

Umweltpolitisches Lernen in der Schule – eine unwichtige Nebensache?

Thorsten Hippe

Zusammenfassung

Der Artikel stellt Ergebnisse einer Curriculumanalyse zu der Frage vor, inwieweit das für die Menschheit höchst existenzielle Thema Umweltpolitik in den verbindlichen Kompetenzen sozialwissenschaftlicher Lehrpläne quantitativ ausreichend abgedeckt ist und fachlich angemessen behandelt wird.

1. Fragestellung

Seit einiger Zeit demonstriert ein erheblicher Teil der Schüler/innen auf der ganzen Welt gegen die Vernachlässigung ihrer ökologischen Zukunftsinteressen durch die heutige Gesellschaft v.a. in der Klimapolitik. Fast alle Klimawissenschaftler/innen stimmen ihnen dezidiert zu, da die *faktische* Klimapolitik weit davon entfernt ist, das *postulierte* Pariser Klimaziel (+1,5-2°C) einzuhalten.

Mit Blick auf die didaktischen Prinzipien der Zukunfts- und Problemorientierung wirft das die Frage auf, ob Schüler/innen im Unterricht genug Kompetenzen erwerben, um die Klimakrise und viele ähnlich katastrophale Umweltprobleme (z.B. starke Abnahme der Biodiversität) *ökonomisch, politisch und soziologisch* fachgerecht zu erörtern, sodass *auch andere* Schüler/innen gemäß dem dritten Satz des Beutelsbacher Konsens befähigt werden, ihre eigene politische Interessenlage in der Umweltkrise *bewusst, systematisch und fachlich fundiert* zu reflektieren. Oder wird Umwelt- und Klimapolitik von anderen Themen an den Rand gedrängt?



Dr. Thorsten Hippe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl Sozialwissenschaften mit dem
Schwerpunkt Ökonomische Bildung

Zudem stellt sich die Frage, ob das Umwelt- und Klimaproblem in den Kompetenzen der Lehrpläne fach(wissenschaftlich) angemessen behandelt wird. Wird es z.B. auf eine naturwissenschaftlich-technisch-ökonomisch zu lösende Aufgabe reduziert oder als genuin politischer Wert-, Interessen- und Machtkonflikt erörtert? Sind umweltpolitische Kompetenzen systemaffirmativ formuliert oder fördern sie die Debatte kontroverser gesellschaftspolitischer Alternativen?

Inwieweit zeigen sich dabei Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen und / oder Bundesländern? Spiegeln sich darin differente parteipolitische Farben in den Länderregierungen? Wird z.B. Umweltpolitik in den Curricula Baden-Württembergs (seit 2011 grün regiert) besonders stark betont?

Diese Fragen habe ich gemeinsam mit Reinhold Hedtke in einer exemplarischen Curriculumanalyse zu den sechs bevölkerungsreichsten Flächenstaaten Deutschlands untersucht.

2. Aufbau der Curriculumanalyse

Die Curriculumanalyse untersucht, wie stark *obligatorische inhaltspezifische* Kompetenzen, die semantisch zum Sachbereich Umwelt(politik) gehören, in den sozialwissenschaftlichen Lehrplänen (Stand Januar 2020) der sechs bevölkerungsreichsten Flächenstaaten Deutschlands (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, NRW, Sachsen) repräsentiert sind (in den Jahrgängen 7 – 13). Die Grundgesamtheit der Studie umfasste alle *obligatorischen inhaltspezifischen* Kompetenzen in den Curricula aller sozialwissenschaftlicher Fächer (Separat- und Integrationsfächer zu Gesellschaft, Politik, Recht, Wirtschaft) in den zwei dort jeweils meistbesuchten Schulformen: das sind in allen sechs Bundesländern zum einen das Gymnasium und zum anderen die Realschule in Baden-Württemberg und Bayern, die Gesamtschule in NRW und die Oberschule in Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen.

Brandenburg formuliert in der Sek. 1 keine verbindlichen *inhaltspezifischen* Kompetenzen, sondern verbindliche Inhalte. Dort wurden diese untersucht.

Nicht einbezogen wurden Kompetenzen in *optionalen* Wahlbereichen, *unverbindliche* Anregungen u.ä. Ebenso *nicht* in die Grundgesamtheit aufgenommen wurden Kompetenzen (aus sehr breiten Integrationsfächern), die zu Geografie, Geschichte, *Hauswirtschaft* i.e.S. und Technik gehören.

Um das relative Gewicht von Kompetenzen zum Sachbereich Umwelt(politik) im Vergleich zu anderen Sachbereichen quantitativ zu bestimmen, wurden alle in den Curricula angegebenen *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen erfasst und diese systematisch 16 sozialwissenschaftlichen epochalen Sachbereichen zugeordnet (einer davon Umwelt(politik)). Alphabetisch geordnet sind das:

- Europäische Union
- Extremismus
- Geschlecht(erpolitik)
- Globalisierung

- Internationale Beziehungen
- Kommunalpolitik
- (digitale) Medien
- Multikulturelle Gesellschaft / Migration
- Politisches System Deutschlands
- Recht(swesen)
- Schul-Demokratie
- Sozialisation
- Sozialpolitik, Sozialstruktur, Sozialer Wandel
- Umwelt(politik)
- Wirtschaft I (einzelwirtschaftliche Perspektive: Analyse ökonomischer Rollen wie Arbeitnehmer, Verbraucher, Unternehmen)
- Wirtschaft II (gesamtwirtschaftliche Perspektive: Makroökonomie, Wirtschaftsordnung und -politik)

Danach wurde die absolute Zahl der *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen pro Sachbereich gezählt und jeweils dessen prozentualer Anteil an der Gesamtzahl aller *verbindlichen inhaltspezifischen* sozialwissenschaftlichen Kompetenzen errechnet – und das jeweils getrennt für jedes Bundesland und dort nochmal getrennt nach Schulform (Nicht-Gymnasium Sek. 1 / Gymnasium Sek. 1 / Gymnasium Sek. 2). Die Gesamtzahl der *verbindlichen inhaltspezifischen* sozialwissenschaftlichen Kompetenzen differiert sowohl zwischen Bundesländern als auch Schulformen, sodass ein seriöser Vergleich in Prozent erfolgen muss.

Bei quantitativ gleich starker Gewichtung aller 16 Sachbereiche im Curriculum einer Schulform eines Bundeslands hat jeder Sachbereich einen Prozentanteil von 6,25% an allen *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen (Äquivalenzindikator). Wenn der Sachbereich Umwelt(politik) weniger / mehr als einen Anteil von 6,25% an allen *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen einer Schulform in einem Bundesland einnimmt, kann man also sagen, dass er dort vernachlässigt / übergewichtet wird.

Fortan wurde verglichen, ob sich die Verteilungsmuster zwischen den Bundesländern unterscheiden (getrennt nach Schulform). Zudem wurde durch Bildung des Mittelwerts der sachbereichsspezifischen Prozentwerte der Bundesländer (getrennt nach Schulform) errechnet, wie hoch der prozentuale Anteil des Sachbereichs Umwelt(politik) in einer Schulform *im Durchschnitt* aller sechs Länder ist.

Wie erklärt sich die Auswahl der 16 o.g. epochalen Sachbereiche? Warum diese und keine anderen? Die Auswahl folgt aus:

- a) einer Analyse, welche sozialwissenschaftlichen Themen die KMK in gesonderten Beschlüssen / Empfehlungen in den letzten Dekaden explizit als sehr wichtig für die Schule betont hat (siehe <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>). Dazu zählt Umwelt(politik), die u.a. der KMK-Beschluss „Umwelt und Unterricht“ (17.10.1980) früh betont.
- b) einer Analyse, welche Themen im Handbuch Politische Bildung (Sander 2014), dem Standardwerk der Politikdidaktik in Deutschland, besonders betont werden, indem

sie als „inhaltsbezogene Aufgabenfelder“ oder „Praxisfeld“ in je einem Sonderkapitel speziell erörtert werden. So gibt es dort ein Kapitel „Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Die Überlappung mit den KMK-Themen ist hoch.

- c) danach wurde in den Lehrplänen der Länder geprüft, ob es dort weitere Themen gibt, um allen Curricula vollends gerecht zu werden und ein Sachbereichs-Raster zu gewinnen, das möglichst alle *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen einem Sachbereich zuordnen kann.

Fast alle verbindlichen *inhaltspezifischen* Kompetenzen sind anhand ihrer Semantik eindeutig einem der 16 Sachbereiche zuzuordnen. In *sehr seltenen* Fällen gibt es Kompetenzen, die derart offen/diffus formuliert sind, dass eine Zuordnung nicht sinnvoll ist (ihr Anteil liegt in jeder Schulform <5%). Öfter gibt es Fälle, in denen eine Kompetenz semantisch mehrere Sachbereiche (zwei bis maximal drei) zugleich anspricht (Misch-Kompetenzen). In diesen Fällen wurde die Anrechnung der Kompetenz nicht halbiert oder gedrittelt, sondern für jeden angesprochenen Sachbereich als ganze Kompetenz gezählt, um Dezimalzahlen bei der Zählung der Kompetenzen zu vermeiden.

3. Ergebnisse der Curriculumanalyse

Ich trenne die Analyse der Ergebnisse zu den jeweils zwei meistbesuchten Schulformen nach nicht-gymnasialer Schulform (Realschule in Baden-Württemberg und Bayern, Oberschule in Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen, Gesamtschule in NRW) (Kapitel 3.1) und Gymnasium (Kapitel 3.2).

3.1 Umwelt(politik) in den Kompetenzen der nicht-gymnasialen Curricula

Es zeigt sich ein starker Nord-Süd-Kontrast. Der Anteil der *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen zum Sachbereich Umwelt(politik) an der Gesamtzahl der *verbindlichen inhaltspezifischen* sozialwissenschaftlichen Kompetenzen liegt in der Gesamtschule in NRW mit Abstand am höchsten (14,4%), also deutlich über dem Äquivalenzindikator (6,25%). Auch in der Oberschule in Niedersachsen liegt der Wert (6,7%) etwas darüber. In Brandenburg liegt er mit 5,1% in der Nähe. Im Kontrast dazu fallen die Süd-Länder sehr stark ab. Wer vermutet, die grün geführte Regierung in Baden-Württemberg würde in den neuen nicht-gymnasialen Curricula von 2016 Wert auf umweltpolitische Kompetenzen legen, wird überrascht: der Anteil beträgt dort nur 1,2%. In Bayern (Realschule) sind es 1,5%. Die Oberschule Sachsens hat keine verbindlichen umweltpolitischen Kompetenzen (0%).

Im *Durchschnitt* der sechs Länder beträgt der Anteil somit 4,8%. Das verdeckt aber die starken Länder-Differenzen.

Inhaltlich mangelhaft ist, dass Umwelt in den ohnehin wenigen Kompetenzen in Baden-Württemberg (in absoluten Zahlen: zwei) und Bayern (eine) nur ein *Neben-Aspekt u.a.* ist und ökologisches Handeln nur auf Mikroebene als Aufgabe der Verbraucher erörtert wird. So wird das Umweltproblem implizit individualisiert und entpolitisiert:

„ökonomisches Handeln erläutern (ökonomisches Prinzip, Kaufverhalten) und dabei die Möglichkeit des nachhaltigen Konsums und Verzichts einordnen (z.B. an einem globalen Produkt)“ (Baden-Württemberg)

„bewerten kritisch verschiedene Quellen für Verbraucherinformationen und richten auf der Grundlage selbst beschaffter Informationen ihr eigenes Konsumverhalten am Prinzip der Nachhaltigkeit aus, indem sie ökonomische, ökologische und soziale Aspekte in ihre Konsumententscheidungen miteinbeziehen“ (Bayern)

Im Gegensatz dazu sprechen die Kompetenzen in Niedersachsen und NRW bzw. die Inhalte in Brandenburg Umweltprobleme oft eindeutig und fachgerecht als genuin politische Aufgabe an, z.B.:

„beschreiben Streitpunkte zwischen Nationalstaaten bei internationalen Umwelt- und Klimaschutzkonferenzen“ (Niedersachsen)

„beurteilen Lösungsstrategien und politische Vereinbarungen zur Reduzierung der globalen Erwärmung im Hinblick auf ihre ökologische Wirksamkeit sowie ihre gesellschaftliche Durchsetzbarkeit“ (NRW)

Niedersachsen ist auch insofern reflektierter als die Süd-Länder, als es die ökologische Verantwortung des Verbrauchers kritisch in einer Kompetenz erörtert:

„hinterfragen die Einflussmöglichkeiten von Verbrauchern auf Umwelt- und Klimaschutz“

Fachwissenschaftlich ist nur die Politisierung wie in den drei nördlichen Ländern sachgerecht, da (nicht-)ökologisches Verbraucherhandeln zwingend im Kontext sozialer Dilemmata, wirtschaftssystemischer Zwänge, langjähriger umweltschädlicher staatlicher Wirtschafts- und Infrastrukturpolitik und der wichtigen (Nicht-)Vorbildfunktion ökonomisch-politischer Eliten als *gesellschaftspolitisches* Problem analysiert werden muss.

Gibt es unter den 16 Sachbereichen welche, deren Anteil an allen verbindlichen inhaltspezifischen Kompetenzen deutlich über dem Äquivalenzindikator (6,25%) liegt? Ja, im *Durchschnitt der sechs Länder* deutlich überproportional gewichtet werden die Sachbereiche Wirtschaft I (19,3%), Wirtschaft II (13,9%) (Werte *ohne* Zählung der Kompetenzen im Lernfeld zum Betriebspraktikum) und Politisches System der BRD (12,4%). Implizit liegt den Lehrplänen also die These zugrunde, diese Sachbereiche seien jeweils mehr als doppelt bis vierfach wichtiger als Umwelt(politik). Es gibt aber auch Sachbereiche, deren Anteil noch unter dem von Umwelt(politik) (4,8%, s.o.) liegt, z.B. Multikulturelle Gesellschaft / Migration (3%) und Extremismus (2,4%).

3.2 Umwelt(politik) in den Kompetenzen der gymnasialen Curricula

3.2.1 Gymnasium Sek. 1

Ist intensives umweltpolitisches Lernen ein gymnasiales Privileg? Nein, in den sechs Ländern ist eher das Gegenteil der Fall. Im Gymnasium (Sek. 1) ist der Anteil der verbindlichen inhaltspezifischen Kompetenzen zu Umwelt(politik) an allen verbindlichen inhaltspezifischen sozialwissenschaftlichen Kompetenzen eines Bundeslands *im Durchschnitt* geringer (3,3%) als in den o.g. nicht-gymnasialen Schulformen (4,8%, vgl. Kapitel 3.1.).

Nur in Brandenburg ist der Stellenwert (5,1%) gleich, da dessen Curricula für Gymnasium und Oberschule identisch sind. Anteile deutlich unter dem Äquivalenzindikator

(6,25%) weisen wieder die Süd-Länder auf: Bayern (2,8%), Sachsen (2,5%) und v.a. Baden-Württemberg, wo Umweltpolitik trotz grün geführter Regierung in den neuen Curricula von 2016 einen Anteil von 0,8% hat. Aber im *Gymnasium* bleiben auch Niedersachsen (3,7%) und – im *neuen* Lehrplan von 2019 – NRW (4,7%) klar unter dem Äquivalenzindikator (6,25%) – im Gegensatz zu ihrer Ober- bzw. Gesamtschule (s.o.).

Inhaltlich mangelhaft ist, dass die ohnehin wenigen Kompetenzen in den Südländern auch hier ökologisches Handeln oft nur als *Neben-Aspekt u.a.* erörtern und *ausschließlich* als Aufgabe der Verbraucher behandeln und das Thema Umwelt so implizit entpolitisieren, obwohl das fachlich inadäquat (s.o.) ist. So lautet Bayerns einzige Kompetenz:

„treffen reflektierte Verbraucherentscheidungen in ökonomischen Knappheitssituationen mit Blick auf persönliche Anreizsysteme und das Prinzip der Nachhaltigkeit. Dabei berücksichtigen sie auch den Einfluss von Werbung, verkaufpsychologischen Maßnahmen sowie verhaltensökonomischer Effekte auf ihr Verbraucherverhalten“

Sachsen formuliert die verbindliche Kompetenz offener, aber die optionalen Anregungen dazu (in Klammern) sind mikroökonomisch-unpolitisch:

„Beurteilen der Möglichkeiten nachhaltigen Lebens und Wirtschaftens unter Einbeziehung alternativer Modelle (sharing economy, Genossenschaftsmodelle, Minimalismus, Prosumenten-Netzwerke, Kauf- und Verbraucherverhalten, Verbraucherschutz, Überprüfung des eigenen Handels im Rahmen der Familie, Schule und peer-group)“

Eine unpolitische Verengung auf die Mikroebene erfolgt im *Gymnasium* (Sek. 1) auch in Niedersachsen und NRW – im Gegensatz zu ihrer Ober- bzw. Gesamtschule (s.o.):

„überprüfen kriterienorientiert Konsumententscheidungen Jugendlicher auch im Hinblick auf soziale, ökonomische und ökologische Konsumrisiken“ (Niedersachsen)

„beschreiben betriebliche Grundfunktionen und Ziele (ökonomische, soziale und ökologische) von Unternehmen vor dem Hintergrund staatlicher Regelungen“ (Niedersachsen)

„analysieren ihr Konsumverhalten im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit und nachhaltige Entwicklung“ (NRW)

NRW hat zwei weitere Kompetenzen, die auf Makroebene ansetzen (quantitatives und qualitatives Wachstum unterscheiden; Globalisierung aus Sicht nachhaltiger Entwicklung beurteilen), aber auch das sind keine genuin politischen Kompetenzen. So haben im *Gymnasium* Sek. 1 im Sachbereich Umwelt(politik) nur die verbindlichen Inhalte in Brandenburg politischen Charakter.

Gibt es Sachbereiche, deren Anteil an allen verbindlichen inhaltsspezifischen Kompetenzen deutlich über dem Äquivalenzindikator (6,25%) liegt? Im *Durchschnitt* der sechs Länder stark überproportional gewichtet sind die Sachbereiche Politisches System der BRD (18%), Wirtschaft I (17%) und Wirtschaft II (13,1%) (Werte *ohne* Zählung der Kompetenzen im Lernfeld zum Betriebspraktikum). Implizit liegt den Lehrplänen also die These zugrunde, diese Bereiche seien jeweils mehr als vierfach bis sechsfach wichtiger als der Sachbereich Umwelt(politik) (im Schnitt 3,3%, s.o.). Es gibt aber auch Sachbereiche, deren Anteil noch niedriger ist, z.B. Multikulturelle Gesellschaft/Migration (2,9%) und Extremismus (1,4%).

Bezeichnend ist, dass der Anteil des Sachbereichs Umwelt(politik) am Curriculum der gymnasialen Sek. 1 in den letzten Jahren in zwei Ländern *politisch bewusst reduziert* wurde: Baden-Württemberg und NRW.

In NRW wurde nach dem Wechsel zur schwarz-gelben Regierung der Lehrplan für das Fach Politik/Wirtschaft von 2007 durch den Lehrplan für das Fach Wirtschaft/Politik von 2019 ersetzt. Der alte Lehrplan (2007) sah zwischen Klassenstufe 5 und 9 *zweimal* die Behandlung des Inhaltsfelds „Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft“ (meine Hervorhebung) vor. Auch in der Beschreibung dieses Inhaltsfelds wurde zweimal explizit das Adjektiv „ökologisch“ genutzt. Im neuen Lehrplan (2019) gibt es dieses Inhaltsfeld mit diesem Namen gar nicht mehr (Tab. 1), sondern ein neues, *scheinbar* ähnliches Inhaltsfeld „Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“ (meine Hervorhebung), das aber anders als früher *nicht zweimal, sondern nur einmal* behandelt wird. Zudem hat der Wechsel der Begriffe im Titel vom Spezifischen („ökologisch“) zum Allgemeinen („nachhaltig“) inhaltlich Konsequenzen: zwei der vier Kompetenzen des neuen Inhaltsfelds behandeln *nicht* Umweltpolitik, sondern ein ganz anderes Thema. Gemessen an den verbindlichen Kompetenzen dreht sich das neue Inhaltsfeld nur zu 50% um Umwelt. Aus *zwei ganzen* Inhaltsfeldern zu Umwelt(politik) im alten Curriculum hat man also *ein halbes* im neuen Curriculum gemacht, das zudem sehr früh in Klasse 5/6 platziert ist, was das fachliche Niveau begrenzt. In den Jahrgängen 7-10 gibt es zu Umwelt(politik) nur noch die o.g., unsystematisch auf andere Inhaltsfelder verstreuten, fachlich dürftigen Kompetenzen.

Tabelle 1: Vergleich der Lehrpläne Gymnasium Sek. 1 in NRW
(entscheidende Änderung grau markiert)

Inhaltsfelder im alten Lehrplan 2007 (Fach Politik / Wirtschaft)	Inhaltsfelder im neuen Lehrplan 2019 (Fach Wirtschaft / Politik)
Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie 5/6	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie 5/6
Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie 7-9	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie 7-10
Grundlagen des Wirtschaftens 5/6	Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung 5/6
Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens 7-9	Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung 7-10
Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft 5/6	Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft 5/6
Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft 7-9	(Hinweis T.H.: Anteil Ökologie daran 50%)
Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung 5/6	Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Wirtschaft 7-10
Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft 5/6	Identität und Lebensgestaltung 5/6
Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft 7-9	Identität und Lebensgestaltung 7-10
Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft 5/6	Medien und Information in der digitalisierten Welt 5/6
Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft 7-9	
Zukunft von Arbeit und Beruf 7-9	Unternehmen und Gewerkschaften in der Sozialen Marktwirtschaft 7-10
Einkommen und soziale Sicherung 7-9	Soziale Sicherung in Deutschland 7-10
Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung 7-9	Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik 7-10
	Handeln als Verbraucherinnen und Verbraucher 7-10
	Die EU als wirtschaftliche und politische Gemeinschaft 7-10
Summe der Inhaltsfelder: 14	Summe der Inhaltsfelder 14

Auch Baden-Württemberg hat den Anteil des Sachbereichs Umwelt(politik) im Curriculum reduziert – unter einer grün geführten Regierung. Der alte Bildungsplan von 2004 zum Fach Gemeinschaftskunde sah das *verbindliche* Inhaltsfeld „Das Problem der Nachhaltigkeit in einer globalisierten Welt“ mit zwei *verbindlichen* inhaltspezifischen umweltpolitischen Kompetenzen vor: Gefahren für den Erhalt des ökologischen Gleichgewichts darstellen und Möglichkeiten zur Sicherung des weltweiten ökologischen Gleichgewichts beurteilen. Im neuen Bildungsplan von 2016 zu diesem Fach hat man dieses Inhaltsfeld und die zwei Kompetenzen komplett und ersatzlos gestrichen (Tab. 2). So gibt es im Fach Gemeinschaftskunde *keine verbindliche* umweltpolitische Kompetenz mehr, obwohl die Gesamtzahl der Inhaltsfelder durch Einfügung anderer neuer Felder von 11 auf 13 erhöht wurde. Zwar hat Baden-Württemberg auch das Fach Wirtschaft/Berufsorientierung, aber dort gibt es nur eine unpolitische Kompetenz zu Umwelt (individuellen Konsum u.a. Aspekten aus Sicht von Nachhaltigkeit bewerten).

Tabelle 2: Vergleich der Lehrpläne Gymnasium Sek. 1 in Baden-Württemberg (entscheidende Änderung grau markiert)

Inhaltsfelder im Bildungsplan 2004 (Fach Gemeinschaftskunde)	Inhaltsfelder im Bildungsplan 2016 (Fach Gemeinschaftskunde)
Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft (8)	Familie und Gesellschaft (8/9/10)
Demokratie in der Gemeinde (8)	Politik in der Gemeinde (8/9/10)
Das Problem der Nachhaltigkeit in einer globalisierten Welt (8)	
Einwanderung nach Deutschland (10)	Zuwanderung nach Deutschland (8/9/10)
Auftrag und Probleme des Sozialstaates (10)	Aufgaben und Probleme des Sozialstaats (8/9/10)
Recht und Rechtsprechung in der BRD (10)	Rechtliche Stellung des Jugendlichen und Rechtsordnung (8/9/10)
Teilhabe am politischen Willensbildungsprozess (10)	Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (8/9/10)
Die Gesetzgebung des Bundes (10)	Politischer Entscheidungsprozess in Deutschland (8/9/10)
Demokratie und Herrschaftskontrolle in der BRD (10)	Kontrolle politischer Herrschaft in Deutschland (8/9/10)
Internationale Politik: Menschenrechte und Friedenssicherung (10)	Frieden und Menschenrechte (8/9/10)
Die Zukunft Europas und der Europäischen Union (10)	Die Europäische Union (8/9/10)
	Grundrechte (8/9/10)
	Mitwirkung in der Schule (8/9/10)
	Problemlösefähigkeit des politischen Systems – eine Fallstudie (8/9/10)
	„anhand eines aktuellen politischen Konflikts (zum Beispiel Umwelt-, Verbraucher-, Energiepolitik, Digitalisierung, Migration, Verschuldung, demografischer Wandel, Friedenssicherung) eine Fallstudie erstellen“ (meine Hervorhebung, T.H.)
Summe der Inhaltsfelder: 11	Summe der Inhaltsfelder: 13

3.2.2 Gymnasium Sek. 2 (Grundkurs)

In der gymnasialen Sek. 2 beträgt der Anteil der verbindlichen inhaltspezifischen Kompetenzen zum Sachbereich Umwelt(politik) an allen verbindlichen inhaltspezifischen

schen sozialwissenschaftlichen Kompetenzen eines Bundeslands *im Durchschnitt* 3,3% (*Mittelwert* der sechs Länder) – wieder deutlich unter dem Äquivalenzindikator (6,25%). Einigermmaßen systematisch behandelt wird Umwelt(politik) nur in Niedersachsen (Anteil 4,1%), wo eine kurze Unterrichtsreihe mit drei direkt nacheinander genannten, aufeinander aufbauenden Kompetenzen verbindlich ist:

„beschreiben Umweltprobleme als Marktversagen (öffentliche Güter und negative externe Effekte)“

„arbeiten am ausgewählten ökonomischem Fallbeispiel Konflikte zwischen Eigeninteresse und Gemeinwohlorientierung heraus“

„erörtern Möglichkeiten und Grenzen umweltpolitischer Instrumente im Hinblick auf Wirksamkeit, Effizienz, Anreizwirkungen, politische Durchsetzbarkeit“

Zwar sind diese Kompetenzen etwas einseitig ordnungsökonomisch; man könnte sie stärker auf zentrale umweltpolitische Kontroversen ausrichten (Hippe 2016). Aber dieser systematische Dreier-Block ist umweltdidaktisch sinnvoller als das Vorgehen anderer Länder, in deren Curricula es gar keine verbindlichen umweltpolitischen Kompetenzen gibt (Bayern: Anteil 0%) oder wo sie als strukturlos verstreute *Neben-Aspekte u.v.a.* auftauchen wie in Baden-Württemberg (Anteil 3,1%):

„wirtschaftspolitische Zielsetzungen (u. a. Preisniveaustabilität, Wirtschaftswachstum und ökologische Nachhaltigkeit (Artikel 20a GG)) bewerten“

„die ökonomische, soziale und ökologische Bedeutung und Verantwortung von Unternehmen für Volkswirtschaften darstellen“

„die Wirkung eines internationalen Umwelt- beziehungsweise Sozialabkommens im Hinblick auf verschiedene Akteure analysieren (z.B. Paris-Abkommen, ILO-Regelwerk)“

Auch in NRW (Anteil 4,1%) taucht Umwelt in fünf Kompetenzen meist nur als Neben aspekt unter anderen oder Aufgabe reinen Verbraucherhandelns und eher vereinzelt, punktuell verstreut über den Lehrplan auf, z.B.:

„erklären Grenzen der Leistungsfähigkeit des Marktsystems im Hinblick auf Konzentration und Wettbewerbsbeschränkungen, soziale Ungleichheit, Wirtschaftskrisen und ökologische Fehlsteuerungen“

So fragt man sich, ob die oft nur unter anderen geforderte ökologische Bewertung sozialer Phänomene in NRW im Schulalltag tatsächlich erfolgt oder wegen Zeitmangel oft unter den Tisch fällt. Denn die Gesamtzahl der verbindlichen inhaltspezifischen sozialwissenschaftlichen Kompetenzen im Gymnasium Sek. 2 liegt in NRW mit 121 deutlich über der Zahl der anderen Länder (zwischen 22 und 96).

Im Vergleich dazu ist das Vorgehen Sachsens etwas ergiebiger: Zwar liegt auch dort der Anteil mit 3,8% niedrig, aber die zwei Kompetenzen nennen einen wichtigen Punkt:

„sich mit der Idee nachhaltigen Handelns und Wirtschaftens als Herausforderung für die politische und gesellschaftliche Ordnung auseinandersetzen“

„sich positionieren zur Idee einer Wirtschaft ohne Wachstum“

Der Lehrplan Sachsens für die gymnasiale Sek. 2 ist *der einzige* aller hier untersuchten Lehrpläne, der das systemkritische Konzept einer Wirtschaft *ohne* Wachstum in den verbindlichen Kompetenzen nennt und das politisch hegemoniale Wachstums-Konzept kontrovers erörtert. Die anderen Länder verzichten darauf, obwohl es fach-

lich nötig ist, da es wissenschaftlich gut fundierte Zweifel gibt, ob die politisch allseits propagierte Formel „Grünes Wachstum“ empirisch überhaupt machbar ist (Hickel/Kallis 2020) und es wichtige Alternativen gibt (Lange 2018).

Gibt es Sachbereiche, deren Anteil an allen *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen deutlich über dem Äquivalenzindikator (6,25%) liegt? Im *Durchschnitt der sechs Länder* stark überproportional gewichtet werden die Sachbereiche Wirtschaft II (23%), Politisches System der BRD (17,3%) und Internationale Beziehungen (13,9%). Implizit liegt den Lehrplänen also die These zugrunde, diese Bereiche seien jeweils mehr als vierfach bis siebenfach wichtiger als der Sachbereich Umwelt(politik) (3,3%). Es gibt aber auch Sachbereiche, deren Anteil noch geringer ist, z.B. Multikulturelle Gesellschaft / Migration (0,7%) und Extremismus (1,2%).

Ein typisches Exempel für das Ungleichgewicht der Sachbereiche ist Baden-Württemberg, wo es z.B. ein ganzes Inhaltsfeld sowohl zu Finanzmarkt-Ökonomie mit acht Kompetenzen als auch zu BWL mit 15 Kompetenzen gibt. Für Umweltökonomie gibt es kein Inhaltsfeld, nur drei verstreute Kompetenzen (s.o.), die Umwelt kurz als Nebenaspekt anreißen.

4. Fachdidaktische Beurteilung

Der Anteil der *verbindlichen inhaltspezifischen* Kompetenzen zum Sachbereich Umwelt(politik) an allen *verbindlichen inhaltspezifischen* sozialwissenschaftlichen Kompetenzen liegt in fast allen untersuchten Schulformen der sechs Bundesländer unter dem Äquivalenzindikator (6,25%) – meist sehr deutlich.

Zu diesem Ergebnis kommt die Studie, obwohl sie Kompetenzen, in denen Umwelt(politik) nur *als ein Aspekt unter vielen anderen* auftaucht, immer als *ganze* Kompetenz im Sachbereich Umwelt(politik) zählt. Zum Sachbereich Umwelt(politik) gibt es besonders viele solcher Misch-Kompetenzen (ugf. die Hälfte), die zugleich ein bis zwei weitere Sachbereiche ansprechen (Beispiele s.o.), sodass man diese Misch-Kompetenzen jeweils auch nur zu 50% bzw. 33% für Umwelt(politik) anrechnen könnte. Im Gegensatz dazu sind die Kompetenzen zu den stark überproportional in den Curricula abgedeckten Sachbereichen (Wirtschaft II und Politisches System Deutschlands, in der Sek. 1 auch Wirtschaft I und in der Sek. 2 auch Internationale Beziehungen) viel öfter *reine* Kompetenzen, die semantisch jeweils *nur diesen* Sachbereich ansprechen. Würde man Misch-Kompetenzen nur zu 50% bzw. 33% pro Sachbereich anrechnen, fiel das Ergebnis zur Vernachlässigung von Umwelt(politik) also noch deutlicher aus.

Das Ungleichgewicht wirkt gewollt oder ungewollt als *heimlicher Lehrplan*, dessen implizite Botschaft an die Schüler/innen lautet: „Das politische System ist sehr wichtig, Wirtschaft ist sehr wichtig, Umwelt ist Nebensache.“

Man mag entgegnen, das geringe Gewicht von Umwelt(politik) sei angemessen, da es nur ein Politikfeld unter vielen sei, die man in der Schule nicht alle behandeln könne. Politisches System und Marktwirtschaft seien wichtigere Kernsystem-Themen. Dieser Einwand überzeugt nicht und ist gemessen an zentralen fachdidaktischen Auswahlkriterien höchst fragwürdig. Erstens sind die mit der Umweltkrise verbundenen Agrar-, Verkehrs-

und Energiesysteme usw. ebenso zentrale Kernsysteme unseres Lebens. Zweitens soll sozialwissenschaftliche Bildung sowohl laut Klafki (1996) als auch gemäß der Ökonomiedidaktikerin Weber (1997) und dem Politikdidaktiker Gagel (2000) solche Probleme priorisieren, die die Erfüllung elementarer Bedürfnisse bzw. Existenz und Wohlergehen von Menschen am stärksten gefährden (Bedeutsamkeit). Daraus kann man ableiten, dass Unterricht v.a. jene Probleme erörtern soll, die folgende Kriterien am stärksten erfüllen:

- a) *Intensität* von Leid (im Extrem Tod und qualvoller Schmerz)
- b) *Verbreitungsgrad* (im Extrem global)
- c) wissenschaftliche *Wahrscheinlichkeit* des Eintreffens negativer Folgen (im Extrem 100%)
- d) *zeitliche Dringlichkeit* des Handelns aus wissenschaftlicher Sicht (im Extrem sofort)
- e) *Irreversibilität* negativer Folgen (im Extrem 100%)

Diese Kriterien sind *allein* beim Klimaproblem extrem stark erfüllt: Die drohende Verfehlung des Pariser 1,5-2°C-Ziels ist a) eine *menschheitsgeschichtlich singuläre* Gefahr für unsere Zivilisation, die entsetzliches, unfassbares Leid erzeugen würde, wie Lynas (2007 & 2020) in einer systematischen und plastischen Synopse der wissenschaftlichen Studien zeigt. Die Klimakrise und b) der Verbreitungsgrad dieses Leids ist global. Die c) Wahrscheinlichkeit negativer Folgen bei ungenügendem Handeln beträgt laut Klimawissenschaft ca. 95-99%. Die d) zeitliche Dringlichkeit, d.h. die nötigen CO₂-Reduktionsraten pro Jahr sind extrem hoch (und höher als öffentlich zugegeben, siehe Anderson u.a. 2020), da dafür ein gewaltiger Kraftakt nötig ist, der wenn überhaupt mit der Mobilisierung der USA durch Roosevelt im 2. Weltkrieg vergleichbar ist. *Besonders relevant* ist e), dass die *Irreversibilität* 100% beträgt, da laut Klimawissenschaft eine globale Erwärmung um >2°C-Grad *nicht rückgängig gemacht werden kann*, sondern sich durch Folgeeffekte in der Natur selbst verstärkt (positive Rückkopplung, Dominoeffekte, Kippunkte). Obendrauf kommen zig andere Umweltkrisen.

Somit hat allein Klimapolitik eine mindestens ebenso hohe Problemschärfe wie jene Themen, die bei den von den Lehrplänen extrem übergewichteten Sachbereichen (Politisches System Deutschlands und Wirtschaft I + II) großen Raum einnehmen, wie z.B. Verfassungsorgane, Konjunkturpolitik, Verbraucherkompetenz. Das heißt *nicht*, dass Umweltpolitik mehr Raum im Lehrplan zustünde als diesen Bereichen. Aber eine Gleichberechtigung ist nötig. Das gilt auch für andere in den Kompetenzen der Lehrpläne marginalisierte Sachbereiche wie Extremismus und Migration / Multikulturelle Gesellschaft, die ebenfalls hohe Problemschärfe aufweisen.

Die Erörterung von Umweltpolitik kann man fachlich sehr gut eng mit der Debatte konstitutioneller Fragen des politischen Systems (Stein 1998, Buchstein 2018) und kontroverser Theorien zur Marktwirtschaft (Lange 2018) koppeln. Das tut fast keiner der untersuchten Lehrpläne, obwohl man politisches System und Marktwirtschaft ohne die ökologische Frage gar nicht adäquat beurteilen kann (Ulrich 2019, Stein 1998, Hickel/Kallis 2020).

Es mag sein, dass die Umweltkrise in Geografie behandelt wird. Das ändert nichts am Fazit: Schüler/innen benötigen zwingend umweltökonomische, umweltpolitische und umweltsoziologische Kompetenzen, um ihre *politischen* Interessen in der Umwelt-

krise sachgerecht und wirksam zu vertreten, zumal es politologisch gut begründete Zweifel gibt, dass Erwachsene weitsichtige Vertreter der ökologischen Interessen junger Generationen sind (Stein 1998).

Alle untersuchten Lehrpläne berufen sich im „weichen“ Einleitungsteil zu Zielen und Legitimation ihres Fachs *explizit* auf das Prinzip Bildung für Nachhaltige Entwicklung und betonen, wie wichtig ihnen das angeblich sei. Gemessen an den „harten“ *verbindlichen* Kompetenzen zu Umweltpolitik sind das jedoch meist bloße Lippenbekenntnisse. Nichts (außer einem Atomkrieg) ist desaströser für Nachhaltigkeit als jene entsetzliche, grauenhafte +3°C bis +5°C-Welt (Details in Lynas 2007 & 2020), in die das Handeln der großen Mehrheit unserer Gesellschaft ihre Kinder derzeit führt. Diese Kinder sollten intensiv lernen, wie diese +3°C bis +5°C-Welt aussähe und was sie politisch dagegen tun können.

Didaktisch sinnvoll ist daher die kontroverse Debatte eines politischen Mittels, das zur Erlangung echter Gerechtigkeit historisch oft wichtig war, aber in den verbindlichen Kompetenzen der o.g. Lehrpläne *kein einziges Mal* auftaucht: ziviler Ungehorsam (umso mehr Kompetenzen gibt es stattdessen zu Parteien, Wahlen u.ä.).

„Im Orchester der Instrumente, die die Melodie des Friedens, der Gerechtigkeit und der Bewahrung der Schöpfung spielen, kann ziviler Ungehorsam die Pauke darstellen, die Menschen aus ihrer Lethargie aufrüttelt. (...) Aktionen zivilen Ungehorsams [können] bei folgenden gravierenden Verstößen gegen die Menschenwürde bzw. das Überlebensrecht der Nachgeborenen ethisch berechtigt sein: (...) schwerwiegendes Versagen von Regierungen im Bereich ökologischer Probleme (zu wenig, zu spät und zu halbherzig)“ (Remele 1991, 294).

Literatur

- Anderson, K. u.a. (2020): A factor of two. doi.org/10.1080/14693062.2020.1728209
- Buchstein, H. (2018): Auf dem Weg zur Postwachstumsgesellschaft. Berliner Journal für Soziologie 28, 209-236. <https://doi.org/10.1007/s11609-018-0362-x>
- Gagel, W. (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen
- Hickel, J. & Kallis, G. (2020): Is Green Growth Possible? New Political Economy 25, 469-486
- Hippe, T. (2016): Können Märkte das Klima retten? GWP 65, 177-187
<https://doi.org/10.3224/gwp.v65i2.24015>
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Lange, S. (2018): Macroeconomics without Growth. Marburg
- Lynas, M. (2007): Six Degrees. London
- Lynas, M. (2020): Our Final Warning. Six Degrees of Climate Emergency. London
- Remele, K. (1991): Gehorsam, Gehorsamsverweigerung und ziviler Ungehorsam gegenüber der staatlichen Autorität. Journal für christliche Sozialwissenschaft 32, 277-301
- Stein, T. (1998): Demokratie und Verfassung an den Grenzen des Wachstums. Opladen
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-83296-2>
- Ulrich, B. (2019): Alles wird anders. Köln
- Weber, B. (1997): Handlungsorientierte Ökonomische Bildung. Neusäß