

Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht

Anne-Kathrin Lindau & Miriam Kuckuck

Einleitung

Ein Ziel von Schule ist es, interdisziplinär durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auch einen Beitrag zum Erhalt der Erde zu leisten, das Bewusstsein für planetare Grenzen, die Rolle des menschlichen Wirtschaftens sowie der sozialen Gerechtigkeit zu entwickeln (KMK/BMZ 2016). Bildungstheorien, -philosophien und -konzepte sind stets normativ, da sie immer die vorherrschenden Vorstellungen und geltenden Regeln des menschlichen Zusammenlebens widerspiegeln. Bezogen auf den deutschsprachigen BNE-Diskurs mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung ist dieser ebenso normativ zu verstehen. Nachhaltige Entwicklung verfolgt das Ziel der Nachhaltigkeit, das erreicht ist,

»wenn die gesamte Weltbevölkerung ihre Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem besseren Leben befriedigen konnte und zugleich gesichert wäre, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird. Eine nachhaltige Entwicklung wiederum wäre eine Entwicklung, die diesen Zustand anstrebt und ihn nach Erreichen auf Dauer sichert.« (Di Giulio 2003: 47)

Dabei ist das Konzept BNE eng mit den Normen von Gerechtigkeit und Verantwortung verbunden, die wiederum bedeutsam für ethisches Handeln und Urteilen sind. Für den Geographieunterricht stellt sich durch die normative Erwünschtheit aus ethischer Perspektive die Frage nach »der Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung zum Zweck der Erreichung des Ziels einer nachhaltigen Entwicklung« (Hamburg 2017: 20).

Der Beitrag verfolgt das Ziel, zunächst relevante Aspekte ethischen Handelns und Urteilens im Geographieunterricht im Kontext von BNE aufzuzeigen. Anschließend wird deren Umsetzung anhand einer Analyse von Aufgabenstellungen in Schulbüchern aus Bayern und Nordrhein-Westfalen vorgestellt und diskutiert.

Das Basiskonzept BNE im Geographieunterricht

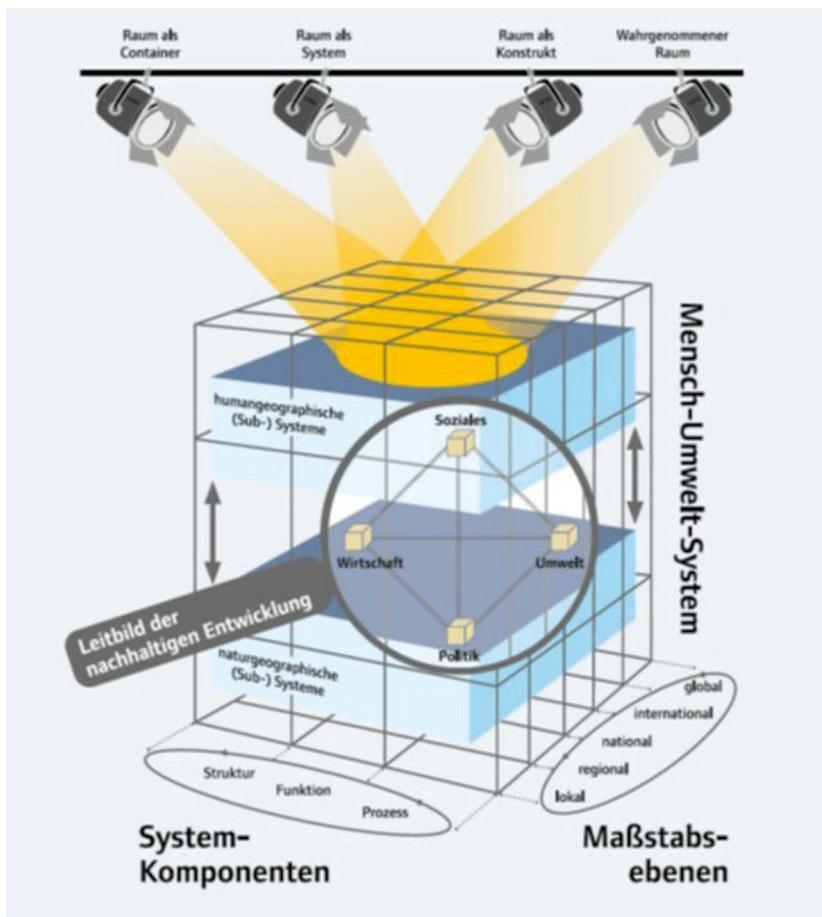
Der in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Unterrichtsfach Geographie formulierte Bildungsbeitrag weist auf den hohen Aktualitäts- und Lebensbezug der Unterrichtsthemen hin. Das Unterrichtsfach Geographie gilt als BNE-affines Fach und leistet einen Beitrag zur Welterschließung unter den Prämissen einer nachhaltigen Entwicklung (Bagoly-Simó 2018, Otto 2021). »Leitziele des Geographieunterrichts sind demnach die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz.« (DGfG 2020: 5) Aufgrund dieser Ziele, Themen und Inhalte kann der Geographieunterricht einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele und insbesondere des Nachhaltigkeitsziels (SDG) 4 (Hochwertige Bildung) und des Unterziels 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) leisten (UN 2015, Kuckuck/Lindau 2020, Otto 2021). »Chancengleichheit und hochwertige Bildung« (SDG 4) werden als eines von 17 SDGs adressiert, gleichzeitig aber auch als zentrales *Schlüsselinstrument* für das Erreichen aller anderen Nachhaltigkeitsziele herausgestellt. Ausdifferenziert über sieben Teilziele wird hier auch die Bedeutung von BNE explizit thematisiert. Danach ist bis 2030 sicherzustellen,

»dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung« (UN 2015: 18).

BNE ist seit vielen Jahren als Leitprinzip und Basiskonzept des Unterrichts- und Studienfachs Geographie (DGfG 2010, 2020) ausgewiesen (vgl. Abbildung 1). Der Gegenstand der Geographie ist das System Erde und bietet wie kein anderes Fach auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (von lokal bis global) Möglichkeiten, aktuelle nachhaltigkeitsbezogene Mensch-Umwelt-Fragen zu analysieren und zu bewerten, wobei gleichermaßen naturwissenschaftliche wie gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen und Arbeitsweisen Beachtung finden. Dickel (2021) macht deutlich, dass das Fach Geographie seit jeher eine Verantwortung für die gelebten Beziehungen zwischen Mensch und Natur hat und verpflichtet ist, diese Beziehungen mit einem reflektiertem Fach- und Selbstverständnis zu behandeln.

»In einer auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgerichteten Betrachtung werden [...] die Spannungsverhältnisse zwischen den vier Entwicklungsdimensionen Wirtschaft, Soziales, Umwelt und Politik mit ihren jeweiligen Zielperspektiven vor dem Hintergrund der weltweiten Gerechtigkeit und der Gerechtigkeit zwischen den Generationen [...] analysiert und bewertet.« (Otto 2021: 21)

Abbildung 1: Basiskonzepte zur Analyse von Räumen im Unterrichtsfach Geographie



Darstellung: K.H. Otto 2021: 21 auf Grundlage von I. Fögele 2016: 73, KMK/BMZ 2016: 87, DGfG 2020: 11

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Geographie heißt es:

»indem sich Schülerinnen und Schüler mit natürlichen sowie wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen in verschiedenen Regionen der Erde auseinandersetzen, erwerben sie wichtige Kompetenzen für diese Bereiche. Bedingt durch seine Inhalte und Funktionen ist das Unterrichtsfach Geographie

der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. UN Dekade 2005–2014) sowie dem Globalen Lernen besonders verpflichtet.« (DGfG 2020: 7)

Rost, Laströer und Raack (2003) sowie KMK und BMZ (2016) fordern zur Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Menschheit die Befähigung von Lernenden zum Erkennen, Verstehen, Bewerten sowie zum zukunftsfähigen Handeln in komplexen Systemen. Die Kompetenzbereiche Bewerten und Handeln sind untrennbar mit dem Konzept einer BNE verbunden. So weisen die bereits benannten Kompetenzmodelle der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Geographie sowie des Orientierungsrahmens für das Globale Lernen im Kontext einer BNE auf der Grundlage der Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008) die Kompetenzbereiche *Bewerten* bzw. *Beurteilen* sowie *Handeln* aus. Aber auch internationale BNE-Kompetenzmodelle explizieren diese Kompetenzbereiche, wie z.B. *Value* und *Action* im CSCT-Modell (*Curriculum, Sustainable Development, Competences, Teacher Training*) (Sleurs 2008) sowie *Werte* und *Handeln* im RSP-Modell (*A Rounder Sense of Purpose*) (Vare et al. 2019). Die neben anderen ausgewiesenen fächer- und domänenübergreifenden Schlüsselkompetenzen zielen auf die Entwicklung kognitiver, motivationaler, volitionaler, sozialer sowie handlungsbezogener Kompetenzen ab, mit dem Anspruch mithilfe des Konzepts BNE einen Beitrag zum transformativen Wandel der Gesellschaft zu leisten (Rieckmann 2019). Gemein ist diesen BNE-Kompetenzkonzepten ihr normativer Charakter. Rost et al. (2003: 11) umfassen die Kompetenzbereiche *Bewerten* und *Handeln* wie folgt:

»Bei Fragen einer nachhaltigen Entwicklung spielen auch Werte aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Kontexten eine Rolle. Entsprechend ist auch Bewertungskompetenz erforderlich, worunter [...] die Fähigkeit zu verstehen [ist], bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen.«

»Beim Handeln steht die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse im Fokus und [...] setzt hier die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen voraus, die Fähigkeit sich Ziele zu setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten. Diese Qualifikation wird als Gestaltungskompetenz bezeichnet.«

Darüber hinaus betonen nationale und internationale Dokumente und Gremien wie die Agenda 2030, der Nationaler Aktionsplan, das Fachforum Schule sowie die aktuelle Nachhaltigkeits-Roadmap ESD 2030 (UNESCO 2020) sowie die Berliner Erklärung (DUK 2021) das Anstreben und Fördern handlungsbasierter Aktivitäten und Initiativen im schulischen und außerschulischen Bereich. Zeugnis dieser Fokussierung ist die weitgehend erfolgte Implementierung von BNE in den Lehrplänen der Bundesländer. Das normative Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

strebt genau über diese Implementierung an, die gegenwärtigen Bedürfnisse der Menschheit zu befriedigen, ohne die der zukünftigen Generation einzuschränken (Heinrichs 2007).

Ethische Orientierung im Geographieunterricht im Kontext von BNE

Die bisherigen Ausführungen zum Konzept BNE und zu den SDG-orientierten Themen (UN 2015) machen deutlich, dass explizit wie implizit sowohl normative als auch ethische Kriterien angesprochen werden. Beispielhaft kann die Frage »Was bedeuten Lebensqualität und Bedürfnisse?« einerseits normativ durch das Leben in einer Wohlstandsgesellschaft in Mitteleuropa verstanden werden, die durch historische und kulturelle Entwicklungen geprägt ist. Andererseits können ethische Überlegungen zu den mit dem eigenen Lebensstil verbundenen Aspekten von Gerechtigkeit und Verantwortung in der globalen Perspektive und mit Blick auf zukünftige Generationen bedeutsam sein.

Eng mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sind die Themen Gerechtigkeit und Verantwortung verbunden. Beim Thema Gerechtigkeit wird im Geographieunterricht überwiegend von sozialer Gerechtigkeit gesprochen. Das Konzept der Gerechtigkeit wird häufig als normativer Referenzrahmen herangezogen, ohne jedoch genau zu klären, was überhaupt mit Gerechtigkeit gemeint ist (Applis 2012, Ulrich-Riedhammer 2017). Neben dem Aspekt der Gerechtigkeit spielt im Leitbild für nachhaltige Entwicklung auch das Thema Verantwortung eine Rolle; gemeint ist orientiert an der Definition von nachhaltiger Entwicklung die Übernahme einer Verantwortung gegenüber einer (fiktiven) zukünftigen Generation. Auch hier wird nicht geklärt oder diskutiert, inwiefern heutige Generationen überhaupt wissen können, was die Bedürfnisse und die Interessen einer zukünftigen Generation sind. Einhergeht damit die Frage nach den Gütern, welche heute als erhaltenswert gelten und ob diese Einschätzung auch von zukünftigen Generationen so geteilt wird. Im Folgenden soll die ethische Orientierung einer BNE an folgenden Aspekten diskutiert werden: zum einen werden die normativen und ethischen Dimensionen eines raumverantwortlichen Handelns aufgezeigt und zum anderen die Bedeutung von ethischem Urteilen im Geographieunterricht vorgestellt.

Ethisches Handeln im Rahmen von BNE im Geographieunterricht

Die Bildungsstandards des Faches Geographie für den Mittleren Schulabschluss weisen den Kompetenzbereich Handlung aus (DGfG 2020).

»Schülerinnen und Schüler erlangen auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzen in allen bisher dargestellten Bereichen die Fähigkeit, potenziell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen. Dies kann/sollte auch zur Handlungsbereitschaft führen.« (Ebd.: 25)

Sowohl Gerechtigkeit als auch Verantwortung sind Aspekte, die sich im Bereich der Geographiedidaktik in der Formulierung des »sach- und raumgerecht[en]« und »verantwortungsbewusste[...][n] Handelns« (ebd.: 25) wiederfinden lassen. Dieses Handeln soll ein »gutes« Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sein, was sich z.B. bei Konsumententscheidungen zeigen kann bzw. sollte.

Verantwortungsbewusstes Handeln soll bei Schülerinnen und Schülern angeregt werden, was unter anderem durch ein handlungsrelevantes Wissen, wie das Wissen um Lösungen erfolgen kann. Einher geht damit die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sich für Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu engagieren. Laut Bildungsstandards (ebd.) wird zwischen Informationshandeln, politischem Handeln und Alltagshandeln unterschieden, wobei die Lernenden darin gestärkt werden sollen, über die Auswirkungen bereits vollzogener oder geplanter Handlungen und möglicher Alternativen zu reflektieren. In Abstimmung mit den anderen Kompetenzbereichen sollen die Schülerinnen und Schüler ein Grundverständnis des Mensch-Umwelt-Systems erlangen.

»Dies kann in eine Wertschätzung für eine naturnahe Umwelt und in Fähigkeit und Bereitschaft zum Umweltschutz einmünden [...]. Somit kann der Geographieunterricht wesentlich dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler sich aktiv an der Vermeidung und Minderung von Umweltschäden beteiligen. [...] Schülerinnen und Schüler [können] [...] die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich für ein friedliches und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen. Das Verständnis des Zusammenwirkens von natur- und humangeographischen, also von ökologischen, ökonomischen und sozialen/politischen Faktoren ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene, und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln.« (Ebd.: 26f.)

Die gewünschte und durch den Bildungsstandard-Charakter eingeforderte Verknüpfung des Konzepts BNE mit einer Handlungskompetenz werden durch die aufgeführten Zitate deutlich. Noch deutlicher wird dies unter der Teilkompetenz H3:

»Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln) Schülerinnen und Schüler sind bereit,

- S7 andere Personen fachlich fundiert über relevante Handlungsfelder zu informieren [...],
- S8 fachlich fundiert raumpolitisch Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und daran zu partizipieren [...],
- S9 sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und eine Begegnung auf Augenhöhe mit Menschen anderer Regionen sowie ein friedvolles und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen [...]» (ebd.: 27f.).

Inwiefern diese Kompetenzerwartungen umgesetzt werden, bleibt nach Ulrich-Riedhammer (2017) unklar. Die Bildungsstandards sind eine Leitlinie für den Mittleren Schulabschluss, also für Lernende bis zur 10. Klasse, die meistens in einem Alter von 15 bis 16 Jahren sind. Inwiefern ihre Handlungen Einfluss auf globale komplexe Geflechte haben (können) oder inwiefern sie Möglichkeiten der Partizipation auf lokaler Ebene haben (können), wie z.B. ihr Einfluss auf Kaufentscheidungen innerhalb der Familie, kann an dieser Stelle nicht eingeschätzt werden. Bestenfalls kann vermutet werden, dass der Einfluss von Jugendlichen eher gering ist, da deren eigener Handlungsspielraum überschaubar und doch sehr abhängig vom Elternhaus ist. Ohl, Resenberger und Schmitt (2016) machen deutlich, dass es unmöglich ist, eindeutige und »richtige« Handlungsempfehlungen im Unterricht zu geben. Aufgrund einer faktischen wie ethischen Komplexität der Themen, der Vielfalt und Vernetzung relevanter Einflussgrößen, die bestehende Kontroversität oder ein unzulängliches Wissen über die Sachverhalte sowie widersprüchliche Auffassungen machen es unmöglich, Schülerinnen und Schülern eindeutige Handlungsempfehlungen zu geben. Demnach kann es nicht Ziel des Geographieunterrichts sein, Lernende zu einem bestimmten Handeln zu erziehen, sondern es muss das Ziel sein, sie vielmehr zu befähigen, ihre Handlungsentscheidungen auf fachlicher wie ethischer Basis zu fällen. In Anlehnung an Vare und Scott (2007) sowie Wals et al. (2008) kann zwischen einer instrumentellen BNE 1 (ESD 1 = *Learning for sustainable development*) und einer kritisch-emanzipatorischen BNE 2 (ESD 2 = *Learning as sustainable development*) unterschieden werden. Bei einer ESD 1 steht unumstrittenes Expertenwissen zu Werten und konkreten Verhaltensweisen im Vordergrund sowie dessen Vermittlung (z.B. Mülltrennung). In Bezug auf den Geographieunterricht sollen bei einer BNE 1 bestimmte Verhaltensweisen, die als nachhaltig angesehen werden, gefördert werden. Es ist somit ein Lernen *für* eine nachhaltige Entwicklung. ESD 2 hingegen soll die Lernenden befähigen, sich kritisch mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung sowie mit deren Komplexität und Widersprüchen auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach über Expertenwissen kritisch nachdenken, prüfen und Widersprüche sondieren. Pettig und Kuckuck (2021) haben bei einer Analyse von Geographie-Schulbüchern zum Themenbereich Energie und Nachhaltigkeit herausgefunden, dass von den untersuchten Schulbuchseiten knapp die Hälfte ESD 1 fokussieren, indem die Aufgaben bzw. die

Überschriften die Schülerinnen und Schüler direkt adressieren, wohingegen nur zwei Schulbuchseiten ESD 2 entsprechen. Die Hälfte der untersuchten Schulbuchseiten entspricht weder ESD 1 noch ESD 2, sondern einer reinen Vermittlung von Wissen, ohne dass Zusammenhänge aufgezeigt werden (z.B. Abbau von Braunkohle).

Auch unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens sollten Handlungsempfehlungen oder -aufforderungen im Sinne einer ESD 1 vermieden werden. Dies widerspricht jedoch den klar formulierten normativen Zielvorstellungen und Bildungsansätzen, die in aktuellen Lehrplänen zu finden sind. Gerade für den Geographieunterricht wird BNE als Zieldimension und Ansatz festgeschrieben (z.B. Bildungsstandards des Faches Geographie, hier insbesondere der ausgewiesene Kompetenzbereich Handlung). Derartige Bildungsansätze laufen Gefahr, wenn auch mit besten Absichten versehen, den Lernenden einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu verwehren (ESD 1) (Ohl et al. 2016). Der kritisch-emanzipatorische Ansatz (ESD 2) zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht bei komplexen Nachhaltigkeitsthemen angesprochen werden, um auf der Grundlage faktischer wie ethischer Abwägungen Handlungsentscheidungen zu treffen. Voraussetzung dafür ist die Ausbildung einer Bewertungs- und Urteilskompetenz.

Ethisches Urteilen und Bewerten im Rahmen von BNE im Geographieunterricht

Konfliktfelder, die im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung bestehen, sind beispielsweise die gerechte Verteilung von natürlichen Ressourcen, die Sicherstellung sozialer Gerechtigkeit oder Fragen der Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit (Ulrich-Riedhammer 2017). Diese Konfliktfelder zeigen bereits die normativen und ethischen Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung auf. Normativ werden Punkte einer Angemessenheit des eigenen Handelns sowie auf einer ethischen Ebene Gerechtigkeit und ein moralisch gutes und richtiges Handeln angesprochen (Künzli, Bertschy/Buchs 2013). Nur eine Auswahl an Themen einer nachhaltigen Entwicklung können (bislang) auf der Grundlage von gesichertem Wissen entschieden werden. Bei allen anderen Themen gilt es, abzuwagen und zu einer ethisch begründeten Entscheidung zu kommen. Bezogen auf den Geographieunterricht bedeutet dies, dass bereits Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, zu gesellschaftlich diskutierten Konfliktthemen ein (ethisches) Urteil zu fällen (Ohl et al. 2016). Dabei berücksichtigen die Begründungen dieser Urteile bestenfalls alle Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kulturelles, Politik) und beziehen dabei sowohl ethische als auch faktische Argumente mit ein. Dies führt zu einem sehr hohen Anspruch an Komplexität und Mehrdimensionalität.

Die Unterscheidung zwischen normativen und ethischen Argumenten sind gerade für den Geographieunterricht von besonderer Bedeutung und hoher Relevanz, wie u.a. Kulick (2014) für Diskussionen im Geographieunterricht oder Budke et al. (2015) für die Rezeption von Argumentationen im Geographieunterricht aufzeigen.

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Geographie heißt es zum Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung:

»Schülerinnen und Schüler werden im Geographieunterricht angeleitet, ihre Sach- und Fachurteile mit geographisch relevanten Werten und Normen zu verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen (B4). Kriterien für Bewertungen liefern dabei z.B. die allgemeinen Menschenrechte sowie der Schutz von Natur und Umwelt. All dies mündet ein in die Prinzipien/das Leitbild der Nachhaltigkeit (sustainable development).« (DGfG 2020: 24)

Intransparent bleibt an dieser Stelle, welche Werte und Normen aus geographischer Perspektive gemeint sind und welche ethischen Maßstäbe angelegt werden. Eng verbunden mit den ethischen Perspektiven und der Befähigung zum (ethischen) Urteilen ist die daraus resultierende Qualität der Handlungsentscheidungen und die damit zusammenhängende ausreichend begründete Verantwortungsübernahme.

Rieckmann und Schank (2016) formulieren auf der Grundlage von Maak und Ulrich (2007) sowie Knopf und Brink (2011) die zu einem »moralischen Rüstzeug« im Kontext einer BNE gehörenden verschiedenen Kenntnissen und Fähigkeiten:

»Moralisches Wissen: Es muss Kenntnis darüber bestehen, welche Normen, Sitten und Gebräuche in ökonomischen, sozialen und ökologischen Entscheidungssituationen gelten sollen und wie Handlungen gerade in Dilemmasituationen abzuwagen sind.

Moralische Urteilsfähigkeit: ›Nachhaltigkeitsbürger‹ müssen die Fähigkeit besitzen, Situationen und Handlungen auf ihren moralischen Gehalt hin zu analysieren und entscheiden, ob eine bestimmte Norm oder Pflicht zur Anwendung gelangen soll.

Moralische Reflexionskompetenz: Diese Kompetenz steht für ein ausgesprochenes moralisches Differenzierungsvermögen, wenn es darum geht, moralische Dilemmasituationen anzunehmen, in denen moralische Prinzipien auf den Prüfstand gelangen müssen. Es handelt sich um die Fähigkeit, ethisch begründete Standpunkte zu reflektieren – auch und vor allem den eigenen Standpunkt.

Moralischer Mut: An die Reflexionskompetenz schließt die Fähigkeit an, eine kritische Distanz gegenüber in bestimmten Kontexten gelebten Normen und Wertehaltungen einzunehmen, und von dieser herrschenden Moral im Zweifelsfall zurückzutreten und sich dem Konformitätsdruck, wie er insbesondere in Orga-

nisationskulturen wie Unternehmen bestehen kann, zu entziehen.« (Rieckmann/Schank 2016: 69)

Damit Bildung nicht nur zur Reproduktion von Wertvorstellungen anderer dient, ist es unumgänglich, Lernende zu ermächtigen, komplexe Problemsituationen selbst zu analysieren, darüber hinaus bestehende Normen und Werte (ethisch) beurteilen zu können und darüber zu reflektieren. Diese Anforderungen auf der Beurteilungs- und Handlungsebene sind multiperspektivisch, komplex und gleichzeitig auf die Bildungssituation begrenzt. Laut Rieckmann und Schank (2016: 69) zielt Bildung darauf ab, »den Einzelnen werturteilsfähiger und im Hinblick auf das eigene soziale Handeln entscheidungsfähiger werden zu lassen«.

Laub (2021) und Pettig (2021) werfen die Frage auf, ob es sich bei den hier aufgezeigten Entwicklungen um Bildung oder doch eher um Erziehung einer nachhaltigen Entwicklung handelt. Darüber hinaus stellt sich als Folge der Festschreibung einer BNE in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer die Frage nach der Realisierung von BNE innerhalb von Unterrichtsthemen sowie Materialien und den damit verbundenen Aufgabenstellungen mit dem Ziel, zum einen die Vorgaben des Lehrplans zu realisieren und zum anderen dem Bildungs- und oder Erziehungsziel einer BNE gerecht zu werden.

Bezogen auf die Kompetenzorientierung sollten neben Aufgaben der Anforderungsbereiche I und II vor allem Aufgaben aus dem Anforderungsbereich III Berücksichtigung finden (KMK 2004, DGfG 2020), da das ethische Bewerten bei Schülerinnen und Schülern explizit anregt wird. Die Förderung der Bewertungskompetenz ist bereits ein normatives Ziel, denn es soll Lernende zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen. Um dies anzubahnen, müssen Perspektivwechsel sowie der Umgang mit Kontroversen geübt werden. Dafür benötigen Schülerinnen und Schüler neben einer faktischen auch eine ethische Urteilskompetenz, um in einen konstruktiven Diskurs einzutreten (Dittmer et al. 2016). Um diesen anzubahnen, erfolgt in der Regel im schulischen Kontext die Arbeit mit Operatoren u.a. in Schulbüchern.

Aufgaben werden mithilfe von Operatoren formuliert (Tajmel/Hägi-Mead 2017). Sie sind »wissensgenerierende Lernhandlungen, die die Bearbeitung von Lernaufgaben initiieren, lenken und strukturieren« (Thürmann 2019: 1). Operatoren haben dabei drei Funktionen: (1) Sie sind relevant bei der Festlegung von curricularen Standards und Zielen, (2) sie gestalten (neue) Lernaufgaben für den Kompetenzerwerb in Lernmaterialien und (3) sie helfen bei der Bewertung von Kompetenzen sowie bei Leistungs-, Diagnose- und Prüfungsaufgaben (ebd.). Operatoren sind Begriffe für typische Lernhandlungen, sie stellen Bezüge zwischen verschiedenen Darstellungsformen, Inhalten, sprachlich-textuellen Prozeduren und kognitiven Operationen her (Tajmel 2011). Für die Bestimmung von Komplexität und Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe hat die Kultusministerkonferenz

verschiedene Anforderungsbereiche definiert (KMK 2004). Die Bildungsstandards des Faches Geographie orientieren sich an den einheitlichen Anforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und unterscheiden drei Anforderungsbereiche (I-III) (DGfG 2020). Budke et al. (2016) haben Aufgabenstellungen von Schulbüchern hinsichtlich des Diskursführers analysiert und zusätzlich zu den Anforderungsbereichen einen Bereich Grundanforderungen identifizieren können. Hierzu zählen Operatoren, die keinem der Anforderungsbereiche zugeordnet werden können und/oder keine sprachlichen Handlungen erfordern (z. B. suchen).

Forschungsdesiderat und Fragestellung

Um einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zur Bewahrung der Erde als wesentlichem Ziel einer BNE zu leisten und Lernenden ein selbstbestimmtes Denken und Handeln zu ermöglichen, stellt sich die Frage, inwieweit Lernmaterialien diesen Anforderungen gerecht werden. Schulbücher orientieren sich dabei an den Vorgaben der Lehrpläne und versuchen diese mithilfe von Aufgabenstellungen zu operationalisieren. Dazu besteht bisher für die Analyse von Aufgaben zum Kompetenzbereich Handlung und Beurteilung/Bewertung in Schulbüchern im Geographieunterricht ein Forschungsdesiderat. Die Forschungsfrage lautet: Wie werden Schülerinnen und Schüler über Aufgaben in Schulbüchern angeleitet (= Erziehung), eigenständig angemessene Urteile im Hinblick auf komplexe und nicht vollständig zu durchdringende geographische Themen und Inhalte zu fällen (= Bildung)?

Die Untersuchung zielt darauf ab, Aufgabenstellungen von Geographie-Schulbüchern zu analysieren, die einen Bezug zum Kompetenzbereich Handlung im Rahmen einer BNE aufweisen. Hierbei steht die Aufforderung zum Handeln im Sinne einer Vorschrift und/oder das Aufzeigen von komplexen Bezügen mit der notwendigen systemischen Durchdringung und Reflexion für das eigene Handeln und dessen Folgen im Fokus (Urteilen).

Methodik

Es wurden Geographie-Schulbücher aus den Bundesländern Bayern (Bay) als größtes und Nordrhein-Westfalen (NRW) als bevölkerungsreichstes Bundesland für die gymnasiale Sekundarstufe I (Klasse 5–10) untersucht. Dafür wurden nur die aktuellsten Ausgaben der Bücher aus den zwei am häufigsten genutzten Schulbuchverlagen Westermann und Klett berücksichtigt. Die Schulbücher sind sowohl für Einzel- und Doppeljahrgänge konzipiert (Tabelle 1).

Es wird deutlich (vgl. Tabelle 1, letzte Spalte), dass nur ein sehr geringer Anteil an Aufgaben einen Bezug zur Fragestellung aufzeigen und bei der Analyse berück-

sichtigt wurden. Insgesamt konnten 60 relevante Aufgaben mit zum Teil weiteren Unteraufgaben identifiziert werden, wobei eine Verteilung nach Klassenstufen und Bundesländern nicht bestimmt werden kann. Der Großteil der Aufgaben wies in den Klassenstufen 7–8 einen Bezug zur Forschungsfrage auf. In allen Jahrgangsstufen ließen sich Aufgaben zur Handlungskompetenz finden.

Tabelle 1: Aufstellung der untersuchten Geographie-Schulbücher sowie der untersuchte Aufgabenanteil

Codierung	Verlag	Reihe	Erschei-nungs-jahr	Klassen-stufe	Anzahl Seiten/Aufgaben insgesamt	Anteil der unter-suchten Aufgaben an Gesamt-aufgaben-anzahl
Bay 1	Wester-mann	Diercke	2017	5	159/218	0,5 %
Bay 2	Wester-mann	Diercke	2019	7	168/237	0,8 %
Bay 3	Wester-mann	Diercke	2022	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
Bay 4	Wester-mann	Seydlitz	2017	5	168/380	2,9 %
Bay 5	Wester-mann	Seydlitz	2019	7	175/311	3,5 %
Bay 6	Wester-mann	Seydlitz	2021 (Dez.)	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
Bay 7	Klett	Terra	2017	5	179/310	0,3 %
Bay 8	Klett	Terra	2019	7	187/313	1,3 %
Bay 9	Klett	Terra	2022	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	

NRW 1	Wester-mann	Diercke Praxis 1	2019	5–6	199/330	0,6 %
NRW 2	Wester-mann	Diercke Praxis 2	2020	7–8	216/432	0,7 %
NRW 3	Wester-mann	Diercke Praxis 3	2019	9–10	171/251	1,2 %
NRW 4	Wester-mann	Seydlitz Geo-graphie 1	2020	5–6	207/318	0,3 %
NRW 5	Wester-mann	Seydlitz Geo-graphie 2	2020	7–8	207/331	0,9 %
NRW 6	Wester-mann	Seydlitz Geo-graphie 3	2022	9–10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
NRW 7	Klett	Terra 1	2019	5–6	237/323	0,6 %
NRW 8	Klett	Terra 2	2020	7–8	255/339	1,9 %
NRW 9	Klett	Terra 3	2021	9–10	255/357	1,7 %

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Für die Schulbuchanalyse wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. Die Bildung der thematischen Hauptkategorien erfolgte deduktiv anhand des Kompetenzbereichs Handlung (DGfG 2020) sowie aus den mit den Basiskonzepten der Geographie verbundenen Kategorien Raum, Maßstab, Themen und Rollen innerhalb der nachhaltigkeitsbezogenen Themen (Schülerinnen und Schüler als Verursachende, Problemlösende und Verantwortungübernehmende) sowie des Anforderungsniveaus der einzelnen Aufgaben. Die deduktive Kategorienbildung wurden induktiv durch individuelle Ausprägungen ergänzt. In Tabelle 2 werden die Kategorien, die Codierregel sowie Ankerbeispiele vorgestellt. Die Aufgaben wurden von den beiden Autorinnen unabhängig voneinander den Kategorien zugeordnet und bei Abweichung konsensual validiert. Das Ziel dieser Maßnahme zur Gütesicherung war es, eine argumentative Übereinstimmung zwischen den Kodierenden herzustellen (Mayring 2015).

Tabelle 2: Kategorien, Codierregeln und Ankerbeispiele der Schulbuchanalyse

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Ethische Handlungskompetenz		
Lernende verursachen nicht nachhaltige Probleme	Lernenden wird die Rolle als Verursacher nicht nachhaltiger Entwicklung (teilweise) zugesprochen.	»Überlege, wie ihr zu Hause Verschwendungen rund um Nahrungsmittel vermeiden könnt. Erstelle ein kleines Plakat.« (NRW 1, S. 64)
Lernende lösen die Probleme der Welt	Lernenden wird die Befähigung zugesprochen, nachhaltig zu handeln. Durch zu entwickelnde oder auch innerhalb der Aufgabenstellung vorgegebene Lösungsvorschläge werden Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung minimiert.	»Plane einen 14-tägigen Urlaub auf Mallorca. Bedenke auch, wie du dabei die negativen Folgen des Tourismus reduzieren kannst.« (Bay 2, S. 141)
Lernende übernehmen Verantwortung	Lernenden wird die Befähigung zugesprochen, durch konkrete Handlungsweisen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung zu übernehmen.	»Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen.« (NRW 9, S. 25)
Ethisches Beurteilen und Bewerten	Anforderungsbereiche I-III (KMK 2004, DGfG 2020), Grundanforderungen (Budke et al. 2016)	Beispiel für AFB III: »Nimm Stellung, ob du ein nachhaltig produziertes T-Shirt kaufen würdest.« (NRW 8, S. 150)

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Ergebnisse

Ethisches Handeln

Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf viele verschiedene Themen des Geographieunterrichts. Deutlich wird, dass die Aufgaben thematisch hauptsächlich den Bereich Mensch-Umwelt-Beziehungen zuzuordnen sind, wobei also human-geographische wie physisch-geographische Aspekte betrachtet werden. Die analysierten Aufgaben umfassen Themen wie Konsumverhalten, Tourismus, Verbrauch von Ressourcen, Verschmutzung, Naturschutz, Energie, Verkehr, Landwirtschaft, nachhaltige Stadtentwicklung, Integration, Klimawandel und Globalisierung. Durch die Thematisierung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen intendieren die Aufgabenformate das systemische Denken als wichtige Anforderung des Geographieunterrichts sowie einer BNE (Otto 2021).

Ein Großteil der untersuchten Aufgaben (28) fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler als Lösende (globaler) Problemfelder. Dabei werden sowohl Themen in ihrer lokalen und auch globalen Maßstabsebene angesprochen. Häufig sollen die Lernenden aufzeigen, inwiefern Rohstoffe eingespart oder wie Müll vermieden werden kann oder welche Auswirkungen das Handeln der Schülerinnen und Schüler auf globale Prozesse hat und wie diese Probleme gelöst werden könnten. Am häufigsten werden Themen angesprochen, die einen lokalen bzw. regionalen Bezug zum Alltag der Lernenden aufzeigen, um ihr Handeln in einem lokalen Kontext einzubetten. Ein Beispiel lautet: »Die Landeshauptstadt München soll sich nachhaltig entwickeln: [...] Erklärt, was Großereignisse kennzeichnet und wie diese nachhaltig gestaltet werden können. Formuliert einen Brief mit Forderungen an die Stadtverwaltung.« (Bay 1: 138)

Weit weniger Aufgaben legen den Fokus ausschließlich auf weit entfernte, globale Geschehnisse, auf die Schülerinnen und Schüler durch ihr Handeln Einfluss nehmen sollen. Nur bei zwei Aufgaben wird ein Bezug zwischen globalen und lokalen Vernetzung hergestellt, die die Verflochtenheit thematischer Aspekte auf unterschiedlichen Maßstabsebenen ansatzweise aufzeigen. Die Maßstabsebene wird in Bezug auf die Regionen deutlich, da diese in die Aufgabenstellungen mit einfließen. In einer Aufgabenformulierung heißt es: »Erkläre, warum regionale und saisonale Ernährung zum Umweltschutz beiträgt« (NRW 1: 86), für die regionalen bzw. lokalen Maßstabsebene: »Wie kannst du zu Hause und in der Schule den Papierverbrauch reduzieren?« (NRW 8: 62)

Die Übernahme von Verantwortung wird in 18 Aufgaben angesprochen. Hier wird häufig das Konsumverhalten der Lernenden adressiert. Folgendes Beispiel soll stellvertretend benannt werden: »Auswirkungen der Fischerei: Erörtert, inwiefern wir als Konsumenten verantwortungsvoll handeln können. Erstelle einen Thesen-

katalog ›Maßnahmen zum Schutz der Fischbestände‹ für einen Brief an einen Abgeordneten.« (Bay 5: 116)

Ebenso richten Aufgabenformate ihre Anforderungen auf die individuelle persönliche Ebene, z.B. ›Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen.‹ (NRW 9: 25) Eine häufige Gemeinsamkeit der Aufgabenstellungen stellt die Thematisierung einer Einkaufssituation (z.B. Kauf von Lebensmitteln oder Handys) der Schülerinnen und Schüler auf der lokalen Maßstabsebene dar, die auf die Ursachen und Auswirkungen des Konsumverhaltens auf der regionalen oder globalen Maßstabsebene (z.B. Wasserverbrauch, Arbeitsbedingungen) fokussiert.

Bei weiteren zwölf Aufgaben werden Schülerinnen und Schüler die Rolle als Verursachende von nicht-nachhaltigen Prozessen zugesprochen. Dabei stehen insbesondere soziale Aspekte wie Arbeitsverhältnisse und -bedingungen im Zentrum der Betrachtungen. Beispiele für diesen Aufgabentyp sind: ›Aspekte der Saisonarbeit: Diskutiert, ob wir für unser Essen zu Ausbeutern werden?‹ (Bay 5: 78) und ›Mein Kauf hat Folgen: [...] Erläutere, wieso auch Verbraucher und Supermärkte Verantwortung für die Verhältnisse in anderen Ländern tragen.‹ (Bay 5: 8of.) Die Rolle der Verursachenden richtet sich dabei auf Probleme, die im für die Lernenden relevanten regionalen Lebensraum und im globalen Maßstab bedeutsam sind.

Tabelle 3 stellt die Verteilung der analysierten Aufgabenstellungen bezogen auf die Nachhaltigkeitsdimensionen mit je einem Aufgabenbeispiel dar. Am häufigsten ist die Nachhaltigkeitsdimension Ökologie mit 38 Aufgaben, also ca. 75 % vertreten, gefolgt von der Dimension Soziales mit vier Aufgabenformulierungen (ca. 7 %). Der Dimension Ökonomie widmet sich explizit keine Aufgabe. Die Fokussierung auf nur eine Dimension entspricht im strengen Sinne nicht dem Konzept von BNE. Zehn Aufgaben (ca. 20 %) umfassen drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales), wobei das vierdimensionale Nachhaltigkeitsmodell (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kultur, Politik) mittels Aufgabenstellung nicht explizit abgebildet wird. Keine der Aufgaben bezieht politische Entscheidungen sowie Gesetze mit ein.

Tabelle 3: Verteilung der analysierten Aufgabenstellungen bezogen auf die Nachhaltigkeitsdimensionen mit je einem Aufgabenbeispiel

Nachhaltigkeitsdimensionen	Anzahl der Aufgaben	Aufgabenbeispiele
Ökologie	38	»Unterbreite deinen Klassenkameraden Vorschläge, wie man die Verschmutzung unserer Umwelt mit Plastikmüll verringern kann. Erkläre in einem Brief einem Politiker, warum wir auf die Erde besser achtgeben sollten. Stelle zwei Forderungen auf.« (Bay 4, S. 22)
Ökonomie	0	-
Soziales	4	»Vielfalt in Berlin: Plant einen Aktionstag zum Thema kulturelle Vielfalt an eurer Schule. Formuliert auch Wünsche für ein gutes Zusammenleben.« (Bay 4, S. 156.)
Ökologie, Ökonomie, Soziales	10	»Erörtere, ob du Slow-Fashion-Kleidung der Fast-Fashion-Mode unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit vorziehen würdest.« (NRW 5, S. 153)
Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kultur, Politik	0	-

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Ethisches Urteilen und Bewerten

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zum ethischen Urteilen wurden die Operatoren und Aufgabenstellungen untersucht. Bei den insgesamt 60 untersuchten Aufgaben und Unteraufgaben konnten insgesamt 32 unterschiedliche Operatoren identifiziert werden, wobei nur zehn Operatoren in den Schulbüchern beider Bundesländer verwendet werden. Die anderen Operatoren finden jeweils nur in einem Bundesland Anwendung. Die Hälfte der Aufgaben konnte keinem Anforderungsbereich der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Geographie (DGfG 2020) zugeordnet werden. Diese wurde nach Budke et al. (2016) den Grundanforderungen zugeordnet, wie z.B.: »Berechne, wie viel Anbaufläche du mit deinem Fleischkonsum in der letzten Woche in Anspruch genommen hast. Wie viel Fläche wäre das in einem Jahr? Wie viel Fläche nimmt eure Klasse

in Anspruch?« (NRW 9: 155). Mit knapp 28 % folgen Aufgaben des Anforderungsbereichs II (Reorganisation und Transfer), z.B. »Erkläre, wie du als Konsument von Obst und Gemüse durch dein Kaufverhalten einen Beitrag zu mehr Nachhaltigkeit leisten kannst« (Bay 8: 76). Knapp 16 % der Aufgaben nutzen einen Operator des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösen), z.B. »Erläutere, welchen persönlichen Beitrag du und deine Familie leisten können, um zukünftig eine nachhaltige und umweltschonende Energieversorgung zu gewährleisten.« (Bayern 8: 137) Nur ca. 6 % der Aufgaben stammen aus dem Anforderungsbereich I (Reproduktion). Aufgaben wie folgende: »Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen« (NRW 9: 25) können je nach Auslegung allen drei Anforderungsbereichen zugeordnet werden. Auch wenn fast ein Drittel der Aufgaben aus dem Anforderungsbereich III stammen, führt keine der Aufgaben dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne eines ethischen Urteilens zu einem Thema im Rahmen einer BNE angeregt werden, zwischen normativen und ethischen Entscheidungen zu differenzieren. Sie werden nicht angeregt, darüber nachzudenken, welche Argumente faktisch oder ethisch sind. Ebenfalls sollen die Lernenden nicht reflektieren, inwiefern Normen und Regeln in diese Inhalte eingeschrieben sind. Die Aufgaben bleiben eindimensional und reproduzieren ausschließlich Wissen, ohne über die Kontexte zu reflektieren. Die Fokussierung erfolgt vorwiegend basierend auf eindimensionalen und (gesellschaftlich) normativ gesetzten Handlungsweisen. Ein Abwägen von unterschiedlichen Argumenten im Sinne einer Bewertungs- und Urteilskompetenz als Schlüsselkompetenz von BNE ist aufgrund der nicht thematisierten und eingeforderten Analyse der Komplexität der Handlungsentscheidungen (z.B. durch Dilemmata) in der Regel nicht nötig. Die Bearbeitung der Aufgaben gelingt häufig durch »einfache« und »schnelle« Lösungen, ohne die ethischen Problemstellungen zu berücksichtigen.

Diskussion

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zu Aufgaben, die sich auf den Kompetenzbereich Handlung beziehen, beinhalten BNE-bezogene Kontexte. Mithilfe der Aufgabenformulierungen und -adressierungen werden den Schülerinnen und Schülern drei Rollen zugeschrieben: 1. die Rolle als Verursachende, 2. die Rolle als Problemlösende, 3. die Rolle als Verantwortungsübernehmende. Hierbei stellt sich die Frage nach der Angemessenheit der Aufgabenstellungen mit Blick auf die Zielgruppen von Lernenden der gymnasialen Sekundarstufe I im Alter von 10–16 Jahren. Inwieweit kann den Schülerinnen und Schülern die Rolle als Verursachende von lokalen und globalen nachhaltigkeitsbezogenen Problemen zugesprochen werden? Da Lernende in ihren familiären Beziehungsgefügen sozialisiert sind, agieren sie

meist nicht unabhängig/selbstbestimmt in ihren Entscheidungen hinsichtlich der Konsum- und Lebensweise. Darüber hinaus sind auch die mit den Lernenden verbundenen Gruppen (z.B. Freundinnen und Freunde, schulischer Bereich, Freizeitbereich, Arbeitsbereich der Eltern) in ein gesellschaftliches System eingebettet, das den Kriterien der Nachhaltigkeit in vielen Bereichen (noch) nicht standhält. Ist also die Aufforderung zur Handlung und Verantwortungsübernahme ethisch vertretbar? Darüber hinaus sind die Aufgaben teilweise von einem unterschwellig passiven Vorwurf geprägt, indem den Schülerinnen und Schülern trotz ihrer Unmündigkeit eine Verantwortung für die bestehenden nachhaltigkeitsbezogenen Probleme der Erde zugesprochen wird.

Die Aufgabenstellungen in den analysierten Schulbüchern orientieren sich häufig an Handlungen im Sinne von Empfehlungen und Anregungen für nachhaltiges Handeln, ohne ausreichend fachliche Grundlagen zu legen und eine vorhergehende kritische Bewertung des angestrebten Handelns vorzunehmen. Durch die Aufgaben werden teilweise schnelle und einfache Lösungen von komplexen Problemen impliziert; die Förderung des systemischen Denkens auf verschiedenen Maßstabsebenen nicht im ausreichenden Maße ermöglicht. Darüber hinaus werden nachhaltigkeitsbezogene Aufgaben vorwiegend mit der ökologischen Dimension verbunden; weitere Nachhaltigkeitsdimensionen wie Ökonomisches, Soziales/Kulturelles bzw. Politisches werden vernachlässigt. Somit stellt sich die Frage, ob die analysierten Aufgaben überhaupt als Anforderungsformulierungen einer BNE gerecht werden. Es wird kaum auf Dilemmasituationen hingewiesen, die ein ethisches Urteilen als Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Handeln explizieren. Die häufig auf die Perspektive der Konsumierenden ausgerichtete Handlungsoption lässt meist keine andere Kaufentscheidung als die in der Aufgabe vorgeschlagene (z.B. Kauf von Bioprodukten) zu. Gleichzeitig werden nicht im ausreichenden Maße die Komplexität der Handlungsoptionen sowie die damit verbundenen Konflikte beleuchtet. Für die Lernenden stellen sich schnelle, einfache und sichtbare Lösungen heraus, die ohne große Mühen, Aufwendungen, Kosten und Einschränkungen herbeizuführen sind, so z.B. Müllsammeln und Lichtausschalten. Kann es das Ziel geographischer Bildung sein, Schülerinnen und Schüler durch die in den Aufgaben geforderten »Pseudo«-Nachhaltigkeits-handlungen ein gutes Gefühl zu geben bzw. sie in die Annahme zu versetzen, nachhaltig zu handeln, wäre einfach und konfliktfrei? Die Lernenden werden in ihrer Urteilsfähigkeit hinsichtlich ihrer Handlungsentscheidungen nicht im ausreichenden Maße ernst genommen, wenn die »nachhaltigen« Lösungen bereits offensichtlich sind. Zur Förderung der ethischen Urteilskompetenz sind die Aufgabenstellungen nicht geeignet. Die Schülerinnen und Schüler werden mit Blick auf die Forschungsfrage über Aufgaben in den untersuchten Geographie-Schulbüchern vorrangig zum nachhaltigen Handeln im Sinne von Erziehung angeleitet, ohne das eigenständige angemessene Urteilen von komplexen und nicht

vollständig zu durchdringende geographische Themen und Inhalte im Sinne von Bildung zu berücksichtigen.

Dabei besteht in der Formulierung von BNE-bezogenen Aufgaben ein lohnenswerter Zugang, um Komplexität und damit verbundene Zielkonflikte geographischer Problemstellungen zu verstehen und so ein reflektiertes und nachhaltiges Handeln zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass die Aufgaben anspruchsvoll, realistisch und auf echte, den Schülerinnen und Schülern entsprechende Nachhaltigkeitskonflikte fokussieren. In diesem Kontext müssen die Aufgabenstellungen in Geographie-Schulbüchern im Kompetenzbereich Handlung zu großen Teilen überarbeitet werden sowie in Zukunft professioneller erstellt werden.

Eine weitere wesentliche Maßnahme ist die Sensibilisierung von Lehrkräften für die Komplexität von BNE sowie des Kompetenzbereichs Handlung. Lehrkräfte müssen neben der Perspektive ESD 1 unbedingt auch die Perspektive ESD 2 (Vare/Scott 2007) in ihrem unterrichtlichen Handeln berücksichtigen. Lehrkräften sollte die Eindimensionalität von Aufgabenstellungen im Schulbuch bewusst sein, die häufig sicherlich den Rahmenbedingungen der Entstehung von Schulbüchern geschuldet ist. Darüber hinaus ist es eine Aufgabe der Lehrkräftebildung aller drei Phasen, (angehende) Lehrkräfte für die Normativität des Konzeptes BNE zu sensibilisieren. Gleichzeitig ist es eine logische und notwendige Forderung, in allen Phasen der Lehrkräftebildung zwischen den Ebenen von ESD 1 und ESD 2 zu differenzieren.

Wichtiges Ziel von BNE-bezogenen Aufgaben zum Kompetenzbereich Handlung ist die Analyse der Perspektive der Wirksamkeit des individuellen und kollektiven Handelns, da bisher eher auf die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler als Verbrauchende fokussiert wird. Die gesellschaftliche Einbettung sowie die politische Perspektive sollten in Zukunft stärker Berücksichtigung finden, ebenso die Erschließung von weiteren Themenbereichen, die über eine reine Verbraucherinnen- und Verbraucher- sowie Konsumentinnen- und Konsumentenfunktion hinausreichen. Eine zusätzliche Ableitung für das Formulieren von Aufgabenstellung ist die Berücksichtigung von vier Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kulturelles, Politik), um die Potenziale von Zielkonflikten und Widersprüchen zu eröffnen und ein ethisches Urteilen als Voraussetzung für nachhaltiges Handeln zu fördern.

Literatur

Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methoden, Weingarten: Selbstverlag HGD.

- Bagoly-Simó, Péter (2018): »BNE und geographische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven (Education for Sustainable Development and Geographical Education. National and International Perspectives) «, in: *Geographische Rundschau*, 70(10), S. 10–15.
- Budke, Alexandra/Creyaufmüller, Angelika/Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank S./Schlüter, Kirsten/Weiss, Günther (2015): »Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik«, in: dies. (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*, Münster/New York: Waxmann, S. 273–297.
- Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Michalak, Magdalena/Müller, Beatrice (2016): »Diskursfähigkeit im Fach Geographie. Förderung von Kartenkompetenzen in Geographieschulbüchern«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Band 10. Münster/New York: Waxmann, S. 231–246.
- De Haan, Gerhard (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: Inka Bormann/Gerhard De Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft. S. 23–44.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, mit Aufgabenbeispielen*. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2010): *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*, Bonn: Selbstverlag.
- Dickel, Mirka (2021): »Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung«, in: Mirka Dickel/Hans Jürgen Böhmer (Hg.), *Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 7–34.
- Di Giulio, Antonietta (2003): *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen – Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. Münster: LIT.
- Dittmer, Arne/Menthe, Jürgen/Gebhard, Ulrich/Höttinger, Dietmar (2016): »Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Erweiterungen in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung über Bewertungskompetenz«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Band 10, Münster/New York: Waxmann, S. 107–118.

- DUK (Deutsche UNESCO Kommission) (Hg.) (2021): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/Berliner%20Erkl%C3%A4rung%20f%C3%BCr%20BNE.pdf>.
- Fögele, Janis (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation. *Geographiedidaktische Forschungen*, Vol. 61, Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hamburg, Steffen (2017): «Wo Licht ist, ist auch Schatten» – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum», in: Michael Brodowski (Hg), Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven, Berlin: Logos Verlag, S. 15–31.
- Heinrichs, Harald (2007): »Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit«, in: Gerd Michelsen/Jasmin Godemann (Hg.), *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis*, München: ökom, S. 715–726.
- Künzli, Christine/Bertschy, Franziska/Buchs, Christoph (2013): »Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung«, in: Evelyn Wannack/Susanne Bosshart/Astrid Eichenberger/Michael Fuchs/Elisabeth Hardegger/Simone Marti (Hg.), 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten, Münster: Waxmann, S. 279–286.
- Kulick, Sophia (2014): Diskussionen im Geographieunterricht – Eine Untersuchung zum Umgang mit und zur Förderung von Kommunikationskompetenz. Dissertation, Berlin. <https://doi.org/10.18452/17181>.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungssstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz)/BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin: Cornelsen.
- Knopf, Julia/Brink, Alexander (2011): »Moralentwicklung und moralische Orientierung«, in: Michael S. Aßländer, (Hg.), *Handbuch Wirtschaftsethik*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 20–25.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim: Beltz.
- Kuckuck, Miriam/Lindau, Anne-Kathrin (2020): »Wirklichkeit oder Wunschdenken – BNE im Geographieunterricht – Studierende forschen in der Schulpraxis«, in: Andreas Keil/Miriam Kuckuck/Mira Faßbender (Hg.), BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu

- Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung, Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 149–166.
- Laub, Jochen (2021): »Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: Ulrich Binder/Franz K. Krönig, (Hg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 180–193.
- Maak, Thomas/Ulrich, Peter (2007): *Integre Unternehmensführung. Ethisches Orientierungswissen für die Wirtschaftspraxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia/Schmitt, Thomas (2016): »Zur politischen Dimension der Frage nach »gutem« Handeln im Geographieunterricht«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 89–96.
- Otto, Karl-Heinz (2021): »Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterrichtsfach Geografie«, in: KMK/BMZ (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geografie*, Bonn: Cornelsen. S. 19–25.
- Pettig, Fabian (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE, in: *GW-Unterricht* 162 (2), S. 5–17.
- Pettig, Fabian/Kuckuck, Miriam (2021): »Narratives of Sustainability on Energy-Related Topics: Empirical Findings from German Geography Textbooks for Secondary School«, in: *RIGEO*, Vol. 11, Issue 2, S. 605–628. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1344918>.
- Rieckmann, Marco (2019): »Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe«, in: Iris Clemens/Sabine Hornberg/Marco Rieckmann (Hg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. (= »Ökologie und Erziehungswissenschaft« der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*, Leverkusen: Opladen. S. 79–94.
- Rieckmann, Marco/Schank, Christoph (2016): Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. (= *Socience*, Band 1(1)), S. 65–79.
- Rost, Jürgen/Laströer, Andrea/Raack, Ninja (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit, in: *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule* 52, S. 10–15.
- Sleurs, Willy (Hg.) (2008): *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of*

- teacher training institutes. Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Come-nius-C2.1, Brüssel.
- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Sprachliche_Lernziele_NAWI_Tajmel.pdf.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung, Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Thürmann, Eike (2019): Operator. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61754/1/Thuermann_Operator.pdf.
- Ulrich-Riedhammer, Eva Maria (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexion und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbe trachtung zum Thema »Globalisierung« (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 68), Münster: readbox unipress.
- UN (Hg.) (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- UNESCO (Hg.) (2020): Education for sustainable development: a roadmap – ESD for 2030. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-stellt-bne-2030-roadmap-vor>.
- Vare, Paul/Scott, William (2007): »Learning for a change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development«, in: Journal of Education for Sustainable Development 1(2), S. 191–198.
- Vare, Paul/Arro, Grete/de Hamer, Andre/Del Gobbo, Giovanna/de Vries, Gerben/Farioli, Farioli/Kadji-Beltran, Chrisanthi/Kangur, Mihkel/Mayer, Michela/Millican, Rick/Nijdam, Carlien/Réti, Monika/Zachariou, Aravella (2019): Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11, 1890. DOI: <https://doi.org/10.390/su11071890>
- Wals, Arjen E. J./Geerling-Eijf, Floor/Hubeek, Francisca/van der Kroon, Sandra/Vader, Janneke (2008): »All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers«, in: *Applied Environmental Education and Communication* (8)3, S. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/15330150802473027>.