

## **Birgit Weber, Möglich, aber nicht zwingend: Lehrpläne und nachhaltige Entwicklung**

Inwiefern hat die Forderung nach nachhaltiger Entwicklung unter Berücksichtigung der globalen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen Eingang in Richtlinien und Lehrpläne des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs gefunden? Dieser Beitrag dokumentiert Curriculumanalysen der Verfasserin in den Fächern Erdkunde, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft an Gymnasien der deutschen Bundesländer und den Rahmenvorgaben zur beruflichen Bildung.

Seit der Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 (Agenda 21 1992, Nr. 36.3) gilt Nachhaltigkeit als neues Leitprinzip der Umweltbildung. Durch das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wird die bisherige Umweltbildung mit der Trias Umwelterhalt, Gerechtigkeit und Entwicklung erweitert um soziale, ethische und ökonomische Zielvorstellungen. Die Berücksichtigung der zeitlichen und räumlichen Dimensionen des Umweltverbrauchs, der durch die Einbeziehung der künftigen und gegenwärtigen Generationen ins menschliche Vorstellungsvermögen gezogen wird, erlaubt es bei aller Unvollkommenheit des Wissens über die ökologischen Grenzen theoretisch, die Handlungslücke zwischen dem gegenwärtigen Umweltverbrauch und einer nachhaltigen Umweltnutzung zu bestimmen. Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung fordert entsprechend eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit heraus. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt auf folgende förderungswürdige Kompetenzen:

- \* Vernetztes Denken unter Berücksichtigung der Globalität, der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit unter Abwägung ökologischer, ökonomischer und sozialer Konsequenzen und Nebenwirkungen unter Berücksichtigung des Retinitätsprinzip und des Syndromansatzes (vgl. Rat der Sachverständigen für Umweltfragen 1994, Bund-Länder-Kommission z.B. IPN, service-umweltbildung der FU Berlin),

- \* Reflexions- und Partizipationsfähigkeit unter Berücksichtigung der Diskurs- und Kooperationsfähigkeit (etwa BolschoSeybold 1996, de Haan 1997/1999; Fischer 1999, Mayer 1998, Michelsen 1999).

Im Rahmen der folgenden Dokumentation interessiert insbesondere, welche inhaltlichen Ansatzpunkte für eine nachhaltige Entwicklung in Lehrplänen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes vorhanden sind oder nachhaltige Entwicklung gar implizit verankert ist.

Nachhaltige Entwicklung in den Lehrplänen des Faches Erdkunde in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Erdkunde als interdisziplinäres Fach sucht von vorneherein gesellschaftswissenschaftliche als auch naturwissenschaftliche Bestandteile in eine multiperspektivische Betrachtung zu integrieren. Angesichts seines Raumbezuges sowie der damit verbundenen Affinität zu den natürlichen Lebensgrundlagen verwundert es kaum, dass Geografie zu den klassischen Fächern gehört, in denen Umweltbildung schon früh einen bedeutenden Stellenwert gefunden hat und dessen internationale Bezüge die globale Perspektive zwangsläufig integriert. Wie widmet sich nun ein solches integratives Fach der Umweltperspektive unter Berücksichtigung der nachhaltigen Entwicklung? Im Folgenden dokumentiere ich die Ergebnisse der Lehrplananalyse von Schlösser/Weber (1999: 176-179; 181-183):

In den meisten Lehrplänen des Faches Erdkunde in der gymnasialen Oberstufe werden Kenntnisse über natur-, wirtschafts- und sozialgeographische Prozesse, Strukturen und Probleme, Ursachen und Wirkungen gefordert.

\*

So heißt es beispielsweise in Berlin: "Seine (des Erdkundeunterrichts - d.V.) unverzichtbare Stärke liegt in der für Weltkenntnis und Weltverständnis unverzichtbaren Verbindung natur- und geisteswissenschaftlichen Denkens; die Lernprozesse sind durch eine zunehmend komplexere Vernetzung geographischer, ökonomischer, politischer und ökologischer Fragestellungen gekennzeichnet" (B-EK 95: 2).

\*

In Brandenburg soll der Erdkundeunterricht zu einer kompetenten Lebensgestaltung befähigen. "(D)urch die Beschäftigung mit natur-, wirtschafts-, und sozialräumlichen Ursachen und Zusammenhängen lokaler, regionaler und globaler Problemfelder (ist) die unterschiedliche Verteilung von Lebenschancen und Lebensqualität zu erfassen und an der Lösung der damit verbundenen Konflikte und Aufgaben mitzuarbeiten" (BR-EK 92: 18).

\*

In Bremen soll "Physiogeographie ... nicht um ihrer selbst willen betrieben (werden), sondern jeweils im sozial- und wirtschaftsgeographischen oder im geoökologischen Problemzusammenhang" (HB-GO 87: 15).

\*

In Hessen werden, "sozioökonomische Informationen der Erde (Landwirtschaft, Siedlung, Transport, Industrie, Handel, Energie, Bevölkerung etc.)" erfordert, "um die Einflüsse von naturgegebenen Bedingungen und verschiedenartigen Kulturen, Religionen, technischen, wirtschaftlichen und politischen Systemen auf Orte und Räume erkennen zu können" (HE-EK 98: 5).

\*

Disparitäten, Ökonomie und Ökologie sind als durch wirtschaftliche Sachverhalte geprägte Schlüsselprobleme in Niedersachsen zu berücksichtigen. (NI-EK 94: 5).

\*

In Mecklenburg-Vorpommern rechnet die Bewahrung der Umwelt, das Zusammenleben der Menschen in der Einen Welt und die räumlichen Disparitäten zu den zu behandelnden Schlüsselproblemen (M-95: 47f).

Es besteht kein Zweifel, dass im Fach Erdkunde ein erheblicher Spielraum und auch Herausforderung der Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung besteht (1). Es stellt sich aber die Frage, inwiefern es in diesem für fächerübergreifendes Arbeiten so prädestinierten Fach tatsächlich gelingt, die interdisziplinären und komplexen Bezüge herauszuarbeiten. Dies soll an einigen Beispielen analysiert werden.

\* Bei der Auseinandersetzung mit dem Klimaproblem in Brandenburg (BR-EK 92: 32) geht es allein um die physisch-geographischen Zusammenhänge sowie die Beeinflussung des Klimas durch Emissionen und die möglichen Folgen. Im Rahmen des Themas mineralische Ressourcen wird zwar die Sicherung des Rohstoff- und Energiebedarfs eingeschlossen, aber lediglich auf verbesserte Nutzung, alternative Energien, Einsparung und internationale

Zusammenarbeit verwiesen (34f). Vergleichbar ist auch die Herangehensweise an die "Tragfähigkeit der Erde" in Rheinland-Pfalz (RP-EK 95: 28ff).

\* In Bayern (BA-EK 91) und Sachsen (SA-GO 92) wird lediglich auf geoökologische Probleme und mögliche Lösungsstrategien hingewiesen. Niedersachsen (NI-EK 94: 30) und Mecklenburg-Vorpommern (M-GO 95: 51ff), die dem Schlüsselproblem Ökonomie und Ökologie besondere Aufmerksamkeit widmen, beziehen hinsichtlich der Ursachen lediglich menschliche Eingriffe und physische Verursacher ein, und verweisen auf die Folgen. In Bremen (HB-GO 87: 26) und Nordrhein-Westfalen (NW-EK 98: 11) soll der Erdkundeunterricht wesentlich zur Einsicht in die Notwendigkeit eines ökologisch verträglichen Handelns beitragen. Sachsen-Anhalt fordert von seinen Schülern die Einsicht, "daß zur Lösung globaler Probleme die aktive Mitarbeit des Einzelnen gefordert ist" (SA-GO 94: 51). In Hessen soll der Erdkundeunterricht den eigenen Einfluss auf die Umwelt bewusst machen und "die Fähigkeiten entwickeln, umweltgerechte Entscheidungen zu treffen" (HE-EK 98: 3). Der Forderung "Umweltbildung unter Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges von Ökonomie, Politik und Ökologie" zu vermitteln (5), wird eine Darstellung der Rahmenthemen mit purem Verweis auf die Gefährdung natürlicher Lebensgrundlagen durch menschliche Eingriffe (14f, 17) kaum gerecht. Auch der in höherem Maße ökonomisch geprägte Lehrplan in Schleswig-Holstein (SH-EK 86: 4ff) geht bei den geoökologischen Problemen ebenfalls kaum über die Erkenntnis der Umweltprobleme hinaus, bezieht aber im Rahmen der Wirtschaftsordnung Wirtschaftswachstum und Umweltpolitik ein (13). In Hamburg (HH-EK 90: 27) wird im Rahmenthema Geoökologie und Umweltschutz gefordert, Grundlagen, Ziele und Instrumente der Umweltpolitik kritisch zu untersuchen und Umweltschutz als übergreifende und als Sache des Einzelnen zu behandeln. Auch Berlin (B-EK 95: 8f) geht über bloße Gefährdungen hinaus, und verlangt z. B. eine Auseinandersetzung mit Energiepolitik und Fragen der Wirtschaftlichkeit.

Umweltökonomische Erkenntnisse fließen in kaum einen der Lehrpläne ein, auch wenn die Abwägung zwischen Ökonomie und Ökologie einen gewichtigen Schwerpunkt bei der Behandlung geoökologischer Fragestellungen bildet und obgleich die gymnasiale Oberstufe einen wissenschaftspropädeutischen Anspruch verfolgt. So bleiben die Lehrpläne nicht selten bei der Erkenntnis der Umweltprobleme einschließlich ihren physischen Verursachern stehen. Umweltpolitische Konzepte werden kaum diskutiert, häufig endet die Auseinandersetzung mit dem moralischen Appell an das einzelne Individuum. Die Auseinandersetzung mit internationalen Verflechtungen und den dort vorhandenen Disparitäten sowie die Frage eines globalen Umwelterhalts lässt internationale Zusammenarbeit nicht selten als *conditio sine qua non* erscheinen, ohne jedoch zu prüfen, auf welcher Regelungsebene welche Steuerungsinstrumente sinnvoll angesiedelt sein sollten. Wirtschaftliche Bezüge werden hergestellt, nicht jedoch erklärt. Angesichts der zahlreichen Aspekte, die in den Erdkundeunterricht eingehen sollen und dem verfügbaren zeitlichen Rahmen, kann dies jedoch kaum erstaunen.

Nachhaltige Entwicklung in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe

Nächster Untersuchungsgegenstand sind die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer der Gymnasien (siehe auch Weber 1999). Außer in Sachsen-Anhalt werden in allen Bundesländern globale Umweltgefährdungen oder auch die Notwendigkeit internationaler Umweltkooperation in den Lehrplänen - entweder der wirtschafts- oder der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer - berücksichtigt. Nachhaltige Entwicklung selbst wird allerdings nur in wenigen Lehrplänen ausdrücklich erwähnt.

\* Nachhaltige Entwicklung als Ziel und Aufgabe internationaler Politik muss nach den neuen Richtlinien für Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen (NW-SW 1998: 57) ausdrücklich als Inhaltsaspekt im Inhaltsfeld VI: 'Globale politische Strukturen und Prozesse' berücksichtigt werden. In den Lehrplan wird sogar eine Beispielsequenz mit dem Thema: "Zukunftsfähigkeit der einen Welt" integriert. Diese ermöglicht genaueren Aufschluss über das vorherrschende Nachhaltigkeitsverständnis. Einbezogen werden die drei Prinzipien des Sustainable Development Entwicklung, Gerechtigkeit und Natur. Nachhaltige Entwicklung kann exemplarisch aus der Wettkampf-, der Astronauten- oder auch der Heimatperspektive beleuchtet werden .

\* Auch Mecklenburg-Vorpommern hat in seinen Entwürfen für Sozialkunde und Arbeit-Wirtschaft-Technik (1998) nachhaltige Entwicklung integriert. Im Themenbereich 'Chancen und Risiken zukünftiger Entwicklungen' sind 'Deutschlands Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung' ein ebenso verbindlicher Unterrichtsinhalt wie die Agenda 21, wahlweise internationale Übereinkünfte zum Umweltschutz. Im Grund- und/oder Leistungskurs sind die Themen 'Globalisierung und nachhaltige Entwicklung', 'Protektionismus als Antwort auf Globalisierung' "Nationen im Standortwettbewerb = Abbau des Sozialstaates und Senkung der Umweltstandards?" wichtige Lerninhalte (M-SK 1998, 15f). Auch der neue Rahmenplan Arbeit-Wirtschaft-Technik verweist im Themenbereich 'Spannungsverhältnis Ökonomie / Ökologie' im Rahmen des Themas 'Grenzen des Wachstums' auf die Fragestellungen: "Wachstum in einem begrenzten System (...), Umweltpolitische Instrumente auf nationaler, europäischer und globaler Ebene, die Umweltkonferenz von Rio (Agenda 21) und die Nachfolgegipfel, nachhaltige Entwicklung" (M-AWT 1998: 14f).

\* Die Rio-Konferenz wird im Fach Sozialkunde des Landes Rheinland-Pfalz im Rahmenthema 'Sicherung der Welt als Lebensraum' (RP-SK 1995) sowie im Fach Politik des Saarlandes unter 'Reichtum und Armut in der Welt' (SL-P 1995) angesprochen. In Baden-Württemberg ist im Fach Gemeinschaftskunde im Zusammenhang mit der 'Überwindung von Ungleichheit als Voraussetzung für den Frieden in der Welt' die Rede von den Gefährdungen durch armuts- und reichumsbedingte Umweltprobleme und den 'Bemühungen für ein umweltverträgliches dauerhaftes Wachstum' (BW-GK 1994).

Globale Umweltgefährdungen werden in fast allen Bundesländern berücksichtigt. Dabei handelt es sich in der Regel:

\* allgemein um die Grenzen des quantitativen Wachstums, Ressourcenerschöpfung oder -knappheit und Umweltbeeinträchtigungen (2). Diese allgemeinen Bedrohungen finden sich eher in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern oder aber in genuin wirtschaftlichen Themenbereichen der sozialwissenschaftlichen Fächer im Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum.

\* speziell um die globalen Umweltprobleme Treibhauseffekt, Regenwald und Artenschwund, Ozonloch, Gefährdung von Boden und Gewässer sowie Giftmüll (3). Bevölkerungswachstum, Armut und Flüchtlingsbewegungen werden häufig ebenfalls in diesem Zusammenhang angesprochen (4). Der Bereich der internationalen Politik bzw. Beziehungen in den gemeinschaftskundlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern bezieht die speziellen globalen Umweltprobleme häufig ein.

Internationale Umweltfragen und Ansätze zur Lösung des Nord-Süd-Konflikts unter Berücksichtigung ökologischer Fragen werden in einigen Bundesländern explizit eingefordert, jedoch außer einigen Ausnahmen kaum konkretisiert.

\* Globale Kooperation und Verantwortung, multilaterale Regulation und kooperative Selbstverpflichtung sowie ein ökologischer Marshallplan für umweltgerechte Technologien,

zur Stabilisierung der Weltbevölkerung und Veränderung der ökonomischen Spielregeln werden in Nordrhein-Westfalen (NW-SW 1998) in der o.g. Unterrichtssequenz benannt. In Mecklenburg-Vorpommern (M-SK/AWT 1998) werden sowohl Protektionismus, internationale Übereinkünfte zum Schutz der Umwelt, Steuern und Lizenzen, die Öko-Audit-Verordnung als Optionen zum Umgang mit künftigen Entwicklungen berücksichtigt. In Bremen (HB-P 1992) wird angesichts der Aufgabenfelder internationaler Politik im Rahmen von Energie und Umwelt die Lastenteilung zwischen Nord- und Süd genannt.

\* Weltweite Zusammenarbeit im Umweltschutz wird in den Lehrplänen in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz berücksichtigt. Berlin (B-SW 1996) fordert zur Lösung des Nord-Süd-Konfliktes neben der Konzeption einer neuen Weltwirtschaftspolitik auch die Verflechtung ökonomischer und ökologischer Aufgabenbereiche. In Brandenburg (BR-PB 1991) ist die weltweite Zusammenarbeit im Umweltschutz, aber auch deren Möglichkeiten und Schwierigkeiten hinsichtlich ökologischer Strukturveränderungen und der Relativierung von Souveränitätsrechten von Bedeutung. Umweltpolitik als internationale Aufgabe ist Lerngegenstand in Hamburg (HH-GK 1989). Internationale Reaktionen auf die weltweite ökologische Bedrohung im Zusammenhang mit den Problemen der Weltwirtschaftsordnung sind Inhaltsaspekte in Niedersachsen (NI-GK 1994). In Rheinland Pfalz (RP-SK 1995) sollen die Lernenden Grenzen und Möglichkeiten gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Handelns im "Raumschiff Erde" erkennen und beurteilen.

\* Mehr auf Entwicklungspolitik bezogen erscheinen die Lehrplanaussagen in Sachsen und im Saarland. Künftige Entwicklungspolitik erfordert laut Lehrplan Politik im Saarland (SL-P 1995) eine weltweit angepasste Entwicklung unter stärkerer Einbeziehung ökologischer Gesichtspunkte und qualitativem Wachstum. Auch in Sachsen (S-GWR 1992) wird von einer ökologischen Bedeutung der Entwicklungspolitik gesprochen aufgrund der Rückwirkungen der Lebensbedingungen in der Dritten Welt auf die Industrieländer.

\* Sehr 'global' sieht es in Thüringen und Berlin aus. In Thüringen (T-SK 1996) wird vereinfachend von 'globalen Zusammenhängen der ökologischen Krise' gesprochen und Berlin (B-WL 1993) fordert die Behandlung von 'globalen Aspekten der Umweltökonomie' (5).

Es existiert kaum ein Lehrplan in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern der gymnasialen Oberstufe in allen Bundesländern, der nicht Raum böte für Problemstellungen einer nachhaltigen Entwicklung. Hilfestellung zur Auseinandersetzung mit den Themenstellung wird mit Ausnahme einiger weniger Bundesländer kaum gegeben. Hilfestellungen zur Erschließung des Problems gehen über Stichwortbenennung, hinter denen sich vieles verbergen kann, kaum hinaus. So bleibt die Frage, was sich hinter der Erarbeitung von diffusen 'Verflechtungen', 'Zusammenhängen', 'Interdependenzen', 'Spannungsverhältnissen' und 'strukturellen Abhängigkeiten' etc. verbirgt. Nachhaltige Entwicklung in den Rahmenplänen für die berufliche Bildung

Der dritte Gegenstand der Betrachtung sind die Rahmenvorgaben für die beruflichen Schulen (siehe auch Weber 1999b). Die Richtlinien und Lehrpläne für die berufliche Bildung harrten noch in den 80er Jahren der Weiterentwicklung angesichts der Anforderungen durch die Umweltbildung. Bis zu diesem Zeitpunkt lagen noch für viele Bereiche reine Stoffpläne vor, die an traditionellen Lehrbüchern ohne Berücksichtigung umweltökonomischer Erkenntnis orientiert waren. Neuere Anforderungen zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen fand man kaum. Inwiefern stellt sich diese Situation heute – nachdem die Kultusminister im Jahre 1991 eine Rahmenvereinbarung zur Berufsschule erließen – anders dar? Und welche Anforderungen hinsichtlich einer umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung haben dort Eingang gefunden?

Nach den 1991 erlassenen Rahmenvereinbarungen verpflichteten die Kultusminister die Berufsschulen u.a. auf die Vermittlung einer Berufsfähigkeit, "die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet" und die Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft, "bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewußt zu handeln". Deshalb soll die Berufsschule neben anderem "auf die mit der Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen". Darüber hinaus soll sie eingehen auf "Kernprobleme unserer Zeit" wie z.B. "Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen" und die "Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen". 1998 implementierte die KMK trotz existierender Ausbildungsplatzmisere in darauf abgestellten Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung den Auftrag: "die allgemeine Bildung zu erweitern, ... (um) zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf wie auch zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung zu (befähigen)." Das Thema "Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule ist für die KMK (1997) expliziter Gegenstand der beruflichen Vollzeitschulen, aber: "Auch in den Berufsschulen ergeben sich vielfältige Bezüge zu Themenbereichen der 'Einen Welt/Dritten Welt'". Als zentrale Herausforderungen werden die wachsenden Ungleichgewichte zwischen arm und reich, Treibhauseffekt, Desertifikation, Migration und Bevölkerungswachstum genannt, die ein erhebliches Engagement zur Bewahrung der Umwelt und menschenwürdigen Lebensbedingungen verlangen.

\*

Betrachtet man diese prinzipiellen Überzeugungen, erwartet man, dass die in diesem Zusammenhang erlassenen Rahmenlehrpläne ebenfalls mit solchen Orientierungen durchsetzt sind. Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß und Außenhandel (KMK 1997) strebt den Erwerb eines breiten, berufsübergreifenden rechtlichen und kaufmännischen Grundwissens sowie die Erkenntnis gesellschaftlicher, ökologischer und sozialer Zusammenhänge, das Wissen über wirtschafts-, sozial- und umweltpolitische Zielvorstellungen und die Kenntnis über Maßnahmen zu ihrer Verwirklichung aus der Sicht verschiedener Interessengruppen und die Berücksichtigung von Grundsätzen und Maßnahmen eines rationellen Energieeinsatzes an. Im Lehrplan selbst werden ökologische Fragen im Zusammenhang mit den Zielen unternehmerischen und gesamtwirtschaftlichen Handelns als Zielkonflikte thematisiert, in den speziellen Betriebslehren werden ökologische Fragen allenfalls noch im Zusammenhang mit dem Transport, der Einflussgrößen auf die Sortimentsbildung benannt.

\*

Für den Bankkaufmann (KMK 1997) gelten gleiche Ziele. Im Lehrplan selbst findet man im neunten Lernfeld des dritten Ausbildungsjahres unter dem Ziel der Begründung einer zukunftsorientierten Unternehmensanalyse neben Marktentwicklung, Management, Generationswechsel, Insolvenzprognosen, Shareholder und Stakeholder Value auch das Wort Umwelt. Im zwölften Lernfeld der Beurteilung der Einflüsse der Wirtschaftspolitik wird explizit genannt: "angemessenes und stetiges Wachstum des Bruttoinlandsprodukts: Notwendigkeit und Grenzen; Konjunktur; Verhältnis von Ökonomie und Ökologie; sparsamer und schonender Umgang mit Ressourcen; lebenswerte Umwelt: Schadensbilanzen; nachhaltiges Wirtschaften; Instrumente und Maßnahmen der Umweltpolitik" (8).

Auf der Basis dieser Rahmenvorgaben können die Länder die Orientierungen einer umwelt- und entwicklungsorientierten Bildungsarbeit auch im Berufsschulunterricht – die sie in der Kultusministerkonferenz als Rahmenvorgaben mit erlassen haben – noch konkretisieren.

\*

Laut der Richtlinien für den Industriekauffrau/Industriekaufmann in Nordrhein-Westfalen (NW-IK 1997) soll ökologische Kompetenz gefördert werden. Darunter werden Einsichten in die Betroffenheit und Mitverantwortlichkeit des Einzelnen sowie die Bereitschaft zu Verhaltensänderung einschließlich der Fähigkeit in Systemzusammenhängen und Kreisläufen zu denken bzw. sich im betrieblichen und außerbetrieblichen Rahmen für ökologische Ziele einzusetzen verstanden (12). Am Ende der Ausbildung sollen die Industriekaufleute in der Lage sein, berufliche Fachkompetenz zur komplexen Problemlösung mit wirtschaftlichen, technischen, ökologischen und sozialen Zusammenhängen zu verbinden. Deshalb wird neben der Befähigung, an der wirtschaftlichen, humanen, ökologischen Gestaltung der betrieblichen Arbeitswelt verantwortungsbewusst mitzuwirken, ein Grundverständnis über den produktionstechnischen Ablauf und Produktkenntnisse auch im Hinblick auf die Umweltbedeutung erwartet (18). Laut Lehrplan sollen die Lernenden die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, auf der Grundlage wirtschaftlicher Grundtatbestände ökonomische, ökologische und soziale Ziele abzuwägen, Ökologie als industriellen Leistungsfaktor zu verstehen und auch den Jahresabschluss unter einer Kennzahl Umweltbeanspruchung zu betrachten.

\*

Die bisher weitgehendste Implementation von Anforderungen an Umwelt, aber auch die Berücksichtigung von Entwicklung der Einen Welt existiert in den Richtlinien zum Bürokaufmann/Bürokauffrau (NW-BK 1994). Das Fach Betriebswirtschaftslehre soll eine multiperspektivische Betrachtung unter ökonomischen, ökologischen, technologischen und sozialen Aspekten ermöglichen (19). Fragen der alternativen und ökologischen Produktion sowie des Vertriebs sollen über die Inhalte der Betriebswirtschaftslehre aufgegriffen werden (31). Ökologische Fragestellungen werden in vielen Lernfeldern einbezogen. Sie sind eingeschlossen in den betrieblichen Leistungsprozess, die Beurteilung der Produkt- und Sortimentsgestaltung sowie des Vertriebs auf deren Umweltverträglichkeit. Hinsichtlich der Probleme gesamtwirtschaftlicher Entwicklung werden die Grenzen quantitativen Wachstums, technischer Fortschritt und Umweltschutz sowie der Nord-Süd-Konflikt einbezogen. Auch im Rahmen des Rechnungswesens sollen die Lernenden befähigt werden, das dort widerspiegelnde betriebliche Geschehen unter gesamtwirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Gesichtspunkten zu beurteilen. Selbst der Jahresabschlusses soll eine Auseinandersetzung mit ökologischen Erfordernissen einer Gewinn- und Verlustrechnung ermöglichen.

Weitere Legitimationserfordernisse, Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in die berufliche Bildung einzubetten, bestehen demnach nicht.

Resümee

In vielen Bundesländern gehört die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen zu den Leitziele des Geographieunterrichts. Dieser berücksichtigt die ökologischen Folgen des Wirtschaftens unter physisch-geographischer Perspektive. So kann er einen gewichtigen Beitrag zur Sensibilisierung für die Folgen leisten. Für eine gesellschaftswissenschaftliche Ursachen- und daraufhin begründete Strategiebestimmung gibt es in den Lehrplänen keine Anhaltspunkte. Die Auseinandersetzung mit Konflikten zwischen Ökonomie und Ökologie

bleibt in der Regel bei der Darstellung der Probleme und ihrer Folgen stehen. Sie schließt weder die Berücksichtigung externer Effekte noch umweltpolitischer Strategien, geschweige denn eine ökologische und ökonomische Effizienzeinschätzung derselben ein.

Die Option zur ausgiebigeren Behandlung einer nachhaltigen Entwicklung auch unter globalen Aspekten ist zwar nicht in allen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Lehrplänen verankert, es finden sich aber vielfältige Ansatzmöglichkeiten. Die Frage ist, was verankert werden soll, denn ausreichende Hilfestellung im Rahmen der Lehrpläne – etwa durch empfehlende Hinweise - gibt es mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen und begrenzt in Mecklenburg-Vorpommern nicht. Hilfestellungen zur Erschließung des Problems gehen über Stichwortbenennung, hinter denen sich vieles verbergen kann, kaum hinaus. So bleibt die Frage, was sich hinter der Erarbeitung von diffusen 'Verflechtungen', 'Zusammenhängen', 'Interdependenzen', 'Spannungsverhältnissen' und 'strukturellen Abhängigkeiten' etc. verbirgt. Nachhaltige Entwicklung in sozialwissenschaftlichen Lehrplänen ist vorrangig ein Feld der Politikwissenschaft. So kann erwartet werden, dass sich die Behandlung der nachhaltigen Entwicklung vorrangig der Analyse existierender Verträge und Vereinbarungen sowie existenten Interessenunterschieden widmet. Die Ursachen globaler Übernutzung, Möglichkeiten der Zielbestimmung in Abwägungskonflikten sowie – auch – ökonomische Lösungsstrategien und ihre Auswirkungen werden in den Lehrplänen nicht angesprochen. Ungefragt und unbeantwortet bleibt, ob es Sinn macht, im nationalen Alleingang Schutzmaßnahmen für globale Umweltgüter zu ergreifen oder ob es notwendig ist, auf internationale Kooperation zu warten, ob Protektionismus der Forcierung oder dem Schutz umweltverträglicher Produktion förderlich ist und inwiefern gutgemeinte Umweltaktionen das Gegenteil von dem bewirken, was sie anstreben? Insofern sind Zweifel berechtigt, ob nicht angesichts der Komplexität der Probleme mehr Orientierungslosigkeit hinterlassen wird als ohnehin schon existiert. Was von der Behandlung des Themas 'Nachhaltigkeit' angesichts der mangelnden Hilfestellungen übrig bleibt, könnte sich provokant wie folgt prognostizieren lassen:

- \* das Wissen um Zusammenhänge und Interdependenzen nach dem Motto: 'alles hängt mit allem zusammen';
- \* die Kenntnis von unterschiedlichen Ressourcenverbräuchen und Verantwortung einhergehend mit der 'weitreichenden' Information, dass kaum vereinbare Interessenunterschiede existieren;
- \* die kurzfristig vorhandene, aber langfristig mit den Rahmenbedingungen kollidierende Bereitschaft, einen eigenen Beitrag durch individuelle Begrenzung des Umweltverbrauchs zur Lösung der ökologischen Herausforderungen zu leisten.

In den Rahmenvorgaben für das berufliche Schulwesen lässt sich feststellen, dass die verlangten ökologischen Kompetenzen in den Rahmenvorgaben ein hohes Gewicht erlangen, sie aber hinsichtlich der Konkretisierung in den Lehrplänen schwächer werden bis hin zur Vernachlässigung. So scheint noch nicht einmal die systematische Konkretisierung der allgemein-abstrakten Ziele der Umweltbildung in den Lehrplänen abgeschlossen. Die KMK-Empfehlungen lassen zwar eine Vernetzung umwelt- und entwicklungsorientierter Fragen zu, unter Berücksichtigung des "Eine Welt"-Beschlusses gebieten sie sie gar, hinsichtlich ihrer Konkretisierung oder der Berücksichtigung des Stellenwertes dieser "Einen Welt" sind in den Rahmenlehrplänen und Richtlinien aber eher weiße Flecke zu konstatieren.

Es bleibt festzuhalten, die Lehrpläne lassen die Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung in ihren vielfältigen Dimensionen zu, das ist die frohe Botschaft. Damit einhergeht die Möglichkeit, auch die Partizipationsmöglichkeit der Beteiligten zu fördern, da die Themenfelder nicht weiter determiniert sind. Es existieren zwar Möglichkeit der

Integration nachhaltiger Entwicklung, die Anforderungen sind aber in der Regel nicht zwingend und weiterreichende Hilfestellungen fehlen meistens. Dies kann neben der Ignorierung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Dominanz moralischen Einschränkungsappelle oder Verantwortungsverlagerungen auf die internationale Ebene führen, ohne die Wechselwirkungen mit Handlungen auf der nationalen Ebene zu sehen (Weber 1998/1997).

#### Anmerkungen

(1) Die Liste ließe sich fortsetzen: HH-EK (90: 4); MP-GO (95: 47); NI-EK (94: 4ff); NW-EK (98: 5ff); RP-GK (95: 11); SL-EK12 (90: 9); S-GO (92: 7); SA-GO (94: 6); SH-EK (86: 1); T-GO (93: 4).

(2) Dies sind Stichworte in BW-GK 94; BA-WR 92; B-WL 93; BR-WW 93; HB-P 92; H-GK 95; M-SK 98; M-AWT 98; NI-WL 84; NI-GK 94; NW-SW 98; RP-SK 95; SL-P 95; SH-WP 90; T-SK 96.

(3) Folgende globalen Probleme werden angesprochen: Klimaveränderungen: BW-GK 94; BR-AL 91; BR-PB 91, HB-P 92; M-AWT 98; NI-GK 94; NW-SW 98; SH-WP 90; Regenwald und biogenetische Vielfalt: BR-PB 91; SL-P 91; M-AWT 98; NW-SW 98; Ozonloch: BR-PB 91; M-AWT 98, NW-SW 98; Mülltourismus: M-AWT 98; NW-SW 98; SL-P 95; Gefährdung von Böden und Wasser: M-AWT 98; NW-SW 98; Zerstörung von Ökosystemen: H-GK 95; SH-WP 90; Umweltvergiftung: BR-PB 91.

(4) Hierauf wird rekuriert in: HB-P 92; M-AWT 98; NI-GK 94; RP-SK 95; SL-P 91; SH-WP 90.

(5) In vielen Bundesländern befinden sich gegenwärtig die Richtlinien, Rahmen- und Lehrpläne in Überarbeitung z.B. Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.

#### Literatur

Hier wird darauf verzichtet, alle untersuchten Curricula (Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrpläne, Beschlüsse der KMK) aufzulisten. Die Anfangsbuchstaben geben das Bundesland erkennbar wieder, es folgt eine Abkürzung für das Fach sowie das Erscheinungsjahr des Lehrplans. Verwiesen sei auf (Schlösser / Weber 1999, Weber 1999a, Weber 1999b).

Agenda 21: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. (Hrsg. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit), Bonn

Beyer, A. (Hrsg.) 1998: Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg

BLK 1998 = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1998: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. – Orientierungsrahmen -. Heft 69. Bonn  
<http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf>

BLK 1999 = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999: Heft 72: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gutachten zum Programm von Gerhard

de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin, Bonn 1999, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>

BLK-Modellprogramm: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, IPN Kiel  
<http://www.ipn.uni-kiel.de/blk21-sh/>

BLK-Programms 21 2000: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, FU-Berlin 27.04.2000  
<http://www.blk21.de/>

Bolscho, D. / Seybold, H. 1996: Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch, Berlin

Bolscho, D. 1998: Nachhaltigkeit - (k)ein Leitbild für Umweltbildung. In: Beyer 1998, S. 163-178

de Haan, G. / Harenberg, D. 1999: Expertise "Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung" verfaßt für die Projektgruppe "Innovation im Bildungswesen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Freie Universität Berlin, Februar 1999

de Haan, G. 1998: Bildung für nachhaltige Entwicklung ? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. In: Beyer 1998, S. 109-148

de Haan, G. u.a. 1997: Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Heidelberg

Deutscher Bundestag 1998: Abschlußbericht der Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung": Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Drucksache 13/11200 vom 26.06.1998

Fischer, A. (Hrsg.) 1999: Herausforderung Nachhaltigkeit. Perspektivenwechsel in der Ausbildung von Wirtschaftslehrer/-innen, Frankfurt/Main 1999

Fischer, A. 1999: Sustainability - nachhaltige Evolution der Lehrerbildung. In: Fischer, A. 1999, S. 41-65

Krol, G.-J. 1993: Umweltprobleme aus ökonomischer Sicht - Zur Relevanz der Umweltökonomie für die Umweltbildung. In: May, H. (Hrsg.) 1993: Handbuch zur ökonomischen Bildung. München/Wien

Mayer, J. 1998: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer 1998, S. 25-50

Michelsen, G. 1999: Bildung für Nachhaltigkeit als Baustein in der Lehrerbildung. In: Fischer, A. 1999, S. 67-85

Schlösser, H.-J./Weber, B. 1999: Wirtschaft in der Schule, Gütersloh

Weber, B. 1997: Handlungsorientierte ökonomische Bildung: Nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. Neusäß

Weber, B. 1998: Nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. Probleme – Ursachen – Lösungsmöglichkeiten. Opladen

Weber, B. 1999a: Sustainable Development als Herausforderung für die Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 1999: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach, S. 261-282

Weber, B. 1999b: Sustainable Development als Herausforderung für die berufliche Bildung. In: Fischer, A. 1999, S. 127-142

Weber, B. 2000: Kommunikation nachhaltiger Entwicklung aus umweltpädagogischer Sicht. In: Lass, W. 2000 (Hrsg.): Ökologische Kommunikation, Potsdam (im Druck)

Wuppertal-Institut für Klima, Umwelt, Energie 1996: Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. (Hrsg. BUND/Misereor). Basel, Boston, Berlin