

Ress, Susanne

Verschränkungen räumlicher Abgrenzung und individueller Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt: Eine vergleichende Studie ghanaischer und deutscher Schulbücher

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46 (2023) 3, S. 23-27



Quellenangabe/ Reference:

Ress, Susanne: Verschränkungen räumlicher Abgrenzung und individueller Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt: Eine vergleichende Studie ghanaischer und deutscher Schulbücher - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46 (2023) 3, S. 23-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287357 - DOI: 10.25656/01:28735; 10.31244/zep.2023.03.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287357>

<https://doi.org/10.25656/01:28735>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Susanne Ress

Verschränkungen räumlicher Abgrenzung und individueller Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt: Eine vergleichende Studie ghanaischer und deutscher Schulbücher

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung verbindet weltgesellschaftliches Lernen und die Rolle von Schule als nationalstaatlicher Institution. Um zu verstehen, wie globale Problemlagen des Klimawandels und der Umweltzerstörung in der schulischen Vermittlung national gerahmt werden, untersucht die vorliegende Studie Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland (am Beispiel von Bayern) hinsichtlich darin enthaltener Formen räumlicher Abgrenzung und Vorstellungen von Verantwortung. Die Auswertung zeigt, dass nationale bzw. regionale Einordnungen von Klima- und Umweltfragen in den Schulbüchern überwiegen, während transnationale Vorstellungen von Zugehörigkeit oder Grenzen einer nationalen Rahmung kaum diskutiert werden.

Schlüsselworte: Klimawandel, Umweltprobleme, Nationalstaatlichkeit, fächerübergreifende Schulbuchanalyse, Vergleich, Deutschland, Ghana

Abstract

Education for sustainable development combines global learning and the role of schools as national institutions. To understand how, in schools, global issues of climate change and environmental degradation are framed nationally, this study examines the representation of climate, nature, and environment in school textbooks of secondary schools in Ghana and Germany (Bavaria) regarding the spatial delineations and the notions of responsibility they contain. Results show that national and regional frames of reference for climate and environmental issues dominate in school textbooks while transnational understandings of belonging or limits of national frames are rarely discussed.

Keywords: Climate change, environmental problems, nation-statehood, cross-curriculum analysis, school textbooks, comparison, Germany, Ghana

Einleitung

Klimawandel und Umweltzerstörung stellen globale Herausforderungen dar, die auf nationaler Ebene nur unzureichend bearbeitet werden können, weil sie stets in umfassendere Zusammenhänge eingebettet sind. Konzeptionen Globalen Lernens bieten seit den 1990er-Jahren Anregungen, wie institutionalisierte Bildung eine Beschäftigung mit und Vorbereitung auf das Geflecht globaler Wirkungszusammenhänge reagieren kann. Trotz verschiedener Ansätze ist eine Orientierung am weltumspannenden Konstrukt einer *Weltgesellschaft* verbreitet. Im Kern steht dabei die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in verschiedene Systeme und Subsysteme wie Umwelt und Bildung, die sich gegenseitig anregen aber nicht direkt beeinflussen können. Daraus leitet sich ein Verständnis von Weltgesellschaft ab, welches funktional relevante Strukturen und Prozesse als weltumspannenden Kommunikationszusammenhang beschreibt. Lernen im Horizont der Weltgesellschaft eröffnet theoretische und pädagogische Wege, mit den damit assoziierten Herausforderungen systematisch umgehen zu können. Schüler/-innen kann so die Möglichkeit eröffnet werden, als zukünftige Bürger/-innen im Modus transnationaler Welterschließung zu denken und zu agieren (Scheunpflug, 2021). Im Zuge historischer Entwicklungen entstand seit Ende des 18. Jahrhunderts die Idee von Nationalstaatlichkeit. Vorstellungen davon werden unter anderem über Institutionen wie der formalen Bildung verbreitet, weshalb Schulen bis heute im Sinne nationalstaatlicher Interessen gestaltet sind. Die Umsetzung weltgesellschaftlicher Schulbildung sieht sich daher immer auch mit nationalen Verständnishorizonten konfrontiert (Lang-Wojtasik, 2008). Erste Forschungsergebnisse legen nahe, dass sich Formen räumlicher Abgrenzungen in Verbindung mit individualisierter Verantwortung — einer Verschränkung, die als nationalstaatliche Rahmung verstanden werden kann (Tröhler, 2023) — auch für die schulische Auseinandersetzung mit Klima, Natur und Umwelt beobachten lassen (Jónsdóttir, & Byhring, 2023). Bisher gibt es jedoch kaum Forschung, die die Verschränkung nationaler und glo-

baler Bezüge in klima- und umweltrelevanten Themenfeldern explizit in den Blick nimmt. Deswegen wird in diesem Beitrag die Frage aufgeworfen, wie die globalen Themen des Klimawandels und der Umweltzerstörung nationalstaatlich gerahmt werden, und welche Rolle hierbei das auf Nationen bezogene Denken einnimmt. Dafür wird untersucht, welche Formen geographischer Abgrenzungen und Verantwortung sich in Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt in Schulbücher der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland finden lassen. Die beiden Länder wurden für den Vergleich ausgewählt, da sie einerseits in ihren nationalen Entwicklungsverläufen – bedingt durch verschiedene geopolitische und wirtschaftliche Positionierungen während und nach der Kolonialzeit – große Unterschiede aufweisen. Andererseits verfügen beide Länder über staatliche Schulsysteme, denen die Verantwortung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung obliegt (Arnot et al., 2018; Lang-Wojtasik, 2008).

Forschungsstand

Die weltweite Verbreitung von Nationalstaatlichkeit geht mit einer expansiven Verbreitung ihrer Institutionen als Organisationen, z. B. der Schule, einher (Gogolin, 1994). Inhalte werden in schulischen Kontexten national gerahmt und tragen somit zur unaufgeregten, alltäglichen Reproduktion eines nationalen Selbstverständnisses bei (Tröhler, 2020), auch über das Medium Schulbuch (Wollersheim et al. 2002).

Die Schulbuchforschung zum Globalen Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist vielfältig. Sie umfasst Studien zu Differenzkonstruktionen (Henningsen, 2022; Scheunpflug, & Seitz, 1995) und BNE-spezifischen Themen (Hanke et al., 2022 [Geografie]; Zowada et al., 2019 [Chemie]; Bagoly-Simó, 2014 [Geografie]). Zum Beispiel untersuchten Moelter-Reich et al. (2023) die Verankerung von BNE und Klimabildung in Büchern des Sachkundeunterrichts der Grundschule in den Bundesländern Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Sie konstatieren, dass Unterrichtseinheiten zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen wenig klimapolitisch kontextualisiert werden, und dass es einer breiteren Bearbeitung von Verantwortung bedarf, die über die Vermittlung von Sachwissen hinausgeht. Fontaine (2022) untersucht die Thematisierung des Waldes in saarländischen Geographiebüchern der Gymnasialstufe. Sie reflektiert, wie sich Vorstellungen von Wald als ‚multiplem Lebensraum und Ort der Wildnis‘ hin zu ‚Rohstofflieferant und Arbeitsplatzgenerator‘ und ‚Drehscheibe wirtschaftlichen und internationalen Handels‘ einschließlich einer Politisierung als ‚Globalem Wald‘ verschoben haben. Regionale Bezüge begründet Fontaine mit der Absicht, „Schülern [sic] einen Heimatbezug aufzuzeigen“ (ebd., S. 402). Sie kritisiert dichotome, stereotypisierende Kontrastierungen: „[z]wischen heimischen Wald, der allgegenwärtig und damit vertraut ist, wird regelmäßig der Tropische Regenwald als exotisches Exempel herangezogen“ (S. 407).

Die überwiegende Mehrheit der Schulbuchforschung zum Globalen Lernen begründet die Relevanz ihrer Fragestellungen durch Verweis auf globale Zusammenhänge. Wie national und internationale Sichtweisen miteinander verschränkt sind, wird selten expliziert. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Arbeit von Jäggi-Jorns (2022), die im Kontext der Deutschschweiz die Gesamtausgabe des *Lehrplans 21* und die Schulbuchreihe *Schauplatz Ethik* auf darin eingebettete Ideen einer schweizerischen Identität

analysierte, nachdem 2016 BNE als Querschnittsthema in den Gesamtlehrplan integriert wurde. Die Befunde zeigen, dass Heimat weniger als Territorium an sich, sondern vielmehr als ein Gebiet verstanden wird, welches durch Eingriffe bedroht ist. Zukunftskompetenzen stellen einen deutlichen Schwerpunkt dar. Auffassungen von Solidarität erstrecken sich auf die gesamte Menschheit. Jäggi-Jorns spricht von „Verhaltensdisposition der individuellen Ausrichtung an kollektiven Zukünften sowie [dem] Deutungsmuster der Globalität“ wo Zukunft „in der Verwebung von lokal und global gedacht“ wird (S. 132). „Zukunftsverweigerung und Sorglosigkeit“ werden delegitimiert (S. 128). Es wird erwartet, dass sich zukünftige schweizerische Bürger/-innen an politischen Gestaltungsprozessen beteiligen. Schüler/-innen sollen lernen, sich „in säkularer Weise als egalitärer Teil [der Natur] und nicht länger als Krone der Schöpfung“ (S. 133) zu verstehen, paradoxerweise, so betont die Autorin, da die Umwelt kaum als „Selbstzweck“, sondern vielmehr als Grundlage menschlichen Lebens dargestellt ist (ebd.). Interessant ist, dass die Wahrnehmung von Heimat auf den „gesamten Globus als Wohnort“ (S. 131) oder zumindest „zugunsten der Zugehörigkeit zum Westen oder der Welt“ (S. 133) erweitert wird. Jäggi-Jorns resümiert, dass Zukunftsorientierungen am globalen Allgemeinwohl bisher national gerahmte Vorstellungen von Demokratie, Partizipation, Freiheit, Solidarität, Fairness und Stabilität nicht ersetzen, sondern um „globale Subsidiarität“ (S. 134) ergänzen. Die Ergebnisse decken sich mit den Befunden aus der governmentalitytheoretischen Analyse schwedischer Schulbücher und Lernspiele von Ideland und Malmberg (2014), die zeigen, dass BNE-Diskurse in den Materialien moralisierende Vorstellungen des „öko-zertifizierten Kindes“ (ebd., S. 2) konstruieren. In einer weiteren Studie (Hillbur et al., 2016) zu aufeinanderfolgenden nationalen Lehrplänen der schwedischen Pflichtschule zwischen 1962 und 2011 wird argumentiert, dass Umwelterziehung durch die Verwendung von Raum- und Zeitmetaphern „ökologisch zertifizierte“ Bürger/-innen fabriziere, die eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Position zu Belangen der Welt bilden sollen. Es wird eine Verschiebung gegenüber den Lehrplänen der 1960er-Jahre konstatiert, in denen demokratisches Engagement für die Gemeinschaft und Familienwerten als nationale Tugenden im Vordergrund standen.

Schulbücher und Lehrpläne fungieren als Repräsentationsmedium kollektiver Ideen von Gesellschaft (Williams, 2014). In der Vermittlung von Vorstellungen nationaler Prägung greifen sie auf Mechanismen der kulturellen (Ress et al., 2022; Grünheid, & Mecheril, 2017) und räumlichen (Guldin, 2014) Abgrenzung zurück. Nationale Identitäten werden u.a. über raumbezogene Identitäten konstruiert (Lippert, & Mönter, 2021). Um zu beschreiben, wie Klima, Umwelt und Natur in schulischen Kontexten national gerahmt werden, untersucht dieser Beitrag Formen der räumlichen Abgrenzungen in Verbindung mit Verantwortung in ghanaischen und deutschen Schulbüchern.

Methodisches Vorgehen

Die Studie greift auf qualitative Daten eines international-vergleichenden Projekts zu Wechselverhältnissen von Bildung und Klima- sowie Umweltveränderung zurück.¹ Dabei wurden Schulbücher und Lehrpläne gesammelt, die in den untersuchten Schulen verwendet wurden. 2021 wurde die Analyse auf Schul-

bücher aus Deutschland und Finnland ausgeweitet.² Die Fallauswahl für den Vergleich basiert auf der Methode der kontrastierenden Fälle, mit der ein ähnliches Phänomen in unterschiedlichen Kontexten untersucht wird (*selection by dissimilarity*; Ebbinghaus, 2005, S. 141), um Erklärungen für Ähnlichkeiten zu formulieren. Der Datenkorpus besteht aus Schulbüchern und Lehrplänen der Jahrgangsstufe 8 der Junior High School (JHS) in Ghana und der bayerischen Realschule in Deutschland.

Datenquellen

Das ghanaische Schulsystem ist zentral organisiert. Es besteht aus Primar- (1.-6. Klasse) und Sekundarbildung (7.-12. Klasse). Die Junior High School (JHS) endet nach der 9. Klasse, die bis vor Kurzem auch das Ende der gebührenfreien und verpflichtenden Schulbildung markierte (Winthrop, 2020). In Ghana und Deutschland wird ausschließlich mit staatlich zugelassenen Schulbüchern gearbeitet. In Ghana gibt es darüber hinaus Schulbücher, die als Lernhilfen zur Vorbereitung auf nationale Examina dienen (Opoku-Amankwa et al., 2015). Der ghanaische Datenkorpus enthält Bücher, Lehrpläne und Unterrichtshilfen der Fächer *Integrated Science, Social Studies, Religious and Moral Education*.

Das deutsche Schulsystem ist ein föderales System. Die staatliche Verantwortung für Bildung liegt bei den Bundesländern, was zur Heterogenität in der Ausgestaltung auf Landesebene geführt hat (Helbig, & Almendinger, 2008). Das deutsche Schulsystem ist in verschiedene Schultypen gegliedert (Zymek, 2013). Diese Vielfalt spiegelt sich auch in Schulmaterialien wider (Meinlschmidt, 2022). Für die Zusammenstellung des deutschen Datenmaterials wurden zunächst die Lehrpläne der Jahrgangsstufen 5-10 gesichtet (ISB 2021), um relevante Lerneinheiten zu identifizieren. Dann wurde eine Liste mit Lehrwerken verschiedener Verlage erstellt. Ein Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigte, dass Bücher verschiedener Verlage unterschiedlich gegliedert, aber inhaltlich ähnlich sind. Für die bayerische Realschule wurden Lehrbücher für die Fächer Biologie, Geografie, katholische Religionslehre, evangelische Religionslehre und Ethik analysiert. Folgendes Datenmaterialien wurden verwendet:

- Ghana: Social Studies (Junior High School 2). (2008). Macmillan Publisher. [Soc_2008]; Social Studies for Junior High School (JHS 1-3). (2008). Aki-Ola Publications. [Soc_AO_2008]; Teaching Syllabus for Religious and Moral Education (Junior High School 1-3). (2008). Ministry of Education, Curriculum Research and Development Division (CRDD). [R&M_2008]; New Integrated Science, 3rd Edition (JHS 2). (2012). Sedco Publishing. [SC_2012]
- Deutschland/Bayern: TERRA Geografie 8. (2011). Ernst Klett. [Geo_2011]; PRISMA Biologie 8. (2011). Ernst Klett. [Bio_2011]; Herausforderungen 8 (Evangelische Religionslehre). (2020). Claudius Verlag. [EReli_2020]; Ethik 7/8. (2008). Bildungsvlg. EINS. [Ethik_2008]; Abenteuer Ethik 8. (2020). C. C. Buchner. [Ethik_2020]

Datenanalyse

Die Daten wurden in einem mehrstufigen Verfahren qualitativ-inhaltsanalytisch (Mayring, 2021) mit einem Kodierleitfaden mit induktiven und deduktiven Codes analysiert. Zunächst wurde nach Ländern getrennt kodiert, um das Material anhand deskriptiver Codes zu strukturieren (*1st round coding*; Miles et al., 2018). Textstellen und Abbildungen wurden markiert, wenn sie auf Kli-

ma, Natur, Umwelt, Tiere, Landschaft(en), Müll, Ressourcen, Nutzung, Veränderung, Zerstörung und Verantwortung verwiesen. Anschließend wurde das Material nach analytischen Gesichtspunkten wie Relationen, Interaktionen, Weltanschauungen und Staatsbürgerlichkeit kodiert (*2nd round coding*; ebd.). In Workshops wurden die länderspezifischen Auswertungen besprochen und vergleichend analysiert. In einem iterativen Prozess wurden kodierte Segmente unter Berücksichtigung länderspezifischer und länderübergreifender Themen verdichtet.

Ergebnisse

In ghanaischen und deutschen Schulbüchern finden sich in der Bearbeitung von Klima, Natur und Umwelt räumliche Abgrenzungen: in Form kartographischer Darstellungen und durch die Verortung von Umwelt- und Naturkatastrophen sowie Verantwortung.

Kartographische Darstellungen: In den ghanaischen Materialien finden sich zahlreiche Beispiele, in denen das Land Ghana als Karte mit unterschiedlichen Schwerpunkten dargestellt ist. Die Karten explizieren die Beschreibung Ghanas mittels geographischer und klimatischer Merkmale anhand Schüler/-innen etwas über Klima, Natur und Umwelt des Landes erfahren. Dazu gehören Verwaltungseinheiten (Soc_2008, S. 41), klimatische und topographische Eigenschaften wie Flüsse (Soc_2008, S. 43), Vegetationszonen, Regenfällen und Anbaugebieten (Sc_2008, S. 86/87). Eine der wenigen Abbildungen, die mehr als nur Ghana zeigen, ist eine Karte Westafrikas zur Erläuterung von Breiten- und Längengraden auf der das Land farblich markiert ist (Soc_2008, S. 40). Im Lernbuch für *Social Studies* findet sich eine Abbildung mit allen Kontinenten zur Darstellung von Migrationsrouten (Soc_AO_2008, S. 38) und dem Transatlantischen Sklavenhandel (Soc_AO_2008, S. 56). Das untersuchte bayerische Erdkundebuch enthält Lerneinheiten zu Angloamerika, Lateinamerika, Südasiens, Ost- und Südostasien mit Karten zu geographischen, meteorologischen, wirtschaftlichen und sozialen Eigenschaften der Weltregion (z. B. Geo_2011, S. 6/7, 36/37, 63). Für jede Region werden ein bis zwei Länder ausführlich behandelt (u. a. China [Geo_2011, S. 92ff.]). Daneben findet sich eine topographische Karte Bayerns, auf der die Flüsse des Bundeslandes eingezeichnet sind (Bio_2011, S. 86), verschiedene Abbildungen der Welt als Kugel (Bio_2011, S. 71, zu HIV/AIDS mit Fokus auf Afrika) oder Karte (Bio_2011, S. 76/77, Denguefieber und HIV/AIDS) sowie eine Deutschlandkarte zur Verbreitung des FSM-Virus (Bio_2011, S. 77). Es fallen Verweise auf das Bundesland Bayern auf, die beispielsweise in Aufgabenstellungen (Bio_2011, S. 87), in Form geographischer Merkmale (Bio_2011, S. 118) oder Gesetzesvorgaben (Ethik_2008, S. 154) vorkommen. In der neueren Ausgabe von *Abenteuer Ethik* 8 wird der „ökologische Fußabdruck“ mit einem Comic illustriert, der eine Weltkugel mit einem Fußabdruck und einer Person in Tracht zeigt, die „Sagglzemend!“ sagt (Ethik_2020, S. 116).

Umweltprobleme und Naturkatastrophen: Beide Themenfelder werden in Ghana und in Deutschland thematisiert, wobei diese in ghanaischen Materialien fast ausschließlich als ghanaisches Problem und in deutschen Büchern vornehmlich als Problem in anderen Ländern porträtiert werden. Neben der wiederholten Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung natürlicher Ressourcen (Soc_2008, S. 50/51) und Schönheit der Natur für Tourismus (Soc_2008, S. 136), problematisieren die ghanaischen Materialien Industrieabfälle (Soc_AO_2008, S. 6, 9), Fluten (Soc_

AO_2008, S. 117) sowie die Auswirkungen der Entwaldung in Ghana auf den steigenden Meeresspiegel in Bangladesch und CO₂-Emissionen in China auf Regen in Ghana (Sc_2012, S. 73). Menschengemachte Bedrohung von Gewässern und Gesundheit durch Müll und industrielle Abfallprodukte werden auch in den deutschen Materialien problematisiert (Bio_2011, S. 112). Für Naturgewalten und -probleme werden hingegen zahlreiche Beispiele in anderen Ländern genannt (z. B. Raubbau am Tropischen Regenwald in Brasilien [Geo_2011, S. 43ff.; s. a. Ghana, Sc_2012, S. 72], Monsun in Indien [Geo_2011, S. 64/5] oder Erdbeben in Japan [Geo_2011, S. 90/1]).

Verantwortung: Umweltprobleme und Naturkatastrophen werden in beiden Ländern mit Verantwortungsübernahme auf individueller und nationaler Ebene in Verbindung gebracht. Dabei spielen in Ghana die Zusammenarbeit mit anderen Ländern und internationalen Organisationen eine Rolle, von denen im Fall von „Fluten, Buschbrände, Epidemien und Krieg“ Hilfe erbeten werden kann (Soc_2008, S. 12). Staatliche Organisationseinheiten regulieren die Entsorgung industrieller Abfälle (Soc_AO_2008, S. 6) und leisten Hilfe bei Katastrophen (Soc_AO_2008, S. 117). Bürger/-innen wiederum sollen Wasser sparen (Sc_2012, S. 65), sich auf kommunaler Ebene gegen Waldbrände wappnen (Soc_AO_2008, S. 14) und über Ghanas Außenpolitik informieren (Soc_2008, S. 125/26). Auch in Deutschland werden staatliche und individuelle Verantwortung zueinander in Bezug gesetzt. Einerseits wird Artikel 141 der Bayerischen Verfassung zum Schutz natürlicher Lebensgrundlagen aufgeführt (Ethik_2008, S. 167) und andererseits wird bei Normen als Grundlagen der persönlichen Entwicklung umweltbewusstes Handeln als Beispiel neben anderen genannt (Ethik_2008, S. 156/57, 178). Es wird nahegelegt, dass sich Bürger/-innen im Rahmen der Verfassung mit dem Staat auseinandersetzen sollen (Ethik_2008, S. 37). Im Gegenzug wird darauf verwiesen, dass sich sowohl Ghana als auch Deutschland als Mitgliedsstaaten der UN in der internationalen Gemeinschaft engagieren (Soc_2008, S. 113f.; Ethik_2008, S. 170/71). Es fällt auf, dass internationale Partnerschaften in den deutschen Materialien durchweg als positiv dargestellt werden, während ghanaische Bücher Lernende auffordern, internationale Kooperationen zunächst im Hinblick auf nationalstaatliche Interessen zu prüfen, um Nachteile zu vermeiden. Als Beispiele werden multinationale Aluminiumhersteller als Verursacher von Umwelt- und Gesundheitsprobleme (Soc_AO_2008, S. 9) und Auswirkungen von Tourismus genannt (Soc_2008, S. 148).

Diskussion

In den Schulbüchern finden sich zahlreiche Textstellen, die Klima, Natur und Umwelt auf individueller, nationaler und globaler Ebene in den Blick nehmen. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden hauptsächlich fachspezifische Kompetenzen und Faktenwissen vermittelt. Sie enthalten kaum Querverweise auf raumbezogene Abgrenzungen oder Verantwortung, es sei denn, Lernende sollen Nahraumbeispiele generieren (Sc_2012, S. 85, Bio_2011, S. 87). Verweise auf nationale Bezugshorizonte zeigen sich lediglich in Abbildungen (Nkrumah-Statue als Beispiel für Bronze [Sc_2012, S. 22]). In den sozialwissenschaftlichen Fächern werden globale Problemlagen anhand regional- und nationalräumlicher Abgrenzung in Form von Karten verbunden mit staatlicher und bürgerlicher Verantwortung explizit behandelt.

In Ghana und Deutschland werden auch Vorstellungen von Verantwortung in Bezug auf Klima, Natur und Umwelt vermittelt. In ghanaischen Schulbüchern und Lehrplänen steht dabei ‚Mother Ghana‘ im Vordergrund. Es werden Pflichten von Bürger/-innen betont, den Fortschritt des Landes durch eigenes Handeln mitzugestalten. Dabei wird die Bedeutung „moderner“ Institutionen wie Kirche (R&M_2008), (Kern-)Familie (Soc_2008, S. 2/3, Foto von Mutter mit zwei Kindern) und Schule (Soc_2008, „Section 3: Socio-economic development, Unit 9: Education and productivity“ gefolgt von „Unit 10: Entrepreneurship“) deutlich. Dadurch soll die nationale Einheit trotz Heterogenität gefördert werden (Arnot et al., 2018). In bayerischen Büchern gibt es kaum Bezüge zu Gesamtdeutschland, selbst an Stellen, wo es sich angeboten hätte (Ethik_2008, S. 37, bürgerliches Engagement für Auelandschaft in Österreich, das Engagement im Hambacher Forst als mögliche Alternative). Stattdessen gibt es gelegentliche Verweise auf Europa (z. B. Bio_2011, S. 71). Räumliche Abgrenzungen finden sich hauptsächlich mit Bezug zu Bayern, was mit der föderalen Bildungspolitik erklärt werden kann. Um ein tiefergehendes Verständnis von der Verschränkung regionaler, nationaler und globaler Bezüge in deutschen Schulbüchern zu erarbeiten, könnte die hier vorgestellte Analyse um eine Auswertung angrenzender Jahrgangsstufen in Bayern (bspw. 5. Klasse „naturräumliche und politische Strukturen in Deutschland und Bayern oder 6. Klasse „Europa“ [ISB, 2021]) bzw. anderer Bundesländer erweitert werden.

Ähnlich wie in der Arbeit von Jäggi-Jorns (2022) zeigt die Studie, dass Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt national gerahmt sind. Darüber hinaus finden sich in den bayerischen Schulbüchern regionale Rahmungen. In beiden Ländern wird auf die Lerneinheit ‚Land‘ verwiesen – vom Nationalstaat bis hin zum Vergleich zwischen Ländern, z. B. anhand statistischer Daten (Geo_2011, S. 116/17). Der Nationalstaat tritt (neben „Region“ und „Welt“) als räumlich abgegrenzte Einheit, Gesetzgeber, Regulationsinstanz und Bereitsteller von Informationen auf. Individuen erscheinen als handelnde Akteur/-innen mit bürgerlichen Pflichten (z. B. kritisch reflektieren heißt über Außenpolitik informiert zu sein, Ghana) und Rechten (z. B. mit Regierungen verhandeln, Deutschland). Durch Aufforderungen, Wasser zu sparen, keine Bäume zu fällen und nachhaltig zu konsumieren werden Menschen auf Ebene des alltäglichen Handelns zur Verantwortungsübernahme aufgefordert.

Zusammenfassung und Perspektiven

Der Beitrag geht Verweise auf räumliche Abgrenzungen und Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland nach. In ghanaischen Schulbüchern und Lehrplänen überwiegt die Verschränkung nationaler und globaler Bezüge. In deutschen Schulbüchern stehen sich hingegen regionale und globale Bezüge gegenüber. Verantwortungsübernahme für Klima- und Umweltveränderungen wird auf individueller und nationaler Ebene verortet. Schüler/-innen lernen so, globale Problemlagen in erster Linie aus nationalstaatlicher Perspektive zu betrachten und Verantwortung dafür als Aufgabe von Bürger/-innen zu verstehen. Transnationale Selbstzuordnungen, zum Beispiel zu Religionsgemeinschaften oder sozialen Bewegungen, spielen in der Gesamtsicht eine nachgeordnete Rolle. Die Grenzen von Nationalstaatlichkeit angesichts glo-

baler Problemlagen werden eher selten thematisiert. Die Reichweite der Befunde ist jedoch begrenzt. In Ghana wurde der nationale Lehrplan 2019 von Ergebnis- auf Kompetenzorientierung umgestellt. Es ist davon auszugehen, dass Schulbücher und Lehrpläne gegenwärtig ebenfalls überarbeitet werden. Um eventuelle Veränderungen in der Schwerpunktsetzung zu dokumentieren, bedarf es zusätzlicher Forschung. Die Auswertung deutscher Materialien begrenzt sich auf das Bundesland Bayern. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, inwiefern von einer regionalen Analyseinheit überhaupt auf nationale Bezüge geschlossen werden kann. Um dieser Frage vertiefend nachzugehen, empfiehlt sich eine Ausweitung der Studie auf andere Bundesländer sowie angrenzende Jahrgangsstufen und neuere Auflagen.

Anmerkungen

- 1 Gefördert durch Spencer Foundation unter der Leitung von Prof. Dr. Nancy Kendall (Universität von Wisconsin-Madison) und Beteiligung von Dr. Sophia Friedson-Ridenour (Weltbank) und Yaa Oparebea Ampofo (Universität von Wisconsin-Madison).
- 2 Gefördert durch European Educational Research Association und Global Education Network Europe unter der Beteiligung von Dr. Vera Centeno (Universität Tampere) und Evi Plötz (Universität Bamberg), Projektnummer 2021_B_1.

Literatur

- Adick, C. (2004). Forschungen zu Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 987–1007). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_41
- Arnot, M., Casely-Hayford, L., & Yeboah, T. (2018). Post-colonial dilemmas in the construction of Ghanaian citizenship education: National unity, human rights and social inequalities. *International Journal of Educational Development*, 61, 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.008>
- Bagoly-Simó, P. (2014). Tracing Sustainability: Concepts of Sustainable Development and Education for Sustainable Development in Lower Secondary Geography Curricula of International Selection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 126–141. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.908525>
- Ebbinghaus, B. (2005). When less is more: Selection problems in large-N and small-N cross-national comparisons. *International sociology*, 20(2), 133–152. <https://doi.org/10.1177/0268580905052366>
- Fontaine, D. (2022). Wald im Schulbuch. In *Wald in der Vielfalt möglicher Perspektiven: Von der Pluralität lebensweltlicher Bezüge und wissenschaftlicher Thematisierungen* (S. 395–411). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33705-6_18
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994). *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Grünheid, I., & Mecheril, P. (2017). Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘ (S. 287–305). In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.21>
- Guldin, R. (2014). *Politische Landschaften: zum Verhältnis von Raum und nationaler Identität* (Vol. 48). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428184>
- Hanke, M., Schauf, M., & Sprenger, S. (2022). Unsicherheiten im Diskurs zum Klimawandel – Chancen und Herausforderungen für die geographische Bildung. In A. Ebert et al. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.11>
- Helbig, M., & Allmendinger, J. (2008). Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI-Mitteilungen*, 61(7), 39–399. Zugriff am 25.11.2022 <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0342-300X-2008-7-394/zur-notwendigkeit-von-bildungsreformen-jahrgang-61-2008-heft-7?page=1>. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2008-7-394>
- Henningsen, J. (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch: Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*. Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657793570>
- Hillbur, P., Ideland, M., & Malmberg, C. (2016). Response and responsibility: fabrication of the eco-certified citizen in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 409–426. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1126358>
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2014). ‘Our common world’ belongs to ‘Us’: Constructions of otherness in education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 55(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.936890>
- Jäggi-Jorns, K. (2022). Zukünftige Weltgärtnerinnen und Weltgärtner im nationalen Zuschnitt. Die nationale Identität in der curricularen Konstruktion der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *IJHE Bildungsgeschichte–International Journal for the History of Education*, 12(2), 121–137.
- Jónsdóttir, G., & Byhring, A. K. (2023). When a common future for all enters the science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11422-022-10143-2>
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Lippert, S., & Mönter, L. (2021). Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12(1), 55–78.
- Mayring, P. (2021). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. London: Sage.
- Meinlschmidt, S. M. (2022). *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat-und) Sachunterrichts: Bayern und Bremen im Ländervergleich. Eine qualitative Evaluation zur Vielfalt im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Moelter-Reich, A. M., Stemmann, J., & Carrapatoso, A. (2023). Analyse zur Verankerung des Themas Klimawandel in zugelassenen Sachunterrichtsbüchern für Grundschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00169-y>
- Opoku-Amankwa, K., Brew-Hammond, A., & Mahama, A. K. (2015). Publishing for pre-tertiary education in Ghana: the 2002 textbook policy in retrospect. *Educational Studies*, 41(4), 414–429. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018873>
- Ress, S., Kendall, N., Friedson-Ridenour, S., & Ampofo, Y. O. (2022). Representations of Humans, Climate Change, and Environmental Degradation in School Textbooks in Ghana and Malawi. *Comparative Education Review*, 66(4), 599–619. <https://doi.org/10.1086/722101>
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der ‚Dritten Welt‘, Bd. 2, *Schule und Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München [ISB]. (2022). *LehrplanPLUS Bayern*. Zugriff am 16.06.2023 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>
- Tröhler, D. (2020). Nation-state, education and the fabrication of national-minded citizens (Introduction). *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(Sp. Ed. 2), 11–27. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4129>
- Tröhler, D. (Hrsg.). (2023). *Education, Curriculum and Nation-building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988>
- Williams, J. H. (2014). (Re) *Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam u.a.: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-656-1>
- Winthrop, R. (2020). *Ghana's Leapfrog Experiment: Free Senior Secondary School for all Youth*. Access on 14.06.2023 <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/07/14/ghanas-leapfrog-experiment-free-senior-secondary-school-for-all-youth/>
- Wollersheim, H. W., Friedrich, C., Moderow, H. M., & Universitätsverlag, L. (Hrsg.). (2002). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Zowada, C., Niebert, K., & Eilks, I. (2019). Wenn nicht jetzt, wann dann? Nachhaltigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 30(172), 2–9.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469–481.

Dr. Susanne Ress

ist Gastprofessorin für Hochschulbildung im Kontext von digitalem Wandel und Diversität an der Technischen Universität Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft, postkoloniale Bildungszusammenhänge, Internationalisierung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung.