

„Es sind nun mal leider keine Klimaaktivisten, die das Land führen.“ Ungewissheit als Schüler*innenkategorie zu globalen Problemen

Sören Torrau^a / Markus Gloe^b

^aFriedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; ^bLudwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: soeren.torrau@fau.de

eingereicht: 31.05.2021; überarbeitet: 03.09.2021; angenommen: 03.09.2021

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel einer Fallstudie rekonstruiert, wie Jugendliche mit der Kategorie Gewissheit/Ungewissheit ökologische Krisen und gesellschaftliche Zukunft in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen thematisieren. Dabei werden Verbindungslinien und Lernpotenziale zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung in Bildungsprozessen zu nachhaltiger Entwicklung fokussiert. Auf Grundlage empirischer Unterrichts- und Interviewauszüge wird wissensdidaktisch herausgearbeitet, dass Schüler*innen Ungewissheit als *Prozess* der diskursiven politischen Herstellung *zwischen* verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen fokussieren, um am Beispiel der australischen Buschbrände 2019/2020 den anthropogenen Klimawandel nicht nur als ökologisches, sondern vorwiegend als politisches und soziostrukturelles globales Problem zu bearbeiten. Fächerübergreifende Bildungsprozesse zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung können dabei eine Wechselbewegung von Weltbeobachtung und den eigenen Verstehensweisen von Selbst und Welt anstoßen, um Retinität kategorial und problemorientiert zu operationalisieren.

Schlagwörter: Ungewissheit, Interpretative Fachunterrichtsforschung, Kategorien, Politische Bildung, Klimawandel, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract: This article uses the example of a case study to reconstruct how students deal with the category of certainty/uncertainty to address ecological crises and the future of society in social science learning processes. In doing so, we focus on learning potentials between religious and social science education in learning processes on sustainable development. Based on empirical lesson and interview excerpts we show that students focus on uncertainty as a process of discursive political construction between different social subsystems in order to deal with anthropogenic climate change not only as an ecological but predominantly as a political and socio-structural global problem using the example of the Australian bushfires 2019/2020. Interdisciplinary learning processes between religious and social science education can thereby initiate an alternating motion of world observation and one's own understandings of self and world in order to teach "Retinität" in a categorical and problem-based way.

Keywords: Uncertainty, classroom research, categories, social studies, citizenship education, climate change, Education for sustainable development

I. Einleitung: Der Blick hinter die Kulissen

„Wer bestimmt, was uns nützt?“ (Ost, Sander & Sayer, 1976, S. 72) lautet die Leitfrage eines Unterrichtsmodells der Fachzeitschrift *Politische Bildung*, das systematisch an die Analyse von Gesellschaft heranzuführen will. Das Modell wurde 1976 publiziert – in dem Jahr, als sich die politische Auseinandersetzung zu den geplanten Kernkraftwerken Wyhl und Brokdorf zuspitzte. Schüler*innen sollen am Beispiel dieses ökologisch-politischen Konflikts eine „soziologische Denkweise“ (Ost, Sander & Sayer, 1976, S. 65) erproben, um gesellschaftliche Ungewissheit zu thematisieren: Wer bestimmt, ob der Bau von Kernkraftwerken ein vertretbares Risiko oder eine nicht kontrollierbare Gefahr für Menschen und Umwelt ist? In welchen Arenen versuchen Akteur*innen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft oder Religion auf welche Weise Verbindlichkeit herzustellen?

Die Schüler*innen sollen dazu im Unterrichtsmodell „aus den Routinegewißheiten der Gesellschaft“ (Berger, 1973, S. 164) heraustreten und lernen, diese zu untersuchen. Ziel ist es, Schüler*innen dazu zu befähigen, „hinter die Kulissen“ (Berger, 1973, S. 40) gesellschaftlicher Prozesse der Herstellung gewisser Wirklichkeiten zu blicken und zu hinterfragen, wie konkurrierende Deutungsrahmen zu gesellschaftlichen Herausforderungen etabliert werden. Dabei werden Schnittstellen zwischen sozialwissenschaftlicher und religiöser Bildung angedeutet, geht es doch um die „normativen Grundlagen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Sander, 2021, S. 143), um Fragen der Etablierung einer „guten“ Ordnung, die beide Fächer miteinander verbinden.

Kinder und Jugendliche haben beim Blick „hinter die Kulissen“ gleichermaßen Vorstellungen wie Gestaltungsideen, die aktuell in Diskursen zur anthropogenen Erderwärmung und zu Überschreitungen planetarer Grenzen erkennbar werden. Gewissheit als ein Begriff, der „(subjektive) Überzeugungen oder Annahmen des Zutreffens von aktuellen, vergangenen oder zukünftigen Sachverhalten“ (Keller, 2021, S. 215) beschreibt, wird anhand von bildungsrelevanten Streitfragen wie dem Bau weiterer Atomkraftwerke oder dem menschengemachten Klimawandel zur didaktischen Schlüsselstelle, um die Komplexität von Problemen sichtbar zu machen: Welchen Interessen folgen politische Handlungsentwürfe und welcher „Gewissheitsgenerator“ (Pfadenhauer, 2021, S. 26) wird dafür herangezogen? Was bedeutet es für Gesellschaften, wenn alternative Diskurshegemonien systematisch etabliert werden sollen? Wie in einer Gesellschaft orientieren, die von „Gewissheitsschwund trotz Wissensexplosion“ (Prisching, 2021, S. 925) geprägt zu sein scheint, in der „die Legitimationschancen eines [...] überprüfbar akzeptierten Wissens schwinden“ (Dimbath, 2021, S. 37)?

Diese Fragen möchten wir auf der Grundlage von Schüler*innenvorstellungen zu Bildungsprozessen für nachhaltige Entwicklung fachdidaktisch untersuchen. Schüler*innen verwenden explizit und implizit Kategorien, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen organisieren. Zu fragen ist, wie Schüler*innen Gewissheit/Ungewissheit verstehen und thematisieren, um Lernpotenziale für nachhaltige Entwicklung an der Schnittstelle von religiöser und politischer Bildung sichtbar zu machen. Denn beide haben als „fremde Verwandte“ (Sander, 2009) das Potenzial, bei gesellschaftlichen Schlüsselproblemen den Raum für Diskussionen um eine „gute“ Ordnung zu öffnen, Orientierung zu stiften und die Akzeptanz verschiedener Weltdeutungen zu schulen. Die folgenden Fragen leiten die Analyse:

- Wie thematisieren Jugendliche mit den Kategorien Gewissheit/Ungewissheit ökologische Krisen und gesellschaftliche Zukunft in schulischen sozialwissenschaftlichen Lernprozessen?
- Welche Verbindungslinien und Lernpotenziale eröffnen sich dabei für Bildungsprozesse zu nachhaltiger Entwicklung zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung?

2. Vernetzte Ungewissheit? Nachhaltigkeitskompetenzen und gesellschaftliche Interdependenzen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientiert sich an der Agenda 2030 der UN, die von allen Mitgliedsstaaten verlangt, politische Rahmenbedingungen für lokale und globale nachhaltige Entwicklung zu setzen. Die Richtschnur sind die 17 Sustainable Development Goals (SDGs), mit denen die Transformation von Gesellschaften als globale Herausforderung mit *ungewissen* Entwicklungsverläufen beschrieben wird. Im Mittelpunkt steht ein ganzheitliches Vorgehen: Um z. B. Klimaschutz voranzubringen, müssen neben ökologischen auch soziostrukturelle, ökonomische und politische Ebenen eingebunden werden. Wie könnte eine nachhaltige Gesellschaft schrittweise realisiert werden? BNE fokussiert dazu die Entwicklung von Gestaltungskompetenz junger Menschen. Gestaltungskompetenz umfasst, individuell nachhaltig zu handeln *und* notwendige gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zur Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft zu erkennen, zu der es allgemeinverbindliche politische Entscheidungen benötigt (de Haan et al., 2008).

Die mit der Gestaltungskompetenz anklingenden Interdependenzen – individuell/gesellschaftlich, lokal/regional/national/global, politisch/kulturell/soziostrukturell/ökonomisch/ökologisch – werden mit dem Retinitätsprinzip spezifiziert. Lernprozesse zur nachhaltigen Entwicklung lassen sich bildsprachlich als Netz verstehen, mit dem die strukturelle Verflochtenheit verdeutlicht werden soll: „Retinität fordert die (überlebens)notwendige Rückbindung aller gesellschaftlichen Prozesse und Zivilisationssysteme [...] in das sie umgreifende und tragende Netzwerk der Natur und ihrer Regelkreise“ (Lienkamp, 2014, S. 60). Mit einem „eye for connections and contexts“ (Vogt, Ritson & Blanc, 2010, S. 34) sollen Lernprozesse angebahnt werden, die Denken und Handeln in Beziehungszusammenhängen ermöglichen. Der Klimawandel kann beispielsweise nicht nur ökologisch betrachtet, sondern auch als moralisches oder spirituelles Problem bestimmt werden – etwa bei Fragen nach intergenerationeller Gerechtigkeit oder menschlichen Gestaltungsgrenzen.

Mit der „Kompetenz zum vernetzten Denken“ (UNESCO, 2017; Rieckmann, 2019) sollen naturalistische oder moralisierende Fehlschlüsse eines idealisierten ursprünglichen Naturzustands vermieden werden, in die die Gesellschaft „zurückkehren“ soll. Im Vordergrund stehen globale Transformationsprozesse, die wechselseitige Auseinandersetzungen *zwischen* Selbst und Welt anstoßen. BNE kann so in ihrer Prozesshaftigkeit bildungstheoretisch gefasst werden, indem Individuen stetig „vorhandene Strukturen und Muster [...] durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Marotzki & Jörissen, 2008, S. 51) weiterentwickeln. Lernende sollen dazu die gesellschaftlichen Einflüsse, die das Verhältnis zwischen Selbst und Welt prägen, erkennen können (Koller, 2011). Mit dem komplexen Thema *Nachhaltigkeit*, das durch gesellschaftliche Transformationen gekennzeichnet ist, kann also eine subjektive Transformation junger Menschen zwischen Selbst und Welt stattfinden, die bildend wirkt.

BNE wird in den SDGs als „integraler Bestandteil von hochwertiger Bildung verstanden“ (Rieckmann, 2019, S. 82). Ziel ist es, globale Herausforderungen problemorientiert zu erschließen, individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten zu analysieren und Teilhabefähigkeiten an politischen Entscheidungsprozessen zu entwickeln. Dazu sollen Bildungswege gestaltet werden, die das ganzheitliche Leitbild für nachhaltige Entwicklung mit den vier Dimensionen „der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der ökologischen Verträglichkeit und der demokratischen Politikgestaltung“ (KMK & BMZ, 2017, S. 23) fokussieren. Im Orientierungsrahmen der KMK zur globalen Entwicklung dient das Leitbild für nachhaltige Entwicklung als roter Faden, um die Kompetenzbereiche (i) Erkennen, (ii) Bewerten und (iii) Handeln in Bildungsprozessen gemeinsamen mit Kindern und Jugendlichen herauszubilden.

Ungewissheit wird in den Nachhaltigkeitskompetenzen (UNESCO, 2017) in allen drei Bereichen aufgenommen. Im Bereich „Erkennen“ z. B. durch die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung, mit der sich Lernende zielgerichtet innerhalb der exponentiell wachsenden Wissensproduktion orientieren sollen. Im Bereich „Bewerten“ wird dazu der Perspektivenwechsel hervorgehoben, um das sich in sozialen Interaktionen entwickelnde „Vermögen zur Orientierung in Situationen“ (Dimbath, 2021, S. 31) bei jungen Menschen zu fördern. Im Kompetenzbereich „Handeln“ wird Ungewissheit wiederum konzeptionell mit der Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz vernetzt, die das Aushalten der „Ungewissheit offener Situationen“ (KMK & BMZ, 2017, S. 35) miteinschließt. Die Kategorie Ungewissheit bezeichnet die Abwesenheit „der Erwartung konkret benennbarer Ausgänge“ oder „gar das völlige Fehlen von Erwartbarkeit mit Blick auf Eintretenswahrscheinlichkeiten endlicher Verlaufsalternativen sowie hinsichtlich der Mannigfaltigkeit möglicher Verläufe“ (Dimbath, 2021, S. 33).¹ An Themen wie „Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung“ können Fragen aufgeworfen

¹ Zu den Begriffen Unsicherheit (Dimbath, 2021, S. 30ff.) und Risiko – mit welchem etwa Eintrittswahrscheinlichkeiten als kalkulierbar verstanden werden können – können weiterführend im Zusammenhang mit Ungewissheit insbesondere Forschungsschwerpunkte aus Komplexitätswissenschaft und Risikoforschung herangezogen werden (z. B. Renn & Lucas, 2021).

werden, die grundlegend von Ungewissheit geprägt sind: Inwiefern können politische, in nationalen Gesetzen verankerte Klimaschutzmaßnahmen das Recht auf Zukunft – global – sicherstellen? Wie können mit einem Vertragswerk der UN, das *Universalität* beansprucht, die *verschiedenen* Interessen zukünftiger Generationen einbezogen werden?

Im Orientierungsrahmen wird formuliert: „Komplexe Situationen und schneller Wandel erfordern dabei die Fähigkeit, mit Ungewissheit und widersprüchlichen Ansprüchen – wie Verschiedenartigkeit und Universalität – umgehen zu können.“ (KMK & BMZ, 2017, S. 92) Wie gehen Schüler*innen mit komplexen Problemen in mehrdimensionalen Bildungsprozessen für nachhaltige Entwicklung um?

3. Kategorien als Erkenntniswerkzeuge im sozialwissenschaftlichen Lernfeld

Die Gestaltung von Bildungsprozessen zu gesellschaftlichen Problemen mit ungewissen Verläufen stellt Pädagog*innen vor die Herausforderung, die Komplexität angemessen zu repräsentieren und zugleich Schüler*innen Orientierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu zeigen. Verschiedene Fachdidaktiken ermöglichen dabei domänenspezifische Zugänge, die einerseits fachliche Schwerpunkte zu BNE erkundbar machen und andererseits strukturelle Verwobenheiten mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen erkennbar werden lassen. Die anthropogene Erderwärmung kann so beispielsweise fächerübergreifend im Religions- und sozialwissenschaftlichen Unterricht thematisiert werden, um Wechselwirkungen zu verdeutlichen: Welche Rollen spielen Metanormen wie der kategorische Imperativ, wenn der Bau von Atomkraftwerken zur Bewältigung der „Klimakrise“ mit Fragen ökologischer Handlungsfähigkeit verknüpft wird? Welche Beiträge können Politik und Religion leisten, um in Transformationsprozessen gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stiften und Orientierung zu geben? Mit dem Retinitätsprinzip können Werte und Normen thematisiert werden, die *interdisziplinär in ihren Zusammenhängen* aufgeschlüsselt werden.

Aus sozialwissenschaftlich fachdidaktischer Perspektive wird die Komplexität mit einer grundlegenden Leitfrage aufgenommen: „Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, die Probleme und Konflikte in ihrem Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln, und welche Probleme und Konflikte müssen sie dabei wiederum bewältigen“ (Henkenborg, 2009, S. 283)? Diese Frage wird nicht vereindeutigend beantwortet, sondern als heuristisches Suchraster in verschiedene Lehr- und Lernkontexte übersetzt: Wie können die verschiedenen Menschen *lernen*, in der einen gemeinsamen Welt nachhaltig zusammenzuleben?

Schüler*innen können Ungewissheit als kontinuierliches sozialwissenschaftliches Phänomen kennenlernen, indem sie Aushandlungs- und Produktionslogiken der *Herstellung* von Gewissheit systematisch nachvollziehen. Damit wird ein Verständnis von Ungewissheit aufgerufen, das nicht ausschließlich an subjektiven Überzeugungen orientiert ist. Vielmehr können Interaktionsverhältnisse bestimmt werden, die für die *Genese* von Ungewissheit in sozialen Relationen bedeutsam sind: Gewissheiten und Ungewissheiten entwickeln sich in Diskursen als „soziohistorisch strukturierte und strukturierende Strukturen, die Wirklichkeitsbehauptungen aufstellen oder angreifen“ (Keller, 2021, S. 216) – und die relational zwischen Individuen und den sie umgebenden sozialen Kontexten verstanden werden können. Sozialwissenschaftliche Fachdidaktik versetzt Lernende deswegen in aufgabenhaltige Situationen, in denen Politik als kontroverser Prozess zur Herstellung allgemeinverbindlicher Entscheidungen (auf Zeit) – auch unter den Bedingungen ungewisser Entwicklungen – sichtbar wird, um das gesellschaftliche Zusammenleben zu organisieren.

Bildungsrelevant werden Spannungsfelder zwischen individuellem Bewusstsein, kollektiven Deutungsmustern und verschiedenen Handlungsalternativen, die bei Schüler*innen Welt- und Selbstverhältnisse irritieren, herausfordern, weiterentwickeln oder vertiefen können. Ein fachdidaktisch angeleiteter „Blick hinter die Kulissen“ ermöglicht die Reflexion der eigenen „taken-for-grantedness“-Perspek-

tive, womit *gewisse* subjektive wie kollektive Überzeugungen oder Deutungsmuster bearbeitet werden können. Z. B. werden zu den „Gefährdungen für das Zusammenleben und Überleben im ‚Raumschiff Erde‘ durch die wissenschaftlich-technische und industrielle Entwicklung“ (Hilligen, 1990, S. 332) Fragestellungen aufgeworfen, die auf den Entstehungsprozess zielen: Auf Grundlage welcher „Prozesse der Herstellung von Gewissheit“ (Keller, 2021, S. 216) entwickelte sich das Problem Klimawandel, das als Tatsache erscheint? Idealerweise gelingt es, verobjektivierte Tatsachen der Gesellschaft „in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind“ (Roth, 1976, S. 116). Der menschengemachte Klimawandel wird dann als ökologische Tatsache in Beziehung zu politischen, kulturellen, soziostrukturellen oder ökonomischen Handlungen und Entscheidungsprozessen gestellt, mit denen die *Tat*-Sachen aus ihrer Selbstverständlichkeit gelöst und die eigenen Beiträge zur Problemgenese sichtbar werden – mit ungewissen, aber gestaltbaren Perspektiven.

Ungewissheit ist in dieser Hinsicht ein fachdidaktisches Strukturmerkmal zur Gestaltung problemorientierter Bildungs- und Lernprozesse. Probleme können als unerträgliche Zustände von Gesellschaften markiert werden, die Aushandlungen und Entscheidungen verlangen. Ein Problem lässt sich sozialwissenschaftlich mit den Merkmalen Dringlichkeit und Ungewissheit eingrenzen: Es geht um das Verstehen der anthropogenen Erderwärmung als kollektive Herausforderung, zu der Individuen in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen „unter Zugzwang“ (Gagel, 2000, S. 94) allgemeinverbindliche Entscheidungen treffen, die unter ungewissen Voraussetzungen gefällt werden oder ungewisse Konsequenzen haben können. Die anthropogene Erderwärmung als domänenübergreifendes Problem wird dann sozialwissenschaftlich als Spannung zwischen Gewissheit und Ungewissheit in Prozessen allgemeinverbindlicher Entscheidungen gerahmt, die durch politischen Handlungsdruck und der Entwicklung neuer, konkreter Lösungswege geprägt sind.

Kategorien sind dabei ein heuristisches Instrument, gesellschaftliche Wirklichkeiten deuten zu lernen und zu verstehen. Kategorien helfen „dem Schüler bei der Strukturierung seiner Vorstellungswelt“ (Grammes, 1986, S. 129) als analytische Erkenntniswerkzeuge, um den „Prozess der Auseinandersetzung um Streitfragen in der Gesellschaft bei offenem Ausgang“ (Gagel, 2005, S. 160) zu fokussieren. Sie ermöglichen ergebnisoffene „Erschließungsfragen“ (Gagel, 2005, S. 164), um ordnende Blicke auf komplexe soziale Wirklichkeit zu entwickeln (Giesecke, 1974). Lernende können mit kategorialen Fragehaltungen Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten kennen- und aushalten lernen. Die Struktur des Inhalts (Klafki, 1964) wird in die Gestaltung von Lernumgebungen übersetzt, indem nicht „Lösungen“, sondern der Umgang mit Ungewissheiten hervorgehoben wird, d. h. an gesellschaftlichen Problemen zu lernen, verschiedene Lösungsansätze zu diskutieren, Ambiguitäten anzuerkennen und einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit als ein Strukturmerkmal politischer Entscheidungsfindungen zu entwickeln.

Kategorien sind dementsprechend keine unverrückbaren Erkenntniswerkzeuge, mit denen soziale Tatsachen affirmativ verstetigt werden. Sie eignen sich vielmehr zur Entwicklung eines zusammenhängenden Netzes von Vorstellungen, das das *Verhältnis* von Gewissheit und Ungewissheit und die Problematik des Entscheidens unter den Bedingungen von Ungewissheit sichtbar werden lässt. „Nicht die Determination der Ergebnisse, sondern der Erwerb der Instrumente zur Ergebnisfindung“ (Gagel, 2005, S. 171) stehen im Mittelpunkt. In der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik werden dazu Kategoriepaare wie Dringlichkeit und Ungewissheit der Handlungsfolgen herangezogen, um es Schüler*innen zu ermöglichen, Probleme selbst zu bestimmen. Globale Herausforderungen können mit dieser kategorialen Doppelstruktur als von Ambiguitäten und Ambivalenzen geprägte Phänomene „in einer komplex und unkontrollierbar gewordenen Welt“ (Henkenborg, 1997, S. 110) aufgeschlüsselt werden, die sich insbesondere in ihren diskursiven Auseinandersetzungen unter Zugzwang zeigen. Kategorien sind Erkenntnisinstrumente, die Konflikte und Probleme in ihrer Prozesshaftigkeit beweglich machen sollen. Dies ist insbesondere für BNE relevant, um durch systematisches Unterscheiden Retinität zu identifizieren.

4. Fallstudie: Anthropogener Klimawandel am Beispiel der australischen Buschbrände

Unterrichtssituationen, in denen Schüler*innen phasenweise selbst bestimmen, welche Inhalte sie mit welchen Fragestellungen thematisieren, machen es lohnenswert, kategoriale Zugänge zu untersuchen: Wie thematisieren Jugendliche mit den Kategorien Gewissheit/Ungewissheit ökologische Krisen und gesellschaftliche Zukunft?

Dazu wurden 14 Schüler-Nachrichtenproduktionen im Unterricht und Interviews mit 15 Schüler*innen im Rahmen einer Fallstudie im Jahr 2020 aufgezeichnet. In einem 12. Jahrgang einer Hamburger Stadtteilschule hatten Schüler*innen während einer Unterrichtseinheit zu Medien im Fach Politik-Gesellschaft-Wirtschaft die Aufgabe, zu einem selbst gewählten Thema einen Nachrichtenbeitrag zu produzieren. Die Schülerinnen Katja und Nicola beschäftigten sich mit den damals aktuellen australischen Buschbränden als Indikator für den anthropogenen Klimawandel und haben dazu einen Podcast („Daily Dosis“) produziert. Beide fokussieren Zusammenhänge zwischen ökologischen Katastrophen und politischen Entscheidungen. Sie kritisieren die mediale Berichterstattung in Australien, entdecken Machtstrukturen und werfen die Frage auf, wie Ungewissheit strategisch als Mittel zur Repräsentation von sozialen Wirklichkeiten eingesetzt wird.

Um sozialwissenschaftliche Lehr- und Lernprozesse fachdidaktisch zu analysieren, wird die Wissensdidaktische Hermeneutik als fachdidaktische Variation der Hermeneutischen Wissenssoziologie herangezogen (Herbrik, 2018; Torrau, 2020). Die Methode zielt auf didaktisches Verstehen im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht, indem die Konstitution von Wissen in sozialer Interaktion der Akteur*innen rekonstruiert werden soll: Wie bilden Schüler*innen und Lehrer*innen in Interaktionen schulischen Lehrens und Lernens sozialen Sinn? Wie werden sozialwissenschaftliche Themen in schulischen Interaktionen kommunikativ gestaltet? Die Wissensdidaktische Hermeneutik stellt dazu das Modell der Wissensformen in den Mittelpunkt ihrer Sequenzanalyse. Verschiedene Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand und thematische Kontexte können so unterschieden werden – Situationen, Fälle/Konflikte oder Probleme. Demnach ist es fachdidaktisch relevant zu unterscheiden, ob der Inhalt „anthropogener Klimawandel“ am Beispiel der australischen Buschbrände 2019/2020 als (i) lebensweltliche Situation von Landwirt*innen mit einem sich verändernden Alltag thematisiert wird, der bewältigt werden muss; als (ii) politischer Konflikt zwischen parlamentarischer Opposition und Regierung modelliert wird, die Entscheidungen zur Eindämmung der gesellschaftlichen Folgen treffen; oder ob Lernprozesse zu (iii) Problemen für Demokratien angestoßen werden, wenn beispielsweise der Zusammenhang zwischen aktuellen Buschbränden und dem menschengemachten Klimawandel medial dethematisiert wird.

4.1 Schülerinnenpodcast „Daily Dosis“

Offene Unterrichtsformate, in denen Schüler*innen phasenweise Themen mitbestimmen dürfen, sind in dieser Klasse etabliert. Die Schüler*innen haben zum Abschluss einer Medieneinheit im PGW-Unterricht eine projektorientierte Aufgabe bekommen. Sie recherchieren selbstständig im Internet und in Bibliotheken, entwickeln mithilfe eines Skripts Kategorien und formulieren Textbausteine, die die Grundlage für die eigene Medienproduktion sein sollen. Katja und Nicola entscheiden sich für einen Podcast, in dem Katja als Moderatorin und Nicola als Studentin der Politikwissenschaften und als Klimaaktivistin auftreten. Der Podcast wird in der Klasse mit anschließender Diskussions- und Fragerunde präsentiert. Nicola und Katja verfolgen dabei die Leitfrage: „Ist der Klimawandel der Auslöser australischer Waldbrände und wie groß ist das Thema in den Medien?“

Im Podcast thematisieren sie im inszenierten Expertinneninterview Zusammenhänge zwischen dem aktuellen Fall der australischen Buschbrände und dem globalen Problem des menschengemachten Klimawandels:

Katja: „Es berichten derzeit alle möglichen Medien über die Lage in Australien, meinst du das liegt daran, dass die Leute das wirklich interessiert?“ #00:03:45-1#

Nicola: „Ich denke, dass die meisten dadurch einen Einblick bekommen, was der Klimawandel mit unserer Erde anstellen kann, allerdings hat der Tod von rund einer Milliarde Tiere die Menschen emotional gepackt [...]. Verhältnismäßig wurde sogar erst relativ spät über die Brände berichtet, das liegt unter anderem daran, dass der Premierminister Scott Morrison denkt, dass der Klimawandel nicht von Menschen gemacht ist, er würde niemals auf den Klimawandel eingehen, wenn es der Wirtschaft schadet. Es sind nun mal leider keine Klimaaktivisten, die das Land führen.“ #00:04:14-5#

Katja: „Es scheint mir, dass es immer noch Menschen gibt, die ihre Augen verschließen. Zum Glück gibt es aber genug Leute, die darüber berichten.“ #00:04:19-7#

Nicola: „Also genug auf jeden Fall, aber sind es denn auch die Richtigen?“ #00:04:22-8#

Katja: „Wie meinst du das?“ #00:04:23-6#

Nicola: „Es gibt einen australischen Medienunternehmer, der in Amerika wohnt und arbeitet, sein Name ist Rupert Murdoch, und er ist Vorsitzender von Fox News, eines der größten Nachrichtennetze in den USA und Australien. Es wurde die ganze Zeit darauf gewartet, dass Nachrichten gebracht werden, oder dass Murdoch sich dazu äußert. [...] Es ist schon wichtig darüber zu informieren, umso schneller man darüber berichtet, umso schneller bekommen Menschen davon mit und können spenden.“ #00:04:48-1#

Beide Schülerinnen heben mediale Repräsentationen eines aktuellen Falls („Lage in Australien“) hervor, die sich auf die Bestimmung eines Problems auswirken könnten („Einblick“, „was der Klimawandel mit unserer Erde anstellen kann“). Dazu werden Wechselwirkungen zwischen einer ökologischen Katastrophe („Tod von rund einer Milliarde Tiere“), medialer Berichterstattung und politischen Entscheidungsträger*innen („Scott Morrison“) identifiziert, die den „von Menschen“ gemachten Klimawandel aus (wirtschafts-)politischen Gründen relativieren könnten.

Die Schülerinnen machen im Podcast die Berichterstattung selbst zum Thema („genug Leute, die darüber berichten“). Am Fallbeispiel Australiens wird dargestellt, inwiefern sich der anthropogene Klimawandel zu einem mehrdimensionalen Problem entwickelt: Legitimationen wissenschaftlicher Wissensbestände werden dadurch herausgefordert, dass die Politisierung medialer Berichterstattungen oder der Auftritt von politischen Entscheidungsträger*innen in Medien den Klimawandel strukturell in Frage stellen – durch „relativ spät[e]“ Berichterstattung oder durch Behauptungen, „dass der Klimawandel nicht von Menschen gemacht ist.“ Das Problem wird nicht in der Naturkatastrophe als solcher verortet, sondern in den Handlungen gesellschaftlicher und politischer Entscheidungsträger*innen und medialer Konstruktionen von Diskursen, in denen Gewissheiten ausgeklammert oder missachtet werden können: Je „schneller man darüber berichtet, umso schneller bekommen Menschen davon mit und können spenden.“

Auch wenn Spenden individuelle, vorübergehende Gestaltungsmittel zur Linderung akuter Krisensituationen betonen, identifizieren die Schülerinnen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen, mit denen die politische Problemgenese sichtbar wird: Zu knappe mediale Berichterstattungen, die auf gesellschaftlichen Machtstrukturen („eines der größten Nachrichtennetze“) beruhen können, generieren im Zusammenhang mit politischen Entscheidungsträger*innen, die Klimaschutz nicht priorisieren, das auf den ersten Blick ökologische Problem. Es geht um ordnungs- und herrschaftspolitische Fragen, wer angesichts apokalyptisch anmutender Auswirkungen („eine Milliarde Tiere“) mit welcher Legitimation Entscheidungen trifft, und wie Alternativen aussehen könnten: „Es sind nun mal leider keine Klimaaktivisten, die das Land führen.“ Die Klimaaktivistin als eine im Interview eingeführte Rolle wirft die Frage auf, wie Akteur*innen in Ungewissheitslagen unterschiedlich handeln könnten: „Sind es denn auch die Richtigen?“

Beide Schülerinnen werden damit konfrontiert, dass eigene selbstverständliche Perspektiven herausgefordert werden und naturwissenschaftliche Eindeutigkeiten in konkurrierenden Deutungsrahmen zu Widersprüchlichkeiten führen. Sichtbar werden verschiedene Teilbereiche von Gesellschaft, die mit ihren jeweiligen Funktionslogiken strukturelle Ungewissheiten produzieren können – und mit einem Verweis auf Fakten nicht auflösbar sind: „Aus strukturellen Gründen entstehen Ungewissheitslagen, die durch andere Diskursformen und deren Rationalitätsmuster – ökonomischer Nutzen, politische Ideologie, religiöse Kosmologien – bearbeitet werden“ (Keller, 2021, S. 220). Der fallorientierte Blick hinter die Kulissen eröffnet Möglichkeiten zur Identifikation von Zusammenhängen, die das Problem begründen. Beide Schülerinnen fokussieren die politische Genese des auf den ersten Blick ökologisch eindeutigen Problems. Ungewissheit wird so selbst implizit zum Thema: Ein Ungewiss-Halten der Krisensituation durch verschiedene Akteur*innen führt zur intensiven Auseinandersetzung in der Lernsituation, in der die Schülerinnen erkennen, dass selbstverständliche Gewissheiten politisch kalkulierend in Frage gestellt werden können.

4.2 Mediale Diskurslogiken: „Nicht zu glauben, dass Menschen echt solche Dinge über Menschenleben stellen...“

Im anschließenden Interview erläutern Nicola und Katja, warum sie Medien in Australien, Rupert Murdoch und den australischen Premierminister fokussiert haben:

Katja: „Und dann hab ich halt ganz viel darüber gelesen, dass der [Rupert Murdoch; MG, ST] wohl so, für FOX und so, also der Unternehmer, der also, hat irgendwie FOX und auch SKY und sowas gegründet, [...] und dass er halt sehr viel, irgendwie zwei Prozent aller Weltmedien beherrscht oder, also die genaue Zahl weiß ich nicht, aber auf jeden Fall hat der sehr viel Macht sozusagen. Wenn jemand, der so viel Macht hat [...] wichtige Sache verschleiern oder irgendwie oder nicht anspricht, kann das halt viel beeinflussen. So vor allen Dingen, dass es erst so spät jetzt sozusagen auch hier in Deutschland ankam, obwohl das ja schon lange gebrannt hat und ja, das [...] fanden wir halt beide ziemlich interessant und auch irgendwie auch erschreckend, dass sowas solange verschwiegen werden kann, obwohl's eigentlich so wichtig für alle ist. Auch wenn's in Australien ist, beschäftigt es eigentlich jeden Menschen, ja deswegen.“

Nicola: „Vor allem wenn man noch den Hintergrund kennt, dass er auch aus Australien stammt.“ [...] **Katja:** „Und auch Scott Morrison, der ist ja dafür bekannt, dass er den Klimawandel auch leugnet und über /eh/ Donald Trump wird dauernd berichtet, dass er das leugnet, aber über ihn hab ich vorher kaum was gehört, also man hört halt nicht, dass dauernd irgendjemand sagt: [Nicola: „Nee, nee.“] Scott Morrison leugnet den Klimawandel. Und dass ist ja auch so, dass er eher für die Kohle und so, er möchte eher die Kohle behalten, bevor er das Klima /ehm/ sozusagen retten würde. Und ich hab hier auch einen Satz aufgeschrieben, den hat die Süddeutsche geschrieben, hier steht: ‚Unter Scott Morrison würde es keine Klimapolitik, Klimapolitik geben, wenn es der Wirtschaft schaden könnte.‘ [Nicola: „Ja, das haben wir auch reingebracht.“] Und das sind halt so Aussagen, die man halt irgendwie jetzt nicht unbedingt verstehen kann, weil man versucht ja hier, man, man merkt ja, dass die Regierung irgendwie, wenigstens [sich] darüber unterhält über den Klimawandel, ob sie dann was tun oder ob sie dann was erreichen, ist ne andere Sache. Aber wenn man dann halt so hört, dass sie nicht mal was versuchen wollen. [...] Da kann doch nicht so ein Stück Kohle wichtiger sein und das war dann auch sowas, was unbedingt rein musste, weil das einfach irgendwie nicht zu glauben ist, dass Menschen echt solche Dinge über Menschenleben stellen, finde ich. [Nicola: „Und Tiere.“] Ja, und Tiere, allerdings.“ #00:58:52-8#

Beide Schülerinnen entdecken beim Erstellen des Podcasts Zusammenhänge zwischen Medien, Machtstrukturen und der Repräsentation sozialer und ökologischer Wirklichkeiten („verschleiern“, „nicht anspricht“, „verschwiegen“) am Beispiel des Umgangs der von Rupert Murdoch verantworteten Publikationsorgane. Diese Zusammenhänge, die sich im konkreten Fall der australischen Buschbrände 2019/

2020 manifestieren, sind dabei nicht nur für Australien relevant, sondern werden im Kontext des menschengemachten Klimawandels für „eigentlich jeden Menschen“ bedeutsam. Im Mittelpunkt stehen mediale Möglichkeiten, „Dinge“ zu „beeinflussen“, auch im globalen Zusammenhang („spät ... in Deutschland ankam“).

Es lässt sich wissensdidaktisch rekonstruieren, dass das Problem des menschengemachten Klimawandels in gesellschaftlichen Diskursen verortet wird, die medial unterschiedlich hergestellt und repräsentiert werden können. Mit einem Vergleich von Donald Trump und Scott Morrison können eigene Eingebundenheiten in mediale Repräsentations- und Diskurslogiken („hab ich vorher kaum was gehört“) identifiziert werden, die lebensweltlich wahrgenommene („hier“) eindeutige Diskursrahmungen in Frage stellen: „Und das sind halt so Aussagen, die man halt irgendwie jetzt nicht unbedingt verstehen kann.“ Auffällig ist, dass im Vergleich zwischen „Regierungen“ und dem Einfluss medialer Repräsentationen Umordnungsversuche von Diskursen zum Klimawandel identifiziert werden, die mit Autoritätsbelegen („Süddeutsche Zeitung“) bestimmt und – phasenweise empört – problematisiert werden: „Weil das einfach irgendwie nicht zu glauben ist, dass Menschen echt solche Dinge über Menschenleben stellen.“ Beim Erstellen des Podcasts fällt auf, dass wissenschaftliche Wissensbestände zum Klimawandel nicht ausschließlich im Teilsystem der Wissenschaften thematisiert werden, sondern kontroverser Gegenstand in unterschiedlichen Arenen sind. Klimawissenschaftliche Eindeutigkeiten müssen in medialen und politischen Logiken nicht berücksichtigt werden („leugnet“) bzw. können im Spannungsfeld mit anderen Interessen („Kohle“) betrachtet werden.

Das Problem wird aus wissensdidaktischer Perspektive allerdings nicht im Aufeinanderprallen verschiedener, streitbarer Standpunkte zur Vereinbarkeit von nachhaltiger Entwicklung und sozialverträglicher Transformation verschiedener Wirtschaftssektoren verortet. Kritisiert wird die versuchte Umordnung von Diskursen, in der strukturelle politische Ursachen der Entstehung von Ungewissheitslagen bestimmt werden, die sich in medialen Repräsentationslogiken zeigen („dass sie nicht mal was versuchen wollen“; „man hört halt nicht: ... Scott Morrison leugnet den Klimawandel“). Am Fall der australischen Buschbrände wird so das globale Problem Klimawandel sichtbar, das einen Blick „hinter die Kulissen“ der Konstitution von Gesellschaft ermöglicht: Die Schülerinnen hinterfragen, wie konkurrierende Deutungsrahmen zu gesellschaftlichen Herausforderungen durchgesetzt werden sollen und erkunden „Prozesse und Mechanismen der Hervorbringung beziehungsweise Konsolidierung einer oder mehrerer Diskursordnungen, in der Bewegung von Gewissheit über Ungewissheit zu neuerlicher Vergewisserung“ (Keller, 2021, S. 223).

Dabei lassen sich Differenzierungsbemühungen rekonstruieren. Aushandlungsprozesse alternativer demokratischer Handlungsmöglichkeiten zu Problemen wie dem Klimawandel („dass die Regierung irgendwie, wenigstens [sich] darüber unterhält über den Klimawandel“) *innerhalb* eines gesetzten Rahmens werden von diskursiven Strategien unterschieden, diesen Rahmen überhaupt anzuerkennen. Die Frage danach, ob der menschengemachte Klimawandel nicht mehr grundsätzlich als ein politisch kontroverser Gegenstand wahrgenommen wird und in dieser Hinsicht einen „tipping point“ (Christensen & Grammes, 2020, S. 14) erreicht hat, wird mit den mehrdimensionalen Zusammenhängen zwischen ökologischen Krisen, Medien und politischen Entscheidungen bzw. Bewertungen im internationalen Vergleich differenziert. Ungewissheit wird nicht nur als kontinuierliches sozialwissenschaftliches Phänomen zur Herstellung allgemeinverbindlicher Entscheidungen erkannt, sondern auch als Mittel zur Verhinderung von Lösungen vermeintlich konsensualer kollektiver Überzeugungen strategisch eingesetzt.

Ungewissheit wird so als Schüler*innenkategorie implizit in ihrer Prozesshaftigkeit gefasst, indem keine Zustände, sondern politisches „Im-Ungewissen-halten“ oder „Ungewiss-Machen“ hervorgehoben werden und somit der *Prozess* der Herstellung *zwischen* verschiedenen Teilsystemen fokussiert wird.

5. Anregungen zu Bildungsprozessen zu nachhaltiger Entwicklung zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung

Welche Verbindungslinien und Lernpotenziale können mit den dargestellten Sequenzen für Bildungsprozesse zu nachhaltiger Entwicklung zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung identifiziert werden?

Mit der eigenen Themenwahl zur Gestaltung eines Podcasts lassen sich – erstens – politische Suchbewegungen der beiden Schülerinnen rekonstruieren, in denen sie den menschengemachten Klimawandel in Interdependenzen (national/global, politisch/medienkulturell/ökologisch) erkunden können. Die Schülerinnen verdeutlichen im Podcast am aktuellen Fall der australischen Buschbrände das Problem der anthropogenen Erderwärmung – in ihren Konsequenzen auch in Dimensionen, die Menschen im Fall strategischer Missachtung von Problemlösungsgrenzen eigener „gemachter Katastrophen“ aufzeigen. Dazu heben sie mediale Repräsentationen des Problems hervor, womit die Herstellung von Gewissheiten in globalen gesellschaftlichen Diskursen sichtbar werden kann. Bei der Problembestimmung und -bearbeitung werden so Relationen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen mit unterschiedlichen Logiken fokussiert: Wie werden wissenschaftliche Fakten in politischen Auseinandersetzungen aufgenommen oder nicht aufgenommen, welche Schwerpunkte setzen mediale Darstellungen und wie ist man als Individuum selbst in diese Zusammenhänge eingebunden?

Beide Schülerinnen erproben das Denken in Beziehungszusammenhängen, indem sie zwischen den einzelnen Teilsystemen relational Probleme identifizieren. Eine so problemorientiert verstandene Retinität macht es möglich, Spannungsfelder zu entdecken, die sich in Prozessen der Herstellung gesellschaftlicher Gewissheit entwickeln. Sozialwissenschaftlicher Unterricht und Religionsunterricht können im Kontext von BNE dazu beitragen, komplexe Probleme in „altersangemessener Dosierung“ in einer Wechselbewegung von „Weltbeobachtung (als Teilnahme an einer kulturellen Praxis) und Beobachtung der Weltbeobachtung“ (Dressel, 2010) aufzuschlüsseln. Religiöse Bildungsprozesse können sozialwissenschaftliche Suchbewegungen produktiv in Fragen zu Grenzen gegenseitigen Verstehens aufgreifen, um „sustainability’s search for hope and meaning, which stretches beyond that which is achievable by human, societal, or technical effort“ (Vogt, Ritson & Blanc, 2010, S. 22) reflexiv zu deuten: Wie können wir mit Diskrepanzen zwischen Handlungsweisen und kollektiv zur Verfügung stehenden Wissensbeständen zur globalen Erderwärmung umgehen, wenn gemeinsame Grundannahmen fehlen?

Die Wechselbewegung von Weltbeobachtung und Metareflexion der eigenen Beobachtungen kann dazu einerseits Orientierung stiften sowie andererseits ein verstehendes Problematisieren verschiedener Weltdeutungen anbahnen. Schüler*innen können Diskurse und ihre mediale Darstellung explizieren, um Welt zu beobachten und eigene Standpunkte bei der Weltbeobachtung zu erkunden. Schnittstellen des sozialwissenschaftlichen und religiösen Lernfelds wie Fragen nach gesellschaftlichen Werten und universellen Ansprüchen eigener – epistemisch vorgeformter – Deutungsversuche können dabei fächerübergreifend thematisiert werden, z. B. um Grenzen und Potenziale menschlicher Handlungen aus politischer und religiöser Perspektive zwischen den Generationen aufeinander zu beziehen und die Retinität allen Seins zu reflektieren. Religionsunterricht könnte darüber hinaus unter den Aspekten „Bewahrung der Schöpfung“ und „Gerechtigkeit“ Fragen nach einer für die Bewältigung des Klimawandels notwendigen gesellschaftlichen Ordnung und des individuellen Handelns aufgreifen und thematisieren, wie Menschen den Zusammenhang allgemeinverbindlicher Entscheidungen und möglichen, nicht mehr steuerbaren (Natur)Katastrophen erkennen können. Im Mittelpunkt steht dann die Frage, wie verschiedene Akteur*innen in Ungewissheitslagen mit welcher Legitimation handeln sollten – und wie zeitgemäße Strategien im Umgang mit diesen Ungewissheiten in unterschiedlichen Teilsystemen einander ergänzen könnten.

Aus didaktischer Perspektive bedeutet dies – zweitens – Schüler*innen im fächerübergreifenden Unterricht Lerngelegenheiten zu ermöglichen, mit denen Welt- und Selbstbeobachtung operationalisiert wer-

den können. Dazu können Kategorien als fächerübergreifende „Erkenntnisinstrumente“ des Retinitätsprinzips eingesetzt werden. Interdisziplinärer Unterricht ermöglicht es Kategorien zu fokussieren, die sowohl für religiöse als auch für sozialwissenschaftliche Bildung von Bedeutung sind, wie z. B. Gewissheit/Ungewissheit, Werte, Macht/Ohnmacht, Vertrauen, Glaubwürdigkeit oder „Vorbilder“. Sowohl aus Sicht der Religionspädagogik als auch aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Bildung können Lernumgebungen zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft damit *als* „Befähigungs- und Beteiligungsansatz“ (Vogt, 2013, S. 475) expliziert werden, indem der Unterricht *kategorial* Selbstdenken fördert und sich problemorientiert an Fragen und Lösungswegen der Lernenden orientiert. An dieser Schnittstelle können zentrale Herausforderungen von BNE identifiziert werden, etwa dass die „gemeinsame Suche nach dem sittlich Richtigen in Fragen der Überschreitung planetarer Grenzen [...] allein noch kein entsprechendes Handeln“ (Bederna, 2020, S. 42) begründet.

In Bildungsprozessen für nachhaltige Entwicklung stellt sich im Anschluss daran die didaktische Aufgabe der Auswahl und Begründung kategorial relevanter Probleme. Die Suche nach Gewissheitsgeneratoren kann eine Fragehaltung der Schüler*innen anstoßen: „Warum leisten wir uns überhaupt zeitaufwendige diskursive Entscheidungsverfahren“ (Grammes, 2002, S. 203), wenn diese durch Nicht-Repräsentation bewusst ignoriert oder verhindert werden? Die Schülerinnen entwickeln in der Fallstudie mit dem Podcast eine Fragehaltung, in der sie medial gesetzte Fakten *selbst* als fragwürdig rahmen können und als Produzent*innen mitbestimmen, mit welchen Begründungen gesellschaftliche Gewissheiten repräsentiert werden. Offen bleibt dabei, wie fächerübergreifende Medienkompetenzen entwickelt werden, mit denen verschiedene Formen und Rationalitätskriterien je nach Kommunikationssituation *fachspezifisch* unterschieden werden können.

Sichtbar werden – drittens – mögliche Verbindungslinien zwischen religiöser und sozialwissenschaftlicher Bildung zur Entwicklung von Gewissheitsreflexivität: Woran bei der Suche nach Gewissheit beim Aushalten von Ungewissheiten orientieren? In der Fallstudie werden reflexive Umgangsweisen mit nach außen absolut geäußerten Gewissheiten erkennbar, z. B. indem gesetzte politische Äußerungen in der Interviewstruktur des Podcasts als diskursiv hergestellt markiert werden, um sie im eigenen Erkenntnisprozess bearbeitbar zu machen. Dies setzt voraus, auf der „Gewissheitssuche“ Ambivalenzen, Ungewissheiten und Mehrdeutigkeiten zunächst *für sich selbst* zu entdecken – z. B. in den Relationen von wissenschaftlichen Tatsachen und strategischen Diskursbeeinflussungen.

Religiöse und sozialwissenschaftliche Bildung können Gewissheitsreflexivität mit der Frage nach den normativen Grundlagen einer Gesellschaft fördern, indem das Spannungsfeld zwischen Gewissheit und Ungewissheit nicht aufgelöst, sondern in seinen Interdependenzen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen bearbeitbar wird – auch mit dem Ziel Gestaltungskompetenz fächerübergreifend zu entwickeln. Aufgabe sozialwissenschaftlicher und religiöser Bildung ist dabei eine „Balance zwischen Vergewisserung und Entgewissheitung“ (Prisching, 2021, S. 933) als produktive Größe in der Auseinandersetzung mit der Welt aufzuzeigen. Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung bieten dazu fächerübergreifend systematische Orientierungspunkte, indem junge Menschen lernen zu fragen und mitzubestimmen: „Wie sollte unsere Welt sein?“ (Bederna, 2020, S. 45) Mit dieser Leitfrage wird die fächerübergreifende Aufgabe der Thematisierung von „Hoffnungsgewissheit“ (Pfadenhauer, 2021) an problemorientiertes Erkennen, Bewerten und Handeln gekoppelt, um in der Transformation von Gesellschaft mitbestimmen zu lernen, „was uns nützt“ (Ost, Sander & Sayer, 1976, S. 72).

Literaturverzeichnis

Bederna, Katrin (2020). Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunftsfähigem Handeln motivieren? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 28–46. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.2.3>

- Berger, Peter L. (1973). *Einladung zur Soziologie. Eine humanistische Perspektive* (4. Auflage). München: List.
- Christensen, Anders & Grammes, Tilman (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1–19.
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg & Nutzinger, Hans G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin: Springer.
- Dimbath, Oliver (2021). Gewissheit in unsicherer Zeit. Ein Essay zur Einleitung. In Oliver Dimbath & Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 30–42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dressel, Bernhard (2010). Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik. *Theologische Literaturzeitung*, 5, 511–526.
- Gagel, Walter (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Gagel, Walter (2005). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Giesecke, Hermann (1974). *Didaktik der politischen Bildung* (9. Auflage). München: Juventa-Verlag.
- Grammes, Tilman (1986). *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grammes, Tilman (2002). Ethische und politische Urteils- und Entscheidungsfindung in Lernprozessen. In Hans-Joachim Martin (Hg.), *Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik* (S. 189–213). Münster: LIT.
- Henkenborg, Peter (1997). Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik: Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung. *Politische Bildung*, 30(2), 95–121.
- Henkenborg, Peter (2009). Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 277–292.
- Herbrik, Regine (2018). Hermeneutische Wissenssoziologie (sozialwissenschaftliche Hermeneutik). In Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch & Boris Traue (Hg.), *Handbuch. Interpretativ forschen* (S. 659–680). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hilligen, Wolfgang (1990). Gewandelte Legitimationsmuster und Perspektiven der politischen Bildung. In Will Cremer & Ansgar Klein (Hg.), *Umbrüche in der Industriegesellschaft: Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 329–349). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Keller, Reiner (2021). Ungewissheit. Die Umordnung der Diskurse im Zeitalter der kommunikativen Destruktion von Wirklichkeiten. In Oliver Dimbath & Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 215–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In Ines M. Breinbauer & Gabriele Weiß (Hg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 108–123). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kultusministerkonferenz [KMK] & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ] (2017). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen. Abgerufen von: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/01_orge_kurzfassung_bf.pdf [18.04.2021].
- Lienkamp, Andreas (2014). Solidarität und Retinität in Zeiten des Klimawandels: Überlegungen aus der Perspektive einer Ethik der Nachhaltigkeit. In Jan C. Joerden & Joachim Hruschka (Hg.), *Jahrbuch für Recht und Ethik / Annual Review of Law and Ethics. Band 22. Themenschwerpunkt: Grund und Grenzen der Solidarität in Recht und Ethik* (S. 45–77). Berlin: Duncker & Humblot.
- Marotzki, Winfried & Jörissen, Benjamin (2008). Wissen, Artikulation, Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In Johannes Fromme & Werner Sesink (Hg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 51–70). Wiesbaden: VS.

- Ost, Peter; Sander, Wolfgang & Sayer, Josef (1976). Unterrichtsmodell: Alltagswissen und Sozialwissenschaftliche Erkenntnis. *Politische Bildung*, 9(2), 58–73.
- Pfadenhauer, Michaela (2021). Von entrückter Gewissheit zum gewissen Etwas. Eine Hinleitung zur Wissenssoziologie. In Oliver Dimbath & Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 20–29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Prisching, Manfred (2021). Verwissenschaftlichung und Gewissheitsschwund. Strukturelle Gründe für ein Paradoxon. In Oliver Dimbath & Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 925–935). Weinheim: Beltz Juventa.
- Renn, Ortwin & Lucas, Klaus (2021). Systemisches Risiko: Die Bedrohung gesellschaftlicher Vielfalt und Kohärenz. Lehren aus der Komplexitätswissenschaft. In Oliver Dimbath & Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 58–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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* (S. 79–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Roth, Heinrich (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (15. Auflage). Hannover: Schroedel.
- Sander, Wolfgang (2009). Fremde Verwandte – Zum Verhältnis von Religionsunterricht und politischer Bildung. In Siegfried Frech & Ingo Juchler (Hg.), *Dialoge wagen: Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion* (S. 162–178). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Sander, Wolfgang (2021). Religion und politische Bildung. In Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.), *Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 134–146). Frankfurt am Main: Wochenschau Wissenschaft.
- Torrau, Sören (2020). *Wie Präsentationen Wissen formen. Zur Entwicklung von Lernerdidaktiken im Fach Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Abgerufen von: [www.-unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf](http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) [18.04.2021].
- Vogt, Markus (2013). *Prinzip Nachhaltigkeit: Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive* (3. Auflage). München: Oekom-Verlag.
- Vogt, Markus; Ritson, Katie & Blanc, Julia (2010). Sustainability and Climate Justice from a Theological Perspective. *RCC Perspectives*, 3, 30–46.