gerechtigkeit.

Der erste Tag endete mit einer Postersession, in der Nachwuchswissenschaftler*innen aktuelle Forschungsarbeiten präsentierten. Die Bandbreite der Themen verdeutlichte die Vielfalt und Dynamik der fachdidaktischen Forschung im Bereich GWB (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformatives Lernen, sprachsensibler Fachunterricht etc.) und bot zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterführende Diskussionen – die durchaus bis tief in die Nacht hinein fortgeführt wurden.



Abb. 1:
Podiumsdiskussion
(Foto: Daniela
Monsberger)



Abb. 2:
Keynote von
Julia Hofmann
(Foto: Daniela
Monsberger)

4 Fachdidaktische Vertiefung und unterrichtspraktische Zugänge

Der zweite Tag wurde durch die fachdidaktische Keynote von Itta Bauer (Universität Zürich) eröffnet. Unter dem Titel *Soziale Gerechtigkeit in der Bildung: (K)ein Thema für die Geographie bzw. GW-Didaktik?* stellte Itta Bauer die Frage nach möglichen blinden Flecken der Disziplin. In einem explorativen Format wurden wissenschaftliche Perspektiven auf Bildungsungleichheit mit schulischen Alltagssituationen verknüpft. Dadurch wurde deutlich, dass Fragen sozialer Gerechtigkeit für die GWB-Didaktik von zentraler Bedeutung sind, bislang jedoch nicht immer systematisch aufgegriffen werden.

Im Anschluss arbeiteten die Teilnehmer*innen in parallelen Workshops und einer Exkursion intensiv an konkreten Zugängen zur Umsetzung des Tagungsthemas im Unterricht. Bemerkenswert war dabei die aktive Teilnahme von Schüler*innen des Stiftsgymnasiums Schlierbach an den Programmpunkten, wodurch ein unmittelbarer Austausch zwischen wissenschaftlicher Reflexion und den Perspektiven von Jugendlichen ermöglicht wurde.

Die thematische Bandbreite der Workshops reichte von der Arbeit mit Zukunftsszenarien (Fabian Pettig & Elena Flucher, Universität Graz) über umweltethische Fragestellungen (Pascal Goeke, PH Diözese Linz) bis hin zu wirtschaftsdidaktischen Perspektiven (Silvana Lobin, Stiftung Wirtschaftsbildung) und der Analyse von Eigentumskonzepten (Michael Lehner, Universität Graz & Johanna Ruhm, Universität Wien). Die Exkursion zur Firma Grüne Erde (Moritz Radner, PH

Graz & Alfons Koller, PH Diözese Linz) eröffnete darüber hinaus Einblicke in nachhaltiges Wirtschaften und dessen Spannungsfelder zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Anforderungen.

Ein zentrales Charakteristikum der Tagung war die enge Verschränkung von Theorie und Praxis: Ziel war es nicht nur, Gerechtigkeitskonzepte zu diskutieren, sondern diese im Rahmen der Workshops auch in konkrete Unterrichtsskizzen bzw. kreative Präsentationen zentraler Erkenntnisse zu überführen. Die intensive Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen erwies sich dabei als besonders produktiv.

Am Abend wurden aktuelle fachpolitische Entwicklungen diskutiert und Informationen zu neuen Lehrplänen und Curricula in verschiedenen Schultypen ausgetauscht. Die Beiträge gaben Einblicke in die anspruchsvolle und teils spannungsreiche Kommissionsarbeit und zeigten zugleich, wie heilsam eine Prise Humor im Umgang mit teilweise verworrenen Prozessverläufen sein kann. Zudem gab es Einblicke in aktuelle Projektnetzwerke wie INSERT (Sandra Milz, Johanna Anich, Robert Vogler & Christian Fridrich).

5 Präsentationen, Reflexion und Ausblick

Der dritte Tag stand im Zeichen der Präsentation der Workshop-Ergebnisse (siehe Abb. 3 & Abb. 4). In vielfältigen Formaten stellten die Teilnehmer*innen ihre zentralen Erkenntnisse des Vortags vor und diskutierten die Potenziale der erarbeiteten Konzepte für die Unterrichtspraxis. Die präsentierten Ansätze reichten von konkreten Unterrichtsideen bis hin zu neu aufge-



Abb. 3:
Kontrolle, Modernisierung oder Transformation? In einer fiktiven Lehrplankommission zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen und Zugänge von Zukunftsgestaltung (Foto: Daniela Monsberger)



Abb. 4:
Eigentumstheorien
im Vergleich –
szenisch dargestellt
am Beispiel des
Wörthersees
(Foto: Daniela
Monsberger)

worfenen didaktischen Fragestellungen. Sie spiegelten damit auch die Vielfalt des Gerechtigkeitsbegriffs wider.

Die abschließende Diskussion machte deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine methodische und normative Herausforderung darstellt. Gleichzeitig zeigte sich, dass gerade in der multiperspektivischen und interdisziplinären Bearbeitung des Themas ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung der geographischen und wirtschaftlichen Bildung liegt.

Weitere konkrete Einblicke und Eindrücke der Tagung bietet der kollektive Beitrag *Vielfältige Impressionen zur Tagung Zukunft Fachdidaktik GW 2026* (ebenfalls in diesem Heft), der – zusammengestellt von Itta Bauer – unterschiedliche Perspektiven auf das Tagungsgeschehen vereint.

Ein besonderer Dank gilt den unterstützenden Institutionen, insbesondere der Arbeiterkammer Wien,

der Fachgruppe *Geographische und Soziökonomische Bildung (GESÖB)* sowie der Stiftung Wirtschaftsbildung und der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, die zur erfolgreichen Durchführung der Tagung beigetragen haben.

Die Tagung 2026 hat eindrucksvoll gezeigt, dass Gerechtigkeit als zentrales gesellschaftliches Thema auch für den GWB-Unterricht von grundlegender Bedeutung ist. Sie bietet Orientierung in Zeiten des Umbruchs und eröffnet Räume für kritisches Nachdenken sowie für die Entwicklung von Perspektiven zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse.

Mit großer Vorfreude blicken die Teilnehmer*innen auf die nächste Tagung Zukunft Fachdidaktik GW im Jahr 2027, die vom 12.–14. April unter dem spannenden Titel „**Wie viel Markt braucht die wirtschaftliche Bildung? Wettbewerb und Regulierung im 21. Jahrhundert**“ stattfinden wird.

Itta Bauer, Katja Marso, Anna Oberrauch & Herbert Pichler

Vielfältige Impressionen zur Tagung Zukunft Fachdidaktik GW 2026 – Ein kollektiver Artikel

Mit Beiträgen von Schüler*innen des Stiftsgymnasiums Schlierbach, Elena Flucher und Fabian Pettig (Universität Graz), Heidrun Edlinger (Universität Wien), Anna Oberrauch (PH Tirol), Silvana Lobin (Stiftung für Wirtschaftsbildung), anonym, Pascal Goeke (PH Linz), Johanna Ruhm (Universität Wien) und Michael Lehner (Universität Graz) sowie Itta Bauer (Universität Zürich)

*„Beim Nachdenken über euer Angebot, die fachdidaktische Keynote in einem Artikel zu verschriftlichen, kam mir die Idee, dass es vielmehr dem Spirit der Tagung zum Thema Gerechtigkeit entsprechen würde (inkl. Umfrage & Beteiligung der Schüler*innen, Keynote und Workshops), wenn wir stattdessen einen Artikel partizipativ oder dialogisch aufziehen würden.“ (leicht veränderte E-Mail von Itta an Anna und Herbert, 26.3.2026)*

Der vorliegende Artikel ist das Ergebnis, das aus diesem ersten raschen Gedanken im Nachgang der Tagung Zukunft Fachdidaktik GW zum Thema „Gerechtigkeit leben – Zukunft gestalten. Orientierung in Zeiten des Umbruchs“ entstanden ist. In Ergänzung zum Tagungsbericht von den Mitorganisator*innen der Tagung, Michael Lehner und Johanna Ruhm (in diesem Heft), wird hier der Versuch gemacht, vielfältige individuelle Wahrnehmungen und Impressionen von der Tagung in unterschiedlichsten kreativen Ausdrucksweisen sichtbar und allen Interessierten zugänglich zu machen. Das gemeinsame Layout führt die einzelnen, für sich selbst stehenden Beiträge zu einem kollektiven Artikel zusammen.

Die Motivation für diesen Artikel entstand aus der Wahrnehmung, dass es den Veranstalter*innen der Tagung gelungen ist, in die Diskussion über das Thema Gerechtigkeit diverse konzeptionelle Zugänge, konträre Positionen, vielfältige didaktische Umsetzungsmöglichkeiten und die Sichtweisen von verschiedenen Generationen zu diesem Thema zusammenzubringen. Vor allem der zweite Tag war dem Dialog über etablierte und imaginierte Grenzen hinweg gewidmet. Einen großen Anteil daran hatten Schüler*innen des örtlichen Stiftsgymnasiums, die sich in die Diskussionen mit wichtigen Impulsen einbrachten. Fachdidaktiker*innen, Lehrpersonen, Schüler*innen und Interessierte an „Geographie und wirtschaftlicher Bildung“ (GWB) nahmen sich in diesem Rahmen Zeit für ein gegenseitig interessiertes Zuhören, gemeinsames Arbeiten an Themen und für einen offenen Austausch.

Ein zentrales Anliegen des Tagungsteams bestand auch dieses Jahr darin, die Schüler*innen des Stiftsgymnasiums Schlierbach nicht nur als passive Rezipient*innen der Vorträge und Workshops einzuladen, sondern sie aktiv in die Diskussionen zu integrieren. Die Schüler*innen überlegten sich daher vorab, welche Fragen sich aus ihrer Perspektive zum Tagungsthema aufdrängen. Wir möchten einige Fragen exemplarisch anführen:

„Ist es möglich, Gerechtigkeit in der Welt zu schaffen, obwohl die Ansicht, was gerecht ist und was nicht, eher subjektiv ist?“

„Wieso haben Männer mehr Rechte und mehr Macht als Frauen?“

„Kann ich ein gerechter Mensch sein, wenn ich aus einer privilegierten Familie komme und im Endeffekt kein Opfer des Kapitalismus bin?“

„Ist ökonomischer Wohlstand ein Widerspruch zu sozialer Gerechtigkeit?“

„Warum ändert sich nach so vielen Jahren an Kritik in Schulen und dem Schulsystem immer noch nichts?“

„Auf welche Art und Weise kann ich als Schülerin am besten zu einer gerechten Welt beitragen?“

Um ihre Sichtweisen und Positionen zu Gerechtigkeitsfragen besser kennenzulernen, wurde bereits im Herbst 2025 eine Slido-Umfrage unter 57 Schüler*innen der 7. und 8. Klassen (SII) des Stiftsgymnasiums Schlierbach durchgeführt. Die gesammelten Umfrageergebnisse wurden den Vortragenden im Vorfeld der Fachtagung übermittelt, um eine zielgruppengenaue und lebensweltorientierte Konzeption der geplanten Formate zu ermöglichen. Ausgewählte Ergebnisse wurden zudem als Einleitung vor der ersten Keynote auf der Tagung präsentiert. Diese sollen

hier kurz dargestellt werden: Auf der begrifflichen Ebene assoziieren die Jugendlichen Gerechtigkeit primär mit „Chancengleichheit“, „Gleichberechtigung“ und „Fairness“. Demgegenüber wird Ungerechtigkeit besonders sensibel in gesellschaftlichen und schulischen Machtgefällen wahrgenommen. So kritisieren die Schüler*innen wiederholt die teils unüberwindbare Diskrepanz zwischen Arm und Reich sowie allgegenwärtigen Sexismus und Rassismus.

„Definition ungerecht für mich ist, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Hautfarbe, ihrer sexuellen Orientierung oder ihres sozialen Milieus anders behandelt werden.“

In Bezug auf das Schulsystem wurden sowohl „ungleiche Bildungschancen“ auf der Makro- als auch „intransparente Notengebung“ auf der Mikroebene von mehreren Schüler*innen thematisiert. Auffällig ist, dass die Schüler*innen in zahlreichen Antworten zwischen formaler Gleichbehandlung und bedürfnisorientierter Chancengerechtigkeit differenzieren. Dass die Jugendlichen das Thema auch strukturell verorten können, zeigt die Verknüpfung mit Inhalten des bisher erfahrenen GW-Unterrichts. Hier verweisen sie auf komplexe Zusammenhänge wie Globalisierung, Ressourcen- und Geldverteilung, Kapitalismus und die Auswirkungen des Klimawandels. Auf der Metaebene hinterfragen einige Schüler*innen kritisch, ob Gerechtigkeit überhaupt ein erreichbarer und objektivierbarer Zustand sei oder eine Idealvorstellung darstelle, die zudem subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werde. Außerdem reflektieren mehrere Jugendliche ihre eigene Rolle in Gesellschaft und Wirtschaft und sie thematisieren die eigene Privilegiertheit beispielsweise in Bezug auf Bildung oder Kriege und Konflikte.

„Ungerecht ist für mich, dass die Differenz zwischen Arm und Reich in unserer Welt so riesig ist. Dass wir es so gut haben, während andere um ihr Leben kämpfen und nicht wissen, wann die nächste Bombe in ihr Dorf fällt.“

Mit diesem Artikel beabsichtigen wir die Atmosphäre während der Tagung und die daraus entstandenen

Diskussionen ein Stück nachzubilden. Wir haben alle Teilnehmenden der Tagung gebeten, kurze Beiträge (z. B. Blitzlichter, Gedanken, Kommentare, Dialoge), Illustrationen sowie Impressionen und Emotionen (z. B. Fotos, Handzeichnungen, Kollagen, Gedichte) für einen kollektiven Artikel zu verfassen. Wir sind sehr angetan von den eingegangenen Artefakten, die aus unserer Sicht die Freude an der freien Produktion von Texten und Bildern jenseits bekannter Pfade und Vorgaben widerspiegeln.

In der Zusammenschau ist ein buntes Potpourri an Beiträgen aus der GW-Didaktik bzw. Geographiedidaktik und Texten von Schüler*innen entstanden, das keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, aber in der Summe verschiedene Argumente und Diskussionen sichtbar macht, die sich in den Workshops der Tagung zu den Themen „Gerechte Zukünfte und Zukunftsszenarien“, „Gerechtigkeit in der Wirtschaftsbildung“, „Umweltethik“, „Eigentum und Gerechtigkeit“ sowie im Zuge der Exkursion zum Unternehmen „Grüne Erde“ (Scharnstein) entwickelten. Die Beiträge sind aber alles andere als nüchterne Zusammenfassungen der Workshops. Die Autor*innen gehen in Schrift und Bild viel weiter und eröffnen neue Horizonte des Fragens, Denkens und Reflektierens über politische Strukturen, gesellschaftliche Entwicklungen, Raum- und Zukunftsfragen, unsere Ansprüche an schulische Bildung und vieles andere mehr. Auch die Tagung selbst, mit ihren Akteur*innen, Praktiken, ihren systemischen und räumlichen Eingebundenheiten wird in den Blick genommen.

Die Diskussionen in Schlierbach zeigten die Vielfalt verschiedener Perspektiven, Zugänge und Sichtweisen rund um das Thema „Gerechtigkeit“ auf. Es freut uns daher besonders, dass auch die eingegangenen Beiträge diese Vielfalt repräsentieren.

Das etwas andere Layout des Beitrags (gestaltet von Yvonne Strasser, www.iwon-atelier.com) unterstreicht graphisch Aspekte der Vielfalt und Kreativität und möchte mit einer gewissen Leichtigkeit des Seins einladen zum Nachdenken, Schmunzeln, Widersprechen und Weitermachen ...

Wir wünschen viel Freude bei der Lektüre!



Foto: iStock.com/twpxels, bearbeitet durch iwon

TAGUNG – WORKSHOP – EXKURSION: **IMPRESSIONEN UND GEDANKEN**

GERECHTE(RE) ZUKÜNFTEN

Elena Flucher & Fabian Pettig, Universität Graz

FUTURE CONES ALS GRUNDLAGE KOLLEKTIVER AUSHANDLUNGSRÄUME

Heidrun Edlinger, Universität Wien

GEDANKENCOLLAGE – GEDANKENSPLITTER

Anna Oberrauch, PH Tirol

UNTERRICHTSMATERIALIEN ERSTELLEN ZUSAMMEN MIT SCHÜLER*INNEN

Silvana Lobin, Stiftung für Wirtschaftsbildung

GEDANKEN, IMPRESSIONEN, EMOTIONEN

anonym

AUSBLENDEN – EINBLENDEN – BELICHTEN

Pascal Goeke, PH Linz

DIE SENDUNG MIT DER MAUS! HEUTE GEHT`S UM: EIGENTUM UND GERECHTIGKEIT

Johanna Ruhm, Universität Wien & Michael Lehner, Universität Graz

GERECHTIGKEIT, DIVERSITY & BELONGING IN DER GEOGRAPHIEDIDAKTIK

Itta Bauer, Universität Zürich

GERECHTE(RE) ZUKÜNFTEN

Elena Flucher & Fabian Pettig, Universität Graz

Unser Workshop Gerechte(re) Zukünfte war in drei aufeinander aufbauende Schritte gegliedert: Zukünfte entwerfen, Zukünfte reflektieren und Zukünfte aushandeln. Ziel war es, unterschiedliche Vorstellungen von Zukunft sichtbar zu machen, kritisch zu hinterfragen und gemeinsam zu diskutieren.

Wir wollen an dieser Stelle die zentralen Aufgabenstellungen der einzelnen Workshopteile skizzieren und durch exemplarische Materialien und Ergebnisse der Teilnehmenden veranschaulichen. Die offenen

Fragen verstehen sich als Gesprächsanlässe. Sie markieren bewusst jene Offenheit, die Diskussionen über Zukünfte grundsätzlich auszeichnet und auch auszeichnen muss. Sie verdeutlichen, dass Zukunft nicht eindeutig festgelegt werden kann, sondern stets umkämpft und perspektivenabhängig bleibt. Gerade diese Offenheit bildet eine zentrale Voraussetzung dafür, unterschiedliche Zukunftsvorstellungen sichtbar zu machen, kritisch zu reflektieren und neue Entwürfe des Zusammenlebens imaginieren und gemeinsam auszuhandeln zu können.



„Ich ging ganz ohne Erwartungen an die Tagung. Ich nahm an dem Workshop teil, bei welchem man über hauptsächlich die Zukunft informiert wurde. Besonders fand ich dabei die Gruppenarbeiten mit Lehrern aus ganz Österreich. Anfangs fühlte ich mich ein bisschen fehl am Platz, als junger Schüler unter vielen Erwachsenen. Doch dieses Gefühl verschwand schnell. Die Atmosphäre war sehr angenehm und nicht stressig. Zukünftig sollten definitiv wieder Schüler an der Tagung teilnehmen.“

Valentin Damböck, Schüler

1 ZUKÜNFTEN ENTWERFEN

Aufgabenstellung: „Erstellt aus den zur Verfügung stehenden Magazinen eine Collage zum Thema Zukunft!“

Welche Vorstellungen von Zukunft zeigen sich? Kontrollszenarien, die Katastrophen managen? Oder eher Ideen von Modernisierung und grünem Wachstum? Oder Ideen von umfassenden Transformationen?

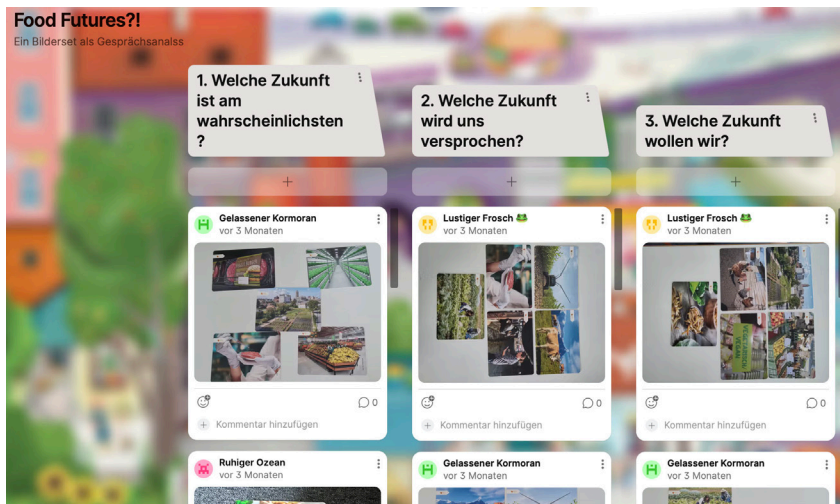


2 ZUKÜNFT REFLIEKTIEREN

Ein Bilderset als Gesprächsanlass

Aufgabenstellung: „Breitet das Bilderset aus. Entscheidet euch für jeweils fünf Bilder, die eurer Meinung nach folgende Fragen am besten beantworten.“

Als wie gestaltbar empfinden Schüler*innen die Zukunft? Als wie gestaltbar empfinden wir sie? Welche Gründe und Konsequenzen hat das? Der Screenshot des Padlets zeigt einen Ausschnitt der von den Teilnehmenden in Kleingruppen getroffenen Bilderauswahl zu den von uns gestellten Fragen.



Projekthomepage:
www.rfdz.at/eatandchange

3 ZUKÜNFT AUSHANDELN

Aufgabenstellung: „Erschließe dir die Vignette – Diskutiert die Unterrichtssituation mithilfe der Reflexionsimpulse – Dokumentiert unterschiedliche Standpunkte“

Wie zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von Zukunft in konkreten Unterrichtssituationen? Welche Implikationen kann das für Unterricht haben? Wie wollen wir ‚Zukunft‘ im Unterricht verhandeln? Welche Ansprüche stellen sich an ‚zukunfts-fähige‘ Bildung?



Fotos: Daniela Zazhil Monsberger
daniela.zazhil.monsberger@univie.ac.at



Vignetten verfügbar unter:
www.interact.rfdz.at

Besonders freuen wir uns, dass unser Workshop Denkanstöße gegeben hat, die sich auch an anderer Stelle in diesem kollaborativen Artikel wiederfinden: Heidrun Edlinger greift einen inhaltlichen Aspekt unseres Workshops auf und führt ihre damit verbundenen Überlegungen aus. Ebenso reflektiert Anna Oberrauch eine Begegnung, die im Zuge eines Arbeitsauftrags im Kontext des Workshops entstanden ist, und eröffnet damit eine weitere Perspektive auf die dort angestoßenen Auseinandersetzungen.

FUTURE CONES ALS GRUNDLAGE KOLLEKTIVER AUSHANDLUNGSRÄUME

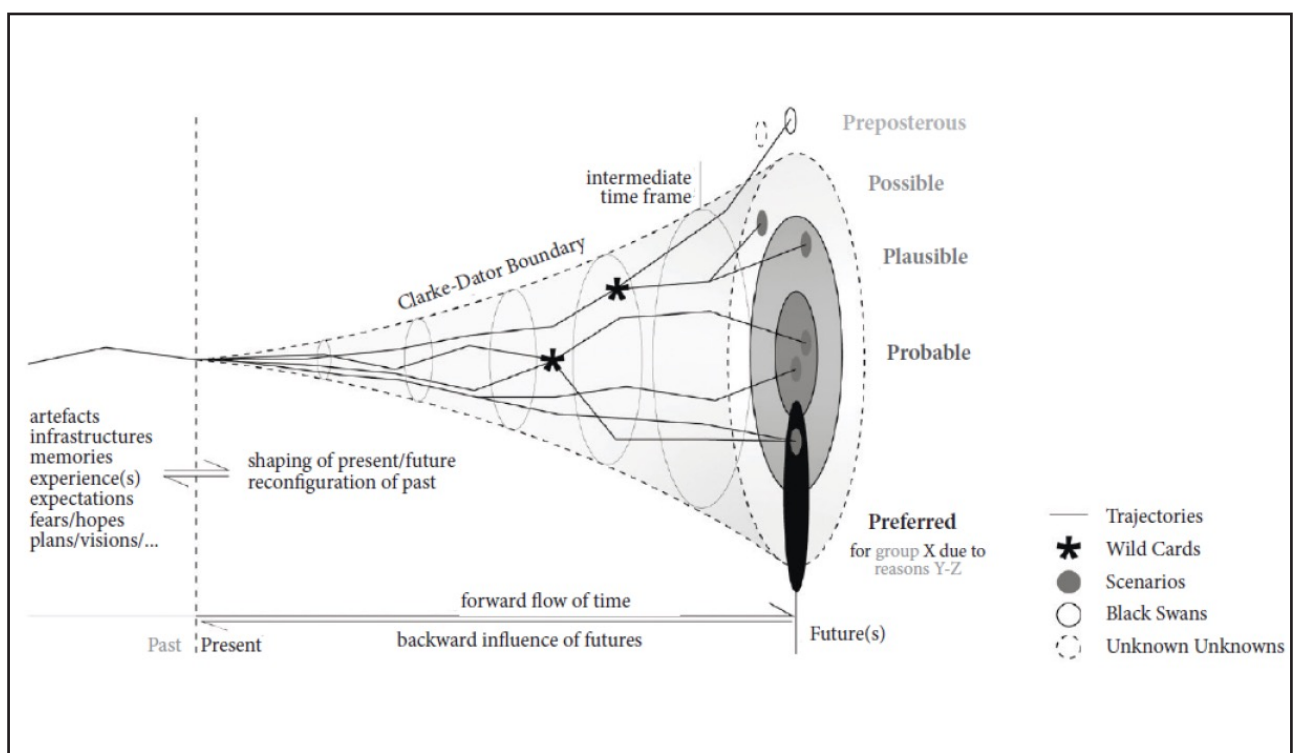
Heidrun Edlinger, Universität Wien

Während der Tagung zu Fragen von Gerechtigkeit und Zukunftsgestaltung begegnete mir das Modell der Future Cones erneut als hilfreiches Instrument, um unterschiedliche Zukunftsszenarien sichtbar zu machen. Modelle dieser Art bieten heuristische Orientierung und rahmen zugleich auch unser Denken. Dies birgt aber zugleich die Gefahr einer reduktionistischen, monoperspektivischen Lesart, die fälschlich unterstellt, alle sprächen über dieselben künftigen Szenarien.

Somit ließ mich ein Gedanke nicht los: Die Visualisierung setzt einen gemeinsamen Ausgangspunkt in der Gegenwart, von dem sich Zukunftspfade entfalten. Aus einer Gerechtigkeitsperspektive sind diese Pfade jedoch von ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten geprägt. Vor diesem Hintergrund fragt die vorliegende Gedankenskizze, wie sich Future Cones nutzen lassen, dass sie Raum bieten für die kollaborative Aushandlung unterschiedlicher Ausgangslagen und Zukunftsvorstellungen.

FUTURE CONE: VOM VISUELLEN DENKMODELL ...

Der Future Cone dient nicht der Vorhersage, sondern der Reflexion und Strukturierung möglicher Zukünfte.



Quelle: Gall, T., Vallet, F., & Yannou, B. (2022). How to visualise futures studies concepts: Revision of the futures cone. In: *Futures*, 143, 103024. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.103024>

... ZUR KOLLABORATIVEN GESTALTUNG

Kollektive Vorstellungen gerechterer Zukünfte im Modell entwickeln.

Future Cones machen mögliche, wahrscheinliche oder wünschenswerte Zukünfte sichtbar. Diese sind sozial, historisch und biografisch unterschiedlich situiert (vgl. Gall, T., Vallet, F. & Yannou, B. 2022).

Für gerechtere Zukünfte ist die Kategorie der gewünschten Zukünfte, **preferred futures** zentral. Ihre Umsetzung ist eine Frage von Perspektive und Macht: Wer definiert „wünschenswert“, nach welchen Werten und wer kann gestalten? Zukunft wird damit zum gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozess.

Kann der Futures Cone somit vom Modell möglicher Zukünfte zu einem Werkzeug demokratischer Zukunftsgestaltung weitergedacht werden? – Als Raum sozialer Aushandlung darüber, was gerecht ist und wie Teilhabe, Machtverschiebung und Transformation gelingen.

Individuelle Zukunftsbilder **(1) preferred individual futures** werden in kollektiven Aushandlungsprozessen gebündelt, diskutiert und zu einer gemeinsamen Vision, **(2) preferred collective futures** verdichtet. Für die Umsetzung braucht es ein **gemeinsames Commitment (3)** mit klaren nächsten Schritten.

1. INDIVIDUELLE ZUKUNFTSBILDER

Ideen auf individueller Ebene generieren

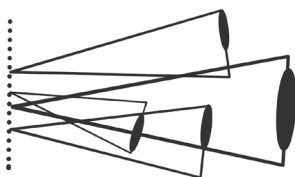


**Preferred
individual**



2. KOLLEKTIVE AUSHANDLUNG

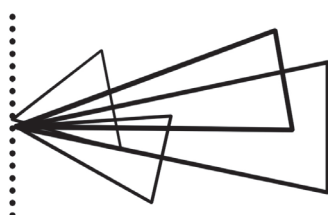
Gemeinsame Vision und Gerechtigkeitskriterien entwickeln



**Preferred
collective**

3. GEMEINSAMES COMMITMENT

kollaborative Maßnahmen, Zuständigkeiten, Reflexion



Quelle: eigene Darstellung

„Ich bin mit Interesse zur Tagung gegangen und habe erwartet, etwas Neues auszuprobieren und mit anderen über Zukunftsideen zu diskutieren. Im Zukunftsworkshop wollte ich sehen, welche Gedanken und Vorstellungen andere Jugendliche und auch Lehrer/innen zur Zukunft haben. Vor Ort herrschte eine sehr angenehme und offene Atmosphäre. Man konnte frei seine Meinungen und Ideen sagen, ohne Angst zu haben, etwas Falsches zu sagen. Die Stimmung war freundlich, respektvoll und motivierend, wodurch die Zusammenarbeit im Zukunftsworkshop viel Spaß gemacht hat.“

Marie Plaß, Schülerin

GEDANKENCOLLAGES – GEDANKENSPLITTER

Anna Oberrauch, PH Tirol

Einige Gedanken zum Prozess der Gestaltung einer Collage zum Thema „Zukunft“ im Zuge des Workshops „Gerechte(re) Zukünfte gestalten“

Ich arbeitete gemeinsam mit einem weiteren Fachdidaktiker und zwei Schüler*innen in einer Gruppe zusammen. Gerechtigkeit war nicht zentrales Thema, zeigte sich aber in vielerlei Dimensionen. Während wir in den Zeitschriften blättern, um Impulse für unsere Zukunftscollage zu sammeln, diskutierten wir: Wie stellen wir uns die Zukunft vor? Welche Zukunft sehen wir als wahrscheinlich an und welche Zukunft wünschen wir uns? Wie gerecht kann diese sein? In diesen Diskussionen zeigte sich auch innerhalb der Gruppe: „Wo Licht ist, ist auch Schatten“. Licht im Sinne von Utopien, Träumen, Aufbruchsstimmung, Irritationen, mutigen Grenzgängen, Lust zum Experimentieren („Let's Play“), Schatten im Sinne von düsteren Zukunftsaussichten, im Bewusstsein der in die Gesellschaft tief eingeschriebenen nicht-nachhaltigen Denk- und Handlungsmuster etc.. Also „Kein Schatten ohne Licht“ oder „Ist ein gutes Leben für alle vielleicht doch möglich?“



Gerechtigkeit zeigte sich aber nicht nur in der inhaltlichen Diskussion, sondern auch im Bestreben eine Zukunftscollage zu gestalten, in der alle Meinungen, Perspektiven, Ideen der Gruppenmitglieder möglichst gerecht ihren Niederschlag finden. In jeglicher Hinsicht zeigte sich dabei, dass Gerechtigkeit eine „schwierige“ Aufgabe ist, für die es sich aber zu kämpfen lohnt – auf allen Maßstabsebenen.

Kurze Nacherzählung einer Diskussion mit einem Studierenden, im Zuge der Diskussionsräume während der fachdidaktischen Keynote von Itta Bauer.

„Ungerechtigkeit entsteht an so vielen Orten, in so vielen Situationen des täglichen Miteinanders, ohne dass es uns auffällt. Ist es überhaupt möglich, gerecht zu sein als Lehrperson? Wie kann man in einem selektiven Schulsystem gerecht sein? Wie können wir an Lernende herantreten, ohne Ungerechtigkeiten zu schaffen/ zu verstärken? Allein schon die (unterschiedlichen) Erwartungen, die wir an Lernende haben, schaffen Ungerechtigkeit. Müssen wir die unterschiedlichen Rollen in unserem Bildungssystem nicht komplett neu gestalten, um überhaupt über ein gerechtes Schulsystem nachdenken zu können?“

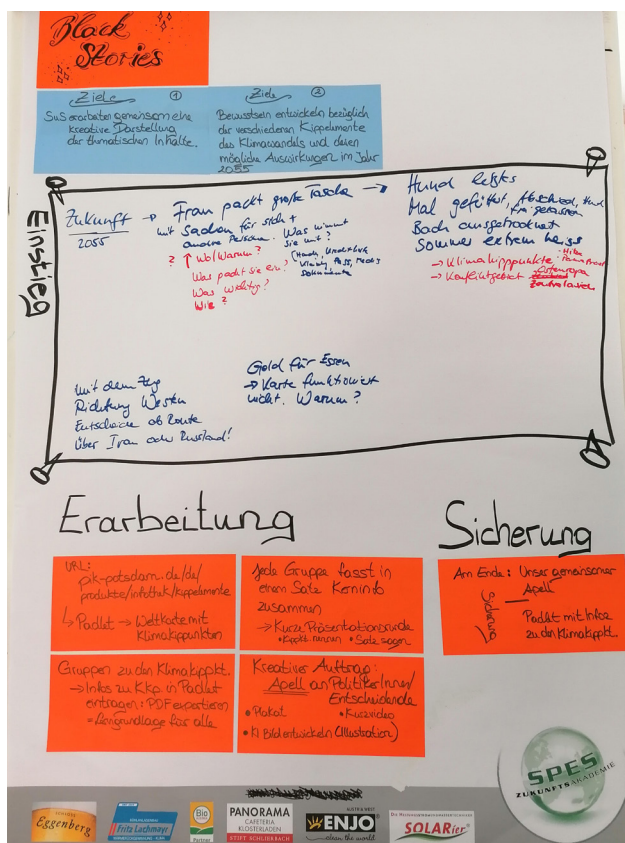


UNTERRICHTSMATERIALIEN ERSTELLEN ZUSAMMEN MIT SCHÜLER*INNEN

Silvana Lobin, Stiftung für Wirtschaftsbildung

Eine Frau packt eine große Tasche, füttert den Hund ein letztes Mal und lässt ihn frei. Dann setzt sie sich in einen Zug Richtung Westen. Was ist passiert?

So beginnt die Black Story, die Jugendliche vom Gymnasium Schlierbach gemeinsam mit Pädagog*innen erarbeitet haben. Die Geschichte spielt in der Zukunft und soll Schüler*innen als Einstieg dienen, um sich mit den Kippunkten des Klimawandels auseinanderzusetzen.



Doch das ist nicht das einzige Unterrichtsmaterial, das im Rahmen des eintägigen Workshops der Stiftung für Wirtschaftsbildung entsteht. Ausgehend von dem Überthema „Gerechtigkeit in der Wirtschaftsbildung“ erstellt eine Gruppe etwa ein Mystery, das die Einkommensverteilung in den USA thematisiert, während

eine andere die Fast-Fashion-Industrie unter die Lupe nimmt und in einem Escape Room jeder Perspektive einen eigenen „Raum“ widmet.

Die Ideen kommen dabei von den teilnehmenden Schüler*innen. Sie bringen ein, was sie gerade bewegt, gestalten mit, wie es vermittelt wird – und so entsteht am Ende Material, das lebensnah, schüler*innenzentriert und multiperspektivisch ist. Unterstützt werden sie dabei von den teilnehmenden Pädagog*innen und Fachdidaktiker*innen. Was dabei sofort auffällt: Die Teilnehmer*innen begegnen sich auf Augenhöhe, und die vielfältigen Rollen werden als Bereicherung wahrgenommen. Dadurch entsteht am Ende Unterrichtsmaterial, das nicht nur Perspektiven aufzeigt, sondern vor allem auch ermutigt, die Welt um sich herum aktiv mitzugestalten.

Wir bedanken uns sehr für das Engagement und die Offenheit unserer Teilnehmer*innen und freuen uns schon auf das nächste Jahr!

„Der Workshop war sehr bereichernd und ich hatte als Schülerin den Eindruck, in der Gruppe willkommen zu sein und dass sich wirklich für die Meinung von uns Schülern interessiert und diese wertgeschätzt wurde. Ich durfte am Workshop zum Erstellen von Unterrichtsmaterialien teilnehmen und es war interessant zu sehen, wie viel Arbeit der Professoren eigentlich hinter einer einzigen Unterrichtseinheit oft steckt – ein toller Perspektivenwechsel, um sich auch in die Rolle als Lehrperson hineinzuversetzen. Durch den informativen und angenehmen Austausch mit den Professoren sowohl über Unterrichtsmaterialien als auch über die Themen, die wir während der Arbeitsphase behandelt haben, würde ich genau diesen Workshop immer wieder wählen. Vielen Dank für den Tag und die Möglichkeit, sich mit vielen unterschiedlichen Personen unterhalten zu können!“

Leonie Waitzinger, Schülerin



GEDANKEN, IMPRESSIONEN, EMOTIONEN

anonym

MENSCHEN-MÖBEL-MARKTVERSAGEN

Schlierbach – das Kremstal ein Wimmelbild
ein schöner Wald, unser Hotel eine Oase

[um uns herum
Menschen, die zu viel reden
Möbel, die zu viel kosten
Märkte, die zu viel zerstören]

Warum kann die Welt nicht uns allen gehören?

Wie wollen wir leben, wenn sich der Vorhang hebt?

] Umweltgerechtigkeit
gerechteres Eigentum
gerechtere Zukünfte [

das Klassenzimmer als Ort radikaler Möglichkeiten
alles ist im Werden
wir sind alle auf dem Weg

IMPRESSIONEN AUS DER GRÜNEN ERDE



Yakhaardecke, Preis für eine 140x200cm Decke laut Website: 358,40€

Grüne Erde
Alles so schön
und so schön teuer
was kostet Fairness
und wer kann sie sich leisten
Muss Nachhaltigkeit gleich Luxus sein?



„Ich bin erwartungsvoll und mit einem Gefühl von Interesse in die Tagung gekommen. Ich habe an der Führung im Geschäft „Grüne Erde“ teilgenommen und meine wichtigste „take-home-message“ war, dass Unternehmen, die sich mit verschiedensten Werten rühmen, am Ende ja doch immer gewinnorientiert sind. Man würde im ersten Gedanken denken, das sei etwas Schlechtes, doch das macht den Kapitalismus aus. Unternehmen sind gewinnorientiert und arbeiten dadurch zielstrebig an ihren Produkten/ Dienstleistungen.“

*Ich finde, es sollten auch in der Zukunft Schüler*innen an der Tagung teilnehmen, weil man viel lernt und einen Eindruck in die Denkweise der Professoren bekommt.“*

Gustav Mitterhauser, Schüler



GEDANKEN WÄHREND DER LEHRPLANBESPRECHUNG

warum freu ich mich, wenn eine frau nur frauen* zitiert?
warum fällt mir nicht auf, wenn der mann davor nur dudes zitiert?
warum macht mich das wütend, und warum auf mich selbst?

ja warum ist weibliche wut,
wenn einmal nicht im keim erstickt,
so oft doch wieder gerichtet,
gegen uns selbst?

wir sind hier alle feminist*innen
all den sexismus da draußen
haben all die männer hier drinnen
ja sogar wissenschaftlich
ausreichend reflektiert
den ganzen raum,
den haben sie sich verdient

– aber der lehrplan –

ja, der lehrplan, der spricht von ...
knappheit und effizienz
aktien, anleihen, investmentfonds
ETFs und kryptowerten

frauen und körper
sexismus, rassismus, kolonialismus
gender und queer
... sind aber wörter, die er nicht kennt.

der lehrplan, das stück papier,
fragt uns vielleicht doch auch
wie feministisch sind denn wir?

Wir würden an dieser Stelle gerne unterstreichen, dass dieses Gedicht aus einer gemeinsamen persönlichen Irritation entstanden ist: zum einen über das weitgehende Fehlen zentraler Begriffe und Diskurse – gerade angesichts des Tagungsthemas Gerechtigkeit –, zum anderen über die Art und Weise, wie Geschlecht dort thematisiert wird, wo es Eingang findet. So wird Care-Arbeit etwa als „Fallbeispiel nicht-marktlicher Produktion“ angeführt und damit ein komplexer feministischer Diskurs auf eine primär ökonomistische Logik reduziert. // Zugleich ist uns bewusst, dass jeder Lehrplan, und insbesondere dieser, Ergebnis umfangreicher Aushandlungsprozesse und notwendiger Kompromisse ist. Das Gedicht möchte daher weniger allgemein kritisieren, und schon gar nicht einzelne Mitwirkende, als Fragen öffnen: Welche Perspektiven werden durch solche Aushandlungen sichtbar, welche unsichtbar? Welche Kompromisse sind notwendig – und wo liegen die Grenzen dessen, was wir bereit sind, als Kompromiss hinzunehmen? Und welche Rolle spielen dabei unsere eigenen Positionen und die Bedingungen, unter denen solche Dokumente entstehen?

„Ich war einer der Glücklichen, der an der Exkursion zum Betrieb „Grüne Erde“ teilnehmen durfte. Mit großer Vorfreude blickte ich auf diesen Tag, da ich gespannt war, wie gerecht unsere heutige Welt tatsächlich ist. Meine anfängliche Vermutung, dass unsere Welt bereits relativ gerecht sei, wurde jedoch schnell widerlegt. Die wohl wichtigste Erkenntnis, die ich von diesem Tag mitgenommen habe, ist, dass die Produkte von „Grüne Erde“ stolze Preise tragen – Gerechtigkeit gegenüber der Umwelt hat eben ihren Preis!“

Korbinian Damböck, Schüler

EINE EINLADUNG ZUM MITGESTALTEN EINER GERECHTEREN WELT



AUSBLENDEN – EINBLENDEN – BELICHTEN

Pascal Goeke, PH Linz

Man kann sowohl grundsätzlich bezweifeln, ob die Gesellschaft sich auf die durch sie ausgelösten ökologischen Gefährdungen einstellen kann, als auch mit voller Zuversicht darüber streiten, was geeignete Wege aus der Misere sind. In diesem Sinne ist grundsätzlich daran zu erinnern, dass eine umweltgerechte Selbststeuerung der Gesellschaft mindestens unwahrscheinlich ist (Luhmann, 2008 [1986]) und diese Unwahrscheinlichkeit wieder und wieder empirisch belegt wird: Speziell im globalen Norden wird Freiheit oft höher als Verantwortung gewertet (Blühdorn, 2024), tragen die tonangebenden Mittel- und Oberschichten mehr zur Umweltschädigung bei als statusniedrigere Schichten (Kaiser, Dewies, Lin, Sunstein, & Reisch, 2026) und werden die Folgen der unbändigen Aneignung von nahezu allem routiniert ausgeblendet (Lessenich, 2019). Wenn dann die Forderung ertönt, dass die sozial-ökologische Transformation auch noch gerecht gestaltet werden soll, scheint die Überforderung perfekt.

Die Erwartungen und Anforderungen an die Schule sind in diesem Zusammenhang jedenfalls hoch. So hoch, dass man sich fragen muss, wie die Gesellschaft darauf kommt, dass es eine gute Idee sein könnte, alles, was sie ausblendet, im Unterricht einzublenden. Weshalb glaubt die Gesellschaft, dass Fragen der Umweltethik und Umweltgerechtigkeit in der Schule gut aufgehoben seien, wenn doch kaum zu erkennen ist, dass politische Entscheidungen umweltethisch geleitet würden oder Themen der Umweltgerechtigkeit hoch oben auf der politischen Agenda stünden. Diesen Fragen mag man entgegnen, dass eine Nichtbehandlung von Umweltethik und Umweltgerechtigkeit keine Option sei, dass Schüler*innen im Unterricht sehr wohl etwas über ökologische Zusammenhänge lernen und dass sie dabei auch Haltungen entwickeln und Positionen beziehen. Überdies mag man einwenden, dass es eine Drift hin zu einem allgemeinen umwelt-

lichen Denken gibt (Hörl, 2018). Doch all das ist eben zunächst nur ein Denken, und es bleibt offen, ob das schulische Einblenden des gesellschaftlich Ausgeblendeten nicht viel mehr als ein gutes Anpassungs- und Erwartungsmanagement befördert – Schüler*innen und Lehrer*innen lernen und sprechen im Modus des normativ Erwünschten. Ein Verdacht, der durch empirische Befunde genährt wird, die andeuten, dass sozioökonomisch gutgestellte Menschen sowohl ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein aufweisen als auch die Umwelt besonders stark belasten (Kaiser et al., 2026).

So weiterzumachen oder gar ein Mehr vom Gleichen zu fordern, also im Unterricht noch mehr von dem einzublenden, was so gerne ausgeblendet wird, scheint da kaum sinnvoll. Ohnehin sollte man sich klar sein, dass mit dem Begriff der Bildung „auf den Verlust externer (gesellschaftlicher, rollenförmiger) Anhaltspunkte für das, was der Mensch sein bzw. werden soll“, reagiert wird (Luhmann, 2002, S. 186) und dieser Verlust gegenwärtig wohl ein historisch einzigartiges Maß erreicht hat. Das Bildungssystem ist daher vor allzu großen gesellschaftlichen Erwartungen in Schutz zu nehmen, und wenn das Doppelspiel von Ausblenden und Einblenden an seine Grenzen stößt, dann ist vielleicht Belichten eine gute Strategie. Belichten hieße, im Unterricht Zusammenhänge aufzuzeigen, Mechanismen und Dynamiken zu erhellen sowie sich in klaren, weil nachvollziehbaren Urteilen zu schulen. Fragen der Umweltethik und Umweltgerechtigkeit sind dazu gut geeignet, zumal es sein kann, dass der Kampf gegen Klimaungerechtigkeit vielleicht der wichtigste Schlüssel für ein gutes Leben in der Zukunft ist (Otto, 2023). Aber: Solche Normen sollten nach der Belichtung kommen, damit die Schüler*innen nicht Normen reproduzieren, sondern Gelegenheiten zum Lernen haben.

Literaturhinweis:

- Blühdorn, Ingolfur. (2024). *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Hörl, Erich. (2018). Die environmentalitäre Situation. Überlegungen zum Umweltlich-Werden von Denken, Macht und Kapital. *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie* 4(1), 221-250. doi:10.1515/jbmp-2018-0012
- Kaiser, Micha A., Dewies, Malte, Lin, David, Sunstein, Cass R., & Reisch, Lucia. (2026). Socioeconomic status mostly outweighs psychological factors in predicting individual ecological footprints. *Communications Earth & Environment*. doi:10.1038/s43247-026-03521-z
- Lessenich, Stephan. (2019). Mitgegangen, mitgefangen. Das große Dilemma der Großen Transformation. In Klaus Dörre, Hartmut Rosa, Karina Becker, Sophie Bose, & Benjamin Seyd (Eds.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (pp. 57-73). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (2008 [1986]). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* (5 ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Friederike. (2023). *Klimaungerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat*. Berlin: Ullstein.

DIE SENDUNG MIT DER MAUS! HEUTE GEHT'S UM: EIGENTUM UND GERECHTIGKEIT

Johanna Ruhm, Universität Wien & Michael Lehner, Universität Graz

Was passiert, wenn sich Thomas Hobbes, John Locke, Jeremy Bentham und Karl Marx in Schlierbach treffen? Klar: Es wird über Eigentumsfragen gestritten. Wie für Schlierbach üblich, trifft eine solche Sachgeschichte aber auch auf eine Lachgeschichte. So entstand im Workshop „Eigentum und Gerechtigkeit“ kurzerhand ein Beitrag im Stil der Sendung mit der Maus, der bei der Abschlusspräsentation allen Tagungsteilnehmer*innen präsentiert wurde.

So eine Mischung aus Information und Unterhaltung hinzubekommen, ist normalerweise eine große Herausforderung. Nicht jedoch für Robert Vogler! Seine Erzählerstimme brachte die Grenzen zwischen Theorie und Unterhaltung zum Schmelzen: Er führte Schritt für Schritt durch komplexe Eigentumstheorien und entwickelte gleichzeitig eine Geschichte, die spannend und ziemlich unterhaltsam ist.

Statt einer orangen Maus, einem blauen Elefanten und einer gelben Ente traten Protagonist*innen wie Johanna Anich als Eigentümerin auf, die am Wörthersee – verkörpert von Christiane Hintermann – ihr Eigentumsrecht durchsetzen möchte ...

Wer wissen will, wie die daraus entstehenden Eigentumskonflikte gelöst wurden bzw. werden können, ist herzlich zur nächsten Tagung „Zukunft Fachdidaktik GW 2027“ eingeladen – vielleicht gibt es dann sogar eine Fortsetzung der Sendung mit der Maus.



*„Voller Vorfreude ging es zur Tagung über „Gerechtigkeit“. Im Workshop „Eigentum und Besitz“ wurde mir schnell klar: Eigentum ist viel komplexer, als man denkt, und die Grenzen zum „Teilen“ sind fließend. Dank der offenen Atmosphäre und dem kreativen Denken der anderen Teilnehmenden entstand ein toller Austausch. Ich konnte mich in den Gruppenarbeitsphasen super einbringen und viel Neues lernen. Mein Fazit: Unbedingt weitermachen! Diese Tagung bietet Schüler*innen einzigartige Einblicke, die im normalen Schulalltag oft zu kurz kommen.“*

Katharina Mülleder, Schülerin



*„Ich bin zu der Exkursion im Spes mit einem guten Gefühl hingegangen und war auf den Tag gespannt und freute mich, neue und interessante Informationen einzuholen. Die Tagung war für mich sehr lehrreich, da ich viele neue Eindrücke über zahlreiche Themen bekommen habe. Ich nahm am Workshop Eigentum und Besitz teil. Hier haben wir uns mit Schulbüchern und diversen Fragen auseinandergesetzt. Die Gruppenarbeiten waren sehr toll, da man die Gelegenheit hatte, selbst eine Idee beizusteuern und Meinungen anderer zu hören. Wir Schüler wurden sehr gut mit eingebunden, was zu einer guten Atmosphäre führte. Ich denke, dass es für Schüler*innen in Zukunft sicher sehr interessant ist, einmal an einer Tagung teilzunehmen. Man kann viele neue Dinge dabei lernen.“*

Anna W., Schülerin

GERECHTIGKEIT, DIVERSITY & BELONGING IN DER GEOGRAPHIEDIDAKTIK

Itta Bauer, Universität Zürich



Foto: Itta Bauer

Als ich mich auf den Heimweg von Schlierbach zurück nach Zürich aufmache, verlasse ich das Tagungshaus mit einem beschwingten Gefühl. Die anregenden Gespräche mit Kolleg*innen, Schüler*innen und Lehrpersonen klingen noch lange nach. Das war eine wunderbare Tagung, an der sich verschiedene Generationen zu den unterschiedlichsten Fragen und Facetten von Gerechtigkeit ausgetauscht und aufeinander eingelassen haben. Ich bin extrem motiviert und voller Energie.

Zurück am Geographischen Institut in Zürich (GIUZ) erwartet mich der Abschluss des Frühlingssemesters mit Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Korrekturen und verschiedenen administrativen Aufgaben. Eine davon

ist, als Vertreterin des Standes „Fortgeschrittene Forschende und Lehrende“ meinen Kolleg*innen zu kommunizieren, wie die Institutsleitung das Feedback von uns und anderen „Ständen“ (z.B. administratives-technisches Personal, Studierende, PhDs und Post-docs) sowie das Feedback von den Professor*innen in die Überarbeitung des ersten Entwurfs für das „Strategiepapier“ des Instituts umgesetzt hat. Wir erkennen unsere Rückmeldungen in sehr vielen Punkten wieder und stimmen dem Strategiepapier zu, weil wir uns mit den Statements zu Research, Teaching, Service & Outreach und Community identifizieren können. Es gibt für jede Rubrik nicht nur einen Präambel-Text, auch Ziele und konkrete Massnahmen werden klar benannt.

Zum Thema Gemeinschaft steht folgendes im Englisch verfassten Strategiepapier:

COMMUNITY

Preamble

GIUZ thrives on the strength of a diverse and international community of staff and students. Together we have a wide range of perspectives, experiences, and backgrounds and vary by position, role, and life stage. We are committed to diversity and belonging through our research and teaching activities. Our department is structured to represent this diversity, with committees that allow representation of different groups and allow different voices to be heard.

Quelle: www.geo.uzh.ch/en/department.html

DIVERSITY AND BELONGING

Aim:

We make diversity and belonging a key shared value, with all staff and students feeling welcome, safe, valued and heard.

Measures:

We will use our Diversity and Belonging Advisory Board to identify and triage priorities with respect to diversity and belonging.

We will advertise and promote different support services designed to resolve problems and provide coaching, workshops and support to staff and students.

We will share clear guidelines on the use of English and German and inclusiveness for staff and students.

Das Kapitel „Community“ bringt mich ins Grübeln. In Schlierbach haben wir sehr viel über Gerechtigkeit geredet und viele dieser Diskussionen wurden in den Beiträgen in diesem Heft ausführlich dargestellt. Was in Schlierbach jedoch meiner Ansicht nur randlich gestreift wurde, ist das Thema „Diversity & Belonging“.

Ganz viele Fragen gehen mir durch den Kopf:

- Wer repräsentiert Geographiedidaktik bzw. die Didaktik des GW-Unterrichts?
- Wie divers ist „unsere“ Community?
- Was braucht es, um gegen Marginalisierungsstrukturen anzugehen und Veränderung nachhaltig zu gestalten?
- Wie kann Geographiedidaktik bzw. die Didaktik des GW-Unterrichts in der Zukunft gerechter, vielfältiger und diverser werden? Wer setzt sich dafür ein?
- Welche Sprache, Darstellungsformen, Kommunikationskanäle und Innovationen braucht es, um unsere Disziplin herauszufordern, darüber nachzudenken, was wir (und wer ist das?) tun und wozu und für wen eigentlich?
- Wie würde ein „Strategiepapier“ der Geographiedidaktik bzw. der Didaktik des GW-Unterrichts aussehen? Wer würde daran gerne mitschreiben?

Und wenn wir über gerechte Zukünfte sprechen, müssen wir uns auch die Frage stellen, was es auch von struktureller Seite her bräuchte, um die Geographiedidaktik für Nachwuchswissenschaftler*innen mit diversen Backgrounds attraktiv zu machen. Mit diversen Backgrounds assoziiere ich eine Vielfalt an Hintergrün-

den, Colors, Orientierungen und Lebensentwürfen. Vielfalt ist für alle bereichernd und herausfordernd zugleich. Vielfalt ist multiperspektivisch und provokativ. Vielfalt ist mehr als Mensch und nichts weniger als gelebter Pragmatismus. Ich frage mich, wie sich andere zu diesen Fragen und Gedanken positionieren.

Ein passendes Motto für eine Geographiedidaktik, die sich diesen und vielen anderen Fragen von Diversity & Belonging annimmt, habe ich kürzlich auf einer Markise in einem Pariser Queer-Café gefunden:

Ici c'est chez toi, ici on te voit.

Hier bist du zu Hause, hier sehen und schätzen wir dich.



Foto: Itta Bauer

Ich finde das sehr treffend, um eine offene, tolerante und zugleich achtsame Diskussion zu Diversity & Belonging in der Geographiedidaktik zu führen.

Julia Hofmann*

Kontrapunkt

Vermögen, Steuern und Demokratie: Warum vermögensbezogene Steuern sozial gerecht und genau jetzt wichtig wären

* julia.hofmann@akwien.at, Arbeiterkammer Wien

Österreich hat eine der höchsten Vermögensungleichheiten Europas, doch vermögensbezogene Steuern tragen nur 1,4 % zum Steueraufkommen bei. Dieser Kontrapunkt argumentiert, dass angesichts steigender Erbvolumina, wachsender Ungleichheit und sinkendem Demokratievertrauen Vermögens- und Erbschaftssteuern nicht nur sozial gerecht, sondern auch ökonomisch dringend nötig sind. Gängige Gegenargumente – etwa Kapitalflucht oder Bürokratieaufwand – halten empirisch nicht stand: Es fehlt nicht am Argument, sondern am politischen Willen.

Keywords: Vermögensungleichheit, Vermögenssteuer, Erbschaftssteuer, Umverteilung, Demokratie

Wealth, Taxation, and Democracy: Why Wealth Taxes Are Socially Just — and Why their Time Is Now

Austria has one of the highest levels of wealth inequality in Europe, yet wealth-related taxes account for only 1.4 % of total tax revenue. This commentary argues that, given rising inheritance volumes, growing inequality, and declining trust in democracy, wealth and inheritance taxes are not only socially just but also economically urgent. Common objections – such as capital flight or administrative burdens – fail to hold up empirically: what's missing is not the argument, but the political will.

Keywords: wealth inequality, wealth tax, inheritance tax, redistribution, democracy

1 Einleitung

Die Debatte um die (Wieder-)Einführung vermögensbezogener Steuern ist in Österreich seit Jahren festgefahren. Es mangelt weder an empirischen Befunden (vgl. z.B. Europäische Kommission 2026; OECD 2021) noch – wie die jüngsten Debatten rund um die Budgetkonsolidierung zeigen – an politischem Druck: So haben unter anderem *die Grünen* im Vorfeld der diesjährigen Verhandlungen zum Doppelbudget 2027/28 mit einer Petition für eine faire Besteuerung von Superreichen¹ lobbyiert. Auch die *Allianz für einen fairen Beitrag der Reichsten*², ein Zusammenschluss aus zahlreichen NGOs und Interessenvertretungen, forderte die dringende Wiedereinführung von Erbschafts- und Schenkungssteuern.

Der amtierende SPÖ-Finanzminister Markus Marterbauer hat sich in dieser Debatte ebenso klar positioniert. Auch für ihn sind vermögensbezogene Steuern ökonomisch geboten. Erbschaftssteuern seien die „liberalste Idee, die man sich vorstellen kann“ (DerStandard 2026). Angesichts der fehlenden Ko-

alitionsmehrheit, um sie umzusetzen, werden diese seiner Ansicht nach in der derzeitigen Legislaturperiode allerdings nicht kommen, „sondern erst in der nächsten, dann dafür sicher“ (DerStandard 2026). Gerade mit Blick auf eine möglichst wachstumsschonende und verteilungsgerechte Form der Budgetkonsolidierung wären vermögensbezogene Steuern (insb. Erbschaftssteuern) aber eine ideale Einnahmequelle, wie auch unlängst eine neue Studie im Auftrag der Europäischen Kommission (2026) gezeigt hat.

Dieser Kontrapunkt argumentiert daher, dass vermögensbezogene Steuern nicht nur sozial gerecht, sondern genau jetzt – in einer Phase angespannter öffentlicher Haushalte, steigender sozialer Ungleichheit und wachsender demokratiepolitischer Risiken – besonders notwendig wären. Dafür lohnt es sich, einen Schritt zurückzutreten und die Grundlagen der österreichischen Vermögensverteilung genauer in den Blick zu nehmen.

2 Ungleiche Vermögensverteilung

Österreich gilt international betrachtet als eines der wohlhabendsten Länder der Welt. Das mittlere Net-

¹ <https://gruene.at/superreichebesteuern/> (24.06.2026)

² <https://www.beitrag-der-reichsten.at/> (24.06.2026)

toeinkommen liegt im europäischen Vergleich im oberen Drittel, die Kollektivvertragsabdeckung beträgt nahezu 98 %, was das Land zum europäischen Spitzenreiter macht, und ein weiterhin gut ausgebauter Sozialstaat federt viele Lebensrisiken ab (vgl. Rocha-Akis et al. 2023).

Wer die Einkommensstatistiken betrachtet, sieht ein Land mit einer nach wie vor beachtlichen Mittelschicht: Rund 60 % der Bevölkerung gelten als Teil der Einkommensmittelschicht (vgl. Eurostat 2026), dieser Anteil bleibt auch über die Jahre relativ stabil. Gleichzeitig gibt es innerhalb der Einkommen eine große Streuung und diese nimmt in den letzten Jahren insbesondere am oberen Rand zu: So verdiente ein*e ATX-Manager*in 2024 das 66-fache des Medianeinkommens der unselbständig Beschäftigten, während es 2005 ‚nur‘ das 35-fache war (vgl. Arbeiterkammer Wien 2025). Und doch: Die große Spreizung zeigt sich primär nicht in der ‚Einkommens-‘, sondern in der ‚Vermögenswelt‘. Hier wird eine Schieflage sichtbar, die in der öffentlichen Debatte lange unterschätzt wurde und mit den herkömmlichen Instrumenten des Sozialstaates kaum adressiert wird.

In allen europäischen Ländern zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Einkommens- und der Vermögensungleichheit. In Österreich verändert sich die statistische Einordnung allerdings deutlich: Während die Einkommensungleichheit – gemessen am Gini-Index – mit rund 0,28 hierzulande im europäischen Mittelfeld liegt und sich seit Jahren relativ stabil gehalten hat, ist die Vermögensungleichheit in Österreich mit einem Gini-Index von rund 0,76 eine der höchsten im europäischen Vergleich. Damit ist Vermögen in Österreich ungleicher verteilt als in fast allen anderen europäischen Ländern. Das reichste 1 % besitzt Hochrechnungen zufolge rund 37 % des Gesamtvermögens, in Deutschland sind es 32 % und in Frankreich nur 18 %. Die untere Hälfte verfügt hierzulande über verschwindend geringe 2,8 % des Gesamtvermögens (vgl. Hofmann et al. 2025).

Diese ausgeprägte Diskrepanz zwischen Einkommens- und Vermögensverteilung hat sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Ursachen. Auf individueller Ebene steigt die Sparquote mit dem Einkommen, sodass Haushalte am oberen Rand der Verteilung Vermögen leichter akkumulieren können, während Haushalte am unteren Rand nahezu ihr gesamtes Einkommen verkonsumieren (müssen) (vgl. Jappelli & Pistaferri 2014). Hinzu kommt, dass die Rendite auf Vermögen positiv mit dessen Höhe korreliert und Ungleichheiten damit weiter verstärkt werden (vgl. Fagereng et al. 2020). Eine weitere zentrale Vermögensquelle sind ungleich verteilte, intergenerationelle Übertragungen, also Erbschaften und Schenkungen. Diese machen in Europa schätzungsweise 50 bis 60 % des ag-

gregierten Vermögens aus (vgl. Alvaredo et al. 2017). 84 % der derzeitigen österreichischen Milliardär*innen haben ihr Vermögen bspw. nicht selbst erwirtschaftet, sondern geerbt (vgl. Schuster 2025).

Auf gesellschaftlicher Ebene prägen institutionelle Rahmenbedingungen – wie Steuersysteme, Transferleistungen, Kollektivvertragsregime – das Ausmaß von Ungleichheiten entscheidend. Die österreichische Verteilungs- und Umverteilungspolitik ist dabei traditionell auf die ‚Welt des Einkommens‘ ausgerichtet: Kollektivverhandlungen und aktive Arbeitsmarktpolitik sollen die Bruttoeinkommensverteilung ausgleichen, Steuern und Sozialleistungen Einkommensungleichheiten abfedern. Die ‚Vermögenswelt‘ hingegen bleibt weitgehend unangetastet. Zugleich verringern gut ausgebaute Wohlfahrtsstaaten, wie der österreichische, auch den Anreiz zur privaten Vermögensbildung: Öffentliche Pensionssysteme nehmen den Druck zur privaten Altersvorsorge. Auch Sozialwohnungen für untere und mittlere Einkommensschichten reduzieren den Druck, in Eigenheime zu investieren (vgl. Fessler & Schürz 2023) – ein Effekt, der allerdings vor allem untere und mittlere Einkommensschichten betrifft und nichts an der Konzentration am oberen Ende ändert, die anderen Dynamiken (Kapitalerträge, Erbschaften) folgt.

Der Sozialstaat kümmert sich damit vor allem um die Umverteilung von Einkommen – die Verteilung von Vermögen bleibt strukturell unteradressiert. Dies kann in Phasen, in denen privates Vermögen eine geringe Rolle spielt (etwa, weil es kaum privates Vermögen gibt, wie in der Nachkriegszeit), durchaus Sinn gemacht haben. In Phasen einer hohen privaten Vermögenskonzentration müssen diese ungleichen Strukturen korrigiert werden. Hochrechnungen zufolge besitzen die reichsten 5 % der Haushalte hierzulande rund 63 % des gesamten Nettovermögens, während die untere Hälfte der Bevölkerung praktisch vermögenslos ist und kaum finanzielle Reserven für Krisenzeiten hat (vgl. Heck et al. 2024). Diese extreme Konzentration ist eben nicht zufällig, sondern wird durch ein Steuersystem unterstützt, das systematisch stärker auf Steuern auf Arbeit und Konsum setzt als auf Steuern auf Kapital und Erbschaften.

Erbvolumen steigt stark an

Ein besonders wichtiges Argument für die politische Dringlichkeit vermögensbezogener Steuern liegt in einem Trend, der sich in den kommenden Jahren massiv verstärken wird: dem Erbschaftsvolumen. Die Erbschaften in Österreich steigen demographisch bedingt durch den Generationenwechsel stark an. Jene, die in der Nachkriegsphase Vermögen aufbauen konnten, gehen in Pension und werden in den nächsten

Jahrzehnten versterben. Insbesondere bei den Immobilien verstärkt der Faktor Zeit die Höhe der weitergebaren Vermögen: Wer heute in Wien oder anderen Ballungsräumen eine Immobilie besitzt, die in den 1970er Jahren angeschafft wurde, besitzt ein Vermögen, das ohne eigene Leistung um ein Vielfaches gewachsen ist. Das Vermögen der Nachkriegsgeneration wird in den nächsten Jahrzehnten in einem Umfang vererbt werden, der die bestehende Ungleichheit nicht nur perpetuiert, sondern verschärft. Aktuelle Modellschätzungen auf Basis des Mikrosimulationsmodells INTAXMOD gehen davon aus, dass sich das jährliche Erbschaftsvolumen in Österreich von rund 21,5 Milliarden Euro im Jahr 2025 auf etwa 40,8 Milliarden Euro im Jahr 2050 nahezu verdoppeln wird (vgl. Grünberger et al. 2024).

Der ‚Vermögensriss‘, der sich bereits heute durch die Mitte der Gesellschaft zieht – also der ‚Riss‘ zwischen jenen mit Immobilieneigentum (oft finanziert oder erhalten durch eine Erbschaft) und jenen ohne Immobilieneigentum –, wird sich dabei weiter vertiefen (vgl. Fessler & Schürz 2023). Gerade in Zeiten, in denen der Berufseinstieg für junge Menschen schwieriger und Wohnen teurer wird, werden diese unterschiedlichen Startvoraussetzungen bedeutsamer. Und dabei ist Österreich bereits heute ein Land mit einer eher gering ausgeprägten sozialen Mobilität: Einer Studie zufolge dauert es heute bereits fünf Generationen, bis Kinder aus dem ärmsten Dezil das Durchschnittseinkommen erreichen (vgl. Förster & Königs 2019). Empirische Befunde unterstreichen weiters, wie stark das Erben gegenüber anderen Faktoren hierzulande ins Gewicht fällt: Bereits der Erhalt einer Erbschaft ab 5 000 Euro hat in Österreich einen stärkeren Einfluss auf den durchschnittlichen Nettovermögenszuwachs als ein Universitätsabschluss (vgl. Eurofound 2021).

Wer erbt, hat also ein finanzielles Polster; wer nicht erbt, hat ihn eben nicht. Eine Gesellschaft, die sich dem Leistungsprinzip verpflichtet fühlt, müsste diesen Befund eigentlich als Herausforderung begreifen und politisch darauf reagieren. Doch wie ist es um die Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit in Österreich eigentlich bestellt?

3 Wie viel soziale Ungleichheit ist gerecht?

Das Ausmaß der ‚Beunruhigung‘ in Bezug auf soziale Ungleichheiten ist hierzulande kontinuierlich hoch. In regelmäßig stattfindenden internationalen Umfrageprogrammen, wie dem International Social Survey Programme (ISSP) oder dem European Social Survey (ESS), ist die überwiegende Mehrheit der Befragten (über 80 %) der Ansicht, dass die Einkommensunterschiede in Österreich zu groß sind und der Staat diese

reduzieren solle (vgl. Baumgarten & Hofmann 2023). Empirische Befunde zeigen zudem, dass Vermögensungleichheiten von der Bevölkerung konsistent als ungerechter bewertet werden als Einkommensungleichheiten – in nahezu allen europäischen Ländern ist der Anteil jener, die Vermögensunterschiede als ‚zu groß und unfair‘ empfinden, höher als der Anteil jener, die hohe Einkommen als unfair beurteilen (vgl. Hofmann et al. 2025). Dieser Befund ist auch deshalb bedeutsam, weil er zeigt, dass die Bevölkerung zumindest intuitiv zwischen diesen beiden Verteilungsdimensionen unterscheiden kann.

Vermögensungleichheit wird insbesondere deshalb noch stärker kritisiert als Einkommensungleichheit, weil Vermögen vielfach nicht als ‚hart erarbeitet‘ gilt (vgl. Melchior & Schürz 2015). Die Debatte rund um das ‚faire Ausmaß‘ sozialer Ungleichheit wird nämlich stark von dominanten Gerechtigkeitsprinzipien geprägt. In Europa dominiert das Leistungsprinzip: Wer hart arbeitet, soll auch mehr haben – das ist die normative Grundlage, auf der breite gesellschaftliche Mehrheiten aufgebaut werden können. Neben dem Leistungsprinzip wird auch das Bedarfsprinzip breit unterstützt: Gesellschaften werden also als gerecht wahrgenommen, wenn sie hart arbeitende Menschen belohnen und gleichzeitig jene unterstützen, die auf Hilfe angewiesen sind. In Österreich spricht sich die überwiegende Mehrheit (rund 90 %) für das Leistungsprinzip und zu 81 % für das Bedarfsprinzip aus (vgl. Hofmann et al. 2020).

Ein Problem liegt darin, dass das Leistungsprinzip in der Vermögenswelt allerdings systematisch untergraben wird. Eine Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen ist der Ansicht, dass man in Österreich reich wird, indem man erbt – und nicht so sehr, indem man arbeitet (vgl. Melchior & Schürz 2015; Hofmann & Weiss 2019). Diese Wahrnehmung ist empirisch auch richtig. Wie u. a. Leitner (2018) zeigt, lässt sich der Gini-Koeffizient der Bruttovermögen zu einem großen Teil auf Erbschaften und intergenerationale Übertragungen zurückführen. Vermögen vererbt sich – und zwar in einem Ausmaß, das durch ‚harte Arbeit‘ nur schwer ausgeglichen werden kann.

4 Zu viel Ungleichheit gefährdet die Demokratie

Die Forschung ist sich einig: Soziale Ungleichheit ist nicht nur eine Frage der materiellen Verteilung. Sie hat auch weitreichende Folgen für die politische Beteiligung, das Vertrauen in demokratische Institutionen und die Empfänglichkeit für rechtspopulistische Mobilisierung. Der Demokratiemonitor 2024 zeigt etwa für Österreich eindrucksvoll: Rund 40 %

der Menschen im unteren Einkommensdrittel haben bei der letzten Nationalratswahl nicht gewählt, verglichen mit nur 12 % im oberen Einkommensdrittel. Während fast 56 % der Menschen im oberen Einkommensdrittel angeben, sich gut im Parlament vertreten zu fühlen, sagen das nur 19 % im unteren Drittel (vgl. Zandonella 2025). Politische Teilhabe ist also abhängig vom sozialen Status, und diese Abhängigkeit verstärkt sich in dem Maß, in dem Reichtum politische Einflussmöglichkeiten mit sich bringt, die über das bloße Wahlrecht hinausgehen: also etwa durch Lobbying, die Finanzierung von Medien oder durch informelle Netzwerke in Wirtschaft und Politik.

Die Ökonomin Julia Cagé (2020) hat gezeigt, dass es sich hierbei nicht um ein Randphänomen handelt, sondern um eine systematische Verzerrung demokratischer Entscheidungsprozesse zugunsten von Vermögenden. Dies zeigt sich nicht nur in den USA, wo es gerade am Beispiel des amtierenden US-Präsidenten besonders sichtbar wird. Eine jüngst veröffentlichte Studie zu Österreichs Superreichen zeigt, dass diese auch hierzulande ihre ökonomische Macht über verschiedene Kanäle für politischen und gesellschaftlichen Einfluss nutzen – über Medien, Think-Tanks, Lobbyorganisationen oder direkte personelle Verbindungen in die Politik. Besonders aufschlussreich ist dabei die Rolle wirtschaftspolitischer Think-Tanks: Fast die Hälfte der Fördergeber der Agenda Austria stammt etwa aus dem Superreichen-Netzwerk (vgl. Griesebner & Pühringer 2026). Hinzu kommt, dass alle großen Medien in Österreich eine Verbindung in das Netzwerk rund um die reichsten Haushalte aufweisen – was die mediale Rahmung von Verteilungsfragen strukturell beeinflusst (vgl. Theine et al. 2023).

Dieses Ungleichgewicht lässt das Gefühl politischer Machtlosigkeit und fehlender Repräsentation und Politikverdrossenheit entstehen, die die Empfänglichkeit für rechtspopulistische Angebote erhöhen. Wer sich von demokratischen Institutionen nicht vertreten fühlt, wendet sich von ihnen ab oder jenen Kräften zu, die versprechen, die ‚da oben‘ in die Schranken zu weisen – ohne dass dies zu strukturellen Reformen führen würde. Eine hohe Vermögensungleichheit ist damit nicht nur ein wirtschafts-, sondern ein demokratiepolitisches Problem.

5 Wie sollen vermögensbezogene Steuern genau ausgestaltet sein?

Der konkreteste und unmittelbarste Schritt zur Verringerung der Vermögensungleichheit wären vermögensbezogene Steuern wie Vermögens- bzw. Erbschafts- und Schenkungssteuern. Österreich ist bei vermögensbezogenen Steuern derzeit europäisches Schlusslicht: Während in den 1960er-Jahren noch rund 4 % des

Steueraufkommens aus vermögensbezogenen Steuern stammten, sind es heute nur noch 1,4 %.

Je nach Ausgestaltung könnte eine Vermögenssteuer fünf bis sieben Milliarden Euro pro Jahr einbringen – selbst dann noch, wenn man starke Ausweicheffekte berücksichtigt. Ein gängiges Modell sieht dabei einen Freibetrag von einer Million Euro vor, womit nur die reichsten 3–4 % der Haushalte überhaupt betroffen wären (vgl. Bernhofer et al. 2022). Ähnlich sieht es bei Erbschafts- bzw. Schenkungssteuern aus. Auch ihr Potenzial ist beträchtlich: Selbst bei moderaten Ausgestaltungen ließen sich Einnahmen von 1 Mrd. bis 2 Mrd. Euro erzielen. Bei einem Freibetrag von 1 Mio. Euro würden auch nur 0,2 % aller Erb*innen Erbschaftssteuer zahlen (vgl. Bernhofer et al. 2024). Beide Steuern wären also keine zusätzliche Belastung der Mitte, sondern eine überfällige Beteiligung jener, die am meisten davon profitieren, dass Vermögen in Österreich steuerfrei vererbt werden darf (vgl. Premrov & Derndorfer 2026).

Die Einnahmen aus vermögensbezogenen Steuern könnten gezielt dort eingesetzt werden, wo die Vermögensungleichheit ihre sozialen Folgekosten hinterlässt: in der Pflege, in der Bildung, in der Armutsbekämpfung – also im Sozialstaat als gemeinsamem Vermögen der Vielen. Dass das politisch machbar ist, belegen auch historische Beispiele: In der Nachkriegszeit wandten ausgerechnet wirtschaftsliberale Länder, wie die USA und Großbritannien, hohe Steuern auf Erbschaften und Spitzeneinkommen an.

Allerdings wären vermögensbezogene Steuern allein noch keine strukturelle Lösung zur Reduktion der Vermögensungleichheit. Der berühmte Ungleichheitsforscher Thomas Piketty (2014) und andere Ökonom*innen haben gezeigt, dass die Rendite auf Kapital langfristig schneller wächst als das Wirtschaftswachstum insgesamt – das heißt, Vermögen konzentriert sich ohne aktives Gegensteuern immer weiter. Pikettys (2020) Vorschlag eines progressiven Steuersystems, das vom minimalen Satz für kleine Vermögen bis zu sehr hohen Sätzen auf extreme Konzentration reicht, zielt daher nicht nur auf Umverteilung ab, sondern auf eine grundlegende Veränderung der Vermögensdynamik. Vermögensbezogene Steuern mit einem hohen Freibetrag sind in dieser Hinsicht bescheidener, aber dennoch ein fairer, überfälliger Schritt in die richtige Richtung.

Argumente gegen vermögensbezogene Steuern halten nicht stand

Die Gegenargumente gegen vermögensbezogene Steuern sind bekannt und werden in jeder einschlägigen Debatte vorgebracht: Es geht um Kapitalflucht, Bewertungsprobleme, Formen der Doppelbesteuerung oder die Belastung „mittelständischer“ Betriebe.

Es lohnt sich dennoch, diese Argumente ernst zu nehmen – und gleichzeitig zu prüfen, ob sie einer empirischen Überprüfung standhalten.

Zunächst zum Argument, dass reiche Haushalte ohnehin schon viel mehr Steuern zahlen als andere: Hier lässt sich entgegenhalten, dass selbst die OECD (2024) bemängelt, dass das österreichische Steuersystem den Faktor Arbeit strukturell zu stark und den Faktor Kapital zu wenig stark belastet: Mehr als 80 % der Steuereinnahmen kommen aus Arbeit und Konsum, während vermögensbezogene Steuern lediglich 1,4 % des Aufkommens ausmachen.

Auch das Kapitalflucht-Argument hat empirisch wenig Halt, insbesondere wenn man die Erbschaftsteuer etwa an die Staatsbürger*innenschaft koppelt und sie unabhängig vom rechtlichen Sitz des Vermögens erhoben wird. Bei der Vermögensteuer ist zudem zu beachten, dass ein beträchtlicher Teil des österreichischen Privatvermögens aus Immobilien besteht, die sich einer Besteuerung gar nicht entziehen können (vgl. Bernhofer et al. 2022, 2024).

Das Bürokratie- und Bewertungsproblem ist real, aber lösbar. Das Argument kommt vor allem vom alten österreichischen Erbschaftssteuermodell vor 2008, dessen Aufkommen gering und dessen Erhebungsaufwand vergleichsweise hoch war – was jedoch an der damaligen Ausgestaltung lag, nicht an der Steuer als solcher. Die größten Vermögenswerte sind in öffentlichen Registern erfasst. Auch die technischen Möglichkeiten zur Erfassung von Vermögenswerten haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert (vgl. Bernhofer et al. 2022, 2024). Dass eine Erbschaftsteuer praktisch administrierbar ist, beweisen aktuell auch 24 von 36 OECD-Staaten.

6 Und nun?

Gerechtigkeitstheoretisch ist der Befund eindeutig: Wenn man die in Bevölkerungsumfragen breit geteilten Normen – also das Leistungs- und Bedarfsprinzip – ernst nimmt und an der sozialen Wirklichkeit misst, dann sind vermögensbezogene Steuern nicht nur akzeptabel, sondern dringend geboten. Insbesondere Vermögenssteuern weisen auch breite Mehrheiten in der Bevölkerung auf und selbst Erbschaftssteuern werden bei einem Freibetrag über 1 Mio. € mehrheitlich befürwortet (vgl. Fasching & Kittel 2026). Erbvermögen ist per definitionem nicht leistungs basiert; seine Steuerfreiheit steht damit in Widerspruch zur dominanten Gerechtigkeitsnorm der Bevölkerung. Zugleich würde das Aufkommen aus Vermögens- und Erbschaftssteuern öffentliche Güter finanzieren können, die dem Bedarfsprinzip entsprechen, also Bildung, Gesundheit, Sozialleistungen, Klimainvestitionen.

Die Frage bleibt, warum vermögensbezogene Steuern dennoch politisch so schwer durchsetzbar sind. Die Antwort hierauf ist vielfältig und hat u. a. mit der medialen Überpräsenz der Perspektiven von Superreichen und ihrem Lobbyismus zu tun. Hinzu kommt das sogenannte ‚Rosanvallon-Paradox‘: Das diffuse Gefühl, dass Ungleichheiten größer werden, geht hiernach oft einher mit einer unausgesprochenen Akzeptanz sowie einem Widerstand, etwas gegen sie unternehmen zu wollen (vgl. Rosanvallon 2013).

Dabei wäre die politische Ausgangslage eigentlich gerade günstig: Eine breite gesellschaftliche Mehrheit befürwortet vermögensbezogene Steuern, internationale Organisationen wie die OECD und die EU-Kommission empfehlen sie seit Jahren, und selbst der amtierende Finanzminister hält sie für ökonomisch und sozial geboten. Was fehlt, ist nicht das Argument, sondern der politische Wille. Solange dieser ausbleibt, bleibt die Verteilung von Vermögen ein blinder Fleck unseres Sozialstaates, der sich dem Leistungs- und Bedarfsprinzip verschrieben hat. Diesen Deutungsrahmen zu verschieben ist daher auch eine politisch-pädagogische Aufgabe – für Interessenvertretungen wie die Arbeiterkammer, für NGOs und politische Parteien, aber auch für die schulische und außerschulische politische Bildung.

Literatur

- Alvaredo, F., B. Garbinti & T. Piketty (2017): On the Share of Inheritance in Aggregate Wealth: Europe and the USA, 1900–2010. In: *Economica* 84(334). S. 239–260. DOI: <https://doi.org/10.1111/ecca.12233>
- Arbeiterkammer Wien (2025): Vorstandsvergütungen in den ATX-Unternehmen 2024. Gehälter-Ranking, Vergütungspolitik und Vergütungsberichte. https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/verteilungsgerechtigkeit/ATX_Verguetungsstudie_2025.pdf (01.07.2026)
- Baumgarten, F. & J. Hofmann (2023): Diffuse Gefühle: Wie Einkommensunterschiede in Österreich bewertet werden. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 49(1). S. 61–90. DOI: <https://doi.org/10.59288/wug491.172>
- Bernhofer, D., M. Ertl, K. Bohnenberger, F. Disslbacher, J. Hofmann, P. Innreiter, M. Marterbauer, P. Mokre & M. Schnetzer (2022): Tax me if you can. Potenziale moderner Vermögensbesteuerung in Österreich. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 48(2). S. 207–230. DOI: <https://doi.org/10.59288/wug482.131>
- Bernhofer, D., M. Ertl, P. Innreiter, P. Schraml, E. Six & M. Wehsely (2024): Ausgestaltung und Herausforderungen einer modernen Erbschafts- und Schenkungssteuer in Österreich. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 50(1). S. 43–81. DOI: <https://doi.org/10.59288/wug501.231>
- Cagé, J. (2020): *The Price of Democracy. How Money Shapes Politics and What to Do about it*. Harvard University Press, Cambridge.
- DerStandard (2026): „Liberalste Idee, die man sich vorstellen kann“: Marterbauer plädiert erneut für Erbschaftssteuern.

- er. <https://www.derstandard.at/story/3000000313706/liberalste-idee-die-man-sich-vorstellen-kann-marterbauer-plaediert-erneut-fuer-erbschaftssteuer> (24.06.2026)
- Eurofound (2021): Wealth distribution and social mobility. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: <https://doi.org/10.2806/129514>
- Europäische Kommission (2026): Wealth Taxation, Including Net Wealth, Capital and Exit Taxes- Final Report – Volume 1. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Brüssel. <https://data.europa.eu/doi/10.2778/0817231> (24.06.2026)
- Eurostat (2026): Distribution of population by income groups. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_di31/default/table?lang=en&category=livcon.ilc.ilc_ip.ilc_di (24.06.2026)
- Fagereng, A., L. Guiso, D. Malacrino & L. Pistaferri (2020): Heterogeneity and Persistence in Returns to Wealth. In: *Econometrica* 88(1). S. 155–170. DOI: <https://doi.org/10.3982/ECTA14835>
- Fasching, A. & B. Kittel (2026): Eine fair gestaltete Erbschaftssteuer hätte eine Mehrheit in Österreich. A&W-Blog. <https://www.awblog.at/Wirtschaft/Mehrheit-fuer-fair-gestaltete-Erbschaftssteuer> (01.07.2026)
- Fessler, P. & M. Schürz (2023): Home Ownership: The Key to Inequality? In: Schifferes, S. & S. Knowles (Eds.): *Media and Inequality*. Routledge, London. S.68–82.
- Förster, M. F. & S. Königs (2019): Förderung der sozialen Mobilität in Österreich. Sozialpolitische Studienreihe Band 26. Sozialministerium, Wien. https://broschuerenservice-q.sozialministerium.gv.at/Home/Download?publicationId=585&attachmentName=Sozialpolitische-Studienreihe_Band_26_F%C3%B6rderung_der_sozialen_Mobilit%C3%A4t_in_%C3%96sterreich_2019.pdfUA.pdf (01.07.2026)
- Griesebner, T. & S. Pühringer (2026): Superreiche und ihre politischen Einflusskanäle in Österreich. Materialien aus *Wirtschaft und Gesellschaft* 271. AK Wien, Wien. <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/image/AC17786801> (01.07.2026)
- Grünberger, K., J. Derndorfer & M. Schnetzer (2024): Erbschaften in Österreich: eine Modell schätzung intergenerationeller Vermögenstransfers bis 2050. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 50(1). S. 21–41. DOI: <https://doi.org/10.59288/wug501.230>
- Heck, I., A. Hornykewycz, J. Kapeller & R. Wildauer (2024): Vermögensverteilung in Österreich: eine Analyse auf Basis des HFCS 2021/22. Materialien aus *Wirtschaft und Gesellschaft* 255. AK Wien, Wien. <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/image/AC17296950/> (01.07.2026)
- Hofmann, J. & H. Weiss (2019): Wie stabil sind die Klassen- und Vermögensverhältnisse? Empirische Analysen der ersten und zweiten Welle des Household Finance and Consumption Survey für Österreich. In: *SWS-Rundschau* 59(1). S. 24–45.
- Hofmann, J., M. Marterbauer & M. Schnetzer (2020): Gerechtigkeitscheck: Wie fair findet Österreich die Verteilung von Einkommen und Vermögen? Neue Erkenntnisse aus dem European Social Survey (ESS). Materialien aus *Wirtschaft und Gesellschaft* 201. AK Wien, Wien. <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/fulltext/AC16066053/3> (24.06.2026)
- Hofmann, J., M. Marterbauer & M. Schnetzer (2025): Fairness Perceptions of Wealth Inequality in Europe. In: *Review of Income and Wealth* 71(3). e70026. DOI: <https://doi.org/10.1111/roiw.70026>
- Jappelli, T. & L. Pistaferri (2014): Fiscal Policy and MPC Heterogeneity. In: *American Economic Journal: Macroeconomics* 6(4). S. 107–136. <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/mac.6.4.107> (24.06.2026)
- Leitner, S. (2018): Factors Driving Wealth Inequality in European Countries. Wiiw Working Paper 155. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/204020/1/wiiw-wp-155.pdf> (24.06.2026)
- Melchior, J. & M. Schürz (2015): Gerechtigkeitsurteile und Vermögensverteilung in Österreich – Wahrnehmung der Realität und Realität der Wahrnehmung von Ungleichheit. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 41(2). S. 199–234.
- OECD (2021): Inheritance Taxation in OECD Countries. OECD Tax Policy Studies 28. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/e2879a7d-en>
- OECD (2024): OECD Economic Surveys: Austria 2024. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-economic-surveys-austria-2024_60ea1561-en.html (24.06.2026)
- Piketty, T. (2014): *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press, Cambridge.
- Piketty, T. (2020): *Kapital und Ideologie*. C. H. Beck, München.
- Premrov, T. & J. Derndorfer (2026): Die Zeit für die Wiedereinführung einer Erbschaftssteuer ist jetzt. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 51(4). S. 5–14. DOI: https://journals.akwien.at/index.php/wug/article/view/329/WUG_51_4
- Rocha-Akis, S., J. Bierbaumer-Polly, B. Bittschi, J. Bock-Schappelwein, M. Einsiedl, M. Fink, M. Klien, S. Loretz & C. Mayrhuber (2023): Umverteilung durch den Staat in Österreich 2019 und Entwicklungen von 2005 bis 2019. WIFO, Wien. https://www.wifo.ac.at/wp-content/uploads/upload-9868/s_2023_umverteilung_69741_.pdf (24.06.2026)
- Rosanvallon, P. (2013): *Gesellschaft der Gleichen*. Hamburger Edition, Hamburg.
- Schuster, B. (2025): Milliarden-Vermögen in Österreich größtenteils vererbt. Momentum Institut. <https://www.momentum-institut.at/news/milliarden-vermoegen-in-oesterreich-grossteils-vererbt> (24.06.2026)
- Theine, H., G. Hubmann & Q. Dammerer (2023): Vermögenssteuern im medialen Diskurs: Wertvorstellungen, Ausgestaltung und ökonomische Auswirkungen. https://westendverlag.de/media/d8/b1/7c/1704892278/10.53291JUXW7618_Theine_Vermögenssteuern_16.pdf (24.06.2026)
- Zandonella, M. (2025): Demokratie aus Sicht der Bevölkerung. Österreichischer Demokratie Monitor 2018–2024. https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2025/11/FORESIGHT_Demokratie-Monitor-2024_Bericht.pdf (01.07.2026)

Eigentum im GWB-Unterricht. Von der Zahnbürste bis zum Wörthersee – die Eigentumsfrage als Lerngegenstand

* michael.lehner@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

** johanna.ruhm@univie.ac.at, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien

eingereicht am: 16.07.2026, akzeptiert am: 04.09.2026

Eigentum ist im GWB-Unterricht allgegenwärtig – und bleibt doch meist unsichtbar: Schulbücher setzen Eigentumsverhältnisse voraus, statt sie zu thematisieren. Der Beitrag stellt eine Lernumgebung vor, die Eigentum als kontroverses Thema erfahrbar macht: über Diskussionen von Alltagserfahrungen, die Erschließung von vier klassischen Eigentumstheorien bis hin zu einem Diskussionsimpuls, der Eigentumsformen und Güterarten systematisch verknüpft. Die ausgearbeiteten Materialien finden sich im Anhang.

Keywords: Eigentum, Gerechtigkeit, Kontroversität, sozioökonomische Bildung, Unterrichtsmaterialien

Teaching Property in Geography and Economics Education: From Toothbrushes to Lake Wörthersee

Property is omnipresent in geography and economic education – yet it usually remains invisible: textbooks presuppose property relations instead of addressing them. This article presents a learning environment that makes property tangible as a controversial issue: through discussions of everyday experiences, an exploration of four classical theories of property, and a discussion prompt that systematically links forms of property with types of goods. The complete materials are provided in the appendix.

Keywords: Property, Justice, Controversy, Socio-economic Education, Teaching Materials

1 Einleitung

Wer an einem Sommertag am Wörthersee einen freien Zugang zum Wasser sucht, braucht Geduld: Der größte Teil des Ufers ist verbaut oder privat. Man kann darüber schimpfen oder Fragen stellen: Wem gehört eigentlich ein See? Dem Staat? Den Anrainer*innen? Allen? Der Philosoph Tilo Wesche (2023) bringt eine überraschende Antwort ins Spiel: Naturgüter wie Seen, Flüsse und Wälder könnten – als Träger eigener Rechte – sich selbst gehören. Was wie ein Gedankenspiel klingt, ist andernorts geltendes Recht: Der neuseeländische Whanganui River ist seit 2017 eine juristische Person und gehört rechtlich sich selbst; weltweit wurden ökologische Eigenrechte bereits in rund zweihundert Fällen anerkannt (vgl. Wesche 2023). Bei der eigenen Zahnbürste käme hingegen freilich niemand auf Eigentumsfragen. Genau dazwischen – zwischen Zahnbürste und Wörthersee – liegt der Gegenstand dieses Beitrags.

Derartige Fragen zu verhandeln, wäre eine ureigene Aufgabe des GWB-Unterrichts. Doch ein Blick in gängige Schulbücher zeigt: Eigentum ist dort allge-

genwärtig – und bleibt doch oftmals unsichtbar. Wo Ressourcenabbau, Flächennutzung oder Standortentscheidungen behandelt werden, sind die Eigentumsverhältnisse meist schon geklärt; sie werden vorausgesetzt, nicht befragt. Didaktisch ist diese Selbstverständlichkeit heikel: Was selbstverständlich erscheint, entzieht sich der Diskussion – und damit der politischen Bildung, die unter anderem durch Basiskonzepte wie *Interessen, Konflikte und Macht* (vgl. BMB 2016) und die Anliegen von Prinzipien wie *wissenschaftlichem Pluralismus* und *Kontroversität* (vgl. Wehling 1977) eng mit dem GWB-Unterricht verbunden ist.

Dabei ist kaum eine Institution so umstritten wie das Eigentum. Umstritten ist sie, weil Eigentum ein Ausschlussverhältnis ist: Wo eine Person über ein Gut verfügt, sind alle anderen von dieser Verfügung ausgeschlossen – und dieser Ausschluss verlangt eine Rechtfertigung. Locke erklärte Privateigentum zum vorstaatlichen Naturrecht der arbeitenden Person; Hobbes und Bentham begründeten es als staatliche Einrichtung im Dienst von Frieden und Wohlstand; Marx kritisierte das Privateigentum an Produktionsmitteln als Grundlage kapitalistischer Ausbeutung (vgl. Angebauer &

Wesche 2024). Wer nach dieser Rechtfertigung fragt, stellt die Gerechtigkeitsfrage – sie ist der Punkt, an dem die Eigentumstheorien auseinandertreten.

Wie aber lässt sich diese Kontroverse produktiv machen, ohne in ein abstraktes ‚Eigentum: gerecht oder ungerecht?‘ zu münden? Die hier vorgestellten Materialien setzen auf eine analytische Unterscheidung: Eigentum ist keine Eigenschaft von Dingen, sondern ein soziales Rechtsverhältnis. Entscheidend ist, *wer* über ein Gut bestimmt (Rechtssubjekt: privat, gemeinschaftlich, öffentlich – oder gewissermaßen die Natur selbst) und *um welche Art von Gut* es sich handelt (Gebrauchs-, Bedarfs-, Produktiv- oder Naturgut). Damit löst sich auch die Eingangsirritation: Zahnbürste und Wörthersee unterscheiden sich nicht in der Eigentumsform, sondern in der Güterart – und erst diese Unterscheidung macht die Eigentumsfrage Fall für Fall diskutierbar. Die Gerechtigkeitsfrage ist damit nicht abgewiesen, sondern präzisiert: Sie stellt sich nicht an ‚dem Eigentum‘, sondern an jeder einzelnen Kombination aus Rechtssubjekt und Güterart.

Das didaktische Arrangement führt in drei Schritten zu dieser Einsicht: Die Teilnehmenden entdecken Eigentum als implizites Thema des Faches (Schulbuchanalyse), erschließen die Bandbreite klassischer Eigentumstheorien (arbeitsteilige Gruppenarbeit) und erproben das analytische Werkzeug an konkreten Fällen (Diskussionsimpuls).

2 Das didaktische Arrangement

2.1 Zielgruppe, Erprobung und Lehrplanbezug

Die hier dokumentierten Materialien sind für einen Workshop zur Tagung *Zukunft Fachdidaktik GW*

2026 in Schlierbach entstanden, der unter dem Titel *Eigentum und Gerechtigkeit* stattfand, und dort mit einer Gruppe aus Schüler*innen, Lehrer*innen, Fachdidaktiker*innen und Lehramtsstudierenden erprobt worden ist. In dieser Form richten sie sich in erster Linie an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie an fachdidaktische Lehrveranstaltungen. Philosophische Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt; die Theorietexte (M2.1–M2.4) sind parallel aufgebaut und so angelegt, dass sie aus sich heraus erschlossen werden können. Eine systematische Unterrichtserprobung steht aus; der Beitrag versteht sich daher als didaktischer Entwurf.

Das Arrangement ist ab etwa zwölf Teilnehmenden gut umsetzbar; für kleinere Gruppen entfällt die arbeitsteilige Bearbeitung aller vier Theorien zugunsten der in Kap. 2.3 skizzierten Kurzvariante. Sämtliche Angaben verstehen sich als Vorschläge, die an die eigene Gruppe angepasst werden können und sollen.

So sind die Materialien auch als Anregung für den Unterricht der Sekundarstufe II gedacht (Adaptionsvorschläge siehe Kap. 2.3). Für eine Übertragung in den Schulunterricht bietet der Lehrplan der AHS-Oberstufe (BMB 2016: 59ff.) mehrere Anknüpfungspunkte in der 7. und 8. Klasse. Im *Kompetenzmodul 5 (Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft)* tragen zwei Kompetenzbereiche die Theoriephase und die abschließende Positionierung: „Gesamtwirtschaftliche Krisenmomente im Zusammenhang mit divergenten ökonomischen Theorien erklären“ sowie „Wirtschafts- und Sozialpolitik und ihre Zielkonflikte als interessensbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren“ (M2.1–M2.4 und M4). Im *Kompetenzmodul 7 (Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte)* sind drei Lernziele einschlägig: „Machtverhältnisse

Tab. 1: Ablaufskizze des Arrangements

Phase	Dauer (Vorschlag)	Beschreibung	Material	Ziel
1 Einstieg	15 Min.	Murmelrynde: Assoziationen und Erwartungen zu ‚Eigentum und Gerechtigkeit‘, Sammlung auf Kärtchen	–	Vorwissen und Vorannahmen nennen
2 Eigentum im GWB-Unterricht (1. Teil)	35 Min.	Arbeit in Kleingruppen: in GWB-Schulbüchern Beispiele, in denen Eigentum (implizit) thematisiert wird, suchen; Dokumentation auf Plakaten	M1	Eigentum als implizites Thema des Faches herausarbeiten
3 Eigentumstheorien	50 Min.	Arbeitsteilige Gruppenarbeit: je Gruppe eine Theorie (Hobbes, Locke, Bentham, Marx); Postergestaltung und Präsentation, inkl. Ein-Satz-Zusammenfassung	M2.1–M2.4	Bandbreite der Positionen darstellen; Grundlage für die Kontroversitätsdiskussion schaffen
4 Eigentum im GWB-Unterricht (2. Teil)	30 Min.	Vertiefende Analyse entlang des Rechtssubjekts und der Güterart	M3 (inkl. Infoblatt)	Kontroversität von Eigentum analysieren
5 Diskussion: Eigentum & Kontroversität	20 Min.	Kleingruppendiskussion entlang des Impulses: Kombination von Rechtssubjekt und Güterart an konkreten Beispielen (z. B. Krankenhaus, Autofabrik, Korallenriff); Zusammenführung im Plenum	M4	Eigentum als kontroverses Thema beurteilen; differenzierte Urteilsbildung entwickeln

in politischen und ökonomischen Systemen analysieren“ trägt die Erarbeitung der Eigentumstheorien, „Unterschiedliche Wirtschafts- und Regulierungsmodelle vergleichen“ den Diskussionsimpuls (M4), und „Ziele, Gestaltungsspielräume und Auswirkungen der Raumordnung erklären“ verbindet die Eingangsfrage nach dem Seezugang mit dem rechtlichen Teil des Infoblatts (M3), in dem Raumplanung und Enteignung behandelt werden.

2.2 Hinweise zur Umsetzung

Die angedachte Lehr-Lern-Umgebung umfasst fünf aufeinander aufbauende Phasen (siehe Tab. 1) und lässt sich in etwa zwei bis drei Unterrichtseinheiten umsetzen.

Der Einstieg (Phase 1) dient der Aktivierung von Vorwissen und kommt ohne Material aus: Erste Assoziationen zu ‚Eigentum und Gerechtigkeit‘ werden auf Kärtchen festgehalten und gesammelt bzw. geclustert, etwa in der Mitte eines Sesselkreises. So wird sichtbar, mit welchen Vorstellungen, Erfahrungen und Fragen die Teilnehmenden starten – und die Sammlung kann in späteren Phasen bei Bedarf wieder aufgegriffen und ergänzt werden.

Die Schulbuchanalyse (Phase 2, M1) funktioniert mit beliebigen verfügbaren GWB-Schulbüchern. Die Teilnehmenden halten in Kleingruppen ihre Funde auf Plakaten fest, die sie im Anschluss präsentieren: Wer verfügt hier worüber? Wird das im Schulbuch explizit diskutiert – oder werden Eigentumsverhältnisse einfach vorausgesetzt? Ziel ist, die Präsenz des Themas überhaupt erst sichtbar zu machen. Die Analyse bleibt in dieser Phase bewusst beschreibend; das begriffliche Werkzeug folgt erst später.

Die vier Theorietexte (Phase 3, M2.1–M2.4) sind parallel aufgebaut (Kontext, Argumentation in Schritten, Zusammenfassung, Arbeitsauftrag) und für arbeitsteilige Gruppenarbeit konzipiert. Die abschließende Ein-Satz-Zusammenfassung auf Moderationskärtchen hat sich als Verdichtung der Diskussionsinhalte einzelner Gruppen bewährt. Am Ende dieser Phase sollten die unterschiedlichen Zugänge, von Locke über Hobbes und Bentham bis Marx, gegenseitig vorgestellt werden, etwa durch Präsentationen im Plenum oder mittels Gruppenpuzzle. Wichtig ist, dass die Unterschiede zwischen den politischen Theorien des Eigentums sichtbar werden, damit sich die Kontroversität des Themas abzeichnen beginnt.

Der didaktische Kern liegt in Phase 4 (M3): Die Gruppen kehren zu ihren eigenen Schulbuchbeispielen zurück – sehen sie nun aber mit anderen Augen. Mit den Kategorien ‚Rechtssubjekt‘ und ‚Güterart‘ werden die Beispiele erneut analysiert und alternative

Kombinationen durchgespielt: Was würde sich ändern, stünde das Gut statt in öffentlichem in privatem Eigentum – und für wen? Das Infoblatt (M3) dient dabei als Vertiefung und Nachschlagehilfe; es systematisiert Eigentumsformen, Güterarten, Voraussetzungen der Eigentumsfähigkeit und den rechtlichen Rahmen in Österreich.

Der Diskussionsimpuls (Phase 5, M4) führt die Stränge zusammen, spannt einen Bogen zur Ausgangsfrage, was Eigentum mit Gerechtigkeit zu tun hat, und transportiert die zentrale Pointe: Ob Eigentum ‚an sich‘ gerecht ist, lässt sich abstrakt kaum beantworten – produktiv wird die Diskussion, wenn konkrete Güter mit unterschiedlichen Rechtssubjekten durchgespielt werden.

Wenn die Materialien als Anregung für den Unterricht der Sekundarstufe II dienen, sind Änderungen an folgenden Stellen notwendig: Der Kritikteil in M2.3 (Utilitarismus als Rechengröße) und das Kreislaufargument in M2.4 (entäußerte Arbeit) verlangen ggf. sprachliche Vereinfachung; das Infoblatt in M3 ist für den Schulgebrauch auf seine beiden Tabellen – Eigentumsformen und Güterarten – zu beschränken und gemeinsam mit den Schüler*innen zu erarbeiten, während die Abschnitte zur Eigentumsfähigkeit und zum rechtlichen Rahmen eher als Nachschlagehilfe für die Lehrperson dienen. Wer weiter reduzieren will, beschränkt Phase 3 auf zwei kontrastierende Theorien, etwa Locke und Marx: Die Kontroversität bleibt erhalten, der Zeitbedarf halbiert sich. Für die Diskussion in Phase 5 empfiehlt sich in diesem Fall, die Beispiele vorzugeben und die Kombinationen in einer Matrix zu erfassen (siehe M4).

3 Materialien im Anhang

- **M1** Schulbuch & Eigentum – Teil 1: Arbeitsauftrag zur Schulbuchanalyse
- **M2.1** Thomas Hobbes: Eigentum und Sicherheit
- **M2.2** John Lockes Arbeitstheorie des Eigentums
- **M2.3** Jeremy Benthams Nützlichkeits-theorie des Eigentums
- **M2.4** Karl Marx: Kritik des Eigentums
- **M3** Schulbuch & Eigentum – Teil 2: Vertiefende Analyse inkl. Infoblatt: Eigentum – Formen, Arten und Grenzen
- **M4** Diskussionsimpuls: Eigentum & Kontroversität

4 Fazit

Eigentum ist im GWB-Unterricht immer schon da – als stille Voraussetzung, wenn von Ressourcen, Flächen oder Standorten die Rede ist. Die vorgestellte Lernumgebung macht diese Voraussetzung zum Gegenstand: Die Teilnehmenden arbeiten Eigentum als implizites Thema des Faches und ihres Lebens heraus, stellen anhand der klassischen Theorien die Bandbreite möglicher Positionen dar und wenden die Unterscheidung von Rechtssubjekt und Güterart als ein Werkzeug an, um abstrakte Grundsatzfragen in diskutierbare Einzelfälle zu übertragen. Dabei positioniert sich das Arrangement bewusst nicht: Es spannt die Kontroverse auf und lädt zur begründeten politischen Positionierung in weitreichenden Fragen ein.

Anschlussfähig ist die Lernumgebung damit für eine ganze Reihe aktueller Eigentumsfragen: Wem gehört der Wohnraum? Wem gehören die Daten? Wem gehören Seen, Flüsse und Wälder? Jede dieser Fragen lässt sich mit demselben Werkzeug bearbeiten und jede führt mitten in gesellschaftliche Debatten, in denen sich Schüler*innen alltäglich orientieren müssen. Die Materialien im Anhang sind so angelegt, dass sie sich für unterschiedliche Kontexte – Sekundarstufe II ebenso wie Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen – adaptieren lassen; wir laden herzlich dazu ein. Die

Zahnbürste bleibt dabei unstrittig, aber zwischen ihr und dem Wörthersee liegt genug Inhalt für viele Unterrichtsstunden.

Dank

Vielen Dank an die Reviewer*innen für die Anregungen und Hinweise. Dieser Artikel wurde durch finanzielle Unterstützung der Universität Graz Open Access publiziert.

Literatur

- Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 09.08.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Klett, Stuttgart. S. 173–184.
- Wesche, T. (2023): Die Rechte der Natur. Vom nachhaltigen Eigentum. Suhrkamp, Berlin.

Anhang

M1: Schulbuch & Eigentum – Teil 1

- Blättert die Schulbücher vor euch durch. Arbeitet heraus, wie Eigentum hier thematisiert wird.
- Es ist nicht zu erwarten, dass ihr eine Überschrift mit ‚Eigentum‘ im Titel finden werdet. ABER: Lassen sich nicht immer wieder Themen finden, die bestimmte Formen von Eigentum voraussetzen? Wenn beispielsweise der Abbau einer bestimmten Ressource thematisiert wird, gehört diese in der Regel bereits jemandem.

1. Ganz konkret:

Findet in den Schulbüchern **Beispiele** (ca. 1–2), wo Eigentum thematisiert wird. Eigentumsbezüge können durchaus unterschiedlich hergestellt werden:

Eigentumsverhältnisse können direkt angesprochen und thematisiert werden – womit aber eher nicht zu rechnen ist.

2. Eigentum wird in irgendeiner Weise vorausgesetzt; das Thema Eigentum steht zwar nicht im Vordergrund, wird aber implizit bereits geklärt, sodass klar zu sein scheint, wem die thematisierte Sache gehört – wie beim obigen Beispiel der Ressourcen.
 - a. Gestaltet ein Plakat zu eurem Schulbuchfund.
 - b. Beschreibt das Eigentumsverhältnis in euren Beispielen: Wer verfügt worüber?
 - c. Gebt wieder, ob und wie diese Eigentumsfragen im Schulbuch diskutiert werden.

M2.1 Thomas Hobbes: Eigentum und Sicherheit¹

Thomas Hobbes (1588–1679) gilt als einer der Begründer der modernen politischen Philosophie. In seinem Hauptwerk *Leviathan* entwickelt er auch eine Theorie, die das Eigentum begründet. Für Hobbes ist Eigentum kein heiliges Recht, sondern ein Mittel zum Überleben.

In seiner Argumentation geht er nicht von der Frage aus: ‚Was ist gerecht?‘, sondern: ‚Was ist notwendig, damit wir uns nicht gegenseitig umbringen?‘

Hier sind die vier Schritte seiner Argumentation:

1. Gedankenexperiment: Naturzustand

- Hobbes lädt zu einem Gedankenexperiment ein: Stellen wir uns eine Welt ganz ohne Gesetze, Polizei und Staat vor. Diesen Zustand nennt er den *Naturzustand*.
- **Das ‚Recht auf alles‘:** In diesem Zustand hat jeder Mensch das natürliche Recht, alles zu tun, um sein eigenes Überleben zu sichern. Jede*r hat ein ‚Recht auf alles‘ – auch auf den Körper und die Dinge des/der anderen.
- **Knappheit:** Da Güter (Nahrung, Land, Schutz) knapp sind und jede*r ein Recht darauf beansprucht, entsteht unvermeidlich Konkurrenz.
- **Eskalation:** Da es keine*n Schiedsrichter*in gibt, muss jede*r damit rechnen, bestohlen oder getötet zu werden. Aus reiner Vorsicht fangen Menschen an, präventiv Gewalt anzuwenden. Das Ergebnis ist der berühmte ‚Krieg eines jeden gegen jeden‘.

2. Die Angst lähmt alles – keine Wohlstandsmehrung

In einem Zustand ständiger Todesangst ist Wirtschaft unmöglich. Niemand bestellt einen Acker, baut ein Haus oder treibt Handel, wenn man weiß, dass die Früchte der eigenen Arbeit morgen mit Gewalt genommen werden können. Ohne Sicherheit gibt es keinen Fleiß und keinen Wohlstand, sondern nur „ein einsames, armseliges, [...], tierisches und kurzes Leben“ (Hobbes 1651: 123, zit. nach Angebauer & Wesche 2024: 177), so Hobbes.

3. Der Ausweg: Vernunft und Vertrag

Die Menschen erkennen durch ihre Vernunft, dass dieser Zustand für niemanden vorteilhaft ist. Aus reinem Eigeninteresse (nicht aus Nächstenliebe) beschließen sie, den Naturzustand zu verlassen.

Sie schließen einen **Gesellschaftsvertrag**. Der Deal lautet: *Ich verzichte auf mein Recht, dir alles wegzunehmen, wenn du im Gegenzug auch darauf verzichtest* (Prinzip der Reziprozität).

4. Eigentum führt zum Staat

Doch Verträge ohne Schwert sind nur Worte. Damit der Vertrag hält, übertragen die Menschen ihre Macht an einen absoluten Herrscher, den Souverän (den ‚Leviathan‘).

Hobbes’ zentrale Thesen zum Eigentum:

- **Kein Eigentum vor dem Staat:** Anders als die Eigentumstheorie von John Locke glaubt Hobbes nicht, dass es Eigentum schon ‚in der Natur‘ gibt. Im Naturzustand gibt es laut ihm nur Besitz (das, was ich gerade festhalte), aber kein rechtliches Eigentum.
- **Der Staat als Schöpfer:** Hobbes sagt klar: ‚Wo es keinen Staat gibt, gibt es kein Eigentum.‘ Erst der Souverän erlässt die Gesetze, die definieren, was ‚Mein‘ und ‚Dein‘ ist.

Zusammenfassung der Argumentation

Das Eigentum ist nicht heilig, weil Gott oder die Natur es so wollen, sondern es ist ein politisches Werkzeug: Der Staat schafft Eigentum, um Frieden zu erzwingen. Er garantiert den Bürger*innen: ‚Das gehört dir, und ich bestrafe jede*n, die*der es dir wegnimmt.‘ Im Gegenzug für diese Sicherheit müssen die Bürger*innen dem Staat gehorchen.

Was ist zu tun?

1. Bereitet Hobbes’ Eigentumstheorie auf, um sie im Plenum vorstellen zu können (nutzt gerne das Plakatpapier). Richtet eure Präsentation auf max. 3 Minuten aus.
2. Fasst zusätzlich Hobbes’ Eigentumstheorie mit einem Satz zusammen. Notiert den Satz auf einem Moderationskärtchen.

¹ Dieser Text basiert auf: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg. Formulierungen teilweise mit KI-Tools konkretisiert.

M2.2 John Lockes Arbeitstheorie des Eigentums²

Wenn wir heute sagen ‚Das gehört mir, weil ich es erarbeitet habe‘, nutzen wir ganz selbstverständlich ein Argument, das im 17. Jahrhundert eine philosophische Revolution darstellte. Der englische Philosoph John Locke (1632–1704) entwickelte in seinen *Zwei Abhandlungen über die Regierung* eine Theorie, die nicht nur die Basis für unseren modernen Kapitalismus legte, sondern auch eine Rechtfertigung für die koloniale Landnahme lieferte. Doch was war daran so neu und wie argumentiert er konkret für Privateigentum?

Die radikale Neuerung: Eigentum ohne Erlaubnis

Um Lockes Leistung zu verstehen, muss man wissen, wogegen er anscrieb. Locke argumentierte insbesondere gegen die folgenden beiden Positionen:

- Zu seiner Zeit vertraten Royalist*innen (Anhänger*innen des Königtums) die Ansicht, dass Gott die Welt den Königen als absoluten Herrschern gegeben habe. Eigentum war also eine Gnade von oben.
- Andere Theorien besagten wiederum, dass die Welt ursprünglich allen Menschen gemeinsam gehöre und man die *Zustimmung aller* bräuchte, um sich ein Stück davon privat anzueignen (Kontraktualismus).

Lockes Argument gegen die zweite Position war ganz einfach: Müsste man warten, bis alle Menschen der Erde zustimmen, dass man einen Apfel essen darf, wäre man längst verhungert.

Wie aber begründet Locke seine eigene Position: Der Besitz von Privateigentum ist gerecht, wenn wir es uns erarbeitet haben.

Die Formel: Selbsteigentum + Arbeit = Privateigentum

Locke erklärt das Privateigentum zu einem ‚Naturrecht‘ – einem Recht, das der Natur des Menschen entsprechen würde. Es existiert bereits vor jedem Staat und vor jedem Vertrag. Niemand muss um Erlaubnis fragen (auch kein*e König*in), um sich Eigentum anzueignen – man muss nur die richtige Tätigkeit ausüben.

Konkret argumentiert er folgendermaßen – er beginnt beim Individuum:

1. **Selbsteigentum:** Jeder Mensch ist absoluter Eigentümer seiner eigenen Person, seines Körpers und seiner Fähigkeiten. Niemand (auch kein*e König*in) darf ohne Zustimmung darüber verfügen.
2. **Die Arbeit:** Wenn mir mein Körper gehört, dann gehört mir auch die ‚Arbeit meiner Hände‘.
3. **Schöpferische Transformation:** Ich füge der Natur (durch meine Arbeit) etwas hinzu, was vorher nicht da war. Dadurch löse ich den Gegenstand aus dem Gemeinbesitz und mache ihn zu meinem Privateigentum.

Locke argumentiert also, der Mensch sei frei, weil Gott ihn nach seinem Abbild geschaffen habe. Locke sieht die Arbeit als zentrale Quelle legitimer Eigentumsansprüche: Nicht nur Gott kann schöpferisch handeln, sondern auch der Mensch. Der Mensch bleibt zwar von den Gegebenheiten abhängig, die Gott geschaffen hat, kann aber diese Gegebenheiten zu etwas Neuem zusammensetzen – durch Arbeit. Daher sei es gerecht, so Locke, wenn man über diese Schöpfungen (fast wie ein Gott) verfügen kann.

Allerdings hatte Locke auch bereits Vorbehalte (Einschränkungen) eingeräumt:

- Man darf nur so viel nehmen, dass für andere noch ‚genug und ebenso Gutes‘ übrig bleibt.
- Man darf nichts horten, was dann verdirbt (z. B. faulendes Obst).

Die Schattenseite: Legitimation des Kolonialismus

Lockes Theorie war jedoch nicht nur ein Beitrag in der Philosophie, sondern hatte einen konkreten politischen Zweck. Sie diente auch dazu, die koloniale Landnahme in Amerika zu rechtfertigen.

Locke definierte Land, das nicht landwirtschaftlich im englischen Stil bebaut (‚kultiviert‘) wurde, als ungenutzt. Für ihn waren die riesigen Gebiete Nordamerikas eine *Terra Nullius* (Niemandland). Da die indigene Bevölkerung das Land oft ‚nur‘ bejagte oder bewanderte, aber keine Zäune zog und keine intensive Agrarwirtschaft betrieb, sprach Locke ihnen das Eigentumsrecht ab. Das Land galt als ‚herrenlos‘ und stand somit den ‚Fleißigen und Verständigen‘ (also den britischen Siedler*innen) zur Aneignung offen.

Das liberale Erbe

Die Errungenschaft von Lockes Theorie liegt in der Stärkung des Individuums gegenüber dem/der König*in bzw. dem Staat. Die Idee, dass der Mensch Rechte hat, die ihm keine Regierung nehmen darf, lässt sich auch in modernen Verfassungsstaaten wiederfinden und stärkte zu Lockes Zeiten das Parlament gegenüber dem Königshaus.

Was ist zu tun?

1. Bereitet Lockes Eigentumstheorie auf, um sie im Plenum vorstellen zu können (nutzt gerne das Plakatpapier). Richtet eure Präsentation auf max. 3 Minuten aus.
2. Fasst zusätzlich Lockes Eigentumstheorie mit einem Satz zusammen. Notiert den Satz auf einem Moderationskärtchen.

² Dieser Text basiert auf: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg. Teilweise mit Einsatz von KI-Tools erstellt.

M2.3 Jeremy Benthams Nützlichkeitstheorie des Eigentums³

Wenn wir über Eigentum diskutieren, geht es oft um Gerechtigkeit: ‚Ist es angemessen, dass eine Person so viel hat?‘ Der englische Philosoph und Sozialreformer Jeremy Bentham (1748–1832) will die Gerechtigkeitsfrage durch die Frage nach der Nützlichkeit ersetzen: Eigentum müsse nicht ‚gerecht‘ sein. Eigentum ist ‚richtig‘, weil es ein effektives Werkzeug ist, um den menschlichen Egoismus (Streben nach Gewinn) in gesellschaftlichen Wohlstand zu verwandeln.

Bentham ist der Begründer des Utilitarismus (Nützlichkeitsdenken). Seine Theorie markiert einen Bruch mit Vorgängern wie John Locke. Locke glaubte, Eigentum sei ein ‚Naturrecht‘ und es sei gewissermaßen etwas Heiliges oder Gottgegebenes. Bentham versucht, Eigentum logisch zu begründen, ohne sich auf Gott oder die Natur zu berufen.

Versuchen wir, seine konkrete Argumentation anhand der folgenden vier Schritte nachzuvollziehen.

Schritt 1: Die psychologische Annahme: das Lust-Unlust-Prinzip

Bentham startete mit einer psychologischen Annahme: Der Mensch wäre insbesondere durch Freude bzw. Leid getrieben.

- **Argument:** Jede Institution (Staat, Gesetz, Eigentum) ist nur dann legitim, wenn sie die Gesamtsumme der Freude erhöht und das Leid verringert.
- **Konsequenz:** Eigentum ist kein Selbstzweck. Wenn Eigentum Leiden verursacht, muss es reformiert werden. Es muss (in Summe) ‚nützlich‘ sein.

Schritt 2: Der Unterschied zu anderen Argumentationen: Gesetz vor Natur

Hier setzt Bentham seinen berühmtesten Hieb gegen John Locke. Locke dachte, Eigentum existiere schon vor dem Staat in der Natur.

- **Benthams Gegenargument:** In der Natur gibt es nur ‚Besitz‘ (physisches Festhalten eines Gegenstandes), aber kein ‚Eigentum‘. Eigentum ist ein Recht und Rechte gibt es nur, wo es eine Macht gibt, die sie durchsetzt.
- **Ein bekanntes Zitat:** „Eigentum und Gesetz sind zusammen geboren und sterben zusammen. Vor den Gesetzen gab es kein Eigentum; schafft die Gesetze ab, und alles Eigentum hört auf“ (Bentham 1962: 309; zit. nach Angebauer & Wesche 2024: 74).
- **Bedeutung:** Eigentum ist eine Vorstellung, die nur durch den staatlichen Zwang real wird.

Schritt 3: Das Kernargument: Sicherheit der Erwartung

Dies ist das Herzstück seiner Argumentation. Warum brauchen wir dann Eigentum überhaupt?

- **Der Begriff der Erwartung:** Eigentum ist für Bentham die Brücke von der Gegenwart in die Zukunft. Es geht nicht darum, was ich *jetzt* in der Hand habe, sondern um das Wissen, dass ich es auch *morgen* noch haben werde.
- **Argumentation:**
 1. Ohne Gesetz herrscht die Angst vor dem Stärkeren: *Niemand sät, wenn der/die Nachbar*in erntet.*
 2. Es braucht das Gesetz, um Sicherheit zu garantieren.
 3. Sicherheit schafft Erwartungssicherheit: *Ich weiß, die Ernte wird mir gehören.*
 4. Diese Erwartung motiviert zur Arbeit.
 5. Arbeit schafft Wohlstand/Glück für alle.

Zusammengefasst: Eigentum ist also gerechtfertigt, weil es uns reicher und damit (in Benthams Theorie) glücklicher macht.

Schritt 4: Die Kosten-Nutzen-Rechnung: Eigentum, das notwendige Übel

- Bentham ist hier sehr klar: Eigentum zu schaffen bedeutet, Zwang auszuüben.
- **Das Übel:** Wenn das Gesetz sagt ‚Das gehört X‘, bedeutet das für alle anderen, dass sie es *nicht* haben dürfen. Ihre Freiheit wird eingeschränkt. Das ist eine Form von ‚Leid‘. Nach Bentham sollte das aber doch möglichst gering sein.
- **Die Rechtfertigung:** Warum muss dieses Leid trotzdem akzeptiert werden? Weil der Nutzen (Sicherheit, Wohlstand, Frieden), den wir durch die Eigentumsordnung gewinnen, das Leid der Einschränkung überwiegt. Es sei ein vernünftiger Tausch, so Bentham: Freiheit gegen Sicherheit und Wohlstand.

³ Dieser Text basiert auf: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg. Teilweise mit Einsatz von KI-Tools erstellt.

Kritik: Der Mensch als Rechengröße

So vernünftig Bentham's Theorie auch klingen mag, sie trifft auch auf heftige Kritik:

Wenn Eigentum nur dem Gesamtwillen dient, ist das Individuum nicht mehr sicher. Theoretisch kann diese Argumentation zu Entscheidungen führen, die der Würde des einzelnen Menschen entgegenstehen. Es scheint angemessen, auf Kosten des/der Einzelnen das Glück im Ganzen zu steigern – auch wenn im Extremfall Menschenrechte einzuschränken sind. Der Utilitarismus betrachtet Menschen oft nur als austauschbare Behälter für ‚Glück‘ und ignoriert individuelle Rechte und Gerechtigkeit; Menschenrechte müssen in diesem Sinne auch nützlich sein und gelten damit nicht einfach uneingeschränkt.

Zudem blendet die reine Nützlichkeitsrechnung oft den Eigenwert der Natur aus – ein Baum ist dann nur so viel wert wie das Holz, das er liefert.

Zusammenfassung der Argumentation

Eigentum ist laut Bentham ‚richtig‘, weil es das effektivste Werkzeug ist, um das menschliche Streben nach Glück (Lust-Unlust-Prinzip) in gesellschaftlichen Wohlstand zu verwandeln. Die rechtliche Garantie von Eigentum, oder genauer *Privateigentum*, sei das angemessene Mittel, um den Wohlstand und das Glück aller zu steigern.

Was ist zu tun?

1. Bereitet Bentham's Eigentumstheorie auf, um sie im Plenum vorstellen zu können (nutzt gerne das Plakatpapier). Richtet eure Präsentation auf max. 3 Minuten aus.
2. Fasst zusätzlich Bentham's Eigentumstheorie mit einem Satz zusammen. Notiert den Satz auf einem Moderationskärtchen.

M2.4 Karl Marx: Eigentum als Machtinstrument⁴

Während Philosophen vor ihm (wie Locke oder Hegel) das Eigentum oft als Ausdruck von Freiheit oder Vernunft begrüßten, steht Karl Marx (1818–1883) dem Eigentum kritisch gegenüber. Für ihn ist Eigentum kein legitimes Recht, sondern der Motor einer großen Ungerechtigkeit.

Für Marx ist zentral: Eigentum ist ein Werkzeug, um die Machtverhältnisse abzusichern. Jede historische Epoche (wie die antike Sklavenhaltergesellschaft, die Ständegesellschaft im Mittelalter oder der Kapitalismus) zeichnet sich durch ein besonderes Eigentumsverhältnis aus. Im Kapitalismus besteht ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Privateigentum an Produktionsmitteln (Fabriken, Maschinen, Grund und Boden) und der Ausbeutung von Arbeitskraft.

Wie argumentiert Marx diesen Zusammenhang?

Warum für Marx Privateigentum an Produktionsmitteln die Voraussetzung für die ‚Ausbeutung‘ von Arbeiter*innen ist, lässt sich anhand der folgenden fünf Punkte skizzieren:

- 1. Abhängigkeit:** Da eine große Personengruppe über kein Eigentum verfügt („Arbeiterklasse“), haben sie keine Wahl: Sie *müssen* ihre Arbeitskraft verkaufen, um nicht zu verhungern. Wie könnten sie sich sonst etwas leisten? Diese Abhängigkeit begünstigt die Eigentümer*innen von Produktionsmitteln („Kapitalist*innen“) in den Verhandlungen um die Bedingungen der Arbeit (Löhne, Arbeitszeiten). Das Privateigentum an Produktionsmitteln ist Voraussetzung für eine Abhängigkeit, die für die Epoche des Kapitalismus typisch ist.
- 2. Mehrwert:** Die Arbeiter*innen schaffen durch ihre Arbeit einen Wert. Dieser Wert wird jedoch den Arbeiter*innen nicht vollständig als Lohn ausbezahlt. Die Differenz behält der/die Kapitalist*in als Mehrwert für sich. Eigentumsrechte sind also die Lizenz, den von anderen geschaffenen Reichtum ganz legal abzuschöpfen. Marx bezeichnet dies als ‚Ausbeutung‘.
- 3. Der juristische Schein:** Dieser Vorgang, den Marx als Ausbeutung bezeichnet, wird durch den Arbeitsvertrag verschleiert. Formal sieht es so aus, als würden zwei gleichberechtigte Partner*innen ‚Geld gegen Arbeit‘ tauschen. Tatsächlich dient der Vertrag aber dazu, den produzierten Mehrwert rechtlich sicher in das Eigentum der Kapitalist*innen zu überführen.
- 4. Der Kreislauf:** Marx macht hier eine Entdeckung: Das Kapital der Fabrikbesitzer*innen ist eigentlich nichts anderes als die ‚entäußerte Arbeit‘, die ihre Angestellten in der Vergangenheit geleistet haben. Der Reichtum der Eigentümer*innen besteht aus den einbehaltenen Gewinnen früherer Arbeitszyklen. Privateigentum ist damit nicht nur die *Voraussetzung* für Ausbeutung, sondern gleichzeitig auch ihr *Ergebnis*. Die Arbeiter*innen schaffen mit ihrer eigenen Arbeit genau die Bedingungen, die sie weiter abhängig machen – sie schmieden sich sozusagen selbst die Ketten, die sie binden.
- 5. Der systemische Druck:** Marx kritisiert nicht einfach individuelle ‚Kapitalist*innen‘. Er beschreibt einen ‚stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse‘. Durch die Konkurrenz am Markt sind Eigentümer*innen gezwungen, die Effizienz und die Ausbeutung immer weiter zu steigern. Wer als ‚Kapitalist*in‘ auf den Mehrwert verzichtet, geht pleite und verliert sein/ihr Eigentum. Das System (die ‚kapitalistische Produktionsweise‘) lässt in dieser Hinsicht kaum Spielraum für Moral.

Zusammenfassung

Marx' Analyse lässt grundlegend anders auf wirtschaftliche Zusammenhänge blicken:

- **Entlarvung:** Marx argumentiert, dass Reichtum im Kapitalismus nicht primär durch eigene Leistung von Eigentümer*innen („Kapitalist*innen“) entsteht, sondern durch die systematische Aneignung fremder Arbeit.
- **Struktureller Blick:** Statt einzelne ‚böse‘ Kapitalist*innen zu kritisieren, verweist Marx auf die Systemlogik. Der Zwang zur Ausbeutung liegt in der Struktur des Privateigentums selbst begründet. Nur wer auch den Mehrwert der Arbeiter*innen einbehält, kann in der Konkurrenz bestehen.
- **Politisches Ziel:** Die Schlussfolgerung von Marx ist grundlegend. Da das Privateigentum das Instrument der Klassenherrschaft ist, kann echte soziale Gerechtigkeit nicht durch bloße Lohnerhöhungen erreicht werden. Das Ziel ist die Überwindung des Privateigentums an Produktionsmitteln hin zu einem Gemeineigentum, in dem die Arbeiter*innen selbst über ihre Arbeit und deren Früchte bestimmen.

Was ist zu tun?

1. Bereitet Marx' Eigentumstheorie auf, um sie im Plenum vorstellen zu können (nutzt gerne das Plakatpapier). Richtet eure Präsentation auf max. 3 Minuten aus.
2. Fasst zusätzlich Marx' Eigentumstheorie mit einem Satz zusammen. Notiert den Satz auf einem Moderationskärtchen.

⁴ Dieser Text basiert auf: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg. Teilweise mit Einsatz von KI-Tools erstellt.

M3 Schulbuch & Eigentum – Teil 2

1. Kommt noch einmal zu euren Schulbuchbeispielen zurück und **diskutiert vertiefend**:
 - a. Wer darf Entscheidungen treffen? Wer ist das Rechtssubjekt (Individuum, Gemeinschaft, Staat; siehe Infoblatt zur Vertiefung)?
 - b. Was ist das Eigentumsobjekt (Gebrauchsgut, Bedarfsgut, Produktivgut, Naturgut; siehe Infoblatt zur Vertiefung)?
2. Diskutiert die Kombination aus Rechtssubjekt und Eigentumsobjekt in euren Beispielen (siehe Infoblatt).
 - a. Diskutiert **alternative Kombinationen**: Ersetzt beispielsweise das Rechtssubjekt – etwa eine staatliche Institution – durch eine Privatperson.
 - b. Welche Vor- bzw. Nachteile ergeben sich dadurch – für wen?
 - c. Welches Rechtssubjekt passt eurer Meinung nach am besten zur Güterart eures Beispiels?

Infoblatt: Eigentum – Formen, Arten und Grenzen⁵

Zusammenfassung: Eigentum ist keine Eigenschaft einer Sache, sondern ein soziales Rechtsverhältnis. Wenn wir von Eigentum sprechen, umfasst das üblicherweise drei Aspekte:

- 1. Das **Rechtssubjekt** (Eigentümer*in): Die Person oder Gruppe, die Rechte innehat.
- 2. Das **Eigentumsobjekt** (Gut): Der Gegenstand, um den es geht.
- 3. Die ‚Anderen‘ (**Nicht-Eigentümer*innen**), die durch das Eigentumsrecht davon ausgeschlossen werden, die Sache ebenfalls zu nutzen.

Wenn wir uns das nun näher ansehen ...

1. Wer darf entscheiden? Die Eigentumsformen:

Eigentum ist nicht gleich Eigentum. Entscheidend ist die Frage, wer das **Rechtssubjekt** ist und wer am Ende das Sagen hat (**Entscheidungsmodus**).

Eigentumsform	Rechtssubjekt	Entscheidungsmodus
Privateigentum	Individuum oder juristische Person (z. B. AG, Stiftung)	Letztinstanzliche Entscheidung durch den/die Einzelne*n
Gemeineigentum	Gemeinschaft	Gemeinsame Verwaltung (z.B. Commons, Allmenden, Open-Source-Software)
Öffentliches Eigentum	Staatliche Institutionen	Kontrolle durch demokratische Prozesse und Wahlen
Gedankenexperiment: Ökosysteme als juristische Personen? (in Österreich derzeit keine gängige Praxis)	Ökosystem (Flüsse, Berge, Wälder, Korallenriffe etc.)	Ein Beispiel ist der Whanganui River in Neuseeland. Dieser Fluss erhielt 2017 den Status einer juristischen Person mit eigenen Rechten und Pflichten – er gehört rechtlich ‚sich selbst‘ und kann durch Stellvertreter*innen seine Rechte vor Gericht vertreten lassen.

Es gibt auch Mischformen:

- **Public-Private-Partnership (PPP):** Kooperation von Staat und Privatwirtschaft (z. B. Bau von Mautstraßen).
- **Commons-Public-Partnership (CPP):** Kooperation von Gemeinschaft und Staat (z. B. Gemeinschaftsgärten auf städtischem Grund).

2. Güterarten und ihre rechtlichen Folgen

Die Art des Gutes bestimmt, wie stark der/die Eigentümer*in darüber verfügen darf. Insbesondere das Recht auf **Nichtnutzung** oder **Zerstörung** wird je nach Gut unterschiedlich bewertet.

Güterart	Beschreibung	Implikationen für das Eigentumsrecht
Gebrauchsgüter	Objekte für den persönlichen Gebrauch (Lebensmittel, Kleidung, Computer)	Das Recht auf Nichtnutzung/Zerstörung ist hier weitgehend unproblematisch.
Bedarfsgüter	Infrastrukturen, die der gesamten Bevölkerung für Subsistenz und Lebensstandard zugänglich sein müssen (Wohnraum, Energie, Gesundheit)	Das Recht auf Nichtnutzung/Zerstörung ist hier eingeschränkt (z.B. bei Wohnungsl Leerstand; etwaige ‚Leerstandsabgaben‘ werden in Österreich auf Länderebene geregelt).
Produktivgüter	Mittel zur Herstellung anderer Güter oder Dienstleistungen (Maschinen, Fabriken, Kapital)	Dienen einer doppelten Wertschöpfung (Erträge aus Produkten und Wertsteigerung des Guts selbst).
Naturgüter	Ressourcen, Kräfte und Prozesse der Natur, die durch Ökosystemdienstleistungen entstehen	Diverse Autor*innen vertreten die Auffassung, hier bedürfe es neuer Formen von Eigentum: das nachhaltige Eigentum (wie oben bei den Rechtssubjekten bereits angedeutet); Nutzung muss in Einklang mit inneren Grenzen des Naturguts gebracht werden.

⁵ Die Inhalte des Infoblattes sind entwickelt nach: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg; Wesche, T. (2023): Die Rechte der Natur. Vom nachhaltigen Eigentum. Suhrkamp, Berlin.

3. Was kann überhaupt Eigentum sein?

Damit ein Objekt überhaupt als Eigentum gelten kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.

Voraussetzungen für die Eigentumsfähigkeit:

1. **Knappheit & Abgrenzbarkeit:** Nur was nicht unbegrenzt vorhanden ist (wie z.B. Atemluft), kann Eigentum sein.
2. **Freiheit natürlicher Menschen muss gewahrt bleiben:** Menschen, innere Organe oder Sklavenarbeit können kein legitimes Eigentum sein, sofern man die Würde des Menschen als unantastbar anerkennt – wie dies in den Menschenrechten und unterschiedlichen Verfassungen deklariert wird.
3. **Gemeinwohl und Demokratie müssen – bis zu einem bestimmten Grad – gewahrt bleiben:** Bestimmte Bereiche sind dem Eigentumsrecht entzogen, um die Demokratie zu schützen (z.B. sind öffentliche Ämter nicht käuflich).

4. Abriss des rechtlichen Hintergrunds (in Österreich)

- Eigentum ist im **ABGB** als **umfassendes Herrschaftsrecht über eine Sache** definiert: „Als ein Recht betrachtet, ist Eigentum das Befugniß, mit der Substanz und den Nutzungen einer Sache nach Willkür zu schalten, und jeden Andern davon auszuschließen“ (§ 354 ABGB [In Kraft seit 01.01.1812]).
- Gleichzeitig schützt die **Verfassung Eigentum als Grundrecht**, was auch durch die **Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK)** bekräftigt wird:
„Das Eigentum ist unverletzlich. Eine Enteignung gegen den Willen des Eigentümers kann nur in den Fällen und in der Art eintreten, welche das Gesetz bestimmt“ (Art. 5 des StGG – Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger).
- Der Staat darf somit Eigentum **nur unter engen Voraussetzungen beschränken oder enteignen**:
 - Gesetzliche Grundlage – die Enteignung muss in einem Gesetz vorgesehen sein.
 - Öffentliches Interesse – etwa Infrastruktur, Hochwasserschutz oder Raumplanung.
 - Angemessene Entschädigung – Eigentümer*innen müssen grundsätzlich entschädigt werden.
 - Typische Beispiele für Enteignungen in Österreich sind:
 - Straßenbau
 - Eisenbahninfrastruktur
 - Energie- oder Wasserleitungen

M4 Diskussionsimpuls

An diesem Punkt des Workshops befinden wir uns mitten in einer Kontroverse. Wir haben gesehen, dass das Thema Eigentum in Schulbüchern und letztlich auch für das Fach eine besondere Rolle spielt. Häufig bleibt das Thema aber eher im Hintergrund und selten wird es ausdrücklich diskutiert. Eigentum erscheint oft als etwas Selbstverständliches.

Gleichzeitig zeigen die unterschiedlichen politischen und philosophischen Positionen, dass Eigentum durchaus umstritten ist. Die klassischen Theorien reichen von der Auffassung, dass Privateigentum ein grundlegendes Naturrecht sei, bis zur Kritik, dass Privateigentum an Produktionsmitteln eine zentrale Grundlage kapitalistischer Ausbeutung darstellt.

Die Frage, ob Eigentum grundsätzlich gerecht oder ungerecht ist, lässt sich auf dieser sehr abstrakten Ebene kaum sinnvoll beantworten. ABER: Es macht einen entscheidenden Unterschied, wie zwei zentrale Dimensionen von Eigentum miteinander kombiniert werden:

- Wer über ein Gut entscheiden darf (Rechtssubjekt) und
- um welche Art von Gut es sich handelt (z. B. Gebrauchsgüter, Bedarfs- oder Produktionsgüter, Naturgüter).

Beispiel: Die Kombination aus Privateigentum (Rechtssubjekt: Privatperson) und einer Zahnbürste (Gebrauchsgut) ist durchaus anders zu bewerten als das Privateigentum an Gesundheitseinrichtungen (Bedarfsgütern), Maschinen (Produktivgütern) oder Naturgütern wie Korallenriffen.

Während die Vorstellung von Zahnbürsten im Gemeineigentum abwegig wirkt, stellt sich die Frage bei anderen Güterarten deutlich anders:

- Mit welcher Eigentumsform werden unterschiedliche Bedarfsgüter (Bildung, Gesundheit, Wohnen etc.) aktuell organisiert und welche Vor- und Nachteile ergeben sich daraus?
- Wie steht es um Produktivgüter, die zur Herstellung anderer Güter und Dienstleistungen dienen?
- Benötigen Naturgüter – Ökosysteme wie Wälder, Flüsse oder Meere – möglicherweise andere oder neue Eigentumsformen, die den Besonderheiten dieser komplexen Systeme besser gerecht werden?

Vorschlag für eure Diskussion:

1. Wählt ein konkretes Beispiel (z. B. Krankenhaus, Autofabrik oder Korallenriff) und diskutiert, was es bedeuten würde, wenn dieses Gut etwa privat, staatlich oder gemeinschaftlich organisiert wäre.
2. Wählt ein weiteres Beispiel, entscheidet euch aber bewusst für eine andere Güterart und vergleicht erneut unterschiedliche Rechtssubjekte.

Abschließend: Haltet eure konkreten Kombinationen der Wahl (konkretes Gut und Rechtssubjekt) stichwortartig auf Moderationskärtchen fest, um im Anschluss dem Plenum einen Einblick von eurer Debatte zu vermitteln.

Wem gehören die Daten? Vom geposteten Foto zum privaten Marktplatz – digitaler Kapitalismus und seine Eigentumsfragen

* michael.lehner@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

** johanna.ruhm@univie.ac.at, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien

eingereicht am: 16.07.2026, akzeptiert am: 04.09.2026

Wem gehören die Daten? Die Frage klingt einfach, führt aber mitten in die Eigentumsordnung des digitalen Kapitalismus: Nutzer*innen produzieren Daten, über die andere verfügen – und bewegen sich auf Märkten, die Privatbesitz sind. Der Beitrag stellt Unterrichtsmaterialien vor, die vom eigenen Bildschirmzeit-Check über die Erarbeitung des Status quo zur begründeten Positionierung gegenüber Reformvorschlägen führen – von Regulierung über Bezahlmodelle bis zu Gemeineigentum.

Keywords: digitales Eigentum, digitaler Kapitalismus, Kontroversität, sozioökonomische Bildung, Unterrichtsmaterialien

Who Owns the Data? From Posted Photos to Private Marketplaces – Digital Capitalism and Its Questions of Ownership

Who owns the data? The question sounds simple, yet it leads right into the property order of digital capitalism: users produce data that others control and act on markets that are themselves private property. This article presents a teaching design that moves from a screen-time check to an analysis of the status quo and towards a reasoned position on reform proposals – from regulation to payment models to common ownership.

Keywords: Digital Property, Digital Capitalism, Controversy, Socio-economic Education, Teaching Materials

1 Einleitung

Ein Foto ist schnell gepostet. Aber wem gehört es dann? Beim Fahrrad ist die Eigentumsfrage einfach zu beantworten: Es ist greifbar, es kann nur eine Person darauf sitzen, und der Kaufvertrag liegt in der Schublade. Beim geposteten Foto ist dies anders gelagert: Die Aufnahme stammt von mir, die Server gehören der Plattform, weitreichende Nutzungsrechte habe ich mit einem Klick auf die Geschäftsbedingungen abgetreten – und die Aufmerksamkeit, die das Foto bindet, wird als Ware gehandelt. Das hat System: Der Medienwissenschaftler Martin Andree (2023: 244) hält die „feindliche Übernahme unserer Gesellschaft durch die Tech-Riesen [für] vielleicht [...] das zweitwichtigste gesellschaftliche Problem nach der Klimakrise“.

Die geographische und wirtschaftliche Bildung hat auf die Digitalisierung vielfältig reagiert – bis hin zu programmatischen Klärungen, die Mündigkeit in einer digital geprägten Welt zum Leitziel erheben (vgl. HGD 2020). Als *Eigentumsfrage* wird die Digitalisierung dabei allerdings selten gestellt. Dabei liegt sie näher, als

es zunächst scheint: Nutzer*innen produzieren mit jedem Klick, jedem Post und jeder Minute Verweildauer Daten, deren Rechte und Erträge bei den Plattformen liegen – sie agieren als ‚Prosumer*innen‘, die zugleich konsumieren und produzieren. Und gehandelt wird teilweise auf Marktplätzen, die selbst Privateigentum sind: auf sogenannten *proprietären Märkten*, deren Eigentümer*innen Zugang, Sichtbarkeit und Preise kontrollieren (vgl. Staab 2020). Die dabei entstandene Konzentration ist enorm – der Gini-Koeffizient der Verweildauer lag 2019 bei 0,988. Auf die zehn stärksten Sites und Apps entfällt mehr als die Hälfte des gesamten Web-Traffics (vgl. Andree & Thomsen 2020).

Wie damit umgehen? Die vorliegenden Antworten könnten unterschiedlicher kaum sein: Sie reichen von schärferer Regulierung der Plattformen (vgl. Andree 2023) über Bezahlmodelle, die Nutzer*innen zu Eigentümer*innen ihrer Daten machen sollen (vgl. Lanier 2014), bis zu Vorschlägen, digitale Infrastrukturen in öffentliches oder gemeinschaftliches Eigentum zu überführen (vgl. Angebauer & Wesche 2024). Das ist eine offene, politisch aufgeladene Kontroverse.

Produktiv diskutierbar wird die Kontroverse u. a. mit einer eigentumstheoretischen Brille, die danach fragt, *wer* über ein Gut verfügt (Rechtssubjekt) und *um welche Art von Gut* es sich handelt (Güterart) – ein Analysewerkzeug, das an anderer Stelle ausführlicher entwickelt wird (vgl. Beitrag in dieser Ausgabe: *Eigentum im GWB-Unterricht*). Für digitale Güter kommt eine zweite Unterscheidung hinzu, weil rechtliches Eigentum, eingeräumte Nutzungsrechte, technische Kontrolle und wirtschaftliche Verwertung auseinanderfallen können: „Rechte auf Datennutzung ohne Übertragungs- und Verwertungsrechte sind Nutzungsrechte, aber keine Eigentumsrechte“ (Angebauer & Wesche 2024: 227). Wer fragt, wem die Daten gehören, fragt deshalb nie nur nach einem Verhältnis, sondern nach mehreren zugleich.

Als Gegenstand digitalen Eigentums fassen Angebauer und Wesche (2024: 218) *digitale Infrastrukturen*: Softwares und Algorithmen, deren materielle Grundlage von Servern bis zu Kabelnetzen reicht – und die Inhalte, die beides in Datenform verarbeiten. Unter den fünf Eigenschaften, die sie diesen Infrastrukturen zuschreiben, ist eine für den Unterricht besonders ergiebig: Infrastrukturen machen Ressourcen zugänglich, auf die zu verzichten nicht freisteht, und zählen deshalb zu den *Bedarfsgütern* (Angebauer & Wesche 2024: 221f.) – für Kommunikation, Information und Teilhabe so grundlegend wie Wohnen oder

Energie. Wir teilen diese Einschätzung; sie bleibt aber eine Position unter mehreren und ist in der Lernumgebung als solche kenntlich gemacht. Denn ob digitale Infrastrukturen Bedarfsgüter sind, ist genau die Frage, an der sich die Reformvorschläge scheiden: Wer sie verneint, kommt mit Regulierung innerhalb der bestehenden Eigentumsordnung aus; wer sie bejaht, gelangt zur Frage der Eigentumsform.

2 Das didaktische Arrangement

2.1 Zielgruppe, Erprobung und Lehrplanbezug

Die hier dokumentierten Materialien sind für einen Workshop entstanden und dort mit einer gemischten Gruppe aus Schüler*innen, Lehrer*innen, Fachdidaktiker*innen und Studierenden erprobt worden. In dieser Form richten sie sich in erster Linie an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Fachwissen wird nicht vorausgesetzt.

Zugleich verstehen wir die Materialien als Anregung für den Unterricht der Sekundarstufe II: Einzelne Infoblätter – besonders 1.3 mit seinen wirtschaftstheoretischen Begriffen und die Zitate in 2.2 – verlangen für den Schulgebrauch sprachliche Anpassung und ggf. didaktische Reduktion. Für eine solche Übertragung bietet der Lehrplan der AHS-Oberstufe (BMB

Tab. 1: Ablaufskizze des Arrangements

Phase	Dauer	Beschreibung	Material	Lernziel
1 Einstieg: Bildschirmzeit-Check	15 Min.	Teilnehmende rufen ihre Wochen-Bildschirmzeit ab und rechnen sie aufs Jahr hoch; Murmelrunde. Erste Antworten auf die Frage, wem gehört, was in dieser Zeit entsteht – Fotos, Nachrichten, Klicks, Verweildauer –, werden auf Kärtchen festgehalten.	–	Die eigene Betroffenheit in Prozessen der Digitalisierung analysieren; Vorwissen aktivieren
2 Status quo: digitales Eigentum	35 Min.	Kleingruppen wählen aus vier Diskussionsimpulsen und erarbeiten mit den Infoblättern Besonderheiten digitalen Eigentums; Ergebnisse werden auf Postern festgehalten; auf zusätzlichen Kärtchen wird notiert, was sie am Status quo für verteidigungs- bzw. kritikwürdig halten.	M1 (inkl. Infoblätter 1.1–1.4)	Besonderheiten digitalen Eigentums erklären; prüfen, ob digitale Infrastrukturen Merkmale eines Bedarfsguts aufweisen (Sachurteil)
3 Präsentationen	15 Min.	Gruppen stellen ihre Poster im Plenum vor; die Lehrperson bündelt die Befunde.	–	Ergebnisse darstellen und miteinander vergleichen (Sachurteil)
4 Alternativen erschließen	40 Min.	Gruppenpuzzle: Expert*innengruppen erarbeiten je einen Reformvorschlag (Regulierung, Bezahlmodell, öffentliches bzw. gemeinschaftliches Eigentum); anschließend stellen sich die Expert*innen die Ansätze in gemischten Stammgruppen gegenseitig vor.	M2 (inkl. Infoblätter 2.1–2.3)	Drei Reformvorschläge erläutern; unterschiedliche Regulierungsmodelle vergleichen
5 Gruppenstandpunkt	15 Min.	Stammgruppen wägen die Vorschläge – einschließlich der Verteidigung des Status quo – gegeneinander ab und formulieren einen gemeinsamen Standpunkt auf einem Kärtchen.	M2 (Arbeitsauftrag)	Die Vorschläge kriteriengeleitet beurteilen und einen gemeinsamen Standpunkt begründen (Werturteil)
6 Positionierung im Plenum	20 Min.	Gruppen stellen ihre Standpunkte vor; anschließend ergänzt jede*r einzeln auf der Rückseite des eigenen Kärtchens aus Phase 1 die nun begründete Antwort.	–	Den eigenen Standpunkt begründen und zur Ausgangsposition in Beziehung setzen (Werturteil)

2016: 66) mehrere Anknüpfungspunkte, vor allem im *Kompetenzmodul 7 (Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte)*. Einschlägig sind dort drei Lernziele: „Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren“ trägt den Einstieg, „Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren“ die Erarbeitung des Status quo (M1) und „Unterschiedliche Wirtschafts- und Regulierungsmodelle vergleichen“ die Alternativenphase (M2). Ein zweiter Anschluss besteht zum *Kompetenzmodul 5*, wo das Zustandekommen wirtschaftlicher Daten nachzuvollziehen und deren Aussagekraft zu beurteilen ist – einschlägig für die Erhebungsdaten in Infoblatt 1.4.

Das Arrangement ist ab etwa zwölf Teilnehmenden gut umsetzbar; für kleinere Gruppen bietet sich die in Kap. 2.3 skizzierte Kurzvariante an. Sämtliche Angaben verstehen sich als Vorschläge, die an die eigene Gruppe angepasst werden können und sollen.

2.2 Ablaufskizze

Die Lernumgebung umfasst sechs aufeinander aufbauende Phasen (siehe Tab. 1). Realistisch sind dafür drei Unterrichtseinheiten; eine gekürzte Fassung in zwei Einheiten ist in Kap. 2.3 beschrieben.

2.3 Hinweise zur Umsetzung

Der Bildschirmzeit-Check (Phase 1) kommt ohne Material aus: Die Teilnehmenden rufen auf dem eigenen Handy die Wochen-Bildschirmzeit ab und rechnen sie grob aufs Jahr hoch. Nach einer kurzen Murmelrunde folgt die Wendung zum Thema: In dieser Zeit wurde nicht nur konsumiert, sondern auch produziert. Hilfreich ist, die entstandenen Güter gemeinsam zu sammeln – hochgeladene Fotos und Videos, geschriebene Nachrichten, Bewertungen und Likes, dazu die Spuren, die hinterlassen werden: Standorte, Suchanfragen, Verweildauern. Erst wenn geklärt ist, wovon überhaupt die Rede ist, lässt sich die Leitfrage sinnvoll beantworten: Wem gehört, was in dieser Zeit entsteht? Die ersten Antworten werden auf Kärtchen gesammelt und bleiben bis zum Ende sichtbar. Die Einstiegsphase schließt mit der Frage: ‚Was müsste dir jemand zahlen, damit du alle deine Chats, Fotos und Standortdaten verkaufst?‘

In der anschließenden Phase geht es um die Erarbeitung des Status quo (Phase 2, M1); sie ist als Wahlangebot konzipiert: Vier Diskussionsimpulse mit zugehörigen Infoblättern eröffnen unterschiedliche Zugänge – begrifflich (Besonderheiten digitaler Güter), ökonomisch (Prosumption, proprietäre Märkte) und empirisch (Vermessung der Aufmerksamkeitsverteilung). Die Gruppen müssen nicht alles bearbeiten;

sie wählen, was sie anspricht. Neben den Postern halten sie auf Kärtchen fest, was sie am Status quo als besonders verteidigungs- bzw. kritikwürdig erachten. Damit wird eine erste Bewertung angebahnt, noch nicht die Positionierung – diese bleibt den Phasen 5 und 6 vorbehalten.

Die Präsentationen (Phase 3) stellen den gemeinsamen Überblick her. Hier lohnt es sich, die Frage nach dem Bedarfsgut ausdrücklich zu stellen: Kommunikation, Information und Teilhabe laufen heute über digitale Infrastrukturen – folgt daraus, dass es sich um eine Grundversorgung handelt, auf die zu verzichten niemandem freisteht? Sind digitale Infrastrukturen als Bedarfsgut unverzichtbar? Angebauer und Wesche (2024: 221 f.) bejahen das; die Materialien führen ihre Kriterien an, überlassen die Prüfung aber den Lernenden. Die Lehrperson kann die These als Deutungsangebot einbringen. Diese These ist zugleich der Punkt, an dem sich die Vorschläge der folgenden Phase unterscheiden.

Die Alternativen-Phase (Phase 4, M2) folgt der Logik des Gruppenpuzzles: Expert*innengruppen erschließen je einen von drei Vorschlägen unterschiedlicher Reichweite – Regulierung innerhalb der bestehenden Eigentumsordnung (Andree 2023), ein Bezahlmodell, das die Marktlogik beibehält, aber Nutzer*innen entlohnt (Lanier 2014), und der Wechsel der Eigentumsform hin zu öffentlichem oder gemeinschaftlichem Plattform Eigentum (Angebauer & Wesche 2024). Anschließend stellen sich die Expert*innen ihre Ansätze in gemischten Stammgruppen gegenseitig vor.

Erst auf dieser Grundlage folgt die Urteilsbildung (Phase 5). Die Stammgruppen wägen die Vorschläge – einschließlich der Verteidigung des Status quo – gegeneinander ab und formulieren einen Gruppenstandpunkt. Die Kontroversität ist dabei im Material selbst angelegt, etwa durch die Kritik von Angebauer und Wesche an Laniers Modell; das Beispiel im Material zeigt zudem, dass auch ein dokumentierter Disens ein legitimes Ergebnis ist.

Die Positionierung im Plenum (Phase 6) führt zusammen: Die Gruppen stellen ihre Standpunkte vor, anschließend lohnt der Blick zurück auf die Kärtchen aus Phase 1. Außerdem sollte Zeit eingeräumt werden, dass jede*r zum Abschluss einen eigenen Standpunkt formulieren kann – wenige Sätze genügen.

Das Arrangement lässt sich auf zwei Einheiten verschlanken: Das Puzzle entfällt zugunsten einer einfachen Wahlvariante, bei der jede Gruppe nur einen Ansatz bearbeitet und ihn direkt ins Plenum einbringt (Phase 4: 25 Min.). Verkürzt werden können ferner der Einstieg (10 Min.), die Präsentationen (10 Min.) und der Gruppenstandpunkt (10 Min.). Das individuelle Abschlussurteil sollte auch in dieser Fassung erhalten bleiben.

3 Materialien im Anhang

- **M1** Wem gehören die Daten? Überblick über den Status quo – Arbeitsauftrag mit vier Diskussionsimpulsen, dazu die Infoblätter 1.1 bis 1.4 (Besonderheiten digitalen Eigentums; Digitaler Kapitalismus: vom Inhalt zum Privateigentum; Privateigentum an Märkten; Atlas der digitalen Welt)
- **M2** Alternative Zugänge zur gegenwärtigen Form digitalen Eigentums – Arbeitsauftrag für das Gruppenpuzzle, dazu die Infoblätter 2.1 bis 2.3 (15 Maßnahmen zur Regulierung; libertäres Bezahlmodell; gemeinschaftliches und öffentliches Digitaleigentum)

4 Fazit

Daten gehören zum Alltag – und doch bleibt meist unhinterfragt, wer eigentlich über sie verfügt. Die vorgestellte Lernumgebung macht diese Frage zum Gegenstand: Vom eigenen Bildschirmzeit-Konto ausgehend erarbeiten die Teilnehmenden die Besonderheiten digitalen Eigentums, lernen mit Regulierung, Bezahlmodell und Gemeineigentum die Bandbreite der Reformvorschläge kennen, handeln in der Gruppe einen begründeten Standpunkt aus und prüfen zuletzt, was aus ihrer eigenen Ausgangsantwort geworden ist.

Zugleich zeigt die Lernumgebung exemplarisch, wie ergiebig die eigentumstheoretische Brille für den GWB-Unterricht ist: Wer fragt, wer über ein Gut verfügt und um welche Art von Gut es sich handelt, kann vom geposteten Foto bis zum privaten Marktplatz eine ganze Gegenwartsdebatte ordnen – und dieselbe Brille taugt ebenso für Wohnraum, Böden oder Naturgüter.

Die Materialien im Anhang sind für unterschiedliche Kontexte adaptierbar – von der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen bis zum Unterricht der

Sekundarstufe II. Wir laden herzlich dazu ein, sie den eigenen Gruppen anzupassen. Die Eigentumsfrage des Digitalen ist jedenfalls zu wichtig, um sie den Nutzungsbedingungen zu überlassen.

Dank

Vielen Dank an die Reviewer*innen für die Anregungen und Hinweise. Dieser Artikel wurde durch finanzielle Unterstützung der Universität Graz Open Access publiziert.

Literatur

- Andree, M. (2023): Big Tech muss weg! Die Digitalkonzerne zerstören Demokratie und Wirtschaft – wir werden sie stoppen. Campus, Frankfurt am Main.
- Andree, M. & T. Thomsen (2020): Atlas der digitalen Welt. Campus, Frankfurt am Main.
- Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>
- HGD – Hochschulverband für Geographiedidaktik (2020): Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt. Positionspapier. <https://geographiedidaktik.org/download/der-beitrag-des-fachs-geographie-zur-bildung-in-einer-durch-digitalisierung-und-mediatisierung-gepraegten-welt/?wpdmdl=1501&refresh=6a549d49a63b31783930185> (13.07.2026)
- Lanier, J. (2014): Wem gehört die Zukunft? Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Staab, P. (2020): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Suhrkamp, Berlin.

Anhang

M1 Wem gehören die Daten? Überblick über den Status quo

Arbeitsauftrag: Erarbeitet einen Überblick über die Besonderheiten der gegenwärtigen Form digitalen Eigentums. Wählt dazu aus den vier Impulsen aus, was euch anspricht – ihr müsst nicht alle bearbeiten. Die Infoblätter liefern das nötige Hintergrundwissen. Haltet eure Ergebnisse auf einem Poster fest.

Notiert außerdem auf Moderationskärtchen – je ein Stichwort oder einen Satz –, was ihr an den gegenwärtigen Verhältnissen für besonders **verteidigungswürdig** und was für besonders **kritikwürdig** haltet.

Übersicht

Impuls zu Infoblatt 1.1: Der Medienwissenschaftler Martin Andree ist der Auffassung, die Frage ‚Wem gehören die Daten?‘ sei ‚das zweitwichtigste gesellschaftliche Problem nach der Klimakrise‘.

- Erläutert, worin Andree das Problem sieht.
- Beurteilt seine Einschätzung: Was ist das Besondere an dieser Problemstellung? Wie schätzt ihr die Bedeutung dieser Frage ein? Inwiefern seid ihr der Meinung, diese Frage ist (k)eine besonders wichtige Frage unserer Gegenwart?

Impuls zu Infoblatt 1.2: Wie erlangen Tech-Unternehmen Verfügungsmacht über ein gepostetes Foto oder über eure Verweildauer auf TikTok?

- Beschreibt die drei Schritte, in denen das geschieht.
- Prüft an einem eigenen Beispiel, ob ihr schon einmal ‚Prosumer*innen‘ wart – ob ihr also etwas konsumiert und dabei zugleich Daten produziert habt.
- Erörtert, welche Alternativen bestehen, wenn man diese Rolle nicht einnehmen möchte.

Impuls zu Infoblatt 1.3: Ein besonderes Merkmal des digitalen Kapitalismus sind Märkte, die selbst Privateigentum sind – sogenannte **proprietäre Märkte**.

- Erklärt, was einen proprietären Markt von einem gewöhnlichen Markt unterscheidet.
- Nennt Beispiele aus eurem Alltag.
- Philipp Staab sieht im digitalen Kapitalismus keine völlig neue Wirtschaftsform, sondern die Wiederkehr einer sehr alten – des Merkantilismus, nur in privater Hand. Beurteilt diesen Vergleich.

Impuls zu Infoblatt 1.4: Im *Atlas der digitalen Welt* wird gemessen, wie sich die Aufmerksamkeit im Netz verteilt.

- Beschreibt, wie diese Daten zustande gekommen sind, und beurteilt, was sie zeigen können – und was nicht.
- Vergleicht den Wert der digitalen Konzentration mit dem Gedankenexperiment auf dem Infoblatt.
- Erörtert, welche Folgen diese Konzentration in verschiedenen Bereichen haben kann: im Alltag, für Meinungsbildung und Demokratie, im Konsum.

Infoblatt #1.1 Besonderheiten von digitalem Eigentum¹

Wenn wir ein Fahrrad kaufen, ist die Sache klar: Es besteht aus Metall und Gummi, wir können es anfassen, und wenn jemand darauf sitzt, kann niemand sonst gleichzeitig fahren. Die Frage ‚Wem gehört dieses Fahrrad?‘ lässt sich meist eindeutig beantworten.

Beim geposteten Foto zerfällt dieselbe Frage in vier:

- **Eigentum:** Wem gehört die Sache rechtlich?
- **Nutzungsrecht:** Wer darf sie verwenden, weitergeben, verwerten?
- **Faktische Kontrolle:** Wer hat sie technisch in der Hand – wer kann sie löschen, sperren, sichtbar machen?
- **Verwertung:** Wer verdient daran?

Beim Fahrrad fallen diese vier Antworten zusammen. Beim Foto nicht: Die Aufnahme stammt von euch, die Nutzungsrechte habt ihr mit den Geschäftsbedingungen weitgehend abgetreten, die technische Kontrolle liegt bei der Plattform und verdient wird an der Aufmerksamkeit, die das Foto bindet. Wer nach digitalem Eigentum fragt, muss diese vier Ebenen auseinanderhalten.

Angebauer und Wesche (2024) fassen den Gegenstand digitalen Eigentums unter dem Begriff der *digitalen Infrastrukturen* zusammen und schreiben ihm fünf Eigenschaften zu.

1. Strukturzusammenhang: Verwobenheit ist grundlegend. Digitale Produkte bestehen immer aus drei Ebenen:

- **Hardware** (z. B. Server, Smartphone)
- **Software** (z. B. Code, Algorithmen)
- **Daten** (z. B. Fotos, Chatverläufe)

Diese Ebenen sind eng miteinander verknüpft und gehören oft verschiedenen Akteur*innen. Dir gehört vielleicht das Gerät, einem Unternehmen die Software oder die Nutzungsrechte an den Daten.

Auf Grund dieser Verwobenheiten wird auch von **Eigentumsketten** gesprochen: „Ein*e Eigentümer*in verfügt hier nur in einem beschränkten Sinn über einen Bestandteil, weil dessen Funktionsweise von anderen Teilen abhängt, über die wiederum andere Eigentümer*innen verfügen“ (Angebauer & Wesche 2024: 219).

2. Immaterialität: Unendlich kopierbar: Digitale Güter sind nicht-rivalisierend: Viele Menschen können denselben Song hören oder dieselbe Software nutzen, ohne dass sie ‚aufgebraucht‘ wird. Während die erste Erstellung teuer sein kann, ist jede weitere Kopie nahezu kostenlos – eine Herausforderung für klassische Eigentumslogiken.

3. Netzwerkeffekte: Wert entsteht durch Masse: Einzelne Daten werden oft erst durch die Verknüpfung mit Millionen anderen Daten wertvoll. Algorithmen lernen nicht von einzelnen Personen, sondern von großen Datenmengen.

4. Datafizierung: Wenn Leben zu Daten wird: Durch Sensoren, Plattformen und Tracking werden immer mehr Aspekte unseres Lebens in Daten übersetzt. Dinge, die früher flüchtig waren – Bewegungen, Kommunikation, Körperdaten – werden speicherbar und ökonomisch verwertbar. Dadurch entsteht eine neue Eigentumsfrage: Wer darf über diese Daten verfügen?

5. Digitale Infrastruktur als Grundversorgung: Zugang zu digitalen Diensten – Kommunikation, Information oder Online-Banking – ist heute zentral für gesellschaftliche Teilhabe. Dadurch stellt sich die Frage, wer solche Infrastrukturen kontrollieren soll – die Eigentumsfrage wird in solchen Fällen besonders bedeutsam.

Prüft selbst: Trifft dieses Kriterium auf die Dienste zu, die ihr täglich nutzt? Bei welchen schon, bei welchen nicht? Lässt sich auf digitale Infrastrukturen (nicht) verzichten, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können?

¹ nach S. 218–222 aus: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Infoblatt #1.2 Digitaler Kapitalismus: Vom Inhalt zum Privateigentum²

Datafizierung – die Umwandlung von Handlungen, Bewegungen oder Kommunikation in Daten – allein macht noch keinen digitalen Kapitalismus. Sie geschieht in jeder digitalisierten Gesellschaft. Kennzeichnend ist etwas anderes: dass die entstehenden Daten als **Privateigentum** organisiert und wirtschaftlich verwertet werden (vgl. Angebauer & Wesche 2024).

Bemerkenswert daran ist, dass hier Eigentum überhaupt erst entsteht. Soziale Kontakte, Ortswechsel, Stimmungen oder Witze sind in der analogen Welt niemandes Eigentum – sie sind flüchtig. Erst indem sie in Daten übersetzt werden, werden sie zu etwas, worüber sich verfügen lässt. Angebauer und Wesche (2024: 223) sprechen deshalb von **Eigentumsschöpfung**: „Eigentum an Informationen, die zuvor kein Eigentum waren, kommt hier erst in die Welt.“

Das geschieht in drei Schritten.

1. Produktion – Nutzerinnen als ‚Prosumer*innen‘: Im Internet verschwimmt die Grenze zwischen Produktion und Konsum. Plattformen wie TikTok oder Instagram stellen vor allem die technische Infrastruktur bereit. Die Inhalte und Daten entstehen durch die Aktivitäten der Nutzer*innen: Posts, Klicks, Likes oder Verweildauer. Da Menschen dabei gleichzeitig konsumieren und produzieren, spricht man von ‚Prosumer*innen‘ – Nutzer*innen, die zugleich Daten erzeugen, aus denen Plattformen wirtschaftlichen Wert ziehen.

2. Aneignung – Zugang gegen Rechte: Die Aneignung erfolgt meist über Nutzungsbedingungen und Cookies. Wer eine Plattform verwenden will, räumt den Unternehmen als Gegenleistung für den Zugang die Rechte an den anfallenden Daten ein; Angebauer und Wesche (2024) nennen diesen Schritt Okkupation.

So werden Informationen, die zuvor kein Eigentum waren – etwa Kommunikationsmuster, Bewegungsdaten oder Interessen – rechtlich zur Verwertung freigegeben und technisch der Kontrolle von Unternehmen unterstellt. „Zwar sind personenbezogene Daten durch Persönlichkeitsrechte und Datenschutzrechte geschützt“ – durch Verfahren der Anonymisierung werde aber ein Großteil dennoch „als eigentumsförmige Informationen in Besitz genommen“ (Angebauer & Wesche 2024: 225).

3. Kommodifizierung – Daten als Ware: Anschließend werden diese Daten ökonomisch verwertet. Einzelne Klicks sind wenig wertvoll, doch große Datenmengen ermöglichen etwa Verhaltensprofile. Diese Profile werden genutzt oder verkauft – zum Beispiel für zielgerichtete Werbung, Marktanalysen oder politische Kommunikation.

² nach S. 223–226 aus: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Infoblatt #1.3 Digitaler Kapitalismus: Privateigentum an Märkten³

Im klassischen Kapitalismus gab es eine klare Vorstellung vom Markt: Er war ein Ort, an dem sich Angebot und Nachfrage trafen. Unternehmen konkurrierten *auf* diesem Markt.

Im digitalen Kapitalismus hat sich das grundlegend geändert. Die neuen Leitunternehmen – Alphabet/Google, Apple, Amazon, Meta/Facebook – konkurrieren nicht mehr nur auf Märkten. **Sie sind die Märkte.**

Sie sind keine bloßen Händler, sondern **Vermittler** und **Türsteher**. Wer seine App verkaufen will, muss in den App-Store. Wer gefunden werden will, muss auf Google gelistet sein.

1. Das System: Märkte im Privatbesitz: Oft wird bei diesem Phänomen von *proprietären Märkten* gesprochen. Das bedeutet: Der Marktplatz selbst ist Privateigentum und kann von den Eigentümer*innen bestimmt werden. Die Märkte lassen sich als ein soziotechnisches Ökosystem auffassen – mit einem Lock-in-Effekt. Wer einmal ein iPhone, eine Apple Watch und Apps für hunderte Euro gekauft hat, wechselt nicht mal eben zu Android. Man ist gewissermaßen ‚eingesperrt‘.

2. Die vier Formen der Macht: Da ihnen der Marktplatz gehört, können die Konzerne die Regeln bestimmen. Ihre Macht zeigt sich in vier Kontrollmechanismen:

- **Informationskontrolle:** Der Marktbesitzer sieht alles. Amazon weiß genau, welches Produkt sich wie gut verkauft, noch bevor der/die eigentliche Hersteller*in es merkt. Dieser ‚Daten-Extraktivismus‘ erlaubt es ihnen, das Verhalten von Käufer*innen und Verkäufer*innen vorherzusagen.
- **Zugangskontrolle:** Der Türsteher-Effekt. Die Plattform entscheidet, wer mitspielen darf. Apple kann Apps aus dem Store werfen; YouTube kann Kanäle demonetarisieren. Sie entscheiden auch, was du siehst: Der Algorithmus bestimmt, welches Angebot ganz oben steht und welches unsichtbar bleibt.
- **Preiskontrolle:** Plattformen können den Wettbewerb steuern. Sie können von Händlern Gebühren verlangen, die diese an die Kunden weitergeben müssen, oder eigene Konkurrenzprodukte (wie ‚Amazon Basics‘) günstiger platzieren, um andere Anbieter zu unterbieten.
- **Leistungskontrolle:** Über Bewertungssysteme (Sterne, Likes) werden Dienstleister diszipliniert. Ein*e Uber-Fahrer*in mit schlechtem Rating fliegt aus dem System. So lagert die Plattform das Qualitätsmanagement an die Nutzer*innen aus und übt massiven Druck auf die Arbeitenden aus.

3. Das Geschäftsmodell: Die Miete für den Markt: Womit verdienen diese Plattformen ihr eigentliches Geld? Nicht zwingend durch den Verkauf von Waren, sondern durch **Marktbesitzrenten**.

Der Soziologe Philipp Staab (2020) beschreibt damit Einnahmen, die allein daraus folgen, dass den Unternehmen der Marktplatz gehört. Ein klassisches Beispiel ist die Provision im App-Store: Als Staab dies 2020 beschrieb, behielten Google und Apple von jeder Transaktion in ihren Stores dreißig Prozent ein – unabhängig davon, wie viel Arbeit in einer App steckt. Das ist ein Einkommen auf Basis von Eigentumsmacht.

4. Das Problem der Unknappheit lösen: Warum ist das nötig? Digitale Güter (MP3s, Software, Texte) lassen sich unendlich oft kopieren, ohne dass sie knapper werden. Eigentlich müssten sie sehr billig oder gar kostenlos sein.

Doch damit lässt sich kein Geld verdienen. Proprietäre Märkte erzeugen daher **künstliche Knappheit**. Nur indem die Konzerne die Verteilungskanäle kontrollieren (z. B. Kopierschutz, Streaming-Abos, geschlossene App-Stores), können sie aus digitalen Gütern, die sich nahezu ohne zusätzliche Kosten vervielfältigen lassen, Waren machen.

Fazit: Philipp Staab nennt diesen Zustand ‚privatisierten Merkantilismus‘. Diese Machtkonzentration würde an Zeiten erinnern, in denen Könige bestimmten und Handelskompanien das Monopol für den Gewürzhandel gaben. Neu ist, wer die Kontrolle ausübt – nicht mehr Staatsoberhäupter, sondern private Unternehmen.

³ nach: Staab, P. (2020): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Suhrkamp, Berlin.

Infoblatt #1.4: Atlas der digitalen Welt⁴

Wo verbringen wir die meiste Zeit im Internet? Der *Atlas der digitalen Welt* von Martin Andree und Timo Thomsen geht dieser Frage nach: Er bietet eine kartografische Bestandsaufnahme des digitalen Raums.

Mit dem *Atlas der digitalen Welt* liegt eine Vermessung der digitalen Aufmerksamkeitsverteilung vor⁵. Statt sich auf subjektive Umfragen zu verlassen, werten die Autoren Verhaltensdaten aus, um die tatsächlichen Nutzer*innenströme sichtbar zu machen. Die Ergebnisse widerlegen den Mythos vom demokratischen, vielfältigen Netz: Das Internet entpuppt sich als strenges Oligopol, in dem wenige Giganten wie YouTube, Apple und Facebook über 30 % der gesamten Aufmerksamkeit binden. Diese extreme Marktkonzentration lässt kaum Raum für Wettbewerb und wird durch Algorithmen weiter verstärkt.

1. Die Top 10

„Die 500 stärksten Sites und Apps ziehen 85,8% des gesamten digitalen Traffics auf sich. [D]ie Top 10 machen insgesamt schon über 50 % des gesamten Web-Traffics aus“ (Andree & Thomsen 2020: 28) (siehe Abb.).

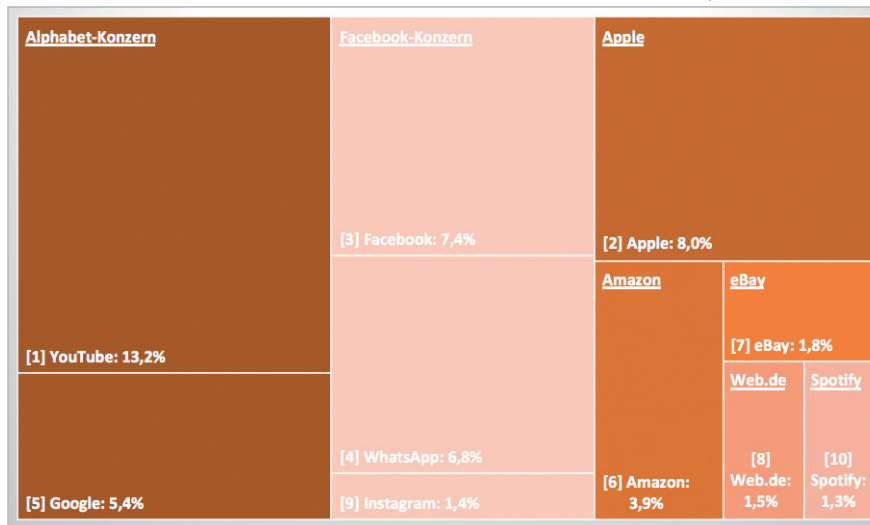


Abb.: Traffic-Shares der Top-10-Sites & -Apps nach Konzernzugehörigkeit
(Quelle: eigene Darstellung nach Andree & Thomsen 2020: 28)⁶

2. Extrem ungleiche Verteilung: Das Ausmaß der digitalen Konzentration in einer einzigen Zahl

Die Autoren berechnen hierfür den **Gini-Koeffizienten**, ein Maß der (Un-)Gleichheit: Der Gini-Koeffizient wird als eine Zahl zwischen Null und Eins angegeben. Null steht für Gleichverteilung, bei der alle gleich viel haben. Eins steht für das Gegenteil: Eine Person hat alles, alle anderen haben nichts – maximale Ungleichverteilung. Der Wert für die digitale Konzentration (der Verweildauer) liegt bei **0,988 (!)**.

Die Autoren entwickeln als Vergleichsmaßstab für diesen ermittelten Wert ein Gedankenexperiment: „Stellen Sie sich modellhaft ein Land vor, in dem das Vermögen wie folgt verteilt ist:

- 1 Person besitzt 1.000.000 Euro.
- 10 Personen besitzen 100.000 Euro.
- 100 Personen besitzen 10.000 Euro.
- 1.000 Personen besitzen 1.000 Euro.
- 10.000 Personen besitzen 100 Euro.
- 100.000 Personen besitzen 10 Euro.
- 1.000.000 Personen besitzen 1 Euro.

Die meisten Menschen sind der Meinung, dass es sich hier um ein Land handelt, in dem das Vermögen sehr ungleich verteilt ist – und tatsächlich beträgt der **Gini-Koeffizient für dieses Beispiel 0,825**“ (Andree & Thomsen 2020: 29 f.).

Nachdenkaufgabe: Stellt die Ergebnisse aus diesem Experiment dem Wert der digitalen Konzentration (der Verweildauer) gegenüber.

⁴ nach: Andree, M. & T. Thomsen (2020): *Atlas der digitalen Welt*. Campus, Frankfurt am Main.

⁵ Grundlage ist eine Stichprobe von rund 16000 Nutzer*innen, deren Webseiten- und App-Aufrufe über einen Zeitraum von drei Monaten im 3. Quartal von 2019 erfasst wurden – über alle Endgeräte hinweg. Dabei wurden insgesamt 223 Millionen einzelne Seitenaufrufe ausgewertet. Auf diese Weise konnten insgesamt knapp 132000 unterschiedliche digitale Angebote identifiziert werden. Um im Vergleich zu diesen tatsächlichen Zugriffen eine Vorstellung der Größe des digitalen Universums zu gewinnen: Die Anzahl aller aktiven Registrierungen der länderspezifischen Domain für Deutschland (.de) liegt (1. Mai 2020) bei 16417216.

⁶ Mittlerweile liegt mit Vermessung der digitalen Welt eine aktualisierte Fortschreibung der Untersuchung vor. Sie bestätigt die grundlegende Diagnose einer extremen Konzentration digitaler Aufmerksamkeit auf wenige Plattformkonzerne und ergänzt sie um neue Entwicklungen, insbesondere den Aufstieg von TikTok, die Verbreitung generativer KI sowie die zunehmende Plattformabhängigkeit journalistischer und politischer Inhalte. Siehe: Andree, M. (2026): *Vermessung der digitalen Welt. Das Kompakthandbuch: Aktivitäten, Player, Märkte, Trends*. Campus, Frankfurt a. M.

M2 Alternative Zugänge zur gegenwärtigen Form digitalen Eigentums

Im Folgenden werden drei Vorschläge vorgestellt, wie die gegenwärtigen Formen digitalen Eigentums verändert werden könnten⁷. Erarbeitet den euch zugeteilten Ansatz anhand des zugehörigen Infoblatts und erläutert ihn anschließend in eurer Stammgruppe.

Ziel: Vergleicht die drei Vorschläge miteinander sowie mit dem Status quo. Welches Szenario erscheint euch wünschenswert? Wägt ihre Vor- und Nachteile gegeneinander ab und formuliert als Gruppe einen begründeten Standpunkt. Haltet ihn auf einem Moderationskärtchen fest. Kommt ihr zu keiner gemeinsamen Position, notiert den Dissens.

Überblick:

- **15 Maßnahmen, „um das Netz zu befreien“ (Infoblatt #2.1):**

Andree (2023) schlägt 15 konkrete Maßnahmen vor, die in aktuelle Eigentumsrechte eingreifen und direkt umsetzbar sind, wie beispielsweise ‚Stopp der Monetarisierung strafbarer Inhalte‘ oder ‚Volle Outlink-Freiheit für Content Creators‘.

- **Libertäres Bezahlmodell (Infoblatt #2.2)**

Lanier (2014) schlägt ein Bezahlmodell vor, bei dem die Nutzer*innen für ihre Daten direkt bezahlt werden sollen.

- **Digitales Eigentum jenseits des Privateigentums (Infoblatt #2.3)**

Angebauer und Wesche (2024) schlagen Alternativen zur privaten Eigentumsform vor und fordern das Recht auf Mitbestimmung zurück.

⁷ nach S. 223–226 aus: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Infoblatt #2.1 15 Maßnahmen, um „das Netz zu befreien“⁸

Auf europäischer Ebene gibt es mit dem *Digital Services Act* (DSA) und dem *Digital Markets Act* (DMA) erste Versuche einer Regulierung. Sie gelten als eine Art Internet-Grundgesetz und verpflichten Plattformen beispielsweise dazu, problematische Inhalte zu moderieren und gegen Desinformation vorzugehen; ihre Wirksamkeit schätzen Angebauer und Wesche (2024: 229)⁹ allerdings als gering ein.

Auch Andree (2023) hält diese Regeln für unzureichend. Er schlägt daher folgende konkrete Erweiterungen vor:

15 Maßnahmen, um „das Netz zu befreien“ (nach Andree 2023: 255–263)

Nr.	Maßnahme	Kurzbeschreibung
1	Offene Standards	Alle Plattformen sollen zusammenarbeiten können.
2	Outlink-Freiheit	Links zu anderen Seiten dürfen nicht benachteiligt werden.
3	Transparenz	Plattformen müssen ihre Zahlen offenlegen.
4	Faire Besteuerung	Steuern dort zahlen, wo Geld verdient wird.
5	Transparenz in der Politik	Einfluss auf Politik sichtbar machen.
6	Geschäftsfelder trennen	Zu viel Macht in einer Hand verhindern.
7	Keine Traffic-Manipulation	Niemand darf heimlich bevorzugt werden.
8	Neutrale Algorithmen	Algorithmen sollen fair entscheiden.
9	Vergemeinschaftung von Daten	Datenmonopole aufbrechen und Wettbewerb ermöglichen.
10	Konzerne aufspalten	Zu große Unternehmen kleiner machen.
11	Plattform ≠ Inhalte	Betreiber und Inhalte trennen.
12	Marktanteile begrenzen	Niemand soll den Markt beherrschen.
13	Illegale Inhalte	Mit Straftaten kein Geld verdienen.
14	AGB gemeinsam festlegen	Nutzer bestimmen Regeln mit.
15	Community-Kontrolle	Nutzer überprüfen wichtige Entscheidungen.

Diskussion:

1. Sprecht die Maßnahmen einzeln durch. Wenn ihr mehr wissen wollt, recherchiert im Internet oder schlagt direkt beim Autor nach (siehe Andree 2023: 255f.).
2. Diskutiert, wie ihr zu den vorgeschlagenen Maßnahmen in Summe steht. Erläutert, ob ihr diese Maßnahmen als passend bzw. ausreichend erachtet.
3. Bewertet, welche der Maßnahmen ihr für besonders wirksam haltet und welche weniger.

⁸ nach: Andree, M. (2023): Big Tech muss weg! Die Digitalkonzerne zerstören Demokratie und Wirtschaft – wir werden sie stoppen. Campus, Frankfurt am Main.

⁹ Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Infoblatt #2.2 Libertäres Bezahlmodell¹⁰

Jaron Lanier schlägt ein Bezahlmodell vor, bei dem die Nutzer*innen für ihre Daten direkt bezahlt werden sollen (z. B. durch Gebühren, Rabatte oder ein Datengrundeinkommen). Er stellt sich das folgendermaßen vor:

„Die digitale Technologie verändert die Art und Weise, wie Macht (oder ein Stellvertreter von Macht, also Geld oder politische Ämter) errungen, verloren, verteilt und verteidigt wird“ (Lanier 2014: 45).

„In einer Welt der digitalen Würde wäre jeder einzelne Mensch der kommerzielle Eigentümer aller seiner Daten, die sich aus seiner Situation oder seinem Verhalten ermitteln lassen. (Wenn man Informationen nur als Maske betrachtet, hinter der sich echte Menschen verbergen, erkennt man, dass digitale Daten einen beständigen Wert haben und nicht nur einen gelegentlichen.) Wenn eine Person etwas sagt oder tut, das selbst in geringem Maße zu einer Datenbank beiträgt, die es beispielsweise einem Algorithmus für maschinelle Übersetzung oder für Marktprognosen erlaubt, eine Berechnung durchzuführen, dann würde diese Person eine **Nanozahlung** erhalten, und zwar proportional sowohl zum Ausmaß ihres Beitrags als auch zum daraus resultierenden Wert. Die Nanozahlungen würden sich summieren und die Grundlage bilden für einen neuen Gesellschaftsvertrag, bei dem die Menschen motiviert sind, substanzielle Beiträge zur Informationsökonomie zu leisten“ (Lanier 2014: 46).

Kritik:

Angebauer und Wesche (2024)¹¹ üben scharfe Kritik an Laniers Ansatz, weil dieser die **Vermarktung** unseres Lebens immer weiter vorantreibt und Nutzer*innen nur mit Geld ‚besänftigt‘, anstatt ihnen die notwendigen **Mitbestimmungsrechte** über die digitalen Plattformen und Systeme zu geben.

Diskussion:

- Erläutert, was Lanier vorschlägt und wie er es begründet.
- Stellt Laniers Modell der Kritik von Angebauer und Wesche gegenüber.
- Beurteilt, ob eine Bezahlung der Nutzer*innen das Problem löst oder zu kurz greift. Begründet eure Einschätzung.

¹⁰ nach: Lanier, J. (2014): Wem gehört die Zukunft? Hoffmann und Campe, Hamburg.

¹¹ Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Infoblatt #2.3 Gemeinschaftliches und öffentliches Digitaleigentum¹²

Wenige Tech-Giganten besitzen die Infrastruktur, auf der wir uns digital bewegen, und wandeln unsere Gefühle, Kontakte und Standorte in privates Eigentum um. Angebauer und Wesche (2024: 228–234) schlagen folgende Alternativen vor, um das Recht auf Mitbestimmung zurückzufordern.

1. Öffentliches Eigentum: Infrastruktur wird verpachtet

Eine Idee ist es, große Plattformen (wie soziale Netzwerke oder Suchmaschinen) in öffentliches Eigentum zu überführen – ähnlich wie Schienennetze oder Wasserleitungen.

- **konkret:** Der Staat besitzt die Plattform, verpachtet den Betrieb aber an private Unternehmen.
- **Regeln:** Die Unternehmen dürfen Gewinne machen, sind aber an eine strenge Geschäftsordnung gebunden. Sie müssten ihre Algorithmen offenlegen (Transparenz) und wären zur ‚publizistischen Sorgfalt‘ verpflichtet (z. B. durch Faktenchecks).
- **Argumentation:** Da wir durch unsere Klicks und Beiträge den Wert der Plattformen erst erschaffen, steht uns ein anteiliges Eigentumsrecht zu. In diesem Modell fungiert der Staat als Treuhänder, während Nutzer*innen in Gremien direkt mitentscheiden, wie die Plattform gestaltet wird.

2. Gemeinschaftliches Eigentum: Die Macht der Commons

Jenseits von Staat und Markt gibt es das **Gemeineigentum (Commons)**. Hier gehört die Plattform weder einem Konzern noch dem Staat, sondern der Gemeinschaft derer, die sie nutzen. Angebauer und Wesche (2024) diskutieren zwei unterschiedliche Ansätze:

- **Plattform-Kooperativismus:** In Genossenschaften (wie der Foto-Plattform Stocksy) gehört das Unternehmen den Arbeitenden und Urheber*innen selbst. Sie entscheiden demokratisch über ihre Arbeitsbedingungen und die Ziele der Plattform.
- **Open-Access-Netzwerke:** Echtes Gemeineigentum bedeutet hier mehr als nur ‚gratis lesen‘. Die Nutzer*innen bestimmen selbst über die Regeln der Plattform, die Qualitätssicherung und die Löschung von Inhalten. In Netzwerken wie Mastodon („Soziales Netzwerk, das nicht käuflich ist“, wie es sich selbst beschreibt) gehört auch die Infrastruktur keinem Konzern, sondern wird von der Community auf vielen vernetzten Servern selbst verwaltet.

Zusammenfassung: Drei Wege der Kontrolle

Eigentümer*in	Wer entscheidet?	Ziel
Privat	Tech-Konzerne	Profitmaximierung & Marktmacht
Öffentlich	Staat & Nutzer*innen-Vertretung	Grundversorgung & demokratische Regeln
Gemeinsam	Die Nutzer*innen-Community	Selbstverwaltung & freier Zugang

Diskussion:

1. Vergleicht die drei Eigentumsformen aus der Tabelle und nennt jeweils Stärken und Schwächen.
2. Bereitet euren Zugang für die Stammgruppen auf: Erläutert ihn in etwa drei Minuten und begründet, wie ihr ihn beurteilt.

¹² nach: Angebauer, N. & T. Wesche (2024): Theorien des Eigentums zur Einführung. Junius, Hamburg.

Elena Flucher* & Fabian Pettig**

Multimodale Vignetten in der BNE-Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Anregungen zum Lernen von und mit Unterrichtsgeschichten

* elena.flucher@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

** fabian.pettig@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

Wie kann Lehrkräftebildung darauf vorbereiten, Nachhaltigkeitsthemen zu unterrichten, die komplex, kontrovers und von Unsicherheit geprägt sind? Das Erasmus+-Projekt INTERACT (*Tackling ESD related wicked problems in geography teacher training with multimodal vignettes*) begegnet dieser Herausforderung mit zwölf multimodalen Vignetten aus dem europäischen Geographie- bzw. GW-Unterricht. Sie machen konkrete Unterrichtssituationen zum Ausgangspunkt für Reflexion – und laden dazu ein, nicht vorschnell nach der ‚richtigen‘ Lösung zu suchen, sondern Unterricht differenziert und multiperspektivisch zu erschließen.

Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Migration, globale Ungleichheiten oder die Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft: Nachhaltigkeitsbezogene Themen gehören zu den zentralen Gegenständen geographischer und wirtschaftlicher Bildung. Gleichzeitig erleben es Lehrpersonen als besonders anspruchsvoll, diese zu unterrichten (vgl. Breitenmoser et al. 2024; Costa & Singer-Brodowski 2024). Denn häufig gibt es weder eine eindeutige Problemdefinition noch eine unstrittige Vorstellung davon, was eine wünschenswerte Zukunft ausmacht. Unterschiedliche Interessen, Werte und Perspektiven treffen aufeinander, wissenschaftliches Wissen ist teilweise unsicher und auch die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten Schule überhaupt eröffnen kann, ist nicht eindeutig zu beantworten (vgl. Block et al. 2019; Simm et al. 2021; Mitchell 2022).

Die Wickedness von BNE

Im Projekt haben wir diese miteinander zusammenhängenden Facetten nachhaltigkeitsbezogener Bildung unter dem Begriff der *Wickedness* gefasst. Ausgehend von Rittel und Webber (1973) lassen sich viele Fragen nachhaltiger Entwicklung als *Wicked Problem* verstehen: Sie sind komplex und kontrovers, lassen sich nicht eindeutig definieren und bieten keine einfache oder abschließende Lösung – zumal jede gefundene

Lösung neue Fragen und Probleme hervorbringen kann. Nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen sind dabei nicht nur durch wissenschaftliche Unsicherheiten geprägt, sondern ebenso durch unterschiedliche Werte, Interessen und Vorstellungen davon, wie ein Problem überhaupt zu verstehen und welche Zukunft wünschenswert ist. Diese Konflikte werden auch im Unterricht wirksam. Im Projekt unterscheiden wir daher heuristisch zwischen *inhaltlicher, pädagogischer/didaktischer und struktureller Wickedness*: Sie betrifft zum einen die Komplexität und Kontroversität der Nachhaltigkeitsthemen selbst (vgl. Mehren et al. 2015; Ohl 2018), zum anderen die Herausforderungen, die mit ihrer Vermittlung und Aushandlung im Unterricht verbunden sind, und schließlich die institutionellen und strukturellen Bedingungen, unter denen BNE stattfindet. Diese Dimensionen treten in der Unterrichtspraxis jedoch nicht isoliert auf, sondern überlagern und verstärken sich gegenseitig. Für die Lehrkräftebildung bedeutet das, Nachhaltigkeit nicht primär als Problem mit einer richtigen Lösung zu behandeln, sondern Unsicherheit, Kontroversen, Machtverhältnisse und Fragen von Verantwortung selbst zum Gegenstand professioneller Reflexion zu machen.¹

In diesem Kontext stellt sich damit eine zentrale Frage: Wie kann man angehende Lehrkräfte dazu befähigen, einen reflexiv-professionellen Umgang mit solchen Themen im Unterricht zu finden?

INTERACT – Tackling Wicked Sustainability Challenges through Multimodal Vignettes

Hier setzte INTERACT an: Von Oktober 2023 bis September 2026 arbeiteten die Technische Universität Dresden, die Universität Graz und die Fontys University of Applied Sciences Tilburg gemeinsam daran,

¹ für eine ausführlichere theoretische Konzeption siehe Flucher et al. (2026) und Hennig et al. (2026)

Möglichkeiten für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Wickedness von BNE in der Lehrkräftebildung zu entwickeln. Im Zentrum standen dabei multimodale Vignetten, die authentische Unterrichtssituationen aus verschiedenen Perspektiven für die Lehrkräftebildung zugänglich machen.

Was sind multimodale Vignetten?

Eine multimodale Vignette ist eine vielperspektivische, verdichtete Darstellung einer konkreten Unterrichtssituation. Ausgangspunkt der zwölf INTERACT-Vignetten waren Unterrichtshospitationen von Geographie- bzw. GW-Stunden in Österreich, Deutschland und den Niederlanden. Nachhaltigkeitsbezogene Unterrichtssituationen wurden zunächst ethnographisch beschrieben und anschließend gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften zu Vignetten weiterentwickelt. In einem iterativen Prozess wurden unterschiedliche Fragmente zusammengetragen und mosaikartig miteinander verbunden: etwa Unterrichtsbeobachtungen, Gesprächsausschnitte, Arbeitsaufträge, Schüler*innenprodukte, Tafelbilder oder Reflexionen der Lehrkraft.

Gerade dieses Miteinander unterschiedlicher Materialien und Perspektiven macht den besonderen Charakter der multimodalen Vignetten aus. Die Situation wird nicht linear erzählt, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln kaleidoskopartig zugänglich. Was zunächst eindeutig erscheint, kann durch ein weiteres Fragment auch anders gelesen werden. Die Vignetten lassen Raum für unterschiedliche Interpretationen und machen sichtbar, dass Unterricht immer auch von subjektiven Wahrnehmungen und situativen Bedingungen geprägt ist.

Dabei geht es nicht darum, ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Unterricht zu präsentieren. Stattdessen greifen die Vignetten die Komplexität, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit auf, die den Unterricht oft prägen, und machen unterschiedliche Ebenen und Aspekte der Wickedness von BNE sichtbar. Sie fokussieren bestimmte Momente, lassen andere Aspekte offen und schaffen dadurch einen Raum, in dem Fragen, Irritationen und unterschiedliche Lesarten entstehen können.²

Ein Beispiel – die Vignette ‚Globale Plastikverschmutzung‘

Um sowohl die Konstruktionsprinzipien als auch die Gestaltung einzelner multimodaler Vignetten zu veranschaulichen, gehen wir hier kurz auf eine der zwölf

entwickelten Vignetten, ‚Globale Plastikverschmutzung‘, ein. Ausgangspunkt ist eine österreichische Unterrichtseinheit, in der sich Schüler*innen mit der globalen Plastikverschmutzung und insbesondere mit Fragen von Umweltungerechtigkeit auseinandersetzen. Die Vignette versammelt unterschiedliche Materialien und Perspektiven aus dem Unterrichtsgeschehen: ethnographische Beobachtungen, Gespräche im Klassenzimmer, Reflexionen der Lehrkraft, Lernergebnisse der Schüler*innen und zwei Wochen später gesammelte Rückmeldungen. Alle Vignetten sind sowohl als PDF-Paket zum Download verfügbar (siehe Abb. 1) als auch als interaktive Online-Version erkundbar (siehe Abb. 2).

Anstatt die Unterrichtsstunde als erfolgreich oder erfolglos zu bewerten oder nach der ‚richtigen‘ Reaktion der Lehrkraft zu fragen, lädt die Vignette dazu ein, Spannungen genauer zu betrachten, unterschiedliche Lesarten zu erproben und neue Fragen zu eröffnen. Dazu wird die Fallbeschreibung durch Reflexionsimpulse ergänzt, die von eher offenen ersten Fragen schrittweise zu einer vertieften Auseinandersetzung mit wiederkehrenden Herausforderungen von BNE führen. Den Ausgangspunkt kann beispielsweise bilden: „Was fällt dir beim Lesen der Vignette auf? Was hat dich überrascht oder irritiert?“ Daran schließen Fragen an, die unter anderem die Rolle von Emotionen, das Verhältnis zwischen persönlicher Sorge und strukturellen Problemen sowie die Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven thematisieren: „Wie kann man die situativen Sorgepraktiken der Schüler*innen anerkennen und gleichzeitig der Komplexität und den Machtverhältnissen, die eine Situation ausmachen, gerecht werden?“ Ein weiterer Reflexionsanstoß greift die anonyme Aussage eines Schülers auf, dass ihm die Plastikverschmutzung überhaupt egal sei: „Sind in pluralistischen Diskussionen alle Standpunkte gleichwertig, und wenn nicht, auf welcher Basis kann man das bewerten?“ Damit soll die Reflexion nicht auf die Frage „Was würde ich tun?“ reduziert werden. Vielmehr geht es darum, die eigene Wahrnehmung und das eigene professionelle Handeln in Beziehung zu theoretischem Wissen, eigenen Unterrichtserfahrungen, anderen Perspektiven und den Bedingungen der jeweiligen Situation zu setzen.

Wie lassen sich die Vignetten einsetzen?

Die Vignetten wurden für unterschiedliche Settings der universitären Lehrkräftebildung entwickelt und können sowohl individuell als auch in Gruppen oder Seminaren eingesetzt werden. Denkbar ist beispielsweise, zunächst nur einzelne Fragmente zu betrachten und eigene Deutungen zu entwickeln. Anschließend können weitere Materialien hinzugezogen und bisherige Interpretationen hinterfragt oder verändert

² für eine ausführliche Darstellung der theoretischen Konzeption und Entwicklung der Vignetten siehe INTERACT-Handbook (vgl. INTERACT 2026a)

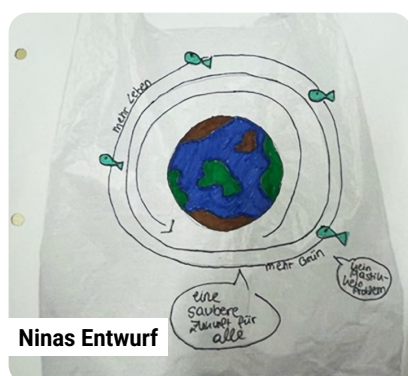
VIGNETTE

Globale Plastikverschmutzung



Die hier beschriebene Unterrichtseinheit findet in einer österreichischen allgemeinbildenden höheren Schule statt. Die Schüler:innen besuchen die 9. Schulstufe und sind zwischen 14 und 16 Jahre alt. Das Thema der Stunde ist die globale Plastikverschmutzung, wobei die Lehrperson einen besonderen Fokus auf die Rolle des globalen Südens für die Thematik setzte.

Die Stunde beginnt und nach kurzen typischen organisatorischen Fragen und einem langsamen zur Ruhe kommen der Schüler:innen fragt die Lehrperson in die Runde: „Was sind denn Kernaussagen aus dem Zeitungsartikel, den wir letzte Stunde gelesen und bearbeitet haben?“ Einige Schüler:innen melden sich: „90 % aller Seevögel sind vom Aussterben bedroht!“ – „Es ist gar nicht so schlau, so Meeresverschmutzung, weil viele Tiere sterben.“ – „Plastikmüll kostet armen Ländern viel mehr und ich glaube, das ist unfair.“ Die Lehrperson nickt zufrieden und teilt ein → Arbeitsblatt aus. Neben vielen Aufgaben zum Zuordnen, Erklären und Visualisieren unterschiedlicher Fakten fordert die letzte Aufgabe die Schüler:innen dazu auf, ein ‚sprechendes Plastiksackerl‘ zu entwerfen, welches die globale Plastikverschmutzung adressiert.



GESPRÄCHE MIT SCHÜLER:INNEN

Während die Schüler:innen an ihrem Entwurf arbeiten, geht die Lehrerin durch die Klasse und führt Gespräche. Sie fragt Nina, was sie denn mit ‚eine saubere Zukunft für alle‘ meint. Diese antwortet darauf mit verunsicherter Stimme: „Naja, also halt für alles, was lebt. Menschen überall, aber halt auch die ganzen Tiere. Passt das nicht so?“ – „Doch sicher, natürlich, mich hat nur interessiert, wen du mit alle meinst!“ – „Achso, ja, genau. Alles was darunter halt leidet.“

Auch Leo will unbedingt über seinen Entwurf reden und führt aus: „Das ist eine tote Katze, die in einem Plastiksackerl ... Weil ich hab’ einmal eine tote Katze in einem Plastiksackerl neben der Straße liegen sehen. Sie hat ausgeschaut, als hätte sie wirklich versucht, sich aus dem Sackerl zu befreien und es war ganz oft um ihren Hals gewickelt, aber sie hat es nicht geschafft. Daran kann ich mich immer noch so gut erinnern, das war wirklich schlimm.“ – „Oh, das tut mir leid.“ – „Ja, das war wirklich schirch. Seitdem achte ich selber auch voll darauf, also auf so Plastiksackerl, die irgendwo herumliegen.“

Nach dieser intensiven Arbeitsphase endet die Stunde damit, dass sich einige Schüler:innen melden, um ihre Entwürfe der Klasse vorzustellen. Dabei melden sich fünf Schüler:innen, die alle zum Ausdruck bringen, dass sie es ungerecht und belastend finden, dass weltweit Tiere aufgrund der Plastikverschmutzung leiden und sterben.



REFLEXION LEHRPERSON

Nach Ende der Stunde teilt die Lehrperson folgende Beobachtung mit: „Ich finde es spannend, dass wir eigentlich überhaupt nichts mit Tieren gemacht haben und auch im Text kaum was über Tiere steht, sie das aber anscheinend am meisten triggert. Ich glaube, dass sie in dem Alter mit 15 noch sehr auf dieser emotionalen Schiene sind. Ich merke das in der Unterstufe, dass sie noch viel empfänglicher sind für Tierschutzthemen, da ist einfach noch viel mehr Empathie da und weniger der Versuch, das zu rationalisieren. Aber ja, die Menschen im globalen Süden, die sind halt gar nicht so wirklich vorgekommen.“



Zwei Wochen sind seit dieser beschriebenen Stunde vergangen, und die Lehrperson entscheidet sich dazu, die Schüler:innen anonym nach ihrer persönlichen Meinung zum Thema zu befragen. Hier eine Auswahl der Antworten:

Findest du persönlich die Plastikverschmutzung schlimm? Falls ja, was daran findest du am schlimmsten?	Findest du, dass sich etwas verändern sollte? Falls ja, was sollte sich deiner Meinung nach verändern? Wer sollte anders handeln?
Das Menschen im Globalen Süden stark darunter leiden und dass wir so leben wie als gäbe es mehr als eine Welt.	Die Menschen die an der Produktion beteiligt sind. Plastik in Pappe zu verwandeln bringt sich nichts.
Ja, ich finde es schlimm weil Tiere dadurch sterben.	Es sollte viel strengere Gesetze geben.
Ja, das es vielen Menschen bewusst ist das es schlimm ist, sie aber nichts machen und weiter Müll zb auf den Boden schmeißen	Ja, die Menschen sollten anders mit Müll umgehen. Mehr recyceln, weniger Plastik verwenden (außer Strohhalme bei McDonalds z.B.)
Nein.	Nein.

Die Lehrperson und ich sehen uns die Meinungen der Schüler:innen gemeinsam an, und ich frage sie: „Findest du, dass jede Meinung, die sich nach so einer Stunde herauskristallisiert, gleichwertig ist für dich? Im Sinne von, bist du mit jeder gleich zufrieden?“ Daraus ergibt sich ein längeres → Gespräch.



Abb. 2: Vignette „Globale Plastikverschmutzung“, QR-Code zur interaktiven Online-Version

werden. Ebenso eignet sich die Arbeit in Kleingruppen: Studierende können unterschiedliche Fragmente auswählen, ihre Beobachtungen zusammentragen und anschließend diskutieren, welche Perspektiven durch die jeweilige Auswahl besonders sichtbar – oder möglicherweise unsichtbar – werden. So entsteht ein gemeinsamer Reflexionsraum, in dem nicht die schnellste Lösung, sondern das Aushalten und produktive Bearbeiten von Mehrdeutigkeit im Vordergrund steht.

Seit dem Wintersemester 2025/26 werden die Vignetten an den beteiligten Hochschulstandorten in unterschiedlichen Seminarkontexten erprobt. Erste Erfahrungen zeigen eine hohe Resonanz bei Studierenden und machen deutlich, dass die Vignetten vielfältige Reflexionswege eröffnen.³

Wir laden herzlich dazu ein, die Vignetten in der Hochschullehre zu verwenden, und freuen uns über konstruktives Feedback!

Zum Projekt und zu den Vignetten: [interact.rfdz.at](https://www.rfdz.at/interact)

Danksagung

Wir danken allen Lehrkräften, die uns in ihren Klassen willkommen heißen, uns Einblick in ihren Unterricht gewährt und gemeinsam mit uns die Vignetten entwickelt und weitergedacht haben. Unser Dank gilt ebenso den Studierenden, die uns bei der Erprobung unterstützt haben, sowie unseren Kolleg*innen, die das Projekt mit ihrem Feedback und Engagement begleitet haben. Ihre Offenheit, Zeit und Unterstützung waren für diese Arbeit unverzichtbar.

Förderhinweis

Ko-finanziert von der Europäischen Union unter der Fördernummer 2023-1-DE01-KA220-HED-000153993

³ für konkrete, bereits erprobte Umsetzungsvorschläge siehe INTERACT-Course-Concepts (vgl. INTERACT 2026b)

Literatur

- Block, T., K. Van Poeck & L. O. Östman (2019): Tackling wicked problems in teaching and learning: sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. In: Van Poeck, K., L. O. Östman, & J. Öhman (Eds.): Sustainable development teaching: ethical and political challenges. Routledge, London. S. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351124348-3>
- Breitenmoser, P. & M. Keller-Schneider (2024): „Ich möchte mir nicht die Finger daran verbrennen“. Angehende Lehrpersonen und die Herausforderung Klimawandel zu unterrichten. In: Progress in Science Education 7(1). S. 6–25. DOI: <https://doi.org/10.25321/prise.2024.1447>
- Costa, J. & M. Singer-Brodowski (2024): Fridays for Future: Dealing with controversial issues in schools. In: GAIA 33(3). S. 306–313. DOI: <https://doi.org/10.14512/gaia.33.3.6>
- Flucher, E., P. Hennig, T. Wils, N. Raschke & F. Pettig (2026): Engaging with the Wickedness of Education for Sustainable Development through Multimodal Vignettes in Teacher Education. In: European Journal of Geography 17(2). S. 128–136. DOI: <https://doi.org/10.48088/ejg.e.flu.17.2.338.345>
- Hennig, P., E. Flucher, N. Raschke & F. Pettig (2026): Der Wickedness von BNE mit multimodalen Vignetten begegnen: Ein fachdidaktischer Beitrag zur reflexiven Lehrkräftebildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 26(2). S. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2026-04>
- INTERACT (o.J.). Vignettes. <https://www.rfdz.at/0interact/vignettes/> (15.09.2026)
- INTERACT (2026a): Handbuch zu Wicked Problems in BNE und der Gestaltung von Vignetten. https://www.rfdz.at/0interact/wp-content/uploads/2026/09/INTERACT-Handbook_DE.pdf (15.09.2026)
- INTERACT (2026b): Implementation Guide. Using Multimodal Vignettes in ESD: Course Concepts and Implementation. https://www.rfdz.at/0interact/wp-content/uploads/2026/09/INTERACT-Implementation-Guide_EN.pdf (15.09.2026)
- Mehren, M., R. Mehren, U. Ohl & C. Resenberger (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Geographie aktuell & Schule 37(216). S. 4–11.
- Mitchell, J. T. (2022): Teaching the „wicked“ in Geography: Educational structure, standards, and teacher training as obstacles to teaching about climate change. In: Journal of the South Carolina Academy of Science 20(1). S. 19–20.
- Ohl, U. (2018): Herausforderungen und Wege eines systematischen Umgangs mit komplexen Themen in der schulischen Nachhaltigkeitsbildung. In: Pyhel, T. (Hg.): Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation. oekom, München. S. 131–146.
- Rittel, H. & M. Webber (1973): Dilemmas in a general theory of planning. In: Policy Sciences 4. S. 155–169.
- Simm, D., A. Marvell & A. Mellor (2021): Teaching „wicked“ problems in geography. In: Journal of Geography in Higher Education 45(4). S. 479–490.



ÖSTERREICHISCHE GEOGRAPHISCHE GESELLSCHAFT

Gegründet 1856

OeNB-Award für Wirtschaftsdidaktik 2026

Die Österreichische Geographische Gesellschaft (ÖGG) vergibt in Kooperation mit ihrer Fachgruppe für Geographische und Sozioökonomische Bildung (GESÖB) für hervorragende Leistungen auf dem Gebiet der Fachdidaktik „Sozioökonomische Bildung“ einen von der Österreichischen Nationalbank (OeNB) gestifteten Sonderpreis in Höhe von **EUR 2.000,-**. Dieser Preis wird für thematisch und methodisch hervorragende Dissertationen, Diplom- und Masterarbeiten aus dem Bereich der sozioökonomischen Bildung verliehen, die von einer Person selbstständig verfasst und in den Jahren 2025 oder 2026 fertiggestellt und approbiert worden sind. Die eingereichte Arbeit muss in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein. Es besteht keine Einschränkung nach Alter oder Wohnsitz der einreichenden Person. Ausgeschlossen von der Bewerbung sind Vorstandsmitglieder, Rechnungsprüfer oder Angestellte der ÖGG sowie der Vorsitzende und die stellvertretenden Vorsitzenden der Fachgruppe GESÖB und die Mitglieder der Jury.

Die eingereichten Arbeiten müssen spätestens bis **31. Dezember 2026** in der Geschäftsstelle der ÖGG eingetroffen sein. Erwartet werden: ein gebundenes Exemplar und eine elektronische Version der Arbeit mit Bewerbungsschreiben, Lebenslauf und bisher vorliegenden Gutachten, zu senden an die Österreichische Geographische Gesellschaft, A-1070 Wien, Karl-Schweighofer-Gasse 3/7 (E-Mail: oegg.geographie@univie.ac.at).

Eine Jury der Österreichischen Geographischen Gesellschaft und der GESÖB trifft ihre Entscheidung im Jahr 2027 unter Einbeziehung von jeweils zwei von der Jury eingeholten Fachgutachten pro eingereichter Arbeit. Wenn zwei der eingereichten Arbeiten von der Jury als gleichwertig preiswürdig beurteilt werden, kann der OeNB-Award gemäß Beschluss der Jury auch in zwei Preise à EUR 1.000,- geteilt werden. Der Preis wird unter Ausschluss des Rechtsweges zuerkannt. Die eingereichten Unterlagen verbleiben bei der ÖGG.

Christian FRIDRICH
Vorsitzender, Fachgruppe GESÖB

Helmut WOHLISCHLÄGL
Präsident der ÖGG

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Tilo Felgenhauer (Schriftführerin-Stv.), Christiane Hintermann (Obfrau), Lars Keller (Obfrau-Stv.), Sandra Milz (Kassierin-Stv.), Karin Oberauer (Schriftführerin), Anna Oberrauch (Obfrau-Stv.), Fabian Pettig (Obfrau-Stv.), Herbert Pichler (Schriftführerin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift GW-UNTERRICHT erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von GW-Unterricht mit freundlicher Unterstützung durch STEIGER DRUCK | www.steigerdruck.at

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften
Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:

Martin Dür, PH Vorarlberg
Tilo Felgenhauer, PH Oberösterreich
Thomas Jekel, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
Lars Keller, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Sandra Milz, PH Salzburg
Karin Oberauer, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Anna Oberrauch, Institut für Sekundärpädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol
Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz
Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse
Robert Vogler, Institut für Soziologie und Sozialgeographie, Universität Salzburg

Mitherausgeberin:



Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Elena Flucher, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

© 2026 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7, 1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion

ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift GW-UNTERRICHT wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlagbild: © Pixabay – Bild von Ely Penner

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

Web: <http://www.gw-unterricht.at>

E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede*r Autor*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-UNTERRICHT veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.



ONE UP ISLAND – DAS SPIEL FÜR DEN GW-UNTERRICHT

Bereit für die Insel? Bringen Sie frischen Wind in Ihren Unterricht.

One Up Island ist ein kollaboratives Mobile Game, das die Schüler:innen auf ihren eigenen Smartphones im Klassenzimmer spielen. Ziel ist es, die Lebens- und Arbeitsbedingungen auf einer fiktiven Insel zu verbessern und gemeinsam eine demokratische Gesellschaft aufzubauen.

Wiener Schulen haben die Möglichkeit einen kostenlosen Workshop zu buchen. Dabei begleiten unsere Trainer:innen die Klasse beim Spielen. Im Anschluss werden historische und realpolitische Bezüge sowie volkswirtschaftliche Zusammenhänge auf interaktive Art erarbeitet.

Sie können den Workshop aber auch eigenständig mit Ihrer Klasse durchführen - ganz nach Ihren Bedürfnissen. Auf der Homepage www.oneupisland.at finden Sie alle Informationen und passendes Begleitmaterial zur Vor- und Nachbereitung!

One Up Island ist ab sofort kostenlos in den App-Stores downloadbar.



Für weitere Informationen kontaktieren Sie uns gerne unter oneup@akwien.at



WIEN

Starke Partner für Ihren Geografieunterricht.

Ob klassisch strukturiert, digital erweitert oder fächerübergreifend konzipiert: Jede unserer Atlas-Reihen unterstützt Sie dabei, geografisches Wissen anschaulich und kompetenzorientiert zu vermitteln.

Profitieren Sie von klaren Kartenbildern, aktuellen Inhalten und praktischen Zusatzmaterialien – abgestimmt auf die Anforderungen Ihres Schulalltags.



© stock.adobe.com / Chris

Entdecken Sie das gesamte **Atlas-Sortiment** unter **www.westermann.at/atlantent**

QR-Code Scannen
und Atlasvielfalt erleben! ▶



H Hölzel Verlag

westermann **W**

www.westermann.at

Hölzel Verlag

Jugend & Volk

E. DORNER