

# Wahrheit

*Jochen Laub, Tilman Rhode-Jüchtern:* Wahrheit. Orientierungspunkt gesellschaftswissenschaftlicher Didaktiken

*Daniel te Vrugt:* Vom Debunking zum Prebunking? Ansätze zum Umgang mit „Fake News“ im sozialwissenschaftlichen Unterricht

*Mirjam Dick:* Die Inszenierung des Wahren, Echten, Unverstellten. Politische Medienbildung im Spannungsfeld zwischen Authentizität, Inszenierung und Wahrheit

*Johanna Mäsgen, Veronika Selbach, Jana Costa, Caroline Rau, Susanne Ress:* Wahrheit oder Denkgymnastik? Integration wissenschaftstheoretischer Überlegungen in das transformative geographische Lernen

## Forum

*Marcel Grieger, Monika Oberle:* Lehrkräftefortbildungen für die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer in Niedersachsen. Eine Programmanalyse des Angebots von 2018 bis 2022

*Christian Buschmann, Jessica Kreutz, Philipp McLean, Josef Memminger, Alexander Schlepfer:* Spielen um der Demokratie willen? Potenziale des Brettspiels Weimar. Der Kampf um die Demokratie für historisch-politische Bildung

*Anja Bonfig:* Bildungsmaterialien für die finanzielle Bildung im Internet: Wer stellt für welche Zielgruppe und welche Fächer Material bereit?

## Werkstatt

### Buchbesprechungen



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

# zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

---

Jahrgang 17 | 2026, Heft 1

## Wahrheit

Mit Beiträgen von

Anja Bonfig  
Christian Buschmann  
Jana Costa  
Mirjam Dick  
Marcel Grieger  
Jessica Kreutz  
Robert Lämmchen  
Jochen Laub  
Johanna Mäsgen  
Philipp McLean

Josef Memminger  
Monika Oberle  
Caroline Rau  
Susanne Ress  
Tilman Rhode-Jüchtern  
Alexander Schlepper  
Antje Schlottmann  
Veronika Selbach  
Daniel te Vrugt

Herausgegeben von  
Peter Gautschi  
Susann Gessner  
Jochen Laub  
Tilman Rhode-Jüchtern  
Wolfgang Sander  
und Birgit Weber



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

**Verlag:**

Die zdg ist eine Zeitschrift des WOCHENSCHAU Verlages, Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Peter Gautschi (*Pädagogische Hochschule Luzern, Inst. f. Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften, Frohburgstrasse 3, Postfach 535, CH-6002 Luzern, peter.gautschi@phlu.ch*)

Prof. Dr. Susann Gessner (*Philipp-Universität Marburg, Inst. f. Politikwissenschaft, Ketzlerbach 63, 35032 Marburg, susann.gessner@uni-marburg.de*)

Prof. Dr. Jochen Laub (*Pädagogische Hochschule Heidelberg, Inst. f. Geographie u. Geokommunikation, Czernyring 22/10-12, 69115 Heidelberg, laub@ph-heidelberg.de*)

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (*Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. f. Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena, rhode-juechtern@t-online.de*)

Prof. Dr. Wolfgang Sander (*Justus-Liebig-Universität Gießen, Inst. f. Politikwissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21 E, 35394 Gießen, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de*)

Prof. Dr. Birgit Weber (*Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, birgit.weber@uni-koeln.de*)

**Beirat:**

Prof. Dr. Sabine Achour (FU Berlin), Prof. Dr. Holger Arndt (Nürnberg-Erlangen), Prof. Dr. Michele Barricelli (München), Prof. Dr. Markus Bernhardt (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Franziska Birke (Freiburg), Prof. Dr. Marco Dräger (Heidelberg), Prof. Dr. Matthias Busch (Trier), Prof. Dr. Mirka Dickel (Jena), Prof. Dr. Ilona Ebbers (Flensburg), Prof. Dr. Nadine Fink (Lausanne), Prof. Dr. Markus Gloe (München), Prof. Dr. Rolf Gollub (Zürich), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Bielefeld), Prof. Dr. Thomas Hellmuth (Wien), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Michael Hemmer (Münster), Prof. Dr. Peter Henkenborg † (Marburg), Prof. Dr. Ingo Juchler (Potsdam), Prof. Dr. Eberhard Jung (Karlsruhe), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Lars Keller (Innsbruck), Prof. Dr. Vera Kirchner (Potsdam), Prof. Dr. Andreas Körber (Hamburg), Prof. Dr. Reinhard Krammer † (Salzburg), Prof. Dr. Jana Krüger (Schwäbisch-Gmünd), Prof. Dr. Christian Kuchler (Augsburg), Prof. Dr. Dirk Lange (Wien/Hannover), Prof. Dr. Dirk Loerwald (Oldenburg), Prof. Dr. Andreas Lutter (Kiel), Prof. Dr. Michael May (Jena), Prof. Dr. Monika Oberle (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Ulrike Ohl (Augsburg), Prof. Dr. Marc Partetzke (Hildesheim), Prof. Dr. Christine Pflüger (Kassel), Prof. Dr. Kerstin Pohl (Mainz), Prof. Dr. Antje Schlottmann (Frankfurt), Prof. Dr. Holger Thünemann (Münster), Prof. Dr. Sören Torrau (Karlsruhe), Prof. Dr. Christian Vielhaber † (Wien), Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Bielefeld)

**Heftbetreuung:**

Prof. Dr. Jochen Laub

**Redaktion:** Dr. Thorsten Hippe, zdg@wochenschau-verlag.de, Anschrift: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, c/o WOCHENSCHAU Verlag, Mediadata s. Homepage

**Reviewerverfahren:**

Zu jedem Schwerpunktthema wird ein Call for Papers auf der Homepage der Zeitschrift ausgeschrieben. Beiträge für Schwerpunktthemen und Forum schicken Sie bitte ohne Ihren Namen auf dem Manuskript an die Redaktion zdg@wochenschau-verlag.de. Alle eingesandten Beiträge für diese Rubriken durchlaufen ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren. In der zdg werden nur Originalbeiträge veröffentlicht.

**Bezugsbedingungen:**

Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft € 39,90, Jahresabopreis € 64,90. Referendare und Studierende erhalten das Jahresabo (gegen Vorlage einer Bescheinigung) zum halben Preis. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: bis 30. April bzw. 31. Oktober zum Ende des aktuellen Abrechnungszeitraums. Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069/7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7566-0195-0, ISSN (Print) 2191-0766, ISSN (Online) 2749-487X, DOI <https://doi.org/10.46499/2828>



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Wochenschau Verlag • Eschborner  
Landstraße 42–50 • 60489 Frankfurt/M.  
Tel.: 069/7880772-0 • Fax: 069/7880772-25  
info@wochenschau-verlag.de  
[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

# Das Profil der Zeitschrift

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift. Sie erscheint zweimal jährlich, in der Regel im Juni und im November. Die Zeitschrift ist international ausgerichtet und erscheint im Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Didaktiken aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fachgebiete; sie wendet sich ferner an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Hochschulen wie auch in den Einrichtungen der Zweiten Phase (Studienseminare) und in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

## Lieferbare Hefte

1/2010: Wissen	2/2018: Religion
1/2011: Emotionen	1/2019: Integrationsmodelle
2/2011: Macht	2/2019: Quo vadis?
1/2012: Einstellungen	1/2020: Digitalisierung
2/2012: Urteilen	2/2020: Praxis
1/2013: Symbole	1/2021: Identität
2/2013: Narrationen	2/2021: Erinnerung
1/2014: Fächerintegration	1/2022: Normativität
2/2014: Bildung	2/2022: Krise
1/2015: Ordnung	1/2023: Theorie
2/2015: Forschung	2/2023: Zeit
1/2016: Diagnostik	1/2024: Teilhabe
2/2016: Lehren	2/2024: Nachhaltigkeit
1/2017: Verstehen	1/2025: Welt(un)ordnung
2/2017: Raum	2/2025: Mündigkeit
1/2018: Kritik	1/2026: Wahrheit

## Vorschau

2/2026: Konflikte	2/2027: Prüfungen
1/2027: Europa	

## Herausgeber

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* wird von einem Herausgeberkollegium geführt – derzeit Prof. Dr. Peter Gautschi (Luzern), Prof. Dr. Susann Gessner (Marburg), Prof. Dr. Jochen Laub (Heidelberg), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Jena), Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen), Prof. Dr. Birgit Weber (Köln).

## Artikelgewinnung und -prüfung

Für die Rubrik *Schwerpunkt* ist jeweils ein/e Herausgeber/-in verantwortlich. Die Schwerpunkte werden frühzeitig angekündigt zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten; die Herausgeber/-innen sprechen auch gezielt mögliche Autor/-innen an. Für die Rubriken *Schwerpunkt* und *Forum* wird jeder Beitrag in einem Peer-Review-Verfahren zweifach (double blind) begutachtet: von einem Mitglied des Herausgeberkreises (nicht jedoch vom Heftverantwortlichen) und einem Mitglied des Beirats. In besonderen Fällen kann anstelle eines Beiratsmitglieds eine andere renommierte Persönlichkeit als Gutachter/-in gewonnen werden. Die Gutachter/-innen werden von der/von dem jeweiligen Heftbetreuer/-in ausgewählt. Beiträge der Herausgeber/-innen werden von zwei Beiratsmitgliedern bzw. Externen begutachtet.

## CALL FOR PAPERS

### zdg 1/2027: Schwerpunkt „Europa“

## EUROPA

Europäische Geschichte, Geographie, Politik und Wirtschaft gehören zu den Standardthemenfeldern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Oftmals fokussieren sich entsprechende Materialien jedoch im Wesentlichen auf die historische Entwicklung der Europäischen Union, deren politisches Institutionengefüge und den gemeinsamen Binnenmarkt.

Demgegenüber steht die europäische Integrationspolitik vor gravierenden und zugleich drängenden Zukunftsfragen. Sie betreffen die Rolle der EU in einer neuen Weltordnung, die innereuropäisch wachsende Kritik am bisherigen Modus der Integration – vor allem auch angesichts der Herausforderungen der Migration – sowie damit verbunden die Frage nach der künftigen politischen Gestalt und Verfassung der EU. Mit alledem sind historisch-kulturelle Fragen eng verbunden: Was verbindet die Menschen, die in Europa leben und welche Identifikationsangebote finden junge Menschen in Bezug auf Europa und welche nicht? Lässt sich so etwas wie ein europäisches Selbstverständnis formulieren und begründen und was bedeutet das für das Verhältnis zur sonstigen Welt, insbesondere zu den USA und zu Russland? Welche Rolle können dabei historische Verflechtungen spielen?

Für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und ihre Fachdidaktiken ergeben sich hieraus eine Reihe von weiteren Fragen:

- Inwieweit können die gesellschaftlichen Fächer einen Beitrag zur Entwicklung eines europäischen Bewusstseins als sozialem und kulturellem Möglichkeitsraum leisten? Inwiefern kann der Fachunterricht dabei ein partizipativer Raum für Schülerinnen und Schüler sein?
- Drücken sich in den normativen Grundlagen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Traditionen europäischer Kultur und europäischen Denkens aus? Welche Werte und Normen, aber auch Brüche sind mit Europa verbunden und sollten bildungsbezogen thematisiert und reflektiert werden?
- Von welchem Europaverständnis können die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ausgehen? Muss dieses über die Europäische Union hinausgehen und wenn ja, wie weit und was bedeutet das für Ziele und Inhalte des Unterrichts?
- Welche Vorstellungen in Bezug auf Herausforderungen und Chancen haben Schülerinnen und Schüler über die Zukunftsfragen der europäischen Einigung – etwa im Blick auf Demokratie, Friedenssicherung, Nachhaltigkeit, sozio-ökonomische Ungleichheit, Wohlstand, Bürgerschaft und Verantwortung für die Welt?
- Welche Anschlüsse ergeben sich daraus für europabezogene Bildungskonzepte? In welcher Weise können die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer diese Zukunftsfragen thematisieren?

Bitte senden Sie zunächst Ihre Abstracts bis spät. 1.7.2026 und danach die kompletten Beiträge bis spät. 1.9.2026 an die Redaktionsadresse [zdg@wochenschau-verlag.de](mailto:zdg@wochenschau-verlag.de).

## CALL FOR PAPERS

### zdg 2/2027: Schwerpunkt „Prüfungen“

## PRÜFUNGEN

... spielen eine wichtige Rolle im Unterricht. Sie dienen als summative Bewertungen, geben den Lernenden formatives Feedback darüber, wo sie im Lernprozess stehen, und sie haben für die Beteiligten und das Umfeld diagnostische und prognostische Funktionen. Den Lehrpersonen geben sie Auskunft darüber, wo und wie sie ihren Unterricht qualitativ verbessern können, und sie dienen der Rechenschaftslegung im System.

Prüfungen sind ein Spiegel des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Deren Analyse und Reflexion hat neben den Lernenden und Lehrenden auch den Kontext zu berücksichtigen. So leisten Prüfungen zum Beispiel Beiträge zu den Funktionen der Schule, also zur Vermittlung von Wissen und Können, zur Sozialisation und Inkulturation, zur Selektion und Allokation sowie zur Legitimation.

Angesichts der schulischen und öffentlichen Bedeutung von Prüfungen, der Diskussion konkreter Prüfungsbeispiele in unterrichtspraktischen Zeitschriften oder der Debatten um Sinn und Unsinn von Prüfungen, sind die Beiträge der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zu Theorie und Empirie von Prüfungen bisher überschaubar. Es stellen sich deshalb eine Reihe von wichtigen Fragen:

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten werden im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht geprüft oder sollten geprüft werden? Warum werden sie als wichtig erachtet?
- Welche Prüfungsformen werden genutzt? Welche Arten von Fragen und Aufgaben werden verwendet? Wie sehen Beispiele alternativer Prüfungsformen aus und wieso sind sie erfolgreich?
- Welches epistemologische Verständnis von Gesellschaftswissenschaft spiegelt sich in den Prüfungen? Lassen sich Fragen und Aufgaben bestimmten Disziplinen zuordnen, oder sind sie transdisziplinär konzipiert?
- Wie werden Prüfungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern entwickelt, durchgeführt und bewertet? Welche Rolle spielt dabei künstliche Intelligenz?
- Leisten Prüfungen Beiträge zur Innovation des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts, oder bewahren sie Traditionen? In welchem Verhältnis stehen die Prüfungen zu den Lehrplänen und Bildungsmedien? Welche Rolle spielen «Washback»-Effekte?
- Wie gehen Verantwortliche für Prüfungen mit den Sprachschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern um? Wie sehen inklusive Prüfungen aus?
- Wie werden Prüfungen in der Lehrer/-innen-Bildung thematisiert? Welchen Umgang pflegt sie mit der Prüfungskultur im Schulalltag? Wie wird an den Hochschulen geprüft?
- Worin unterscheiden sich Prüfungen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in verschiedenen Ländern, in verschiedenen Kulturen? Und worin unterscheiden sie sich von Prüfungen in anderen Fächern? Wann und wie dürfen Werte, Einstellungen und Haltungen überprüft werden?

Bitte senden Sie zunächst Ihre Abstracts bis spät. 1.12.2026 und danach komplette Beiträge bis spät. 1.3.2027 an die Redaktionsadresse [zdg@wochenschau-verlag.de](mailto:zdg@wochenschau-verlag.de).



# INHALT

---

## Editorial

Jochen Laub, Tilman Rhode-Jüchtern: Wahrheit. Orientierungspunkt gesellschaftswissenschaftlicher Didaktiken .....	9
---	---

## Schwerpunkt

Daniel te Vrugt: Vom Debunking zum Prebunking? Ansätze zum Umgang mit „Fake News“ im sozialwissenschaftlichen Unterricht .....	30
Mirjam Dick: Die Inszenierung des Wahren, Echten, Unverstellten. Politische Medienbildung im Spannungsfeld zwischen Authentizität, Inszenierung und Wahrheit .....	52
Johanna Mäsgen, Veronika Selbach, Jana Costa, Caroline Rau, Susanne Ress: Wahrheit oder Denkgymnastik? Integration wissenschaftstheoretischer Überlegungen in das transformative geographische Lernen .....	70

## Forum

Marcel Grieger, Monika Oberle: Lehrkräftefortbildungen für die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer in Niedersachsen. Eine Programmanalyse des Angebots von 2018 bis 2022 .....	94
Christian Buschmann, Jessica Kreutz, Philipp McLean, Josef Memminger, Alexander Schlepper: Spielen um der Demokratie willen? Potenziale des Brettspiels <i>Weimar. Der Kampf um die Demokratie</i> für historisch-politische Bildung .....	111
Anja Bonfig: Bildungsmaterialien für die finanzielle Bildung im Internet. Wer stellt für welche Zielgruppe und welche Fächer Material bereit? .....	127

## Werkstatt

Robert Lämmchen, Antje Schlottmann: Wahrheit und Macht. KI-basierte Kommunikation als Gegenstand des Geographieunterrichts am Beispiel des Computerspiels <i>The Feed</i> .....	146
---	-----

## Buchbesprechungen

Siegfried Frech, Susann Gessner, Robby Geyer, Philipp Klingler (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik (von Iris Burg und Greta Fexer) .....	157
---	-----

Hermann Josef Abs, Tim Engartner, Reinhold Hedtke, Monika Oberle, Marie Heijens, Simon Niklas Hellmich, Valeriia Hulkovych, Lucy Huschle, Stella Wasenitz: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung (von Monika Waldis) .....	162
<b>Abstracts</b> .....	166
<b>Autorinnen und Autoren dieses Hefts</b> .....	169

■ Jochen Laub, Tilman Rhode-Jüchtern

# Wahrheit

## Orientierungspunkt gesellschaftswissenschaftlicher Didaktiken

### Wahrheit – Bedeutung in unserer Zeit

„Wahrheit – Bedeutung in unserer Zeit“. Hier Klarheit zu schaffen/schaffen zu wollen, ist wahrhaftig eine Herausforderung. Es ist nicht nur ein Einwort-Thema. Die vielen Einreichungen zu diesem Heft zeigen das bereits quantitativ. Hier über vier Fachdidaktiken hinweg über (Nicht-)Annahme zu entscheiden, ist für die Autoren wie für die Herausgeber geradezu schmerzlich. Um gleichwohl dem Horizont des Themenschwerpunktes so weit wie möglich gerecht zu werden, wird die Einführung für zehn Thesen geöffnet; sie erhält damit den Umfang eines Schwerpunkt-Beitrags. Einfacher geht es wohl nicht.

Aktuell scheint in vielerlei Hinsicht ein Kampf um die „*Wahrheit der Wahrheit*“ entbrannt zu sein. Er reicht bis in die Betrachtung der grundlegenden Entwicklungen unserer Zeit wie Klimawandel, Migration, Energiepolitik oder Krieg. Wahrheit zeigt sich dabei als ein unsicher gewordener Begriff. Zeitdiagnosen beschreiben unsere Situation als „postfaktisch“ und betrachten die Nutzung „alternativer Wahrheiten“ als Zeitsignaturen. Alleine die beinahe zynische Zuspitzung, dass der Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika eine eigene Plattform für Soziale Nachrichten gegründet hat, die er „*truth social*“ nennt, und dessen Posts als „*truths*“ bezeichnet werden, verdeutlicht die Bedeutung der Auseinandersetzung um Wahrheit in der Fachdidaktik, insbesondere da diese häufig wissenschaftlichen Einschätzungen widersprechen (e.g. Aussagen zum Klimawandel). Für unsere Gesellschaft als Kommunikationsgemeinschaft, also auch für Schule und Unterricht, ist die Einsicht wichtig, dass Wahrheit einerseits unerreichbar und nicht abschließend feststellbar ist. Andererseits allerdings ist sie als regulatives Prinzip unverzichtbar. Dabei geht es nicht um die Substanz einfacher Wahrheiten, sondern um den Versuch einer wahrhaftigen Kommunikation (Apel 2015).

Bereits Cusanus betont, dass immer nur eine „belehrte Unwissenheit“ (*docta ignorantia*, 1440) erreichbar ist. Eine fachdidaktische Analyse der aktuellen Situation muss zwischen Wahrheitswissen wissenschaftlicher Diskurse und politischen Gesellschaftsdebatten unterscheiden, gerade weil es mitunter zu einer Verwicklung beider Ebenen kommt. Wissenschaftlich bestehen einschlägige Argumentationen bezüglich

des Konstruktivismus und der Frage nach der politischen Relevanz wissenschaftlicher Beschreibungen/Erkenntnisse (etwa bezüglich des Klimawandels). Politisch zeigen sich verschiedene Bewegungen, die den Kampf gegen den Wahrheitsbegriff als ‚epistemische Kriege‘ führen. Etwa der Postkolonialismus, der die Orientierung an Vernunft und Wahrheit als ‚epistemische Gewalt‘ diskutiert (Roig 2021), oder ein ‚libertärer Autoritarismus‘ (Amlinger/Nachtwey 2023), mit dem in den USA der Begriff der ‚alternativen Fakten‘ eng verbunden wird. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wahrheitsfindungswege gilt es zudem mit der Herausforderung umzugehen, eine gewisse Unvereinbarkeit gültiger Aussagen anzuerkennen, aber ebenso dafür einzutreten, ungültige Aussagen zurückzuweisen. Insbesondere für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bietet Wahrheit folglich nicht nur fachinhaltliche, sondern auch ethisch-moralische Lernaufgaben. Ziel von Schule ist es ja auch, Menschen dazu zu erziehen, die Wahrheit zu schätzen, also auch eine Haltung der Wahrhaftigkeit zu entwickeln (Habermas 1982, Petzelt 2018).

„Was ist Wahrheit?“ Das ist wohl eine der ältesten philosophischen Fragen überhaupt. Aber die Frage nach dem „was“, also nach dem Inhalt von Wahrheitsaussagen, ist nicht gleichbedeutend mit der Frage danach, wie in unserer Gesellschaft ein Umgang mit „Wahrheit“ stattfinden kann oder soll. Diese zweite Frage scheint aber in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen zu haben. Auch dies zu reflektieren, kann als Voraussetzung dafür gelten, die Bedeutung von „Wahrheit“ für die gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken näher zu betrachten. Betrachtet man „Wahrheit“ auf der inhaltlichen Ebene der Erkenntnistheorie, so stellen sich Fragen wie: „Welche der folgenden Aussagen ist wahr? Wie kann ich wahrheitsfähige Aussagen begründen? Welchen Wahrheitswert hat diese Aussage?“

Noch bis vor kurzer Zeit hätte an dieser Stelle vermutlich eine klassische Einleitung zu einer Ausgabe der *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* mit dem Schwerpunktthema „Wahrheit“ geendet. Gegenwärtig jedoch wird uns in aller Deutlichkeit vor Augen geführt, wie der vielleicht als zu selbstverständlich erachtete gesellschaftliche Umgang mit „Wahrheit“ von unterschiedlichen Seiten untergraben wird. Daher möchte das Editorial Thesen zur Frage aufstellen, ob Wahrheit nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch in pädagogischer Hinsicht als „Wert“ betrachtet werden kann und welche Konsequenzen auf didaktischer Ebene hätte. Damit gewinnt möglicherweise eine Form gesellschaftlicher Selbstvergewisserung an Bedeutung, die sich auf den Umgang mit Wahrheit sowie auf deren Stellenwert als wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Wert richtet. Offene und demokratische Gesellschaften sind auf die Wertschätzung von Wahrheit angewiesen (Popper 1969, Habermas 1982, Apel 2016). Derzeit zeigt sich

jedoch, wie tiefgreifend Verunsicherung entstehen kann, wenn etwa politische Akteure nicht einmal den Anspruch erkennen lassen, wahrheitsfähige Aussagen zu treffen.

Ein Beispiel verdeutlicht das: Wenn eine Person in einem öffentlichen Amt oder innerhalb einer Partei behauptet, in Deutschland gehe jede Woche ein Kohlekraftwerk in Betrieb oder es gebe keinen Klimawandel, so sind diese Aussagen schlicht unwahr und können keinen Geltungsanspruch erheben. Das offenbart aber etwas Weitergehendes: Die Personen, die solche Äußerungen tätigen, erheben offenbar nicht einmal den Anspruch, überprüfbare oder wahrheitsfähige Aussagen zu formulieren. Die Problematik liegt somit nicht allein in der Unwahrheit der Aussagen, sondern auch in der fehlenden Bereitschaft, diese zu prüfen. Gerade von Personen in öffentlichen Funktionen ist jedoch zu erwarten, dass sie mit dieser Verantwortung bewusst umgehen. Unsere Verpflichtung, zumindest den ernsthaften und ehrlichen Versuch zu unternehmen, wahrheitsfähige Aussagen zu formulieren, stellt ein zentrales Element von Unterricht dar. Wahrheit ist dabei zugleich erkenntnistheoretische Kategorie und eine moralische Aufgabe für alle, die sich an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen – und dazu sind wir in demokratischen Gesellschaften aufgefordert (Marschall 2017).

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich zahlreiche Fragen für die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften. Aktuelle gesellschaftliche Disruptionen machen deutlich, wie zentral die Fähigkeit ist, offene und argumentativ geführte Diskurse zu gestalten. Diese stehen in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Wahrheit und einem gesellschaftlichen Umgang mit ihm. Ihre Grundlage bildet eine Argumentationsorientierung, die auf Verständigung und konsensorientierte Aushandlung zielt.

Die Bedeutung von Wahrheitsaussagen im Sinne des Zugangs zu wissenschaftlichen Erkenntnissen auch im Unterricht ist in den Didaktiken Teil der gängigen Betrachtungen. Im vorliegenden Editorial soll die Bedeutung von Wahrheit aus pädagogischer Perspektive aufgezeigt werden; sie thematisiert dabei insbesondere die normative Dimension aller fachlichen Zugänge. Ein solches Verständnis kann eine wichtige Orientierung für Didaktik und Unterricht bieten. Wie aktuelle Entwicklungen zeigen, kommt sowohl unserem subjektiven als auch unserem gesellschaftlichen Verständnis von Wahrheit eine erhebliche Bedeutung zu. Diese ist nicht nur fachlich-inhaltlicher Natur, sondern besitzt zugleich eine weitreichende gesellschaftlich-politische Dimension. Das Editorial versteht sich, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit oder Ausschließlichkeit, dabei als Auftakt zur weiteren Diskussion: Es möchte den Blick auf zentrale Fragestellungen und unterschiedliche Facetten der Bedeutung von „Wahrheit“ in den Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften eröffnen. Die folgenden Beiträge des Themen-Schwerpunktes stellen weitere eigene Ausgangspunkte der eingehenden Betrachtung dar.

## Thesen zur Bedeutung von „Wahrheit“ für gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht

### Erste These: Wahrheit ist eine „regulative“ Idee gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts

Ähnlich der Formulierung, die Peter Gautschi für den Begriff des Wissens wählte (2010), ist Wahrheit gleichsam Voraussetzung und Ziel (Telos) von Unterricht. Auch wenn völlig klar ist, dass es nicht die eine Wahrheit über einen Gegenstand zu sagen gibt bzw. wir niemals die Wahrheit „als solche“ ausdrücken, so stellt Wahrheit jedenfalls einen bedeutenden Orientierungspunkt für pädagogische und didaktische Prozesse dar, der gerade heute neu diskutiert werden kann und soll (Apel 2003).

Es scheint selbstverständlich zu sein, dass Unterricht etwas mit Wahrheit zu tun hat. Im Grunde ist Unterricht ja auf Lernen und damit auf Erkenntnisse bezogen (Schweizer 2000, 156; Petzelt 2018, 49). Der sich dabei vollziehende Prozess des Lernens kann von sehr unterschiedlichen Seiten und hinsichtlich sehr verschiedener Aspekte betrachtet werden. Man kann aus psychologischen, soziologischen oder auch aus politischen Perspektiven auf Unterricht blicken. Die Frage nach der Bedeutung von Wahrheit bringt unseren Blick zum eigentlichen Kern von Unterricht – dem Erkenntnisprozess der Lernenden. Wenn wir danach fragen, was der eigentliche Kern von Schule und Unterricht ist und woran wir diese orientieren können, dann ist es doch die lernende bzw. erkennende Weltbegegnung von Menschen, innerhalb derer sie Fragen an die Welt (bzw. bestimmte Gegenstände aus dieser) stellen und sich als erkennende Wesen mit ihren Erfahrungen entwickeln (Petzelt 2018, 35). Im Zentrum dieser Weltbegegnung steht idealerweise der fragende Erkenntnisakt („wieso, weshab, warum?“) der Lernenden (Petzelt 2018), bei dem diese im Unterricht von Lehrenden offener oder enger begleitet werden bzw. sich von diesen begleiten oder führen lassen (Petzelt 2018, 76). Möchten wir die pädagogische Bedeutung von Wahrheit näher bestimmen, so müssen wir den Kern von Unterricht näher betrachten, den Prozess der Erkenntnis.<sup>1</sup> Dieser besteht in der Verbindung von erworbener Erkenntnis mit

1 In der Pädagogik verdeutlicht Jörg Ruhloff (1979), dass die normative Orientierung der praktischen Ausrichtung der Pädagogik weder durch empirische noch durch kritische Ansätze zu erlangen bzw. zu begründen ist. Die transzendental-kritische Perspektive, zu deren Vertretern auch die hier zitierten Alfred Petzelt, Jürgen Rekus und Thomas Mikhail zählen, sehen in der Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit von Bildung und Unterricht einen möglichen Ausgangspunkt für die Reflexion der pädagogischen Orientierung. Die zentrale Frage ist dabei die nach den denknötwendigen Voraussetzungen pädagogischer Prozesse (Mikhail 2026). Aus diesen können Kriterien der Reflexion und Kritik der empirischen Gegebenheiten abgeleitet werden, die der Gestaltung realer Prozesse dienen soll.

einer von ihr geforderten Haltung, der Verbindung von Rationalität und Moralität (Rekus 1993) im Unterricht. Ein pädagogisch perspektivierter Begriff von Wahrheit kann auch als Orientierung pädagogischer Praxis dienen.

## Zweite These: Der Erkenntnisprozess wirft gleichermaßen Wissens- und Haltungsfragen auf

Der Erkenntnisprozess im Unterricht ist auf mehr ausgerichtet als auf Wissen, er zielt im pädagogischen Sinn auf Bildung ab, die eine Verbindung von Rationalität und Moralität darstellt (Rekus 1993). Auf eine kurze Formel gebracht, stellt Bildung sich als Kombination von Wissen und Haltung dar (Rekus 1993, 35). Es kommt ihr folglich neben der reinen inhaltlichen Erkenntnisdimension auch eine ethisch-normative Dimension bei. Den Lernenden werden Erkenntnisse dabei haltungs-fordernd, wie Petzelt hervorhebt (2018, 151). *„Bezogen auf die Herausbildung der Haltung wird nach dem Wert des sachlich Erworbenen gefragt.“* (Rekus 1993, 116) Im Erkenntnisakt werden der sittliche und der sachliche Frageakt der Lernenden miteinander verbunden (Petzelt 2018, 56). Die Differenzierung zwischen Wissen und Haltung spiegelt sich in der Pädagogik in der Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung wider. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich zwei verschiedene Fragestellungen: Einerseits geht es im Bereich des Wissens darum, wie Sachverhalte beschaffen sind – dies fällt in den Bereich der wissenschaftlich deskriptiven Argumentation (Logik). Andererseits beschäftigt sich der Bereich der Bewertung mit der Frage, was als *gut* bzw. *wünschenswert* gelten soll und welche Handlungen erstrebenswert sind. Diese Frage kann dem Bereich der Moral zugeordnet werden. Zwischen diesen beiden Bereichen besteht kein kausales Verhältnis. Wie bereits Hume (1978) herausstellt, lassen sich aus Aussagen über das, was ist, also keine normativen Aussagen darüber ableiten, was sein soll.

Um normative Aussagen zu begründen, bedarf es vielmehr eigenständiger präskriptiver Annahmen darüber, was als wertvoll oder erstrebenswert gilt. Zwar können moralische Aussagen hinsichtlich ihrer logischen Struktur und ihres Wahrheitsanspruchs untersucht werden – dies ist Aufgabe der Ethik –, dennoch ist zwischen Ethik und Moral zu unterscheiden. Haltung geht über bloßes Wissen hinaus, da sie die Anerkennung und Verinnerlichung von Werten einschließt. Gerade an diesem Punkt wird die Differenz zwischen Ethik als reflektierter, systematischer Auseinandersetzung mit moralischen Fragestellungen und der gelebten Moral deutlich (Ulrich-Riedhammer 2017). Ziel eines ethisch reflektierten Unterrichts ist daher nicht die unmittelbare Hervorbringung moralischen Handelns, sondern die Förderung der Fähigkeit zu ethischer Urteilsbildung (Rekus 1993, Laub 2019). Dennoch verfolgt Unterricht

aus pädagogischer Perspektive auch das Anliegen, die moralische Entwicklung der Lernenden zu unterstützen, wie es beispielsweise im Denken Herbarts zum Ausdruck kommt (Herbart 2026). Aus pädagogischer Perspektive verdeutlicht das Verhältnis von Wissen und Haltung, dass schulischer Unterricht nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Fachinhalten reduziert werden kann, sondern stets auch eine erzieherische Dimension beinhaltet. In diesem Sinne wird auch ein normativ ausgerichteter Unterricht verstanden (Mikhail 2016, Petzelt 2018). Dabei geht es nicht lediglich um disziplinierende Eingriffe, sondern vielmehr um jene Bereiche, in denen fachliche Auseinandersetzungen unweigerlich mit Wertfragen verknüpft sind (Petzelt 2018, 151). Erziehender Unterricht lässt sich demnach so begreifen, dass er Lernende durch fachliche Inhalte und Problemstellungen dazu anregt, eigene Positionen und Haltungen zu entwickeln. Sozialwissenschaftlicher Fachunterricht betrifft eine Vielzahl von Themenfeldern, etwa bei Fragen von Integration, Gerechtigkeit, globalen Ungleichheiten, Wahlrecht oder nachhaltigem Konsum, in denen solche Haltungsfragen offensichtlich sind. In der Auseinandersetzung mit solchen Inhalten werden Schüler\*innen dazu aufgefordert, die Relevanz dieser Themen für ihr eigenes Leben zu reflektieren und eine persönliche Haltung einzunehmen. In Anlehnung an die transzendental-kritische Argumentation von Thomas Mikhail (2016) kann man die pädagogische Aufgabe des Fachunterrichts mitunter wie folgt konkretisieren: Die pädagogische Aufgabe des Fachunterrichts ist die *Aufforderung und Befähigung der Lernenden zur Prüfung von fachlichen und mit diesen verbundenen ethisch-moralischen Geltungsansprüchen* (Mikhail 2016, 208).

### Dritte These: Wahrheit ist pädagogisch auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts bedeutsam

Im Prozess der Erkenntnis erlangt Wahrheit auf verschiedenen Ebenen eine Bedeutung. Erstens besteht sie in der Ebene *sachlich-inhaltlicher Geltungsansprüche*. Auf dieser sind Wahrheitsfragen vorrangig über die Methoden bestimmter Fächer im Unterricht auf ihre Geltung hin zu prüfen. Wenn wir uns beispielsweise die Frage stellen, ob der Klimawandel auch in Heidelberg messbar bzw. beobachtbar ist, werden Lernende dann etwa mit Methoden der Klimatologie methodische Zugänge nutzen, um Aussagen hierzu hinsichtlich ihrer Geltung zu prüfen. Auf dieser Ebene sind Geltungsprüfungen inhaltlich zu verstehen und die dazu notwendigen Fähigkeiten als recht klassische „fachmethodische“ oder „fachliche“ Kompetenzen zu beschreiben.

Wahrheit erlangt aber in einer zweiten Hinsicht Bedeutung im unterrichtlichen Erkenntnisprozess. Man könnte diese als die *Ebene der subjektiven Haltung* bezeichnen.

Sie betrifft also die subjektive Ebene des Erkenntnisprozesses. Wie Forschende ein wissenschaftliches Ethos vertreten, so ist der Erkenntnisprozess und die Teilnahme am argumentativen Diskurs um Geltungsfragen mit einer Haltung verbunden, die man als Wille zur Wahrheit bezeichnen könnte. Lernende müssen Wahrheit bzw. der diskursiven Aushandlung von Geltungsansprüchen einen Wert beimessen, um Erkenntnis auch vollziehen zu können. Lernende bedürfen dahingehend einer Wertschätzung der Suche nach Annäherungen an Antworten auf die Frage, ob in Heidelberg der Klimawandel beobachtbar ist. Diese Wertschätzung ist nicht einfach gegeben, sondern ist Teil des Bildungsprozesses von Lernenden. Da diese Ebene der Haltung zuzuordnen ist, stellt sie auch eher einen Aspekt von Erziehung dar und ist nicht einfach vermittelbar oder überprüfbar. Auch wenn die Aspekte der hier diskutierten Haltung als notwendige Bedingungen von Diskursen um Wahrheit verstanden werden können, sind sie doch Teil der Lernaufgaben von Menschen (Mikhail 2016). Als Teil unserer auf den Gegenstand bezogene Haltung, unseres fragenden Habitus, muss und kann sie gelernt werden. Während auf inhaltlicher Ebene die unabgeschlossene Fragehaltung des Subjekts im Erkenntnisprozess auf den Gegenstand hin bezogen wird, zeigt sich eine Haltung wissenschaftlicher Skepsis und wissenschaftlichen Interesses an der Wahrheit, die dem Fragen sozusagen vorausgeht. Diese Haltung kann man als wissenschaftlichen Ethos oder wissenschaftlichen Habitus bezeichnen. Vielleicht kommt der Habermas'sche Begriff der Beziehung zwischen Wahrheit und „Wahrhaftigkeit“ dem hier gemeinten Anspruch am nächsten (Habermas 1982, 149). Eine solche Wahrhaftigkeit zeigt eine Wertschätzung der Teilnahme am Diskurs um Geltungsfragen sowie die Anerkennung der dort geltenden Regeln. Unterricht muss einen Raum bereitstellen, um diese zu lernen, wenn er Resilienz gegen antidemokratische Strömungen fördern möchte. Wie Eva-Marie Ulrich-Riedhammer argumentiert, ist ethische Urteilsfähigkeit als Ziel von Unterricht zu begreifen. Die ethischen Fragen stellen sich zumeist aufgrund der behandelten Themen im Unterricht selbst. Unter Umständen macht es daher Sinn, ethische Aspekte nicht als eigene Themen gesamter Unterrichtsstunden zu thematisieren oder gar in jeder Stunde auf die Agenda zu bringen, sondern dort, wo sie sich Schülerinnen und Schülern stellen „die ethische Brille“ aufzusetzen und ethische Argumente zu thematisieren und zu differenzieren (Ulrich-Riedhammer 2017). Diese Aspekte offen zu diskutieren und argumentativ aufzuarbeiten stellt mitunter genau das bereit, was in aktuellen Ansätzen emanzipatorischer BNE als kritische Reflexion auf Normen und Werte diskutiert wird (Pettig 2021, 13).

Betrachtet man diese Ausführungen vor dem Hintergrund aktueller didaktischer Ansätze, etwa des transformativen Lernens, so können die hier ausgeführten Momente

als Teil transformativen Lernens verstanden werden, der sich auf die kritische Reflexion der eigenen Position bezieht, dabei allerdings auch die Metakritik der eigenen Haltung, sofern diese möglich ist, mitdenkt (Pettig 2021, 15). Zentral ist, dass beide Ansätze auf verschiedenen Ebenen über ihre eigene Normativität nachdenken. Dabei findet sowohl eine Normkritik der paradigmatischen Einbettung der Inhalte als auch eine Reflexion der ethischen Aspekte, die mit den erlangten Erkenntnissen verbunden sind. Damit sei nicht gesagt, dass alle diese Prozesse stattfinden oder stattfinden sollen. Dies stellt nur eine analytische Unterscheidung der betrachteten pädagogisch-didaktischen Struktur dar, die in den Ausführungen deutlich geworden sind. An diese Differenzierung schließen sich zwei zentrale Fragen an: Wie können diese Ebenen didaktisch so inszeniert werden, dass sie im Unterricht für Lernende zugänglich sind? Wie können Lehrende dazu befähigt und bekräftigt werden, diese Prozesse zu begleiten?

Zum Dritten erlangt *Wahrheit auf der Metaebene* eine Bedeutung als „*regulative Idee*“ (Apel 2003, 171). Apelt spielt dabei auf die Voraussetzungen an, die für Diskurse und Erkenntnis apriori gelten. Wenn wir einen Diskurs führen, setzen wir bereits die Möglichkeit der Geltungsprüfung von Aussagen voraus. Wir erheben also einen Anspruch auf Geltung. Diesen erheben wir nicht mit der Idee, allgemeingültige oder letztbegründete Wahrheiten zu äußern. Das werden wir nicht schaffen. Aber unserem Anspruch nach möchten wir etwas äußern, das Geltung beanspruchen kann. Damit setzen wir unsere Aussage in eine Beziehung zum Kriterium bzw. der regulativen Idee der Wahrheit.

Was bedeutet dies nun für die entwickelte Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung? Diese führt darüber hinaus zu einer Differenzierung zweier grundlegender menschlicher Tätigkeiten. Während Lern- und Erkenntnisprozesse auf die Gewinnung von Einsichten abzielen, ist das Bewerten und Anerkennen mit der Herausbildung von Haltungen und Wertüberzeugungen verbunden. Alfred Petzelt führt dahingehend auch die Begriffe von Erkenntnissen (Wissen) und Anerkenntnissen (Haltung) ein (Petzelt 2018, 207).

**Vierte These: Erkenntnisse und Wahrheiten erhalten ihre Legitimation über ihre Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden, nicht aus der Wissenschaft. Das bloße Abbilden wissenschaftlicher „Wahrheiten“ und Erkenntnisse auf Unterricht ist nicht möglich, Wahrheit geht vielmehr von der Perspektive der Erkennenden aus**

Fachdidaktische Perspektiven zeichnen sich grundsätzlich durch ihre vermittelnde Position zwischen Fachwissenschaften und einer pädagogischen Perspektive auf die

Welterschließung von Lernenden aus. Eines wird aus den Ausführungen bereits deutlich: Eine einfache Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Wahrheiten auf den Unterricht ist nicht möglich. Eine zeitgemäße didaktische Perspektivierung erfordert einen differenzierten Umgang mit einer Lernenden-zentrierten Ausrichtung von Unterricht, die deren Aktivität und deren Erkenntnisprozess berücksichtigt und ins Zentrum von Unterricht stellt (Rhode-Jüchtern 2013, 342; Petzelt 2018, 35). Stellen wir den Begriff der Wahrheit ins Zentrum der Betrachtung, um eine pädagogisch gerahmte fachdidaktische Perspektive zu formulieren, die sich auf die normative Dimension von Wissenschaftlichkeit bezieht, müssen drei Ebenen der Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen unterschieden werden: Erstens die fachlich-inhaltliche Ebene, zweitens ethische Fragen, die mit fachlichen Erkenntnissen verbunden werden, und drittens die Haltungsebene (Anerkennnisse von Lernenden). Fachdidaktische Reflexionen und Praktiken können jeweils mit unterschiedlichen Methoden auf Wahrheitsfragen zugreifen.

Auf der *inhaltlichen Ebene* werden fachliche Zugänge und Methoden dazu dienen können, die inhaltlichen Geltungsansprüche von Aussagen zu überprüfen oder zu beurteilen. Solche Fragen können sein: „*Findet in Heidelberg ein Klimawandel statt? Sind Menschen in Heidelberg von Armut betroffen? Welche ökonomische Bedeutung hat der Außenhandel in Deutschland?*“ Die pädagogische Frage der Fachdidaktik ist dann: Wie können fachliche Methoden den Lernenden dienen, die sich bei der Welterschließung stellenden Fragen zu erschließen, beziehungsweise: welche fachlichen Methoden, Zugänge, Begriffe und Diskurse können Lernenden helfen, Geltungsansprüche von Aussagen zu diesen Fragen zu verstehen und zu prüfen? Natürlich hängen die Möglichkeiten der Prüfung von Geltung von der Qualität und der Referenz von Aussagen ab. Einfache deskriptive Aussagen zu Eigenschaften von Gegenständen sind mitunter sehr leicht auf ihre Geltung hin zu prüfen, während komplexe Zusammenhänge (z.B. die Veränderung der planetaren Zirkulation) deutlich schwerer zu beurteilen sind. Insbesondere Aussagen über kulturelle Phänomene und Entwicklungen (z.B. Strukturwandel der Öffentlichkeit, Offe 1972) stellen didaktisch hohe Herausforderungen dar, die eine didaktische Inszenierung zu berücksichtigen hat. Die kritisch reflexive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten darf auch nicht unberücksichtigt lassen, dass verschiedene Inhalte und Diskurse stark von der sozialen Struktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Diskurses geprägt sind. Die Frage nach der Deutungsmacht und der Macht eigene Begriffe zu positionieren, wie diese durch wissenssoziologische Theorien im 20. Jahrhundert gestellt werden, fallen im Unterricht auch in den Bereich der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen und ihren Geltungsansprüchen.

Ein Rekurs auf Fachlichkeit führt dabei allerdings per se nicht zu einfachen Lösungen oder Antworten. Vielmehr befähigt diese dazu, komplexe Betrachtungen und Einschätzungen von Sachverhalten aus sehr differenzierten Perspektiven auf fachlicher Basis formulieren zu können. Im Fachunterricht wird dies dazu führen, dass verschiedene Argumente gegeneinander abgewogen werden müssen und verschiedene Begriffe und Perspektiven auch unvereinbar miteinander sind. Dies stellt allerdings nicht nur kein Problem dar, sondern kann im Unterricht gar einen Raum für sachbezogene Diskurse, deren Aushandlung und wichtige Lern- und Erfahrungsaufgaben bedeuten, der didaktisch zu nutzen ist (Rhode-Jüchtern 2013). Wo beispielsweise Aussagen nicht überprüft werden können, spielt die Frage nach der Vertrauenswürdigkeit von Quellen eine bedeutende Rolle (dies thematisiert beispielsweise der Beitrag von TeVrugt im Schwerpunkt).

**Fünfte These: Verschiedene Wahrheitsbegriffe spielen im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht je eine Rolle. Auch wenn diese nebeneinander bestehen, bedeutet das keine Beliebigkeit.**

Der Begriff der Wahrheit gehört zu den grundlegenden, zugleich aber auch zu den vielschichtigsten Konzepten wissenschaftlichen Denkens. Bereits ein Blick in die antike Philosophie verweist auf diese Tiefe: Das griechische Wort *ἀλήθεια* (*alētheia*) bedeutet wörtlich „Unverborgenheit“ (Heidegger 1986). Wahrheit erscheint hier nicht primär als bloße Richtigkeit von Aussagen, sondern als ein Prozess des Sichtbarwerdens – als ein Hervortreten dessen, was ist.<sup>2</sup>

In der neuzeitlichen Philosophie wird Wahrheit demgegenüber häufig als Verhältnis bestimmt. Auf diese klassische Formulierung bezieht sich auch Kant, wenn er Wahrheit als die „Übereinstimmung einer Erkenntnis mit ihrem Gegenstande“ (*KrVA* 58 / B 83) beschreibt.<sup>3</sup> Diese Bestimmung prägt bis heute unser Verständnis maßgeblich. Auch im Alltag gehen die meisten Menschen intuitiv von einer solchen Übereinstim-

2 Im 20. Jahrhundert setzen sich insbesondere Martin Heidegger und im Anschluss an ihn Ernst Tugendhat mit diesem Verständnis von Wahrheit auseinander. Im hiergegebenen Rahmen lässt sich eine umfassendere Darstellung verschiedener Wahrheitsbegriffe nicht leisten. Hierzu siehe beispielsweise Skribekk (1977). Hier sei allerdings zudem auf die phänomenologischen Auseinandersetzungen mit dem Wahrheitsbegriff und deren Basis bei Husserl und Merleau-Ponty bei Meyer-Drawe (2003) oder Waldenfels (1983) verwiesen. Diese fokussieren auch die Prozesshaftigkeit des Entdeckens von Wahrheit, die im gegebenen Rahmen nicht weiter berücksichtigt werden kann.

3 Zentral für unser Verständnis von Erkenntnis ist dabei allerdings ist allerdings Kantsche Einsicht, die wir heute als Kopernikanische Wende bezeichnen. Dabei stellt Kant fest, dass die Erkenntnis eines Gegenstandes nicht von diesem konstituiert wird, sondern dass diese von den Erkennenden ausgeht (Kant, *KrV*).

mung von Wahrheit und Wirklichkeit aus: Aussagen gelten dann als wahr, wenn sie das, worüber sie sprechen, zutreffend wiedergeben. Diese Vorstellung entspricht der sogenannten *Korrespondenztheorie der Wahrheit*. Ihr zufolge ist eine Aussage dann wahr, wenn sie mit den Fakten beziehungsweise der Realität übereinstimmt. Ein Beispiel kann das verdeutlichen. Die Aussage „Die Sonne scheint“ (oder „Die Sonne geht auf“) ist demnach genau dann wahr, wenn die Sonne gerade scheint. Diese Auffassung prägt in hohem Maße den alltäglichen Sprachgebrauch. Ihre Problematik zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung: Es stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien eine solche Übereinstimmung bestimmt werden kann und welcher Art Wahrheit überhaupt ist – etwa ob sie formal, materiell oder objektiv zu verstehen ist (Willaschek et al. 2015, 2585). Damit ist ein grundlegender Ausgangspunkt markiert – zugleich aber auch ein Problemfeld eröffnet. Denn bereits die scheinbar einfache Idee der Übereinstimmung wirft weiterführende Fragen auf: Wie lässt sich diese Übereinstimmung bestimmen?

Eine alternative Perspektive bietet die *Kohärenztheorie der Wahrheit*. Sie versteht Wahrheit nicht als Übereinstimmung mit einer äußeren Realität, sondern als Widerspruchsfreiheit innerhalb eines Systems von Aussagen. Eine Aussage gilt demnach als wahr, wenn sie sich logisch stimmig in ein umfassendes Gefüge von Aussagen einfügt. Maßgeblich ist hier also die interne logische Konsistenz, nicht die Referenz zur Wirklichkeit (Regenbogen/Meyer 1998, 715). Diese Theorie besitzt insbesondere für formale oder logisch strukturierte Systeme wie die Mathematik oder formale Logik eine hohe Relevanz. Im 20. Jahrhundert wird darüber hinaus ein *pragmatischer Wahrheitsbegriff* bedeutsam, wie ihn Charles Sanders Peirce und William James vertreten. Hier wird Wahrheit an ihrer Bewährung im Handeln gemessen: Als „wahr“ kann gelten, was sich in konkreten Zusammenhängen als nützlich und funktional erweist (Kemmerling 2009). Dabei wird Wahrheit an eine Nützlichkeit für die Lebenswelt gebunden, sie soll im Leben „spürbar“ werden (Kemmerling 2009, 167).

*Konsensatheorien der Wahrheit* begreifen Wahrheit als das Ergebnis eines Diskurses, der bestimmten Rationalitäts- und Diskurskriterien unterliegt (Habermas 1982, Apel 2016). Eine Aussage gilt demnach als wahr, wenn sich alle beteiligten vernünftigen Sprecherinnen und Sprecher unter geeigneten Bedingungen auf sie einigen könnten. Insbesondere die Diskurstheorie im Anschluss an Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel arbeitet dieses Verständnis aus. Dabei ist entscheidend, dass die Beteiligten ihre Aussagen mit einem Wahrheitsanspruch vorbringen und diese auf der Grundlage nachvollziehbarer Gründe prüfen. Wahrheit ist hier also an kommunikative Rationalität und faire Diskursbedingungen in einem „idealen“ Diskurs gebunden (Habermas 1982). Richard Rorty, der mit seiner pluralistischen Wahrheitstheorie heute Bedeutung

erlangt, teilt diesen diskursiven Wahrheitsbegriff, sieht im Gegensatz zu Habermas und Apel aber keine Notwendigkeit der Bindung an eine ideale Diskursgemeinschaft, sondern versteht Wahrheit als das, auf das sich eine Gemeinschaft in einer Situation einigen kann; das ist das Hauptmerkmal eines Paradigmas (Kuhn 1979). Sie ist bei ihm somit sozial eingebettet (Rorty 1991). Wichtig an den theoretischen Arbeiten von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel ist im hier betrachteten Zusammenhang die Betrachtung von Voraussetzungen für wahrheitsorientierte Diskurse (insb. Apel 2016). Eine „Objektivität“ von Wissenschaft setzt dabei bereits intersubjektive Geltung von „Normen“ voraus (Apel 2015, 395). In Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus bezeichnet Apel Wahrheit als eine transzendente Voraussetzung für argumentative Kommunikation und versteht diese dabei als „regulative Idee“, an der wir uns im Diskurs orientieren (Apel 2003, 185).

Verschiedene Wahrheitsbegriffe zeigen sich zwischen, aber auch innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen mit deren je eigenen Begriffsgeschichten und sozialen Strukturen. In unserem wissenschaftlichen System haben sich historisch verschiedene Disziplinen herausgebildet, die ihrerseits als geschichtlich gewachsene Sprach- und Argumentationssysteme betrachtet werden können. Innerhalb dieser bestehen je eigene Traditionen, Paradigmen und Schulen, die über ein bestimmtes Repertoire an Theorien, Methoden und Begriffen verfügen, um wahrheitsfähige Aussagen zu machen (Dickel 2017). Dabei kommt diesen Disziplinen auch eine jeweils eigene Form von Verantwortung für ihren Gegenstandsbereich und die Redlichkeit wissenschaftlichen Arbeitens und Argumentierens zu (Böhmer/Dickel 2021), der ihren jeweiligen Umgang mit Wahrheit betrifft. Diese wissenschaftliche Ebene im Unterricht für die Perspektive von Lernenden fruchtbar zu machen, die sich die Welt fragend erschließen, stellt eine pädagogische Aufgabe der Fachdidaktiken dar.

**Sechste These: Wahrheitsfragen stellen einen zentralen Kern unserer individuellen und gesellschaftlichen Weltbegegnung dar. Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht müssen Betrachtungen auch die soziale Dimension von Wahrheitsfragen (Macht und Ohnmacht in Diskursen) eröffnen.**

Was Individuen und Gesellschaften unter „Wahrheit“ verstehen, gehört zweifellos zu den zentralen Fragen unserer kulturellen Weltbegegnung. Fragen wie „Was können wir wissen?“, „In welchem Verhältnis stehen – für uns – Wahrheit und Wirklichkeit?“ oder „Auf welche Aussagen können wir uns verlassen?“ markieren grundlegende Orientierungsprobleme. Der Begriff der Wahrheit ist dabei eng mit Konzepten wie Wirklichkeit, Wissen und Erkenntnis verknüpft. Die Reflexion über Wahrheit besitzt jedoch nicht nur

erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Bedeutung, sondern auch eine ausgeprägte gesellschaftliche und kulturelle Dimension. Unsere alltäglichen Praktiken der Wahrheitsprüfung, unsere Formen des Zweifels und Überzeugtseins sowie unsere Kriterien für Glaubwürdigkeit sind kulturell geprägt. Wie wir auf Wahrheit zugreifen, was wir als wahr anerkennen und welche Verfahren wir zur Prüfung von Aussagen heranziehen, ist historisch und kulturell vermittelt. Für ein aktuelles Verständnis wissenschaftstheoretischer Debatten ist die Unterscheidung zwischen inhaltlicher und sprachlicher Ebene zentral. Mit der sogenannten sprachtheoretischen Wende der Philosophie im 20. Jahrhundert verschiebt sich der Fokus von der Relation zwischen Aussage und Gegenstand hin zur Analyse der sprachlichen und begrifflichen Einbettungen und Bedingungen, unter denen Aussagen überhaupt gebildet werden. Wahrheit erscheint damit zunehmend als etwas, das in sprachlichen Praktiken und Diskursen konstituiert wird (Foucault 1969). Es zeigt sich dabei auch, dass das, was in unterschiedlichen Zeiten, Kulturen oder einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen als „wahr“ gilt, historisch wandelbar ist (Kuhn 1979). Dabei ist nicht nur entscheidend, *was* als Wahrheit gilt, sondern auch, *welche Aussagen* auf welcher Basis Wahrheitsansprüche erheben können und *wer* überhaupt berechtigt ist, Wahrheitsansprüche zu erheben. Im europäischen Mittelalter etwa lag diese Deutungsmacht weitgehend bei kirchlichen Autoritäten, und Latein fungierte als privilegierte Sprache der Wahrheitssuche (Giesecke 1991). Mit der Aufklärung und der Ausweitung von gesellschaftlichen Bildungschancen verschieben sich diese Machtverhältnisse, ohne dass sie je vollständig aufgehoben wären. In zeitgenössischen, insbesondere kritischen und dekolonialen Perspektiven wird daher verstärkt die Frage gestellt, *wessen Wahrheit* jeweils zur Geltung kommt. Wahrheit erscheint hier nicht mehr ausschließlich als Eigenschaft von Aussagen, sondern auch als Ergebnis sozialer und machtbezogener Prozesse, die sich auf die Aushandlungsprozesse und die Beanspruchung von Geltung auswirken. Im Anschluss an wissenssoziologische Ansätze – etwa bei Ludwik Fleck, Thomas Kuhn oder Karl Mannheim – wird deutlich, dass auch die sozialen Positionen, Erfahrungen und Einbettungen von Sprechenden Einfluss auf die Produktion und Anerkennung von Wissen haben.<sup>4</sup> Damit erweitert sich die Perspektive auf Wahrheit erheblich: Sie ist nicht nur eine Frage der Übereinstimmung, der Kohärenz oder der praktischen Bewährung, sondern auch eine Frage von Kommunikation, Kultur und Macht. Gerade vor diesem Hintergrund zeigt sich ihre besondere Bedeutung für Gegenwartsgesellschaften – und nicht zuletzt für Bildungsprozesse, die Lernende dazu befähigen sollen, sich reflektiert

<sup>4</sup> Nach der Integration des Basiskonzeptes „Macht“ in den Standards der Sekundarstufe II wird derzeit das Basiskonzept in der Geographiedidaktik breiter implementiert. Auch die Frage nach der Macht von Deutung wird hierbei explizit angeregt (DGfG 2025).

und verantwortungsvoll an Wahrheitsdiskursen zu beteiligen. Eine zentrale Erkenntnis dabei ist die Perspektivenpluralität, die heute besteht. Ein Phänomen bzw. ein Gegenstand kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden (Rhode-Jüchtern 2001). Daher können sehr unterschiedliche Aussagen, die den Gegenstand betreffen, je für sich Wahrheitsgeltung beanspruchen. Diese Ansprüche gegeneinander abzuwägen, zu differenzieren und ihre Relevanz beurteilen zu lernen ist eine wichtige Bildungsaufgabe, insbesondere auch ein Ziel gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts (Busch 2020). Wahrheitsfragen im Unterricht Raum zu geben hat für die gesellschaftliche Resilienz eine enorme Bedeutung.

### **Siebte These: Bei der Gestaltung von Unterricht sind wir auch im Hinblick auf Wahrheit gefordert, mit strukturellen Spannungsverhältnissen umzugehen**

Auch wenn im Rahmen eines einführenden Editorials keine umfassende Aufarbeitung der Antinomien, Paradoxien und Spannungsbeziehungen möglich ist, so soll doch knapp auf die maßgeblichen Spannungen im Unterricht eingegangen werden, die mit dem Begriff der „Wahrheit“ verbunden sind. Im Folgenden sollen im Anschluss an die Differenzierungen von Werner Helsper (2004) vier grundlegende Spannungen konturiert werden, die sich im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zeigen.

*Spannung zwischen wissenschaftlicher Perspektive und Perspektiven der Lernenden:* Was Werner Helsper als Sachantonomie versteht, zeigt sich als Spannung zwischen wissenschaftlichen Erklärungsmodellen und der Weltansicht der Lernenden mit ihren Erklärungsmustern (Helsper 2004). Betrachten wir beispielsweise den Klimawandel. Forschendes Lernen kann Schülern an Messreihen verdeutlichen, wie sich etwa die Temperatur in einem Jahr oder in mehreren Jahren an einem Ort verändert. Wissenschaftliche Erklärungen der planetarischen Zirkulation allerdings sind hoch komplex und von einer wissenschaftlichen Sprache geprägt. Diese didaktisch zu reduzieren ist in manchen Fällen schwer ohne Brechungen oder Verfälschungen möglich. Prognosen des IPCC für die Entwicklung der globalen Klimaentwicklungen im Klassenzimmer zu dechiffrieren ist allerdings nicht möglich. Lernende müssen dahingehend vielmehr befähigt werden, die Wahrheitsfähigkeit der Aussagen bestimmter Institutionen kritisch einschätzen zu lernen (Laub 2023).

Weiterhin zeigen sich *Spannungen zwischen Wahrheitsfragen und einem Handlungsbezug*, der auf Funktionalität und Nützlichkeit ausgerichtet ist. Werner Helsper bezeichnet diese Spannung als Praxisantinomie und spricht damit den unüberbrückbaren Hiatus zwischen Seins- und Sollensaussagen an, der sich auch in der Handlungsorientierung im Unterricht zeigt. Wissenschaftliche Aussagen können als

deskriptive Aussagen mit einer bestimmten Wahrheitsgeltung gelesen werden. Aussagen zu Handlungsempfehlungen machen diese nicht. Der Bezug im Unterricht wird über die Klärung von Werten und präskriptiven ethischen Argumenten hergestellt.

*Spannungen zwischen der Offenheit von Erkenntnisprozessen und ihrer Rahmung durch unterrichtliche und institutionelle Gegebenheiten.* Wie Alfred Petzelt in seiner systematischen Grundlegung der Pädagogik (ebd. 2018) darlegt, sind Erkenntnis und Lernen unabgeschlossene Prozesse. Als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kennen wir die Tatsache aus eigener Erfahrung, dass das Fragen eines Gegenstandes letztlich niemals endet. Unterricht unterliegt strukturellen Bedingungen, die dieser Offenheit entgegenstehen (Ergebnisorientierung, Taktung von Unterricht etc.).

Die Darstellung einzelner Spannungsfelder des Unterrichts kann für Lehrende eine Entlastung darstellen. Sie verdeutlicht, dass bestimmte Spannungen grundsätzlich bestehen und nicht von ihnen als Lehrkraft aufgelöst werden. Diese Erkenntnis kann zu enormen Entlastungen führen, da sich Lehrende Probleme im Umgang nicht selbst zurechnen müssen. Unterricht zu gestalten fordert von uns einen Umgang mit den genannten Spannungen. Professionalisierung muss darauf abzielen, Lehrende in ihrem Selbstverständnis im Umgang mit Herausforderungen (ethische Fragen, *wicked problems* etc.) zu stärken. Der Umgang mit Antinomien ist dabei ein Teil einer Professionalisierung, der als professioneller Resilienz im Umgang mit Unsicherheiten und Verunsicherungen (z.B. antidemokratischer Tendenzen, Post-Truth, etc.) verstanden werden kann.

### **Achte These: Als Lehrende sind wir Vorbilder im Umgang mit Wahrheitsfragen**

Insbesondere die Betrachtung von strukturbedingten Spannungen zeigt, dass Lehrende sich im Umgang mit Wahrheitsfragen positionieren müssen. Darüber hinaus bedeuten derzeitige Entwicklungen wie „Post-Faktizität“, „Post-Truth“, „Über-Komplexität“, „KI“ oder der Begriff der „*wicked problems*“ für Lehrende enorme Herausforderungen. Ob ein pädagogisch perspektivierter Begriff von Wahrheit dabei eine Orientierung bieten kann, wie das die These des Editorials vermuten lässt, muss sich in der Praxis zeigen. Wie diese allerdings mit strukturellen Spannungsfeldern verdeutlichen die hohen Anforderungen, die es mit sich bringt, aktuellen Themen und Fragestellungen vor dem Hintergrund eines angemessenen, pädagogisch gewendeten Wahrheitsbegriffs im Unterricht zu begegnen. Unsere Haltung als Forschende entspricht dabei den ethischen Grundsätzen Skeptizismus, mit der wir der Frage nach Geltungsansprüchen begegnen (Merton 1991, Dickel 2021).

Im Unterricht geht es folglich auch um die *Haltung*, die mit wissenschaftlichem Ethos verbunden ist. Wie beispielsweise Mirka Dickel herausarbeitet, zeigen wir uns

als Lehrende auch in unserer Art zu denken und zu forschen mit unserer Haltung. Dabei stehen wir beispielhaft für eine Haltung zur inhaltlichen Auseinandersetzung, die für Kinder einen erziehenden Charakter haben kann (Dickel 2021). Wissenschaft als Praxis ist nicht wertneutral, sondern der „Wahrheitssuche“ verpflichtet. Die Haltung, mit der wir uns dabei als Wahrheitssuchende zeigen, folgt den von Robert Merton ausformulierten Prinzipien des wissenschaftlichen Ethos, die als normativer Leitfaden für die wissenschaftliche Praxis dienen: Universalismus, Kommunismus, Uneigennützigkeit (bzw. Desinteresse) sowie der organisierte Skeptizismus (Merton 1991, 86). Konkret bedeutet dies, dass wissenschaftliche Aussagen unabhängig von der Person bewertet werden sollen, die sie hervorbringt (Universalismus). Zudem sollen Forschungsergebnisse der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden und dem Gemeinwohl dienen (Kommunismus). Weiterhin soll wissenschaftliche Tätigkeit nicht von persönlichen Vorteilen geleitet sein, sondern auf die Gewinnung von Erkenntnis abzielen (Uneigennützigkeit). Schließlich ist eine grundsätzlich kritische und prüfende Haltung gegenüber Methoden und Ergebnissen erforderlich (organisierter Skeptizismus).

Insbesondere vor dem Hintergrund der jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen scheint es ein wichtiger Aspekt von Unterricht zu sein, auch didaktisch angemessen mit inhaltlichen Unschärfen, Spannungen und Kontroversen umzugehen. Gerade wissenschaftliche Diskurse und inhaltliche Unterschiede von Perspektiven eröffnen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht die Möglichkeit, gesellschaftlich relevante Aspekte der Diskursführung zu lernen, ohne dabei allerdings einer inhaltlichen Beliebigkeit nachzugeben. Dies verdeutlicht auch der Umgang mit den genannten Spannungen. Schule bietet gerade in Bezug auf die methodische und argumentative Prüfung von Geltungsansprüchen die Möglichkeit, auch die Bedeutung eines wahrheitsbezogenen Diskurses zu erfahren, bei dem Rechte aller Diskursteilnehmer geachtet werden und Pluralität erlebt werden kann, obwohl eine Wertschätzung von personalen und diskursbezogenen Werten bestehen bleibt. Lernende nehmen auch sehr genau wahr, wie Lehrende sich im Diskurs verhalten und ob sie hierbei beispielsweise Argumente ihrer Güte nach gelten lassen. Gerade in den offenen Diskursen können wir uns als Lehrerinnen und Lehrer auch als Lernende zeigen, die offen für Argumente von Schülerinnen und Schülern sind (Dickel 2021).

Die dargestellten Thesen verdeutlichen, dass Wahrheitsfragen auf unterschiedlichen Ebenen wirksam werden – als fachliche, normative und soziale Herausforderung – und in komplexen Spannungsverhältnissen stehen, die didaktisch produktiv aufgegriffen werden müssen. Gerade die Anerkennung von Perspektivenpluralität

bei gleichzeitiger Zurückweisung bzw. Dekonstruktion unwahrer Aussagen sowie die Reflexion von Machtverhältnissen in Wahrheitsdiskursen gehören zu den zentralen Bildungsaufgaben. Lehrkräfte nehmen hierbei eine Schlüsselrolle ein, indem sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch eine wissenschaftsorientierte Haltung vorleben und Lernräume für argumentativen Austausch eröffnen (wobei zu besprechen wäre, ob dieser Satz selbst deskriptiv oder normativ ist).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Wahrheit“ im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Didaktiken weder als eindeutig feststellbare Größe noch als beliebig verhandelbares Konstrukt verstanden werden kann. Vielmehr erweist sie sich als unverzichtbare regulative Idee, die sowohl den Erkenntnisprozess als auch die pädagogische Praxis strukturiert. In einer Zeit, die durch Verunsicherung, konkurrierende Wahrheitsansprüche und gesellschaftliche Polarisierung geprägt ist, gewinnt die Auseinandersetzung mit Wahrheit eine doppelte Bedeutung: Sie betrifft einerseits die fachlich-inhaltliche Prüfung von Geltungsansprüchen, andererseits die Ausbildung einer reflektierten Haltung, die sich durch Wahrhaftigkeit, Kritikfähigkeit und Diskursbereitschaft auszeichnet. Unterricht in den Gesellschaftswissenschaften ist somit nicht nur auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet, sondern immer auch auf die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung und zur verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen.

Die drei Beiträge des Schwerpunktes „Wahrheit“ fokussieren verschiedene Aspekte der umrissenen Bedeutung.

## Beiträge im Schwerpunkt

Man könnte – fast naiverweise – erwarten, dass ein Schwerpunktthema „Wahrheit“ sich mit der Frage befasst: „Was ist Wahrheit?“. Oder man sollte sich (nicht?) wundern, wenn ein EU-Staat (Rumänien) beim Staatspräsidenten eine „Fachbehörde für die Wahrheit“ schaffen will (Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien. In: FR 14.1. 2026). Aber wir leben tatsächlich in einem kommunikativen Umfeld, in dem Wahrheit vielfältig manipuliert wird: aufgrund neuer technischer Möglichkeiten (von den so genannten sozialen Medien bis hin zu einer Künstlichen Intelligenz) und/oder aufgrund einer neuartigen Skrupellosigkeit im politischen und gesellschaftlichen, ja auch im wissenschaftlichen Umgang. So stehen wir jetzt vor der Abklärung der Frage „Was ist Wahrheit *nicht?*“

## Daniel te Vrugt: Vom Debunking zum Prebunking?

Daniel te Vrugt sammelt Ansätze zum Umgang mit „Fake News“ im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Er bewegt sich dabei zwischen den Ziel-Konzepten eines „Debunking“ und eines „Prebunking“. Beim Debunking werden konkrete Falschmeldungen nach ihrer Verbreitung richtiggestellt. Das Vorgehen, Menschen präventiv über die Mechanismen von Desinformationen aufzuklären, nennt sich Prebunking; Grundidee: „Psychologische Impfung“ (Klicksafe.de). Der Begriff „Fake News“ hat seine Karriere nicht nur als Falschinformation, sondern als politischer Kampfbegriff gestartet. Das „Fake News Label“ diskreditiert die Anbieter und Institutionen des Journalismus; das „Fake News Genre“ ist eine Form der Desinformation mit geringer Faktizität, mit Täuschungsabsicht und in einem pseudo-journalistischen Format. Für die Generation der Sinus-Jugendstudie entfallen weitgehend die (Qualitäts) Medien „gatekeeper-Funktion“ zugunsten der „sozialen“ Medien (TikTok et al.) Die Manipulations-Techniken können dekonstruiert werden als „Discrediting“ oder als „The six degrees of Manipulation“: *Emotion, Polarization, Impersonation, Conspiracy, Trolling*. Ein „Faktencheck“ zielt daneben, es geht bei Fake News nicht um Fakten, sondern um Wirkung. Desinformation verhält sich wie ein Virus, von Mensch zu Mensch, sie „geht viral“. Eine demokratische Öffentlichkeit wird dadurch insgesamt manipuliert und geschwächt. Das alles wäre also in der politischen Bildung zu identifizieren und – auch spielerisch: *bad news* – zu diskutieren. Ziel: Immunisierung im Sinne von *Resilienz*.

## Mirjam Dick: Die Inszenierung des Wahren, Echten, Unverstellten

Mirjam Dick stellt zur Diskussion, wie etwas, eine Person, ein Ereignis, eine Verhaltensweise etc. als wahr, weil als echt erscheint. Die Bratwurst des bayrischen Politikers wird inszeniert, sie funktioniert als authentisch. Diese Wahrheit ist nicht einfach gegeben, sondern sie ist aufgebaut in einem – expliziten oder impliziten – Konzept. Etwas erscheint als echt, weil es als authentisch erscheint. Diese Erscheinungsweise ist gemacht, sie ist – gewollt oder ungewollt – inszeniert. Wenn etwas akzeptiert wird, erscheint es zwischen dem objektiven Machen und dem subjektiven Akzeptieren als wahr. Das „Wahre“ wird als das Echte und Unverstellte inszeniert oder angenommen. In diesem Spannungsfeld arbeiten Politiker, Medien, Wahlbürger etc. Dies geschieht sowohl in der politischen und gesellschaftlichen Kommunikation als auch in der Analyse und Diskussion in der politischen Bildung. Dies kann sowohl vordigital als auch digital geschehen, jedenfalls verschiebt sich die klassische Überprüfbarkeit von Wahrheit zu einem komplexeren Prozess; entsprechend verschieben und komplizieren

sich die Kategorien über *fake news*, *hate speech* und andere Filter hinaus. Nicht mehr einfach das Richtige und Begründbare, sondern Darstellung und Wirkung leiten das Wissen und die Kommunikation. Vier Strategien konstruieren mit Hilfe multimodaler Zeichensysteme (Gestik Kameraführung etc.) die Authentizität: *Consistency*, *Intimacy*, *Ordinariness*, *Immediacy*. Wahrheitsprüfungen werden ersatzweise epistemisch zu Glaubwürdigkeitsprüfungen. An die Stelle von sachlicher Informationskompetenz treten erweiterte Quellenkritik, Deutungs- und Urteilskompetenz sowie Metareflexion. Dick nennt dies „Dekodierbrille“.

### Johanna Mäsgen/Veronika Selbach/Jana Costa/Caroline Rau/Susanne Ress/: Wahrheit oder Denkgymnastik?

Johanna Mäsgen et. al. diskutieren, wie im Geographieunterricht in Zeiten multipler Mensch-Umwelt-Krisen und angesichts der Kontingenz schulfachlicher Wahrheits-suche eine „reflexive Denkgymnastik“ zu etablieren wäre. Es geht um die Komplexität möglicher Sichtweisen und Problemdefinitionen, um Handlungsoptionen und den Umgang mit Ungewissheiten zwischen Wissen und Nichtwissen, es geht um Konfliktlagen zwischen wissenschaftlicher Expertise und politischen Interessen, um Deutungsroutinen, Macht und soziale Ungleichheiten. Billiger ist wohl die Befassung mit der wertegeladenen Megakategorie „Wahrheit“ nicht zu haben. Aber dies ist bereits eingebettet in die ältere Diskussion um Raum und Räumlichkeit, von *space* und *place*. Neu-materialistisch denken heißt z.B. explizite Bezugnahme auf Maßstäblichkeit. Das Problem- und Kommunikationsfeld des Klimawandels macht dies unmittelbar einsichtig und anschlussfähig und geeignet, Komplexität zu reduzieren. Eine Reihe von didaktischen Fragen macht die Nützlichkeit und Unverzichtbarkeit von Wissenschaftstheorie einsichtig. („Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“, sagen Immanuel Kant und Kurt Lewin). Sie koppelt die Konstruktion und die Reflexion von (wissenschafts)theoretischen und (unterrichts)praktischen Fragestellungen und macht diese Kopplung zum Teil des Unterrichts. Der Umgang mit Kontingenz ist eine Alternative zum Faktenwissen (was natürlich inkludiert ist). Zum Beispiel geht das „Es ist so!“ in einem alten Denken über in ein „Ist es so?“ in einem neuen. Hier findet eine Denkgymnastik statt und führt im gelingenden Fall zur Ambiguitäts- und Reflexionskompetenz: Was ist das Problem? Wer spricht? Was sind die fachlichen Erkenntnisse? Welchen Schwerpunkt wählen wir aus und welchen stellen wir zurück? Der Beitrag führt ein Seminar/Lehrkonzept vor, in dem nicht nur ein Fall (hier: Schlosspark Brühl) abgearbeitet, sondern zugleich der Umgang mit Kontingenz und Perspektivenvielfalt reflektiert wird. Dies ist noch keine Empirie

zur Unterrichtsforschung, zeigt aber das Potenzial und den epistemischen Reiz. Wer dann noch kann bzw. wer jetzt erst recht kann, bekommt zwei Grafiken an die Hand, in denen Mensch-Natur-Aushandlungen (Schlosspark) und die Auswirkungen des Klimawandels in einen Horizont gebracht werden; es sind Werkzeuge für eine *akteurszentrierten* und eine *aktanzentrierten* Phänomenanalyse. (Zu dieser Nomenklatur müsste man dann noch gezielt bei Bruno Latour nachlesen.)

## Literatur

- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver 2023: Gekränkte Freiheit. Aspekte des Libertären Autoritarismus. Frankfurt/M.
- Apel, Karl-Otto 2003: Wahrheit als regulative Idee. In: Böhler, Dietrich/Kettner, Matthias/Skirbekk, Gunnar (Hg.): Reflexion und Verantwortung. Frankfurt/M., 2003, S. 171–196.
- Apel, Karl-Otto 2015: „Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik“. In: Karl-Otto Apel (Hg.): Transformation der Philosophie. Band 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, Frankfurt/M., S. 358–435.
- Apel, Karl-Otto 2016: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M.
- Böhmer, Jürgen/Dickel, Mirka (Hg.) 2021: Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. Bielefeld.
- Busch, Matthias (2020): Wissenschaftsorientierung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., 2020, S. 228 ff.
- Dickel, Mirka 2017: Grenzen markieren und überschreiten. Über Positionsbestimmungen in der geographiedidaktischen Forschung. In: Dickel, Mirka/Keßler, Lisa/ Pettig, Fabian/Reinhard, Felix (Hg.): Grenzen markieren und überschreiten. Über Positionsbestimmungen in der geographiedidaktischen Forschung. Münster, S. 2–9.
- Dickel, Mirka 2021: Vorbildlich unterrichten. Mimesis und geographiedidaktisches Ethos. In: Dickel, Mirka/Laub, Jochen/Gudat, Georg (Hg.): Die Ethik der Geographiedidaktik. Bielefeld, S. 249–265.
- Foucault, Michel 1969: Die Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.
- Gautschi, Peter 2010: Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. ZDG (1), S. 67–90.
- Giesecke, Michael 1991: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen 1982: Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt/M.
- Heidegger, Martin 1986: Vom Wesen der Wahrheit. Frankfurt/M.
- Helsper, Werner 2004: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49–98.
- Herbart, Friedrich 2026 (i.E.): Allgemeine Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Hume, David 1798: Ein Traktat über die menschliche Natur. Hamburg.
- Kant, Immanuel 2024: Kritik der reinen Vernunft. Berlin.

- Kemmerling, Andreas 2009: Pragmatische Wahrheit. Was uns im Leben weiterbringt. In: Gassert, Philipp/Junker, Detlef/Mausbach, Wilfried/Thunert, Martin (Hg.): Was Amerika ausmacht. Multidisziplinäre Perspektiven. Stuttgart, S. 161–176.
- Kuhn, Thomas 1979: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Laub, Jochen 2019: Haltung im Geographieunterricht. *Open Spaces* 1/19, 2-17.
- Laub, Jochen 2023: Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung*, Frankfurt/M., S. 46–55.
- Marschall, Stefan 2017: Lügen und Politik im „Postfaktischen Zeitalter“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, APuZ, Band 67, Heft 13, S. 17–22.
- Merton, Robert King 1991: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Frankfurt/M.
- Meyer-Drawe, Käte 2003: Lernen als Erfahrung. Heidelberg.
- Mikhail, Thomas 2026 (i.E.): Transzendental-kritische Pädagogik. In: Buck, Marc-Fabian/Bossek, Jan (Hg.): Strömungen und Denkstile der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Mikhail, Thomas 2016: Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis. Weinheim.
- Offe, Claus 1972: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Weinheim.
- Pettig, Fabian 2021: Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. *Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE*. Graz, *GW-Unterricht* 161, 2/21, S. 5–17.
- Petzelt, Alfred 2018: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg.
- Regenbogen, Arnim/Meyer, Uwe (Hg.) 1998: Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner.
- Rekus, Jürgen 1993: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim.
- Rhode-Jüchtern, Tilman 2001: Perspektivwechsel als Verstehenskultur. Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. In: ders.: *Kreative Geographie*. Frankfurt/M., S. 274–289.
- Rhode-Jüchtern, Tilman 2013: *Kreative Geographie*. Frankfurt/M.
- Roig, Emilia 2021: *Why we matter*. Das Ende der Unterdrückung. Berlin.
- Rorty, Richard 1991: *Objectivity, relativism, truth*. New York.
- Ruhloff, Jörg 1979: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg.
- Schweizer, Friedrich 2000: Bildung und Wahrheit. In: ders.: *Befreiende Wahrheit*. Marburg, S. 563–575.
- Skribekk, Gunnar 1977: *Wahrheitstheorien*. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.
- Ulrich-Riedhammer, Eva-Marie 2017: Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“. *Geographiedidaktische Forschungen* (Band 68). Münster.
- Von Kues, Nikolaus 1440: *De docta ignorantia*.
- Waldenfels, Bernhard 1983: *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt/M.
- Willascheck, Marcus/Stolzenberg, Jürgen/Mohr, Georg/Bacin, Stefano (Hg.) 2015: *Kant Handbuch*. Berlin.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2828.3875