

Matthias Busch,
Charlotte Keuler
(Hg.)

Politische Bildung und Digitalität

SCHRIFTENREIHE DER **GPJE**



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik
und politische Jugend- und Erwachsenenbildung



Matthias Busch, Charlotte Keuler

Politische Bildung und Digitalität



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Schriftenreihe der GPJE (Band 21)
ISSN 2749-702X, eISSN 2749-7038
ISBN 978-3-7344-1579-1 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1579-7 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2164>

INHALT

MATTHIAS BUSCH, CHARLOTTE KEULER

Einleitung 7

Politische Bildung und Digitalität

ROBERT BRUMME

Digitalität und politische Teilhabe: Zur Ambivalenz von Technik
zwischen Ermöglichung und Verunmöglichung 15

ULF FRANK KERBER, FRANZISKA WITTAU

Die Macht der Algorithmen verstehen und reflektieren –
Sozioinformatische Bildung und die Förderung reflexiver
Digitalkompetenzen 23

FREDERIK HEYEN, SABINE MANZEL

Soziale Medien und digitale Medienkompetenz:
Herausforderungen für die Politikdidaktik 32

WERNER FRIEDRICHS

Radikale Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter 40

INKEN HELDT, JENNIFER BLOISE, MANUEL THEOPHIL

Digitalität als Leerstelle? Ergebnisse einer qualitativen
Schulbuchanalyse 48

STEFAN MÜLLER, ELIA SCARAMUZZA

Mündigkeit im digitalen Raum – alles neu und alles anders?
Herausforderungen geschlechterreflexiver Bildung 57

TILMAN GRAMMES

Programmierter Unterricht: Medienarchäologische Erkundungen
zum Unterricht mit objektivierten Lehrprogrammen im
Fach Sozialkunde 69

THOMAS WALDVOGEL, MONIKA OBERLE, JOHANNA LEUNIG Der Wahl-O-Mat als Lehr-Lern-Werkzeug im Politikunterricht – Wirkungen einer digitalen Intervention auf (landes-)politische Dispositionen von Schüler:innen.	79
ULRICH KERSCHER, ANDREAS BRUNOLD Kompetenzerwerb und Förderung von Medienkompetenz durch die Produktion von Erklärvideos im Rahmen politischer Bildungsprozesse	88
FALK SCHEIDIG Die Pandemie als Digitalisierungsschub für die politische Erwachsenenbildung? – Eine Programmanalyse	96
DOROTHEE MEYER Digitale Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in der (inkluisiven) politischen Bildung	104
BASTIAN VAJEN, STEVE KENNER, FRANK REICHERT Digitale Bürgerschaft: Perspektiven von Lehrkräften aus Hongkong und Deutschland	113
HEIKE KRÖSCHE, INKEN HELDT Aufgaben der Politischen Bildung im Überschneidungsbereich von Klima- wandel und digitaler Transformation. Eine empirische Annäherung	122
Weitere aktuelle politikdidaktische Forschungsbeiträge	
INGO JUHLER Skepsis und Urteilsbildung im Angesicht epistemischer Ungewissheiten, politischer Kontroversen und Wertkonflikten.	130
MAY JEHLE The televised revolution: DDR 1989/90, Revolution und Transformation im medialen Diskurs und das didaktische Potenzial zeitgenössischer Dokumentarfilme	141

SABINE MANZEL, DOROTHEE GRONOSTAY

Professionswissen von Lehrkräften im Fach Politik/
Sozialwissenschaften mit dem SOWIS-L erfassen 148

GEORG WEISSENO

Was wissen wir über den Politikunterricht in der gymnasialen
Oberstufe? 158

CHRISTOPH WOLF, SARAH STRAUB, DIRK LANGE

Inclusive Citizenship Education in Schulen – Deutschland,
Österreich und Australien im Vergleich 167

SASKIA LANGER, LEIF MÖNTER

Erziehung für Europa? Die Rolle von „Identität“ in der
Europabildung. 176

FRANCESCA BARP, UDO DANNENMANN

Von der Wahrnehmung zur Handlung: Antidemokratische
Positionen und Einstellungen im Schulalltag ernst nehmen 186

Kurzpräsentationen aktueller Forschungsprojekte**STEPHAN BENZMANN**

Lernnarrationen und Lernnarrative der politischen Bildung: Wege
zur Aneignung gesellschaftlichen Wissens in Schulbucheinheiten 199

THOMAS WALDVOGEL

Patterns of publishing in German civic education research:
a co-authorship network 201

FABIAN HEINDL

Interaktive Biografien als Medium in der historisch-politischen
Bildung: Untersuchungen am Beispiel der Antiziganismus-
prävention 203

DOROTHEE GRONOSTAY, KATRIN HAHN-LAUDENBERG, MARCUS KINDLINGER	
Kontroversität und professionelle Unterrichtswahrnehmung: Potentiale der Animationsvideos aus dem LArS-Projekt	205
JENNIFER BLOISE	
Mensch-Tier-Verhältnisse als Gegenstand politischer Bildung.	207
CHRISTIAN BLUM	
Digitale Lerngemeinschaften im Praxissemester – Ein Projekt zur stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung	209
SASKIA LANGER	
Europäische Bürger*innen? Vorstellungen von und Identifikation mit Europa von Schüler*innen in der Großregion	212
Autor:innenverzeichnis	214

Einleitung

Die 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) widmete sich im Juni 2022 an der Universität Trier dem Thema „Politische Bildung und Digitalität“. Die Vorträge, Workshops und Diskussionen der rund 120 Teilnehmenden spiegelten dabei nicht nur eine breite Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, Chancen und Risiken der digitalen Transformationen in politikdidaktischer Forschung und Entwicklung wider. Vielmehr zeigten sie, wie sehr Digitalität auch die Politikdidaktik selbst in ihren Methoden, Inhalten, Selbstverständnissen und Forschungspraxen verändert und vor neue Aufgaben stellt. Der durch die Digitalisierung entstehende Strukturwandel der Öffentlichkeit (Habermas 2022), zunehmend hybridisierte Lebenswelten und eine durch Referentialität und Algorithmizität geprägte „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) verändern nicht nur Gesellschaft, Politik und Arbeitswelt, sondern stellen bekannte Fragen politischer Bildung nach demokratischer Kontrolle von Macht- und Kapitalkonzentration, zivilisatorischen Standards, gesellschaftlicher Teilhabe, politischer Meinungsbildung und individueller Selbst- und Mitbestimmung auf neue Weise. Digitalität und „digitale Bildung“ sind damit unweigerlich auch Bestandteil politischer Bildung. Dabei sind gerade die Rolle von politischer Bildung in gesellschaftlicher Digitalität wie auch die Digitalität als Bedingung und Anlass politischer Bildung auszuschärfen und zu diskutieren.

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge loten Herausforderungen, Chancen und Veränderungen aus, die mit der digitalen Transformation für die politische Bildung einhergehen, und geben Einblicke in die Vielfalt aktueller politikdidaktischer Forschungsprojekte.

Die Notwendigkeit, den Bildungsgehalt und die politischen Dimensionen von Digitalität unter politikdidaktischem Fokus zu schärfen, wird in verschiedenen Beiträgen hervorgehoben:

Technikutopien und Erwartungen an eine Stärkung von Mitbestimmung und Demokratisierung durch Digitalisierung stellt *Robert Brumme* in seinem Beitrag eine Analyse der Wirkungsmechanismen und Eigenlogiken sozialer Medien und ihrer inhärenten Gefahren gegenüber. Er plädiert für eine kritische Auseinandersetzung mit den Potentialen und Risiken des Digitalen und für eine

verstärkte Förderung informatischer Handlungskompetenzen in der politischen Bildung. *Ulf Frank Kerber* und *Franziska Wittau* setzen sich mit der Relevanz der Algorithmen und ihrer notwendigen kritischen Reflexion als emergente Kulturphänomene auseinander und sprechen sich für eine sozioinformatische Bildung aus. *Frederik Heyen* und *Sabine Manzel* nehmen die Relevanz von Medienkompetenz für politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit in den Blick und machen gleichermaßen auf die notwendige konzeptionelle Ausgestaltung und Schärfung der Medienkompetenz für die politische Bildung wie eine mögliche Veränderung der politikdidaktischen Fachkompetenz unter Perspektiven der Digitalität aufmerksam. *Werner Friedrichs* erschließt den Begriff der Postdigitalität für die politische Bildung, der auf die gegenseitige Durchdringung von digitalen und analogen Lebenswelten und der Entstehung einer hybridisierten Gesellschaft rekurriert. Er analysiert, welche Konsequenzen und Verantwortlichkeiten aus dem postdigitalen Zeitalter für die politische Bildung erwachsen und plädiert für eine „radikale Demokratiebildung“.

Neben den theoretischen Überlegungen widmen sich empirische Beiträge der Thematisierung von Digitalität in der politischen Bildung sowie der aktuellen Praxis „digitalitätsbezogener“ Lernsettings:

Wie Digitalität in Schulbüchern des Fachs Sozialkunde tatsächlich verhandelt und mit welchen Bildungszielen sie implizit und explizit verbunden wird, untersuchen *Inken Heldt*, *Jennifer Bloise* und *Manuel Theophil* in einer qualitativen Schulbuchanalyse. Ihren Befund einer entpolitisierenden Darstellung und vagen Konzeptualisierung des Phänomens „Digitalität“ belegen sie an einzelnen Beispielen wie der Thematisierung von Datenschutz und einem unterkomplexen Verständnis von Medienkompetenz. *Stefan Müller* und *Elia Scaramuzza* beschäftigen sich mit Open Educational Resources. Sie untersuchen argumentationsanalytisch Annahmen und potentielle Effekte eines exemplarischen digitalen Arbeitsblatts unter Aspekten einer geschlechterreflexiven politischen Bildung und schlussfolgern, dass auch digitale Bildungsmaterialien nicht selbsterklärend sind, sondern einen pädagogischen Raum erfordern, der mündigkeitsorientierende Bildungserfahrungen ermöglicht. *Tilman Grammes* erweitert das Tagungsthema mit einer historischen Studie. Er analysiert Konzepte des „Programmierten Unterrichts“ aus den 1960er und 1970er Jahren und zeigt an den algorithmisierten, objektivierten Lehrprogrammen Entwicklungslinien zu heutigen digitalen Lernarrangements und strukturelle Fragen politischer Bildung auf.

Thomas Waldvogel, *Monika Oberle* und *Johanna Leunig* untersuchen den Einsatz des Online-Tools „Wahl-O-Mat“ im Rahmen eines digitalen Lernarran-

gements. In einer Prä-Post-Befragung von knapp 1.200 Schüler:innen können sie u.a. eine Verbesserung der subjektiven und objektiven Wissensbestände sowie motivationaler politischer Orientierungen nachweisen. *Ulrich Kerscher* und *Andreas Brunold* belegen in ihrer Interventionsstudie im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen den Erwerb von politischen und medialen Kompetenzen durch die Produktion von Erklärvideos. Hierzu entwickeln die Autoren ein didaktisches Setting, das die gezielte Förderung digitaler Kompetenzen und eine Prozessreflexion in die Videoproduktion inkludiert.

Inwieweit die Pandemie einen Digitalisierungsschub für die politische Erwachsenenbildung bedeutet hat, untersucht *Falk Scheidig* im Rahmen einer Programmanalyse von 30 Volkshochschulen. Er kann aufzeigen, dass – bei erheblichen Unterschieden in den einzelnen Institutionen – insgesamt deutliche Zuwächse von Online-Veranstaltungen bestehen, und diskutiert die mit der Entwicklung verbundenen Chancen und Risiken. *Dorothee Meyer* eröffnet einen spezifischen Blick auf digitale Teilhabe, indem sie Erfahrungen aus universitären Lehrveranstaltungen der inklusiven politischen Bildung mit kognitiv beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Teilnehmenden auswertet und Rückschlüsse für eine barrierefreie digitale Teilhabe zieht.

Eine qualitative Studie zu (digitalen) Bürgerschaftskompetenzen von Lehrkräften aus Hongkong und Deutschland stellen *Bastian Vajen*, *Steve Kenner* und *Frank Reichert* vor. Dabei kommen die Autoren zum Ergebnis, dass kultureller Kontext und politische Situation die Überzeugungen und Vorstellungen beeinflussen, im digitalen Raum jedoch stärkere Gemeinsamkeiten zu verzeichnen sind. *Heike Krösche* und *Inken Heldt* beschäftigen sich demgegenüber mit alltagsweltlichen Vorstellungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sozialkunde. In ihrer qualitativen Interviewstudie rekonstruieren sie Vorstellungsmuster über den Zusammenhang der Phänomene „Digitalisierung“ und „Klimawandel“ und verbinden so das Tagungsthema mit einem zweiten „Megatrend“. Ihre Befunde, dass Digitalisierung meist als neutraler, nicht gestaltbarer Prozess wahrgenommen wird und Implikationen zum Klimawandel unerkannt bleiben, führen die Autorinnen u.a. zu der Forderung, in der politischen Bildung die Befähigung und Ermutigung der Lernenden zur Gestaltung der digitalen Transformation stärker in den Blick zu nehmen.

Neben Veranstaltungen zum Tagungsthema bieten die Jahrestagungen der GPJE immer auch Raum für aktuelle, thematisch ungebundene Beiträge. Die folgenden Artikel setzen entsprechend unterschiedliche politikdidaktische Schwerpunkte und werfen vielfältige Perspektiven auf fachspezifische Fragestellungen. So diskutiert *Ingo Juchler* den Umgang mit verhärteten Kontroversen

und Wertekonflikten im Unterricht und zeigt Bedeutung und Chancen einer „skeptisch-fragenden Haltung“ von Schüler:innen auf. *May Jehle* erschließt in ihrem Beitrag didaktische Potenziale zeitgenössischer Dokumentarfilme für die historisch-politische Bildung am Beispiel von Filmen zur Friedlichen Revolution in der DDR aus dem Jahr 1989.

Dorothee Gronostay und *Sabine Manzel* stellen ein entwickeltes Testinstrument zur empirischen Erhebung des domänenspezifischen Professionswissen von Lehrkräften im Fach Politik/Sozialwissenschaften vor und erläutern erste Pilotierungsergebnisse. Auch *Georg Weißeno* widmet sich der Kompetenzmessung bei Lehrkräften und Schüler:innen und zeigt an unterschiedlichen Studien und theoretischen Modellen Entwicklungsbedarfe für den Politikunterricht auf. *Christoph Wolf*, *Sarah Straub* und *Dirk Lange* präsentieren wiederum eine Studie zur Inclusive Citizenship Education, in deren Rahmen sie den Umgang mit Diversität an Schulen in Australien, Deutschland und Österreich untersucht haben. Die Autor:innen beschreiben dabei sowohl schulform- als auch länderabhängige Ergebnisse und diskutieren Entwicklungsperspektiven für inklusive Bildungsangebote.

Saskia Langer und *Leif Mönter* erörtern in ihrem Beitrag das Verhältnis von Identitätsbildung und politischer Mündigkeit in Konzepten der Europabildung und analysieren hierzu u. a. auch Curricula aus Deutschland, Frankreich, Belgien und Luxemburg. Inwiefern und in welcher Weise Lehrpersonen mit antideokratischen Haltungen von Schüler:innen konfrontiert sind, haben *Francesca Barp* und *Udo Dannemann* mittels Befragung, teilnehmender Beobachtung und Interviews untersucht – und dabei auch im Kolleg:innenkreis entsprechende Einstellungen und Äußerungen ausgemacht. Auf Grundlage ihrer Forschungsergebnisse sprechen sie sich für strukturell zu verankernde Handlungsstrategien und eine diskriminierungskritische Schulentwicklung in Kooperation mit außerschulischer Expertise aus.

Den Abschluss der Tagungsbandes bildet eine Auswahl aktuell laufender Forschungs- und Promotionsprojekte, die im Rahmen der Tagung vorgestellt worden sind. *Stephan Benzmann* erforscht Lernnarrationen und Lernnarrative der politischen Bildung in Schulbüchern mit fachdidaktisch-narratologischen, strukturalen und diskursanalytischen Verfahren. *Thomas Waldvoegel* rekonstruiert in einer Netzwerkanalyse die Publikationsmuster und -kooperationen von Autor:innen innerhalb der deutschsprachigen Politikdidaktik. *Fabian Heindl* analysiert das didaktische Potential von „interaktiven Biographien“ für historisch-politische Bildungsprozesse. In den Lernsettings können Schüler:innen individuelle Fragen an digitale Avatare stellen. *Dorothee Gro-*

nostay, Kathrin Hahn-Laudenberg und Marcus Kindlinger geben Einblicke in das Verbundprojekt LArS, in dessen Rahmen sie mit Hilfe von Animationsvideos die Wahrnehmung, Analyse und Bewertung kontroversitätsrelevanter Unterrichtssituationen fördern. Jennifer Bloise erhebt Alltagsvorstellungen von Schüler:innen über das Mensch-Tier-Verhältnis. Christian Blum untersucht, wie durch digitale Lerngemeinschaften die Theorie-Praxis-Vernetzung in Praktikumsphasen verbessert werden kann. Abschließend stellt Saskia Langer ihre Studie vor. Sie erforscht, welche Schüler:innenvorstellungen zu Europa sich im transnationalen Handlungsraum der Großregion entwickeln und welche Identifikationen mit Europa sich ausbilden.

Wir danken allen Teilnehmenden der GPJE-Jahrestagung für die inspirierenden Diskussionen und bereichernden Begegnungen. Bei den Autor:innen des Sammelbandes bedanken wir uns für die Publikation ihrer Beiträge und beim Wochenschau Verlag für die enge Zusammenarbeit in der redaktionellen Arbeit.

Literatur

HABERMAS, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp.

STALDER, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Politische Bildung und Digitalität

ROBERT BRUMME

Digitalität und politische Teilhabe

Zur Ambivalenz von Technik zwischen Ermöglichung und Verunmöglichung

Digital-Technik zwischen Utopie und Realität

Die Digitalisierung und das Internet waren angetreten, um die Welt zu verbessern. Allorts wurde dies verkündet und erwartet: Die CEOs mächtiger Digitalkonzerne sahen „Produktivitätszuwächse, Gesundheit, Bildung, Lebensqualität, und zwar für alle“ (Schmidt/Cohen 2013, 27) und auch anarchische Technikutopisten träumten bereits von einer neuen Welt ohne Privilegien, in der alle „may express his or her belief, no matter how singular, without fear of being coerced into silence or conformity“ (Barlow 1996, 6). Eine florierende Zukunft mit gleichberechtigter Teilhabe und starker Demokratie schien zum Greifen nahe (Thiel 2014, 467 f.).

Doch leider schert sich die Gegenwart wenig um vergangene Technikutopien: So gibt es lebhaftere Anzeichen für eine „Krise der Demokratie“ (Przeworski 2020), Hinweise darauf, dass schnelles Internet die Ausbreitung von Populismus befördert (Guriev/Melnikov/Zhuravskaya 2021) und die großen digitalen Plattformen, scheinen so gar nicht an unserem Wohlbefinden interessiert (Gayle 2021).

Wie ist diese Diskrepanz zwischen Hoffnung und Realität zu erklären? Sind positive Erwartungen an die demokratischen Ermöglichungspotentiale von Digital-Technik illusorisch? Ist die Hoffnung, dass digitale Technologien soziale Ungleichheiten abbauen und so mehr politische Teilhabe und Mitsprache für alle ermöglichen, letztlich unbegründet? Und befördert die digitale Entwicklung der vergangenen Dekaden möglicherweise gar keine Neuordnung der Macht, sondern stabilisiert eine durch Machtkonzentration und Ungleichheitsverhältnisse gekennzeichneten Ordnung? Um sich Antworten auf diese Fragen anzunähern, lohnt ein Blick auf jene Mechanismen, die unsere Erwartungen an Technik mitbestimmen.

Der Glaube etwas über Technik zu wissen

Unsere Annahmen über Technik und was sie vermag, welche Möglichkeiten ihr innewohnen und welche Gefahren möglicherweise von ihr ausgehen, werden durch ein Zusammenspiel objektiver Gegebenheiten und subjektiver Zuschreibungen definiert. Zum Teil sind diese Zuschreibungen kollektiven Ursprungs, teilweise sind sie aber auch das Ergebnis individuellen Erlebens. Eine Dreiteilung aus „technische[r] Beschaffenheit, [...] mythische[r] Aufladung und [...] pragmatische[r] Verwendung“ (Münker/Roesler 2002, 15) bietet sich an, um unsere Erwartungshaltung gegenüber Technik zu systematisieren:

Als erste relevante Strukturierungskategorie ist die *Funktionalität von Technik* zu nennen. Dabei handelt es sich um „objektiv“ vorhandene Funktionen von technischen Geräten, Werkzeugen aber eben auch Digitalplattformen oder Apps. Es sind Verwendungszwecke und Einsatzmöglichkeiten innerhalb gegebener (physikalischer, informatischer) Grenzen. Dies schließt Zweckentfremdungen nicht aus, aber nur innerhalb gewisser Grenzen des „objektiv“ Machbaren.

Zweitens strukturieren gesellschaftliche Konstruktionsprozesse maßgeblich unsere Annahmen über das Potential von Technik. In Form wirkmächtiger Narrationen darüber, was Technik vermag und welche Probleme sie lösen wird, werden Einsatzgebiete festgelegt und Nutzungsweisen bestimmt. Es sind einprägsame Geschichten über Technik, erzählt in Werbefilmen oder auf Entwicklungskonferenzen, die Erwartungen schüren und somit die Einsatzarten von Technik bedingen.

Aber nicht nur objektive Gegebenheiten und kontingente Erzählungen bestimmen den Einsatz von Technik, sondern auch persönliche Anwendungserlebnisse. So bilden wir im Umgang mit den Herausforderungen des Alltags technisch-pragmatische Routinen aus, die als individueller Wissensvorrat sedimentieren. Als Ergebnis der subjektiven Technikaneignung bestimmt auch diese Kategorie maßgeblich mit, was wir über Technik zu wissen glauben.

Die Macht der Erzählungen

Insbesondere die zweite Kategorie der Technikerzählungen scheint dabei als verbindendes Element (zwischen „objektiven“ Funktionen und subjektiven Praktiken) eine besondere Rolle einzunehmen und wird daher im Folgenden bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Potentialen von Digitaltechnik zur Ermöglichung von politischer Teilhabe besonders von Interesse sein.

Am dominantesten ist vermutlich die Erzählung vom digitalen Wandel als *Ermöglichungsschub*, als Vergrößerung des Handlungsraumes und als Steigerung von Kontingenz (Brumme 2020, 27 ff.). Es ist dieser Glaube an Ermöglichung der uns dazu bewegt, all die neuen technischen Artefakte in unseren Alltag zu integrieren. Sei es die Waschmaschine, welche die Reinigung der Wäsche beschleunigt oder die App, die verspricht, unseren Schlaf zu optimieren. Seltener bedacht werden aufgrund struktureller Gegebenheiten (ebd., 141 ff.) jedoch Eigenschaften von Technik, die als Nebenfolgen (Beck/Giddens/Lash 1996) *Verunmöglichungstendenzen* von Digitaltechnik hervorrufen. Diese Ambivalenz der Digitalisierung – Ermöglichung auf der einen bei gleichzeitiger Verunmöglichung auf der anderen Seite – wird jedoch verschleiert und verdeckt durch die mächtigen Narrationen der Überlegenheit von digitaler Technologie und Praxis.

Es sind diese affirmativen Erzählungen von der neutralen, überlegenen und effizienten Digital-Technik, die auch die Erwartungen an eine Stärkung von Demokratie und Mitsprache durch das Digitale prägen: Die angenommene Neutralität von Technik lässt auf Gleichheit bei der Verteilung von Chancen zur Mitbestimmung hoffen, technische Effizienzversprechen lassen effektivere (Mitbestimmungs-)Verfahren erwarten und Objektivitätsannahmen schüren den Glauben, dass ein Wille der Bevölkerung mit KI-Technologie „korrekt“ abgebildet werden kann. Bereits vor zehn Jahren äußerte sich Morozov kritisch zu dieser Entwicklung (Morozov 2013, 180 ff.) doch auch aktuelle Forschung belegt diesen Glauben an die Überlegenheit von Digitaltechnik – auch im Bereich des Politischen – z.B. wenn große Hoffnung in automatisierte Entscheidungsfindungssysteme im öffentlichen Sektor artikuliert werden (Kuziemski/Misuraca 2020) oder Bürger:innen der EU mehrheitlich angeben, „[that they] support replacing their parliamentarians with algorithms“ (ie Center For The Governance of Change 2021, 4). Die Erwartungen an digitalisierte Politik sind geprägt von Optimierungs- und Neutralitätshoffnungen während gleichzeitig die Gefahren von digitaler Überwachung und Kontrolle (Brumme 2016) sowie zunehmender Passivität der erwarteten Digitalisierungsgewinner (Morozov 2009) nur randständig berücksichtigt werden.

Dies ist angesichts der eingangs formulierten Hoffnung verständlich. Erwartet wurde nicht weniger als der Weg in eine bessere Gesellschaft mittels einer fundamentalen Umgestaltung demokratischer Partizipations- und Feedbackprozesse hin zu einer basisdemokratischen e-democracy mit frei verfügbarem Wissen (Vedel 2006). Doch wie berechtigt ist die Hoffnung, dass durch die Ausbreitung des Digitalen politische Teilhabe erleichtert und das authentische Einbringen und Erfassen des politischen Willens aller Gesellschaftsschichten

möglich wird? Wie realistisch ist eine Entmachtung der Mächtigen und mehr Sichtbarkeit, Mitsprache und Teilhabe für alle mithilfe moderner digitaler Medien, Plattformen und Praktiken? Einiges spricht dagegen.

Das Problem mit der digitalen Technik und dem politischen Engagement

1: Eine Frage des Ortes

Politische Teilhabe steht immer im Zusammenhang mit der Absicht, die Welt zu verändern. Es stellt sich die Frage, ob Digital-Plattformen wie Facebook oder Instagram die richtigen Orte für das Sichtbarmachen von Ungleichheiten und die Organisation von Protestbewegungen sein können. Kaum etwas spricht dafür. Warum sollte den CEOs des Silicon Valley daran gelegen sein, die Welt, in der sie reich und mächtig geworden sind, zu verändern? Relevante digitale Infrastruktur wird (noch immer) von einer kleinen, privilegierten Gruppe von Menschen entwickelt (zumeist männlich, hochgebildet, weiß, tendenziell jüngeren Alters), die ihre Position in der Gesellschaft auch erreicht haben, weil Macht und Ressourcen gerade nicht gleich verteilt sind. Es müssten sehr gute Argumente angeführt werden, um glaubhaft zu machen, dass es genau diese Menschen sein werden, die die digitale Infrastruktur bereitstellen, um egalitäre Teilhabe- und Mitbestimmungschancen für alle zu ermöglichen, um so einen möglichen Systemwandel zu unterstützen. Naheliegender ist, dass Technik dabei hilft, den Status der Machtüberlegenen zu sichern (Wolfangel 2022).

2: Verzerre Realitäten

Politischer Aktivismus und das Streben nach gesellschaftlichem Wandel werden unter anderem durch das Erleben sozialer Ungleichheiten bedingt. Doch was, wenn der Blick auf die Realität verzerrt wird und die Ungerechtigkeiten der Welt durch Bilder von perfekten Körpern am Strand von Dubai oder eine Flut an Fake News verdeckt werden? Da Individuen immer häufiger auf algorithmisch gefilterte Zugänge zur Welt via Digitalplattform zurückgreifen, kann bezweifelt werden, dass dies die autonome Entwicklung zu einer demokratisch gefestigten Person mit eigenem politischem Willen fördert. Ein durch die Filteralgorithmen der Digitalplattformen vermittelter Blick auf *die* Welt ist immer nur ein Blick auf *eine* Welt, strukturiert in der Logik der jeweiligen Plattform und den polit-ökonomischen Interessen der Betreibenden. Und wenn es geboten scheint, die Sichtbarkeit von sozialer Ungleichheit auszublenden und verstärkt

monetarisierbaren Content, anzuzeigen, dann findet eine spezifische, realitätsverzerrende Darstellung statt, die der Aufnahme politischen Engagements eher entgegen steht (Reith 2016). Auch aus zeitlogischer Perspektive können Twitter und Facebook kaum förderlich für politisches Engagement sein, da jede Minute die mit digitaler Konsum- und Content-Ablenkung verbracht wird, nicht für politisches Einbringen genutzt werden kann.

3: Begrenzte Optionen

Wenn trotz verzerrter Weltzugänge Motivation für politisches Handeln gefunden wird, kommt mit der Beschränktheit digitaler Handlungsoptionen ein weiterer restriktiver Aspekt hinzu. Denn die kreativen Ausgestaltungsmöglichkeiten von Handlungen sind im Digitalen technisch beschränkt. So können wir bei Facebook oder Instagram bspw. nur hochladen, liken, sharen und kommentieren. Dies setzt auch den Rahmen für das politische Handeln (Dolata/Schrape 2018, 12). Als politische Akte gelten dann das Ändern des Profilfotos als Zeichen des Protest, das Liken von kritischen Beiträgen zur Unterstützung eines Anliegens oder das Hochladen von Applaus-Videos zur Unterstützung von prekarierten Gruppen (Becker 2020). Die Formen des politischen Einbringens und Ausdrückens sind beschränkt und dies weckt Zweifel an der Wirksamkeit der digitalen politischen Artikulation. Sie ist erwartbar, eingeplant und kann durch das System eingehegt werden. Wenn sich politischer Aktivismus aber insbesondere durch unerwartbare Handlungen, zivilen Ungehorsam und das Abweichen von Routinen auszeichnet, spricht kaum etwas dafür, dass Digitalplattformen die Orte sind, an denen sich diese Ausdrucksformen vollziehen.

4: Passivität statt Aktivierung?

Des Weiteren ist unklar, ob politische Betätigung im Digitalen politisches Engagement in der nicht-digitalen Welt fördert oder behindert. Mehrere Zusammenhänge sind vorstellbar: So kann „proto-politisches“ Engagement im Digitalen (Online-Petitionen, Profil-Foto ändern, politische Beiträge liken) ein Einstieg für substanzielles und risikoreiches Engagement in etablierten politischen Kontexten sein. Wenn jedoch durch digitale Aktivitäten bspw. eine Sättigung im Sinne von „ich habe mich ja bereits eingebracht“ einsetzt oder ein Gefühl der Unwirksamkeit digitalen Engagements erlebt wird (z.B. wenn Online-Petitionen keine Wirkung zeigen), dann kann dies auch zu Passivität und Desinteresse an politischen Vorgängen führen. Beide Zusammenhänge erscheinen plausibel. Der Nachweis, dass digitales politisches Engagement aber

zur dauerhaften Politisierung und Demokratisierung von Menschen führt, steht bisher aus. Die Vermutung, dass das Digitale de-politisieren kann, bleibt.

5: Chancenungleichheit

Auch die zu Beginn erwähnte Hoffnung, digitale Kommunikationsmedien würden die Einbindung und politische Aktivierung sämtlicher Gesellschaftsschichten ermöglichen, bewahrheitet sich nicht. Empirische Untersuchungen verdeutlichen dies: So nimmt bspw. die Wahrnehmung, sich mithilfe digitaler Plattformen und Medien „gesellschaftlich einbringen“ zu können, mit sinkendem Bildungsgrad konstant ab (Initiative D21 e.V. 2022, 14). Zudem scheint die „Ablenkung“ des Digitalen für bildungsarme Jugendliche größer (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, 55 f.), bzw. sind ihre Kompetenzen, Interessen und Nutzungsweisen unpolitischer, als die höher gebildeter Gleichaltriger. Es sind demnach weiterhin Privilegierte, die – wie in vor-digitalen Zeiten (Bödeker 2012) – die digitalen Strukturen zur Durchsetzung ihrer Interessen nutzen werden.

6: Antidemokratische Tendenzen

Generell scheinen die großen digitalen social-media-Konzerne eher antidemokratische Tendenzen aufzuweisen. Nicht empirisch nachgewiesen aber anekdotisch plausibel wird dies, wenn bspw. der Messenger-Dienst Telegram die Nutzer:innen fragt, ob die Plattform sich an geltendes Recht halten soll (Reuter 2022) oder angesichts der Beteiligung sämtlicher relevanter Digitalkonzerne am größten Abhörskandal des digitalen Zeitalters (Greenwald 2014). Die demokratisierende Kraft digitaler Plattformen erscheint erneut plausibilisierungsbedürftig.

Gehen oder Bleiben? Umgang mit dem Digitalen.

Es bleibt die Erkenntnis: Technik ist nicht gleich Technik – digital ist anders. Autobahnen können nicht verhindern, dass auf ihnen für deren Abschaffung demonstriert wird. Digitale Plattformen schon. Denn wenn auf *Facebook* für dessen Regulierung oder Zerschlagung aufgerufen wird, kann die Plattform die Erfolgchancen des Protestes durch die Verringerung der Sichtbarkeit von Beiträgen, die Sperrung von politischen Accounts oder das Fluten von Timelines mit seichtem Content, minimieren. Die Wirksamkeit von Protest und politischem Engagement im Digitalen entfaltet sich vermutlich erst in Kombination mit kompatiblen Offline-Praktiken (Fielitz/Staemmler 2020), so-

dass immer auch die Gefahr besteht, dass eine einseitige Verlagerung politischen Handelns in das Digitale zu einer Verkümmerng der zivilgesellschaftlichen Mobilisierungs- und Mitbestimmungspotentiale führen könnte.

Dieser Artikel will jedoch nicht für einen Rückzug aus dem Digitalen oder für eine Vermeidung digitaler politischer Handlungsweisen plädieren. Vielmehr wirbt er für einen reflektierten und bewussten Umgang mit digitalen Handlungsoptionen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass erfolgreiches *digitales* politisches Handeln die Spezifika des Digitalen und seine Machtdurchzogenheit berücksichtigen muss (Brumme 2022). Insbesondere in der politischen Bildung sollte dies verstärkt beachtet werden, um eine kritische Auseinandersetzung mit den Potentialen und Gefahren des Digitalen zu ermöglichen. Bedeutsam scheint dabei unter anderem, verstärkt auch informatische Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt zu rücken, Alternativen zu kommerziellen Digital-Anbietern aufzuzeigen und marginalisierte Gruppen darin zu bestärken, an der Entwicklung von Digital-Plattformen und -technologien mitzuwirken.

Literatur

- BARLOW**, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. Online: <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence> (Zugriff: 10.10.2022).
- BECK**, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.
- BECKER**, Boris (2020): Clap for our Carers !!! #NHS #safe lives #London. Online: https://www.instagram.com/p/B_DYHYKF8wi/?hl=de (Zugriff: 19.10.2022).
- BÖDEKER**, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft.
- BRUMME**, Robert (2016): Überwachung vor und nach Snowden. Eine Einordnung. In: Berger, Peter A./Brumme, Robert/Cap, Clemens H. (Hg.): Überwachung und Privatheit in der Ära nach Snowden. Ein Dialog. Rostock, S. 15–18.
- BRUMME**, Robert (2020): Zur Entfaltung des „Digitalen“ in der Welt. Strukturen, Logik und Entwicklung. Weinheim Basel.
- BRUMME**, Robert (2022): Digitalisierung und Ungleichheit: Zum Potenzial digitaler Technik, soziale Ungleichheit zu verringern. In: POLIS 3/2022, S. 7–9.
- DOLATA**, Ulrich/Schrabe, Jan-Felix (2018): Kollektives Handeln im Internet. Eine akteurtheoretische Fundierung. In: Dolata, Ulrich/Schrabe, Jan-Felix (Hg.): Kollektivität und Macht im Internet. Soziale Bewegungen – Open Source Communities – Internetkonzerne. Wiesbaden, S. 7–38.
- FIELITZ**, Maik/Staemmler, Daniel (2020): Hashtags, Tweets, Protest? Varianten des digitalen Aktivismus. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 2/2020, S. 425–441.

- GAYLE**, Damien (2021): Facebook aware of Instagram's harmful effect on teenage girls, leak reveals. Online: <https://www.theguardian.com/technology/2021/sep/14/facebook-aware-girls-leak-reveals> (Zugriff: 14.10.2022).
- GREENWALD**, Glenn (2014): Die globale Überwachung. Der Fall Snowden, die amerikanischen Geheimdienste und die Folgen. München.
- GURIEV**, Sergei/Melnikov, Nikita/Zhuravskaya, Ekaterina (2021): 3G Internet and Confidence in Government. In: *The Quarterly Journal of Economics* 4/2021, S. 2533–2613.
- IE Center For The Governance of Change** (2021): European Tech Insights 2021. Hg. v. ie Center For The Governance of Change. Online: <https://docs.ie.edu/cgc/IE-CGC-European-Tech-Insights-2021-%28Part-II%29.pdf>.
- INITIATIVE D21 e.V.** (2022): D21-Digital-Index 2021/2022. Wie digital ist Deutschland? Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin.
- KUZIEMSKI**, Maciej/Misuraca, Gianluca (2020): AI governance in the public sector: Three tales from the frontiers of automated decision-making in democratic settings. In: *Telecommunications policy* 6/2020, S. 101976.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER** Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- MOROZOV**, Evgeny (2009): From slacktivism to activism. Online: <https://foreignpolicy.com/2009/09/05/from-slacktivism-to-activism/> (Zugriff: 12.10.2022).
- MOROZOV**, Evgeny (2013): To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism. New York.
- MÜNKER**, Stefan/Roesler, Alexander (2002): Vom Mythos zur Praxis. Auch eine Geschichte des Internet. In: Munker, Stefan/Roesler, Alexander (Hg.): *Praxis Internet. Kulturtechniken der vernetzten Welt*. Frankfurt/M., 11–24.
- PRZEWORSKI**, Adam (2020): *Krisen der Demokratie*. Berlin.
- REITH**, Victoria (2016): Rückkehr nach China – durch Zensur? Online: <https://www.deutschlandfunk.de/facebook-rueckkehr-nach-china-durch-zensur-100.html> (Zugriff: 10.10.2022).
- REUTER**, Markus (2022): Telegram fragt Nutzer:innen: Wieviel Überwachung soll's denn sein? Online: <https://netzpolitik.org/2022/telegram-fragt-nutzerinnen-wieviel-ueberwachung-solls-denn-sein/> (Zugriff: 10.10.2022).
- THIEL**, Thorsten (2014): Die Schönheit der Chance: Utopien und das Internet. In: *Juridikum: Zeitschrift für Kritik, Recht, Gesellschaft* 4/2014, S. 459–471.
- VEDEL**, Thierry (2006): The Idea of Electronic Democracy: Origins, Visions and Questions. In: *Parliamentary Affairs* 2/2006, S. 226–235.
- WOLFANGEL**, Eva (2022): KI ist eine Technik der Mächtigen. In: *MIT Technology Review* 6/2022, S. 22–25. Online: <https://www.heise.de/hintergrund/Sogenannte-KI-basiert-von-Natur-auf-einer-Machtbeziehung-7219321.html?seite=all> (Zugriff: 15.10.2022).

Die Macht der Algorithmen verstehen und reflektieren

Sozioinformatische Bildung und die Förderung reflexiver Digitalkompetenzen

Die Macht der Algorithmen

Der politische Publizist Jonathan Rauch vertritt die These, die Digitalisierung führe dazu, dass sich die Menschen weder auf eine gemeinsame Realität einigen können noch dazu in der Lage sind, ihre Differenzen zu lösen, was letztlich einen vorwiegend über die Sozialen Medien geführten epistemischen Bürgerkrieg ausgelöst habe. Die Verursacher dieser Konflikte um (Un)Wahrheiten setzen auf die Techniken moderner Informationskriege und die Beeinflussung menschlicher Wahrnehmung durch kognitive Verzerrungen: „In einer komplexen Welt [...], in der wir differenzierte Entscheidungen fallen müssen, können uns unsere Voreingenommenheiten nicht nur in die Irre führen, sondern lassen uns nicht mal auf die Idee kommen, dass wir falsch liegen könnten.“ (Rauch 2021) Die Sozialen Medien verstärken die Konfliktlinien, indem sie die Verbreitung falscher und irreführender Behauptungen beschleunigen. Persönliche Angriffe werden nicht aussortiert, sondern zu diesen ermutigt. Thesen werden nicht mehr verifiziert, sondern geteilt, Quellen werden nicht genannt, sondern verschleiert, Fachwissen durch Dilettantismus ersetzt und somit ein System erschaffen, das für zahlreiche Menschen weder Erkenntnis noch Wahrheit produziert. Informationstechnologien werden so zu Desinformationstechnologien: „Die Metriken, Algorithmen und Optimierungswerkzeuge sind sensibel, was die Beliebtheit ihrer Inhalte betrifft, aber die Wahrheit ist ihnen egal“ (ebd.).

In sozialen Netzwerken, aber auch darüber hinaus sind Algorithmen heute unsere täglichen Begleiter. Omnipräsente digital vernetzte Geräte bzw. die hinter diesen liegenden Digitaltechnologien und Programme bauen auf immer komplexeren Algorithmen auf, die die kritischsten Bereiche unseres Alltags gestalten und beeinflussen, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

1. Auf den Plattformen der bereits erwähnten sozialen Medien wie Facebook, TikTok oder Instagram legen Algorithmen auf Basis individueller Vorlie-

- ben wie Betrachtungszeiten, der Zahl an Interaktionen oder Clicks fest, wer welche Inhalte sieht. Dies kann letztlich in einer deutlichen Verschiebung sozialer Interaktionen münden – festgelegt durch Maschinen, nicht die Nutzer*innen.
2. Produktpreise beim Online-Shopping stehen in algorithmischer Abhängigkeit zum Viertel, in dem man wohnt, zum Endgerät, mit dem man einkauft und zu Produktpreisklassen, die man sich bisher angeschaut hat. So müssen einige Menschen in ganz Deutschland Preise zahlen, die den in München, Stuttgart oder Frankfurt üblichen, höheren Verbraucher*innenpreise entsprechen. Andere sozioökonomische Kund*innengruppen hingegen können durch algorithmisch ermittelte Preise gezielt vom Einkauf abgeschreckt oder durch automatisierte Schufa-Anfragen gänzlich daran gehindert werden, etwa weil sie als potenziell problematisch gelten.
 3. Algorithmen können mindestens potenziell sogar beeinflussen, wen wir lieben (Hobbs et al. 2017). Auf Dating-Plattformen führen sie Menschen nach ihren Vorlieben oder Interessen zusammen.

Die Beispiele verdeutlichen, dass hinter der Oberfläche sichtbarer gesellschaftlicher Entwicklungen strukturelle Veränderungsprozesse mit teils erheblichen Auswirkungen auf den individuellen Alltag, aber auch das gesamtgesellschaftliche Miteinander stehen. So kann die algorithmisiert gesteuerte Vermittlung von Nachrichten und Informationen in sozialen Netzwerken zur Fragmentierung von Öffentlichkeit führen. Die algorithmisierte Verhaltenssteuerung des Konsumverhaltens beim Online-Shopping verweist auf (ökonomische) Machtverschiebungen im digitalen Kapitalismus (Staab 2018). Darüber hinaus eröffnen Algorithmen neue Möglichkeiten technologischer Überwachung bis hin zum technologischen Totalitarismus. Beispielhaft hierfür ist das ursprünglich für 2020 geplante Social Credit System Chinas. In dessen Rahmen soll die Bevölkerung auf Basis digitaler Technologien beobachtet, bewertet und anschließend mithilfe von Sanktions- und Belohnungsmechanismen ihrem sozialen, moralischen, wirtschaftlichen und auch politischen Handeln gesteuert werden (Hofrage/Marewski 2020).

Auf die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und die mit ihnen verbundenen Ängste zu reagieren sowie sich daran anschließend mit Grenzen, Gefahren und Chancen der Digitalisierung auseinanderzusetzen, ist die zentrale Aufgabe gesellschaftswissenschaftlicher Bildung in der Kultur der Digitalität. Eine solche Auseinandersetzung aber kann und sollte sich nicht ausschließlich auf die Förderung technologischer Fähigkeiten, dem s.g. computational thin-

king, beschränken, sondern auch helfen, die Wechselwirkungen digitaler und soziokultureller Systeme zu verstehen. Dies bezeichnen wir als sozioinformatisches Denken (Kerber/Wittau 2021). Das Konzept des sozioinformatischen Denkens steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Hierfür werden wir zunächst den namensgebenden Ansatz der Sozioinformatik sowie seine Perspektive auf die mit der Digitalisierung verbundenen Entwicklungen darstellen (Kap. 2). Hieraus ziehen wir weiterführende Rückschlüsse für die gesellschaftliche Bildung in einer Kultur der Digitalität (Kap. 3) und illustrieren diese an einem Beispiel näher (Kap. 4). Abschließend werfen wir einen Ausblick auf weitere (thematische) Ansatzpunkte eines sozioinformatischen Unterrichts (Kap. 5).

Sozioinformatik als theoretischer Zugriff auf die Digitalisierung

Die obigen Darstellungen zur Wirkmacht von Algorithmen verweisen darauf, dass die Fokussierung auf den Einsatz und die Funktionsweise von Technologie oft weniger wichtig ist als ihre gesellschaftliche Wirkung, die wir als das sozio-informatische Phänomen bezeichnen können. Für bildungsbezogene Digitalisierungsstrategien ist aktuell der gegenteilige Trend zu beobachten. Im Vordergrund stehen anwendungsbezogene Nutzungsmöglichkeiten und Tools wie Smartboards, Tablets und Apps. Bildungsprozesse, die Lernende adäquat auf zunehmend digitale Gesellschaften vorbereiten wollen, können sich aber nicht in der Nutzung digitaler Technologien erschöpfen, sondern müssen die Wechselwirkungen zwischen selbigen, Medien und dem individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Handeln explizit beachten. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der Veränderungen, die sich aus der breiten Nutzung von KI ergeben werden (Zweig et al. 2018) und die einen qualifizierten gesellschaftlichen Diskurs unausweichlich machen werden. Hierauf vorzubereiten ist eine Aufgabe gesellschaftswissenschaftlicher Bildung in der Kultur der Digitalität.

Die Wechselwirkungen zwischen Software einerseits und Individuum, Organisation und Gesellschaft andererseits stehen auch im Fokus der Sozioinformatik. Diese Forschungsrichtung der Informatik betont, dass sich Informatik nicht nur mit maschineller Datenverarbeitung beschäftigen darf, sondern sich auch der menschlichen Informationsverarbeitung annehmen muss (Keil 1992). Der sozioinformatische Ansatz begreift Mensch, Gruppe, Organisation, Gesellschaft und IT-Systeme als ein neues, emergentes System. Emergenz beschreibt dabei das Auftauchen neuer Eigenschaften eines Systems auf einem höheren Level, die durch die Interaktion der verschiedenen Bestandteile des Systems entstehen. Die Auseinandersetzung mit diesen Emergenzen ist notwendig,

wenn die Digitalisierung nicht als unbeeinflussbares Naturphänomen, sondern gestaltbarer gesellschaftlicher Prozess begriffen werden soll.

Um zu verstehen, welche Veränderungen sozio-informatische Systeme prägen – inwiefern und warum diese also neuartig sind und wie sie wirken – greift die Sozioinformatik neben klassischem informatischen Wissen auf Erkenntnisse unter anderem der Medienpsychologie und -geschichte, politischen Psychologie, Soziologie oder Verhaltensökonomik zurück.

Sozioinformatische Bildung

Die Disziplin der Sozioinformatik richtet sich vornehmlich an Software-Entwickler*innen (Zweig et al. 2021). Betroffen von den Wechselwirkungen zwischen Individuen, Organisationen und ganzen Gesellschaften sind aber auch IKT-Nutzer*innen und Bürger*innen, die am Diskurs über den Einfluss der Digitalisierung auf ihre alltäglichen Lebenswelten teilhaben sollten. Um ein hierauf basierendes kompetentes Agieren in der Kultur der Digitalität zu ermöglichen, müssen auch Bildungsprozesse die Wechselwirkungen zwischen sozialen und digital-informatischen Systemen explizit in den Blick nehmen und damit eine Fähigkeit fördern, die wir als sozioinformatisches Denken bezeichnen. Dieses stellt das gesellschaftswissenschaftliche Pendant zum informatisch geprägten Denk- und Handlungsmodell des computational thinking der MINT-Fächer dar. Es eröffnet eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Digitalität auch in den Gesellschaftswissenschaften.

Orientierungsgrundlage für jene Bildungsprozesse bietet v.a. das Modell des Dagstuhl-Dreiecks (Abb. 1). Sozioinformatisches Denken schließt hieran an und konkretisiert das Modell aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive.

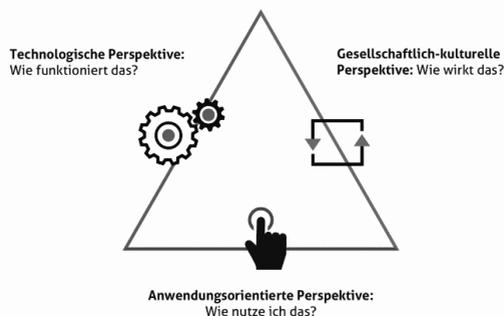


Abbildung 1: Dagstuhl-Dreieck (GI 2016).

Die auf Seiten der technologischen (und auch anwendungsorientierten) Perspektiven stattfindende Auseinandersetzung mit der Technologie bzw. Technik digitaler Systeme findet ihren Niederschlag im Prinzip des Computational Thinking. Für die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive – und damit die Frage, welche Wirkungen die Programme und Algorithmen der Digitalisierung mit sich bringen – existieren bislang kaum vergleichbare Ansätze. Das Prinzip des sozioinformatischen Denkens ist geeignet, diese Leerstelle zu füllen. Dabei stehen informatisches und sozioinformatisches Denken in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander: Nicht alles, was informatisch und technologisch nützlich erscheint, wird unter Berücksichtigung der sozioinformatischen Konsequenzen moralisch sinnvoll erscheinen. Nicht alles was auf den ersten Blick als Fortschritt wirkt, ist gesellschaftlich unproblematisch. Durch die gleichberechtigte Berücksichtigung gesellschaftlich kultureller (= sozioinformatischer) und technologischer (= informatischer) Entwicklungen wird schließlich auch ein realistischer Blick auf die anwendungsbezogene Perspektive und damit dritte Seite des Dagstuhl-Dreiecks eröffnet, durch die Einfluss auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen genommen und die Kultur der Digitalität mitgestaltet werden kann.

Analog zur Sozioinformatik ist auch die sozioinformatische Bildung geprägt durch den Anspruch der Transdisziplinarität. Als zentraler Ansatzpunkt eines solchen transdisziplinären Bildungskonzepts bietet sich der Vergleich früherer und heutiger Gesellschaftsentwicklungen an. Aus diesem können typisch menschliche Verhaltensmuster abgeleitet werden, die sich mithilfe medienpsychologischer und soziokultureller Zugriffe erklären lassen. Die Historizität medienpsychologisch und soziokulturell erklärbarer Verhaltensweisen der Menschen bilden damit den inneren Kern des sozioinformatischen Denksystems – auch, weil zahllose Algorithmen an diesen ansetzen (Appel 2019).

So lässt sich mit Hilfe sozioinformatischer Denkprozesse aufzeigen, dass Informations- und Kommunikationstechnologien aus technologischer Perspektive zwar durchaus einen transformativen Charakter haben und sich anschließend an diese Transformation auch das Menschenbild verändert (=Emergenz), Digitaltechnologien dabei aber auf etablierte Denk- und Verhaltensmuster zurückgreifen und diese bewusst für ihre Zwecke nutzen.

Die Historizität der Digitalität: Ein Beispiel für die politische-historische Bildung

Der Kern des sozioinformatischen Denkens besteht in einer gezielten Auseinandersetzung mit den medienpsychologisch und soziokulturell geprägten menschlichen Verhaltensweisen, die auch Algorithmen nutzen, um vorprogrammierte Ziele zu erreichen. Um die Algorithmizität und deren kommerzielle und politische Ausnutzbarkeit besser zu verstehen, lohnt sich vielfach ein Ausflug in die Geschichte. Dieser trägt dazu bei, die Gegenwart digitaler Systeme wie sozialer Netzwerke besser zu verstehen, wie das folgende Beispiel über Claqueure, Shares und Likes illustriert.

Claqueure (bezahlte Klatscher) sind ein Phänomen, das etwa seit Beginn des 19. Jh. systematisch eingesetzt wird, um zunächst bei Theateraufführungen, später auch politischen Auftritten und Reden, eine gewünschte, meist positive Stimmung zu verbreiten. Auf diesem Weg sollen sie den Erfolg der Theaterstücke oder politischen Abstimmungen entscheidend mitbeeinflussen und zeigen, dass eine große Masse von Menschen einem zuvor bestimmten Fakt zustimmt. Alle totalitären Systeme haben dies bislang mehr oder weniger erfolgreich genutzt (von Klimó/Rolf 2006).

Claqueure appellieren an den Herdentrieb des Menschen und bauen auf einem Verhaltensmuster auf, das Gustave Le Bon bereits 1895 in seiner „Psychologie der Massen“ beschrieb (Le Bon 2021). In der Masse leidet die Kritikfähigkeit, Fakten gehen in persönlichen, anekdotischen Geschichten unter. Unterstützt und konkretisiert wird diese „Psychologie der Massen“ durch weitere sozialpsychologische Erkenntnisse, *erstens* der Verfügbarkeitsheuristik und *zweitens* dem Bandwagon-Effekt. Heuristiken sind mentale Abkürzungen, die helfen, die Vielzahl täglich auf den Menschen einströmender Informationen überhaupt verarbeiten zu können. Die Verfügbarkeitsheuristik ermöglicht die Bildung eines Urteils auch bei unvollständiger Datenlage auf Basis passender, persönlich bereits häufiger beobachteter Sachverhalte und Ereignisse (ebd., 118). Der Bandwagon-Effekt stammt ursprünglich aus der Wahlforschung und bezeichnet den Anschluss von Menschen an bestehende oder erwartete Mehrheiten oder dominante Positionen in der Gesellschaft (Schmitt-Beck 1996).

Genau diese Effekte und Verhaltensmuster werden in der Logik der sozialen Netzwerke algorithmisch „missbraucht“ (Albrecht/Strunk 2021, 151 f.). Die Vielzahl medial zur Verfügung stehender Informationen wird entsprechend der Verfügbarkeitsheuristik selten einer ausführlichen Prüfung unterzogen, sondern immer dann geteilt oder geliked, wenn sie eigenen Erfahrungen entsprechen

und sich mit vorhandenen Wertungen decken. Jedes Liken und Teilen erhöhen dabei die Rezeptionsreichweite eines Beitrags. Besonders häufig geteilte Beiträge versprechen der Logik der Aufmerksamkeitsökonomie folgend eine höhere Verweildauer auf den entsprechenden Seiten. Sie werden algorithmisiert auch weiteren Nutzer*innengruppen empfohlen. Dies wiederum trägt nicht nur dazu bei, den ökonomischen Erfolg der Netzwerke zu erhöhen, sondern schließt auch an den oben beschriebenen Bandwagon-Effekt an. Vermeintliche Minderheitsmeinungen können so diskursrelevant werden, es kann zu einer Diskursverschiebung kommen (Strick 2018). Shares, Likes und Follower sind damit die Claqueure der Kultur der Digitalität.

Gesellschaftspolitisch problematisch hieran ist, dass Likes, Shares und Follower heute in 100.000er Größen bereits für unter 10€ gekauft werden können. So hat beispielsweise die AfD illegale Spendengelder dazu genutzt, Likes für ihre Kampagnen zu erwerben, um so den Eindruck einer weiterreichenden Unterstützung ihrer politischen Positionen zu erwecken, als dies tatsächlich der Fall ist. Ein Nebeneffekt dieser „Verstärkungskampagne“ (Sarovic 2019) ist, dass auf diesem Weg auch die algorithmische gesteuerte Reichweite und Weiterverbreitung zu Gunsten der Partei manipuliert werden konnte. Unterstützt und verstärkt wird dieser manipulative Effekt durch Social Bots, Computerprogramme, die eine menschliche Identität vortäuschen, im Internet beispielsweise durch Likes, Shares oder Kommentare kommunizieren und damit Einfluss in Desinformationskampagnen insbesondere im Umfeld von Wahlen entwickeln (Keller/Klinger 2019).

Ausblick: Ansatzpunkte eines sozioinformatischen Unterrichts

Das dargestellte Beispiel eröffnet eine Verbindung zwischen einem historisch-soziokulturellen Phänomen (dem der Claqueure), seinen medienpsychologischen Grundlagen und der Manipulierbarkeit politischer Diskurse in der digitalen Gegenwart. Eine Sensibilisierung der Lernenden durch eine kritisch-reflexive Analyse solcher Beispiele im Sinne des oben beschriebenen sozioinformatischen Denkens leistet einen zentralen Beitrag zum Erwerb digitaler Kompetenzen insbesondere in den Bereichen Analyse und Reflexion.

Neben der gezielten Beeinflussung der Meinungsmetrik und des Sagbaren eröffnen sich im Rahmen einer sozioinformatischen, transdisziplinären Bildung zahlreiche weitere Themenfelder (Abb. 2), die dazu beitragen, Algorithmen sowie Entwicklungslinien der digitalen Transformation als emergente Kulturphänomene zu verstehen, die damit verbundenen gesellschaftlichen Folgewirkungen zu erkennen und mit ihnen selbstbestimmt umgehen zu können.

Sozioinformatischer Unterricht

Schwerpunkt: Geschichte & Gesellschaftswissenschaften

Geschichte der Kritik am technologischen Wandel

Wissenseliten: gerechter Zugang zu Wissen und Bildung als historische Entwicklungsaufgabe

„Wer ist das Volk“: Historische Perspektiven auf Populismen in sozialen Netzwerken

Visualität Digitaler Bildkulturen: Visuell-invektive Kommunikationsstrategien/ „Programmierbare“ Bildwirkung

Der Kampf um eine gerechte, politische Teilhabe: von der Agora zur E-Participation?

Von Zensus und Datenkraken – Erhebung von Daten früher und heute: von wem & wofür?

Profiteure von Fortschritt und Technologien – eine historische Strukturanalyse

Digitalisierung als „The next great Transformation“ – Kapitalismen im historisch-ökonomischen Vergleich

Vom brauchen und kaufen: Konsum analog und digital

Historische Perspektiven auf digitale Selbstinszenierungsstrategien

Meinungsmetrik: Stimmungsmache und Fake News mittels Algorithmen und Bots

Mustervergleich historischer und digitaler Verschwörungserzählungen: Wer ist für welche Verführungsstrategien empfänglich und warum?

Fake News: Von frühen Desinformationsstrategien zu digitalen Trollfabriken

Geschichte der Crowdintelligenz (Schwarmintelligenz – von der E. Britannica zu Wikipedia)

Digitaler Kapitalismus als moderner, privatisierter Merkantilismus

Geschichte überwachungsstaatlicher Strukturen früher und heute (social scoring in China)



Abbildung 2: Themenfelder sozioinformatischer Bildung (eigene Darstellung).

Literatur

- ALBRECHT**, Stephen/Strunk, Merle (2021): Memes für die Massen: Rechtspopulistische Fake-Accounts und ihre visuellen Strategien. In: Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (Hg.): *Bilder, soziale Medien und das Politische*, Bielefeld, S. 149–180.
- APPEL**, Markus (2020) (Hg.): *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait und Co.*, Heidelberg.
- GESELLSCHAFT** für Informatik (2016): *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt*, online abrufbar unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf (letzter Abruf: 25.10.2022).
- HOBBS**, Mitchell/Owen, Stephen/Gerber, Livia (2017): Liquid love? Dating apps, sex, relationships and the digital transformation of intimacy. In: *Journal of Sociology*, 2/2017, S. 271–284.
- HOFFRAGE**, Ulrich/Marewski, Julian N. (2020): Social Scoring als Mensch-System-Interaktion. In: Everling, Oliver (Hg.): *Social Credit Rating. Reputation und Vertrauen beurteilen*. Wiesbaden, S. 305–329.
- KEIL-SLAWIK**, Reinhard (1992): Gestaltung Interaktiver Systeme. Ein ökologischer Ansatz. In: *Log In*, 5/6/1992, S. 18–27.
- KERBER**, Ulf/Wittau, Franziska (2021): Sozioinformatisches Denken. Ein Modell zum Umgang mit digitalen Erinnerungskulturen in der historisch-politischen Bildung. In: *zdg*, 2/2021, S. 102–124.
- KLIMÓ**, Árpád von/Rolf, Malte (Hg.) (2006): *Rausch und Diktatur. Inszenierung, Mobilisierung und Kontrolle in totalitären Systemen*. Frankfurt/M.
- LE Bon**, Gustave (2021): *Psychologie der Massen*. Hamburg.
- RAUCH**, Jonathan (2021): Das Ende unserer Diskussionskultur. In: *Der Spiegel*, 41/2021, online abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/zerstoerung-der-wahrheit-essay-von-jonathan-rauch-a-ced41bb8-c26b-4a64-b7be-b59966cdaaaf> (letzter Abruf: 25.10.2022)
- SAROVIC**, Alexander (2019): Eine echte Bedrohung für die Demokratie. In: *Spiegel online*. abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/europawahl-2019-anne-applebaum-ueber-fake-news-und-desinformationskampagnen-a-1267521.html> (letzter Abruf: 12.04.2023).
- SCHMITT-BECK**, Rüdiger (1996): Medien und Mehrheiten: Massenmedien als Informationsvermittler über die Wahlchancen der Parteien. In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 1/1996, S. 127–144.
- STAAB**, Philipp (2021): *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Bonn.
- STRICK**, Simon (2018): *Alt-Right-Affekte. Provokationen und Online-Taktiken*.
- ZWEIG**, Katharina A./Fischer, Sarah/Lischka, Konrad (2018): *Wo Maschinen irren können. Fehlerquellen und Verantwortlichkeiten in Prozessen algorithmischer Entscheidungsfindung*. Gütersloh.
- ZWEIG**, Katharina A./Krafft, Tobias D./Klingel, Anita/Park, Enno (2021): *Sozioinformatik. Ein neuer Blick auf Informatik und Gesellschaft*. München.

Soziale Medien und digitale Medienkompetenz: Herausforderungen für die Politikdidaktik

Politik als Content in sozialen Medien

Am 18. Mai 2019 veröffentlichte der YouTuber *Rezo* knapp eine Woche vor der Europawahl 2019 sein Videoessay mit dem reißerischen Titel „Die Zerstörung der CDU“ und entfachte eine Kontroverse über die Rolle sozialer Medien im gesellschaftspolitischen Diskurs und von Content-Creatoren in der politischen Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Rezo* hatte ein neues Konzept für sich entdeckt: Politische Sachverhalte mal mehr, mal weniger humoristisch und investigativ für eine überwiegend junge Zuschauerschaft aufbereiten, einordnen und bewerten. Politik als YouTube-Content. Es folgten u. a. „REZO zerstört Corona-Politik“ oder „REZO über SPRITPREISE und die BUNDESWEHR“. Andere Content-Creator nahmen sich diesem neuen Konzept an: „Die Linke. Am Ende?“ oder „Die Zerstörung von Annalena Baerbock“ titeln etwa die zwischen 40 und 60 Minuten langen Videoessays des YouTubers *Alexander Prinz* auf seinem Kanal „Der Dunkle Parabelritter“, die alle mehrere 100.000 Aufrufe erzielen. Auch politische Akteure haben längst die Relevanz sozialer Medien für sich erkannt. Die Bundestagswahl 2021 wurde von einer offensiven Wahlwerbung der einzelnen Parteien und Kanzlerkandidat*innen auf Instagram und Twitter begleitet und die polarisierenden Twitter- und Facebook-Eskapaden Donald Trumps sind kennzeichnend für die Zeit seiner Präsidentschaft. Politik ist in sozialen Medien angekommen.

Die Beispiele unterstreichen nicht nur die Allgegenwärtigkeit politischer Inhalte in sozialen Medien, sondern auch, dass die Nutzung sozialer Medien entgegen den Filterblasen- und Echokammer-Annahmen die Konfrontation mit vielfältigen politischen Inhalten und Positionen eher begünstigt als behindert (Beam et al., 2018, Dubois und Blank, 2018). Newsfeeds und Empfehlungssysteme können zu unbeabsichtigten Konfrontationen mit politischen Sachverhalten führen – etwa wenn *Rezos* Videos aufgrund ihrer Popularität in die deutschen YouTube-Trends gelangen – und den Abstand zwischen politisch interessierten und politisch desinteressierten Nutzer*innen bezüglich der Bereitschaft zur politischen Partizipation in sozialen Medien verringern (Valeriani

und Vaccari, 2016). Das Eintreten für demokratische Werte im digitalen Raum ist vor diesem Hintergrund und Begleitphänomenen wie *Fake News*, *Hate Speech* und gezielter Meinungsbeeinflussung durch *Social Bots* (Hagen et al., 2022) relevanter denn je. Gleichmaßen ist Politische Bildung gefordert, Jugendliche und junge Erwachsene auf eben jene (unbeabsichtigte) Konfrontationen mit Politik in sozialen Medien vorzubereiten und sie mit notwendigen Kompetenzen auszustatten. Damit Bürger*innen in einer digitalen Welt interventionsfähig sein können (Breit und Massing, 2002), müssen sie über kommunikative und partizipative Handlungsfähigkeiten verfügen, die auf fachlichem Wissen basieren (Detjen et al., 2012). Das Wissen über Funktionslogiken sozialer Medien und Konsequenzen politischer Äußerungen auf der Plattform ist dabei eng mit der Bereitschaft zur politischen Partizipation in sozialen Medien verbunden (Velasquez und Rojas, 2017). Es ist daher begründet anzunehmen, dass Medienkompetenz eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialen Medien darstellt (Manzel, 2017). Doch obwohl Oberle bereits 2017 treffend Medienkompetenz als eine klare Herausforderung politischer Bildung identifizierte (Oberle, 2017), beschäftigt sich die politikdidaktische Forschung bisher nur wenig mit Medienkompetenz im Allgemeinen (u. a. Schröder, 2021, Oberle, 2022) und sozialen Medien im Speziellen (Heyen und Manzel, 2023). Schulischer politischer Bildung wohnt dabei das umfassendste Potenzial zur Förderung von Medienkompetenz inne. Politikdidaktische Forschung kann entsprechend sowohl die für einen politisch mündigen Umgang mit sozialen Medien notwendigen Kompetenzen von Schüler*innen als auch die für die Förderung von Medienkompetenz auszubildenden Facetten professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen adressieren (Eickelmann, 2017).

Medienkompetenz von Schüler*innen und (angehenden) Lehrkräften

Digital Native sein bedeutet nicht zwingend, medienkompetent zu sein. Wie die Studie von Ihme und Senkbeil (2017) zeigt, können Jugendliche ihre Fähigkeiten nur sehr schlecht einschätzen. Die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen hängen nur sehr gering mit den tatsächlich gemessenen Kompetenzen zusammen. Darüber hinaus wird Schule von ihnen bisher kaum als relevante Vermittlungsinstanz computerbezogener Kompetenzen wahrgenommen. Stattdessen prägt insbesondere das Elternhaus den Kompetenzerwerb, wobei Schulen nicht in der Lage sind, sozioökonomische Ungleichheitseffekte im Kompetenzerwerb

von Schüler*innen zu kompensieren. Schüler*innen mit einem sozial schwachen Hintergrund haben eine gleich doppelte Benachteiligung zu befürchten: nicht nur fehlen ihnen ohnehin häufig die Ressourcen zur (digitalen) Partizipation (indem sie z.B. über kein eigenes Smartphone verfügen), sondern sie erwerben auch niedrigere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, was z.B. Konsequenzen für die Anfälligkeit für *Fake News* haben könnte.

Dass Schule nicht in der Lage ist, einen kompensatorischen Effekt auszuüben, ist vor dem Hintergrund unzureichender Verankerungen von Inhalten zum Umgang mit digitalen Medien in den Curricula der Lehrstudiengängen der 16 Bundesländer (Brinkmann et al., 2018) wenig überraschend. Die Planung und Durchführung eines lernförderlichen Unterrichtsangebots erfordert schließlich kompetente Lehrpersonen (Helmke, 2009). Diese müssen über Wissen und Fähigkeiten verfügen, um in verschiedensten Anforderungssituationen der Unterrichtspraxis professionell handlungsfähig zu sein. Für diese sog. *professionelle Handlungskompetenz* (Weschenfelder, 2014) ist u.a. das Professionswissen, nach Shulman (1987) differenzierbar in das Fachwissen, pädagogische Wissen und fachdidaktische Wissen, handlungsleitend und wird insbesondere von der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung adressiert. Spätestens seit der Corona-Pandemie ist deutlicher denn je, dass Lehrkräfte digitalisierungs- und medienbezogenes Wissen benötigen, um digitale Medien einerseits im Sinne der KMK-Strategie (2016) „Bildung in der digitalen Welt“ als den Lehr-Lern-Prozess bereichernde Werkzeuge einsetzen zu können (digital gestütztes Lehren- und Lernen), und andererseits Unterricht anzubieten, der an der Lebenswelt und dem Mediennutzungsverhalten der Schüler*innen ansetzt (JIM 2021 und KIM 2020, mpfs) und die Medienkompetenz der Schüler*innen fachspezifisch sowie fachintegrativ fördert. Das hierfür notwendige Wissen, welches an der Schnittstelle von Fachwissen, pädagogischem Wissen und technologischem Wissen verortet werden kann, stellt das technologisch-fachdidaktische Wissen (*technological pedagogical content knowledge, TPACK*) von Lehrpersonen dar (Mishra und Köhler, 2009). Dieses technologisch-fachdidaktische Wissen wird von einem technologiebezogenen Kontextwissen gerahmt (Mishra, 2019). So müssen Lehrpersonen beim Unterrichten mit digitalisierungsbezogenen Elementen berücksichtigen, über welche technische Ausstattung Schüler*innen und die Schule verfügen oder welche bildungs- und schulpolitischen Positionen zu neuen Technologien vorherrschen.

Infolge der KMK-Strategie 2016, den ergänzenden Empfehlungen zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK, 2021) sowie dem „European Framework for the Digital Competence of Educators“ (DigCompEdu, Rede-

cker, 2017) wurde die Entwicklung von Konzepten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich digitalisierungsbezogener Lehrkompetenzen intensiviert. Untersuchungen durch Drossel et al. (2019) im Rahmen der ICILS-Studie 2018 deuten allerdings darauf hin, dass Lehrkräfte digitale Medien zwar häufig im Unterricht insbesondere zum frontalen Präsentieren von Informationen nutzen (z.B. PowerPoint-Präsentationen statt Tafel), das Potenzial digitaler Medien zur Verbesserung schulischer Leistungen aber mehrheitlich als geringer und ihre eigenen Kompetenzen etwa in der Nutzung von Lernmanagement-Systemen niedriger als im internationalen Vergleich einschätzen. Senkeil et al. (2020) kommen in einer Untersuchung der Daten angehender (N = 1518) und fortgeschrittener (N = 1766) Studierender des nationalen Bildungspanels zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen geringere digitale Kompetenzen aufweisen und besonders Lehramtsstudierende ohne mathematisch-naturwissenschaftliches Unterrichtsfach über geringe digitale Kompetenzen verfügen. Die Kompetenzrückstände von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen nehmen zusätzlich im Studienverlauf leicht zu. Diese Befunde sind besonders vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten bildungspolitischen Bemühungen zur Verbesserung der Lehrkräftebildung ernüchternd. Diese fachunspezifischen Untersuchungen liefern erste Hinweise über die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen. Gezielte Untersuchungen von Lehramtsstudierenden sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer liegen aktuell nicht vor.

Anknüpfungsmöglichkeiten für politikdidaktische Forschung

Die Ausmodellierung von Medienkompetenz für die Politische Bildung stellt ein Desiderat dar und folglich fehlt es an politikdidaktischen Studien zur Medienkompetenz von Lehrkräften und Schüler*innen in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Anknüpfungsmöglichkeit für eine Modellbildung kann das Modell der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012) sein. Dieses differenziert Politikkompetenz in vier Dimensionen, die zueinander in Wechselwirkungen stehen: das Fachwissen, die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation. Jede der vier Kompetenzdimensionen bietet Anknüpfungsmöglichkeiten: auf der Ebene des Fachwissens, welches vor allem die Konzepte der Politik (Weißeno et al., 2010) umfasst, ist zu prüfen, wie sich bestehende Fachkonzepte unter Digitalisierungseinflüssen erweitert haben oder einer neuen Kontextualisierung bedürfen. Auf den Ebe-

nen der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit ist zu bestimmen, welche Fähigkeiten Schüler*innen im digitalen Raum benötigen, um die Inhalte eines Videos wie „Die Zerstörung von Annalena Baerbock“ selbst bewerten und zum Beispiel in Kommentarsektionen mitdiskutieren zu können. Und nicht zuletzt ist auf der Ebene der politischen Einstellung und Motivation zu prüfen, wie sich z.B. das Wissen und die Einstellungen zu Datenschutz und Privatsphäre auf die Bereitschaft zur politischen Partizipation in sozialen Medien auswirken (Neubaum, 2021). Mit Blick auf die Lehrkräfte(aus)bildung haben Beißwenger et al. (2020) ein Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen vorgelegt, welches u.a. das zuvor angeführte TPACK-Modell, das europäische Rahmenmodell DigCompEdu und weitere Modelle wie das Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt (Brinda et al., 2020) zu einem Modell integriert und in dessen Mittelpunkt die Förderung der fachspezifischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen steht. Fachspezifische, fächerübergreifende und überfachliche Basiskompetenzen zu digitalen Technologien stellen dabei das Fundament des als Haus visualisierten Modells dar. Ein erster Ansatz politikdidaktischer Forschung könnte sein, diese fachspezifischen Basiskompetenzen von Lehrkräften sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer zu bestimmen und empirisch zu überprüfen. Nur auf der Grundlage klarer Zielbestimmungen können Förderkonzepte entwickelt und evaluiert werden, welche die Medienkompetenzen von Lehrkräften und Schüler*innen fördern und einen Beitrag zur politischen Mündigkeit in einer digitalen Welt leisten.

Literatur

- BEAM, M.A., Hutchens, M.J., Hmielowski, J.D.** (2018). Facebook news and (de)polarization: reinforcing spirals in the 2016 US election. *Information, Communication and Society*, 21(7), 940–958.
- BEISSWENGER, M., Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Bulizek, B., Burovikhina, V., Cyra, K., Gryl, I., Tobinski, D.** (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl, F. Schacht (Hg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (43–76). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- BREIT, G., Massing, P.** (Hg.) (2002). *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Wochenschau.
- BRINKMANN, B., Müller, U., Scholz, C., Siekmann, D.** (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!. Online unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehramtsstudium-in-der-digitalen-welt>. [Abruf: 14.1.2023].

- BRINDA, T.,** Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., Weich, A. (2020). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In T. Knaus, O. Merz (Hg.), *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (157–167). Kopaed.
- DETJEN, J.,** Massing, P., Richter, D., Weißen, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS.
- DROSSEL, K.,** Eickelmann, B., Schaumburg, H., Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, J. Vahrenhold (Hg.), *ICILS 2018. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (205–240). Waxmann.
- DUBOIS, E.,** Blank, G. (2018). The echo chamber is overstated: the moderating effect of political interest and diverse media. *Information, Communication und Society*, 21(5), 729–745.
- EICKELMANN, B.** (2017). Schulische Medienkompetenzförderung. In H. Gapski, M. Oberle, W. Staufer (Hg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 146–154). Bundeszentrale für politische Bildung.
- HAGEN, L.,** Neely, S., Keller, T. E., Scharf, R., Vasquez, F. E. (2022). Rise of the Machines? Examining the Influence of Social Bots on a Political Discussion Network. *Social Science Computer Review*, 40(2), 264–287.
- HELMKE, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- HEYEN, F.,** Manzel, S. (2023). Algorithmen, Filterblasen und Echokammern – Herausforderungen für die politische Meinungs- und Urteilsbildung im Kontext sozialer Medien. In C. Stark und A. Wagener (Hg.), *Die Digitalisierung des Politischen* (193–212). Springer.
- IHME, J. M.,** Senkbeil, M. (2017). Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 24–37.
- KOEHLER, M. J.,** Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf. [Abruf: 14.1.2023].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. [Abruf: 14.1.2023].

- MANZEL, S.** (2017a). Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. In H. Gapski, M. Oberle, W. Staufer (Hg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (207–217)*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER** Forschungsverbund Südwest (Hg., 2020). KIM-Studie. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger. Online unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf. [Abruf: 14.1.2023].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER** Forschungsverbund Südwest (Hg., 2021). JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf. [Abruf: 14.1.2023].
- MISHRA, P.** (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78.
- NEUBAUM, G.** (2021). „It’s going to be out there for a long time“. The influence of message persistence on users’ political opinion expression via social media technologies. *Communication Research*, 49(3), 426–450.
- OBERLE, M.** (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In M. Oberle, G. Weißeno (Hg.), *Politische Bildung. Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie (187–196)*. Springer VS.
- OBERLE, M.** (2022). Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere, H. Höfer (Hg.), *Medien – Demokratie – Bildung. Ethik in mediatisierten Welten (117–133)*. Springer VS.
- REDECKER, C.** (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. Dig-CompEdu*. Edited by Y. Punie. Publications Office of the European Union. Online unter <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. [Abruf: 14.1.2023].
- SCHRÖDER, M.** (2021). Medienkompetenz als Schlüssel für Demokratiekompetenz. In M. S. Hubacher, M. Waldis (Hg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit (89–107)*. Springer VS.
- SENKBEIL, M., Ihme, J. M., Schöber, C.** (2020). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht (67)*.
- SHULMAN, L. S.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- VALERIANI, A., Vaccari, C.** (2016). Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom. *New Media und Society*, 18(9), 1857–1874.

- VELASQUEZ, A.,** Rojas, H. (2017). Political Expression on Social Media: The Role of Communication Competence and Expected Outcomes. *Social Media und Society*, 1–13.
- WEISSENO, G.,** Detjen, J., Juchler, I. (2010). *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell*. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- WESCHENFELDER, E.** (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer.

Radikale Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter

Digitales/Postdigitales

In den Medienwissenschaften wird seit einiger Zeit der Begriff des „Postdigitalen“ diskutiert (vgl. z.B. Tavin/Kolb/Tervo 2021). Dabei geht es nicht um die Frage – wie es die Vorsilbe ‚Post‘ vielleicht suggeriert – ob das digitale Zeitalter überwunden sein könnte. Das Gegenteil ist der Fall: Weil die Lebenswelt lückenlos von Digitalität durchdrungen ist, überzeugt es nicht mehr, ein ‚Digitales‘ von einem ‚Nicht-Digitalen‘ zu unterscheiden. An einer solchen Unterscheidung festzuhalten ist gleichbedeutend damit, ‚Digitalisierung‘ als eine technisch-mediale Transformation zu figurieren und damit auf „eine Eigenschaft von Technologien [zu] reduzieren“ (Hauck-Thum 2021, 75). Das Postdigitale markiert dagegen einen umfassenderen Strukturwandel: eine Transformation gesellschaftlicher „Lebensformen“ (Nordmann 2008) durch ein sozial-materiales Netzwerk, das Alltagspraxen, Gegenstände, Körper, Architekturen, Technologien, Symbole u.v.a. umfasst (Hauck-Thum/Noller 2021; Nassehi 2019; Stalder 2016).

Postdigitalität führt somit die Kartographie eines verschränkten Technisch-Sozialen ein: Es gibt nicht mehr *das Soziale*, das von technischen Prozessen abgegrenzt wird.¹ Vielmehr ist die Gegenwart von hybriden Objekten und Mischformen geprägt (vgl. statt vieler Haraway 1995), wodurch das Soziale und die „Site of the Social“ (Schatzki 2002) verschwimmen. Die fixe Idee eines abgrenzbaren Sozialen mutet auf dieser Folie wie ein Anachronismus an. Sie ist im Zuge der Konstitution der Sozialwissenschaft entstanden, in der es zunächst darum ging, Eigenständigkeit zu erlangen (vgl. Schroer 2022). Dazu wurde das Soziale als domänenspezifischer Bereich ausgeflaggt. Im Laufe der Zeit wurde letzterer dann aber auf eine Restgröße zusammengeschrumpft. Denn während viele Wissenschaften wie Biologie, Physik, Medizin oder Psychologie ihre speziellen Gebiete vergleichsweise trennscharf abgrenzen konnten, wurde das Soziale zu-

1 Diese Lesart ist genaugenommen nicht neu (vgl. etwa Simondon 2012). Gegenwärtig bekommt sie allerdings durch die technische Seite der Digitalisierung neue Überzeugungskraft.

nehmend zu einem flüchtigen, unzugänglichen, verteilten Klebstoff, der immer erst dann eingebracht wird, wenn andere Erklärungsschemata an ihre Grenzen kommen: Wenn angegeben wird, dass es für ein Phänomen wohl soziale Gründe geben müsse, ist das zumeist Ausdruck dafür, dass andere Erklärungen erschöpft sind. Dem Sozialen werden dabei unbestimmte und zugleich quasi-wesenhafte Züge zuerkannt.

In einer postdigitalen, hybridisierten Gesellschaft mutet es aber buchstäblich weltfremd an, weiterhin von einem stilisierten, abgrenzbaren und zugleich vagen Sozialen auszugehen. Denn die Durkheimschen *faits sociaux* können kaum ohne beteiligte weitere Dinge schlüssig erklärt werden (vgl. ausführlich dazu Latour 2007). Smartphones, Autos, Internet, Waschmaschinen, Drohnen, Tiere, Computer, Landschaftsparks, Essen, Wege, Architekturen u.v.a. sind an der beständigen gesellschaftlichen (Re-)Konstitution beteiligt. Jenseits der Unterscheidung zwischen einem Sozialen von einem Nichtsozialen kann die Gesellschaft plausibler als Kollektiv (vgl. Latour 2010), als Versammlung bzw. als Assemblage (Delanda 2006) von humanen und nichthumanen Anteilen beschrieben werden. Die Strukturen eines solchen Kollektivs ergeben sich aus einem „Diagramm“ (Deleuze 1977, insb. 116 ff.), einer „abstrakten Maschine“ (ebd.), die sich aus einer Anordnung versammelter Dinge zusammensetzt – aus Verbindungen, Überschneidungen, Verkettungen, Überlappungen, Interferenzen, Faltungen usw. Gesellschaftliche Phänomene werden dann nicht auf der Grundlage von Gegenüberstellungen (z. B. Mensch vs. Technik) analysiert, sondern vermittels der Frage nach der spezifischen Organisation von (humanen-nichthumanen) Gefügen („Assoziationen“ (Latour 2007, passim)).

Abgenutzte Benutzer*innen

Die Bedingungen politischer *Subjektbildung(en)* im postdigitalen Zeitalter werden somit erst greifbar, wenn die Grammatik einer Unterscheidung zwischen Sozialem/Humanem einerseits und dem Technischen/Digitalen andererseits überwunden wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Bloise/Heldt/Theophil in diesem Band). In diesem Zusammenhang erweisen sich *erstens* Formate, die das Digitale in einer instrumentellen Perspektive – als „Lernobjekt, Lernwerkzeug, Lerninhalt“ (Kühberger 2019, 27 f.) – erschließen, als irreführend. Denn sie suggerieren, dass autonome, isolierte Subjekte etwas *mit* Technik bewerkstelligen können oder dass es darum geht, wie sich Lerner*innen mit Hilfe digitaler Angebote Wissensbestände aneignen könnten. Daran anschließend muss *zweitens* der Horizont einer erweiterten Medienkompetenz überstiegen werden

(vgl. z.B. Oberle 2017), die auf „Nutzungsformen“ (ebd., S. 191) abstellt, zu deren „Regelung“ (ebd.) die Bürger*innen befähigt werden sollen. Denn in solchen Figuren wird ein unzeitgemäßer, prä-postdigitaler Mensch-Technik-Dualismus fortgeschrieben. Schließlich müssen *drittens* konsequent humanistisch geprägte Standorte verlassen werden. Andernfalls würde eine post-rousseauische Denkfigur weitergetragen, nach der die Verbreitung, Nutzung und Anwendung technisch-digitaler Formate das kulturelle Erbe und das Soziale gleichermaßen bedrohe (vgl. etwa Sander 2017). Hier werden überkommene, alteuropäische Abgrenzungen fortgeschrieben, die es in der dort imaginierten Form ohnehin nie gegeben hat (vgl. Latour 2008).

Im Postdigitalen werden die immanenten, anthropomedialen Rahmenbedingungen der Gegenwart *dingfest* gemacht (vgl. Handel 2019). (Post-)Digitalität bezeichnet mithin ein tatsächliches, reales, materiales, umströmendes Bildungsmedium.² Im Spiegel der technischen Digitalisierung wird die systematische, technologische Bedingtheit des Menschen deutlicher als noch zuvor (vgl. Friedrichs 2020). Insoweit verkennen viele der reichlich kursierenden, dualistischen Schematisierungen, bei denen Kritik oder Annäherung der Digitalisierung im Zentrum stehen, dass sie selbst aus einer „digitalen Affordanz“ (König 2022) heraus entstanden sind. Die Unterscheidung zwischen einem Technisch-Digitalen und einem Postdigitalen hilft dagegen, die Herausforderungen politik- und bildungstheoretisch differenzierter zu fassen.

Souveränität im Postdigitalen

Technisch-digitale Entwicklungen sind zweifellos eine politische Herausforderung. Big Data, Tracking, Data Mining und damit zusammenhängende Machtkonzentrationen bei privaten Konzernen sind nur einige wichtige Stichpunkte. Ein durch technisch-digitale Entwicklungen ausgelöster Strukturwandel der Öffentlichkeit ist ebenso greifbar, wie der massive Machtzuwachs von Konzernen, die über technologische Schlüsselkompetenzen verfügen. Für politische Akteure und Institutionen stellen sich entsprechende Fragen der Gestaltung und Steuerung. In der politischen Bildung werden diese Herausforderungen im

2 Es kann wahrscheinlich in diesem Zusammenhang nicht häufig genug wiederholt werden: Bildungsmedium wird hier nicht mittelhaft verstanden, als eine Art Gebrauchsmittel, sondern buchstäblich als Medium. Als „gesellschaftliche Materialität“ (Friedrichs/Hamm 2020) – eine Versammlung und Einrichtung eines Kollektivs von Dingen, Organismen und Materialien, die als Medium für Formbildungen dienen.

Ideal einer „Digital Citizenship Education“ (Kenner/Lange 2018)³ gespiegelt. Im Zentrum steht dabei eine „informationelle Selbstbestimmung“ (Heldt 2022, 380), eine Form digitaler Souveränität, zu der sich ein Selbst technologisch ermächtigten soll. Zur Artikulation politischer Subjektivität unter den Bedingungen der Postdigitalität wird dabei aber nicht vorgezungen, weil zum einen von einem Politikbegriff ausgegangen wird, der für tatsächliche, materielle Bildungsprozesse kaum relevant ist (a). Zum anderen wird Bildung überwiegend als transformativer Lernprozess gefasst, der das voraussetzt, was sich erst buchstäblich bilden soll (und in das Digitalität längst eingedrungen ist): das Selbst. Somit wird das Explanandum mit den Explanans verwechselt (b).

(*ad a*): Seit längerem kursiert die Diagnose von einem Rückzug des Politischen („Le rétrait du politique“ (Lacoue-Labarthe/Nancy 1983)). Popularität hat dabei insbesondere eine lose daran anschließende Lesart erlangt, die eine Postdemokratie diagnostiziert, in der sich politische Institutionen verselbstständig hätten (vgl. Crouch 2010). In letzteren werde darüber hinaus nur noch nachvollzogen, was eine hegemoniale, ökonomisch-mediale Logik vorgebe. Diese Lesart impliziert, dass der Rückzug des Politischen in einer zunehmenden Kluft zwischen Politik und Öffentlichkeit bestünde und sich damit die demokratische Wirklichkeit zunehmend von ihrem Idealzustand entferne. Mit diesem Verständnis wird allerdings vergleichsweise eng an klassische demokratietheoretische Lesarten (vgl. statt vieler Habermas 1993) angeschlossen, sodass die Diagnose vom Rückzug des Politischen ihren zeitdiagnostischen Kern verliert.

Dagegen meint die Rede vom Rückzug des Politischen (die eine lebhaft Diskussions um die Schreibweise von Demokratie ausgelöst hat (vgl. Comtesse u. a. 2019)), dass der gesellschaftliche, öffentliche Raum („espace public“ (Lacoue-Labarthe/Nancy 1983, 192)) sukzessive durch das Soziale („le social“ (ebd., Herv. im Orig.)) ersetzt wird. Durch diese Verschiebung wird die Konstitution einer gemeinsamen Perspektive, einer verbindlichen Räumlichkeit, einer gemeinsam geteilten Welt entpolitisiert und als sozial gegeben verkapselt. Das Soziale als fundamentale, ontologisierte, eigenschaftslose Restgröße verdeckt so die politischen, raum- und damit wahrnehmungserzeugenden Praxen, durch

3 Auch bei Kenner und Lange bleiben die oben bereits problematisieren „Nutzungsgewohnheiten“ (Kenner/Lange 2020, 179) ein wesentlicher Ausgangspunkt der Überlegungen. Allerdings heben sie sich von eher oberflächlichen Betrachtungen einer erweiterten Medienkompetenz (siehe oben) insofern ab, als dass sie grundsätzlich auch die Struktureffekte einer Kultur der Digitalität mitberücksichtigen (etwa Exklusionseffekte). Deren konsequente, systematische Berücksichtigung, etwa durch den Begriff der Postdigitalität, bleibt jedoch aus.

die Perspektiven geschaffen, Zugehörigkeiten verteilt und Ausgrenzungen organisiert werden. Um diese „instituierenden Praxen“ (Nowotny/Gerald 2016) zugänglich zu machen, hat sich die Unterscheidung zwischen der *Politik* als In-Form-Sein des öffentlichen Raumes und des *Politischen* als formgebende, praktische Sphäre als fruchtbar erwiesen. Auf der Folie einer solchen „politischen Differenz“ (Marchart 2010) werden die topologischen, die den Raum der Politik erzeugenden Produktionslogiken, überhaupt erst erkennbar: wie bestimmte Räume aufrechterhalten, Perspektiven ermöglicht, Zusammenhänge und die „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière 2008) organisiert werden. Es wurde an verschiedenen Stellen gezeigt, dass die Kultur der Digitalität darin besteht, dass sich spezifische Standards in der Produktion gesellschaftlicher Räume durchsetzen, zirkulieren und so das subjektive Generieren von Sinn ausrichten – z. B. „Referenzialität“ (Stalder 2016, 96 ff.), Feedbackkommunikation (vgl. Tiquun 2011) oder *profiling* (vgl. Illouz 2007, 116 ff.). Es entsteht ein digital modulierter, gekerbter, politischer Raum, in dem Selbst-Welt-Verhältnisse in einer (post-) digitalisierten Form artikuliert werden.

(ad b) Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen *der Politik* und *dem Politischen* wird das für politische Bildungsprozesse grundlegende technisch-soziale Gefüge zugänglich. Damit entkommt man einem Zugriff, der politische Bildung und Digitalisierung auf der Grundlage von Nutzungsverhalten ins Verhältnis setzt und so auf der Oberfläche verharrt: Längst *gebildete* Subjekte nutzen digitale Formate, um sich mit gesellschaftlichen Strukturen auseinanderzusetzen. Die Konstitution von Subjektivität in sozial-digitalen Ökologien bleibt dabei den Anwendungsszenarien vorgelagert und verschwindet im Dunst *sozialer* Voraussetzungen.

Um den politisch zu Bildenden die *Bildung* ihrer politischen Subjektivität im postdigitalen Zeitalter zugänglich zu machen, muss die Artikulation von Standpunkten, die Produktion eines Selbst-Welt-Verhältnisses ausdrücklich gemacht werden. Hier ist die verbreitete Vorstellung transformativen Lernens hinderlich, weil diesem das (Newtonsche) Schema einer Veränderung *in* Zeit und Raum zugrunde liegt. Nicht in den Blick kommt eine Auseinandersetzung *mit* der (hier: postdigitalen) Räumlichkeit selbst. Es bleibt so verborgen, dass jedes Individuum ein Ort ist, an dem sich unterschiedliche Raumlogiken entfalten. Mit Hilfe welcher raumgenerierenden Fluchtlinien und Vektoren *bildet* sich mein Selbst- und Weltverhältnis? Welche technischen Assoziationen oder Relationen tragen zur welterschließenden Sinnbildung bei? Konkreter: Wie verändert etwa die Anwesenheit von *mobile devices* den Raum für die Artikulation des Selbst-Welt-Verhältnisses?

Politische Bildung muss im postdigitalen Zeitalter als „Radikale Demokratiebildung“ (Friedrichs 2021) gedacht werden. In ihr wird das In-Form-Sein auf das Form-Werden bezogen, die digitale Räumlichkeit auf die konkrete Situierungspraxis. Solche Bildungsprozesse lassen sich nicht im Sinne einer protokollierbaren Veränderung messen, sondern bestehen in einer permanenten Praxis. Didaktisch geht es damit nicht um die *Vermittlung* des richtigen Gebrauchs digitaler Endgeräte in Raum und Zeit, sondern um die Herstellung eines Kontakts zu den empirisch-transzendentalen Effekten von digitalisierten Situierungspraxen: Das Handy als einen Freund ansprechen, Algorithmen im Alltag suchen und umbauen, Möglichkeitsräume durchkreuzen, Navigations-elemente im öffentlichen Raum kartieren, auf dem Laptop frühstücken, an der Ladenkasse eine Freundschaftsanfrage stellen. Der Imperativ könnte darin bestehen, produktive Fehler (*glitches*) zu provozieren, die einen Spalt in die digitale Sinnproduktion treiben, um Elemente der politischen Selbstproduktion greifbar zu machen. „Glitch mobilisiert. Das ist unsere Aufgabe: weiter zu mobilisieren, uns selbstbewusst zu verwandeln. Dieses Hin und Her ist transzendental. Wir sind alles und nichts, überall und nirgendwo, immer in Bewegung.“ (Russell 2021, 116).

Literatur

- COMTESE**, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.) (2019): Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch. Berlin.
- CROUCH**, Colin (2010): Postdemokratie. Frankfurt/M.
- DELANDA**, Manuel (2006): A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity. London/New York.
- DELEUZE**, Gilles (1977): Kein Schriftsteller: ein neuer Kartograph. In: Deleuze, Gilles/Foucault, Michel (Hg.), Der Faden ist gerissen. Berlin, S. 101–136.
- FRIEDRICHS**, Werner (2020): Electric Voting Man. Ausblicke auf transhumanistische politische Bildungen in der augmented democracy. In: Lange, Dirk/Möller, Lara (Hg.), Augmented Democracy? Politische Bildung in Zeiten der Digitalisierung. Wiesbaden, S. 7–29.
- FRIEDRICHS**, Werner (2021): Radikale Demokratiebildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/2021, S. 430–445.
- FRIEDRICHS**, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.) (2020): Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden.
- HABERMAS**, Jürgen (1993): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.
- HANDEL**, Lisa (2019): Ontomedialität. Bielefeld.

- HARAWAY, Donna** (1995): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Haraway, Donna (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M., S. 33–72.
- HAUCK-THUM, Uta** (2021): Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Hauk-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Stuttgart, S. 73–82.
- HAUCK-THUM, Uta/Noller, Jörg** (Hg.) (2021): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Stuttgart.
- HELDT, Inken** (2022): Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.), *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 374–381.
- ILLOUZ, Eva** (2007): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno Vorlesungen 2004*. Frankfurt/M.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2018): Digital Citizenship Education. Digitale Medienkompetenz als Aufgabe der Politischen Bildung. In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 43/2018, S. 13–18.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2020): Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 2/2020, S. 178–191.
- KÖNIG, Tim** (2022): Technik als Weltbezug, Affordanzen als Reflexionsbegriff. Zum Verhältnis von Theorie und Technik in der digitalen Konstellation. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 32/2022, S. 337–359.
- KÜHBERGER, Christoph** (2019): Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*. Frankfurt/M., S. 21–34.
- LACQUE-LABARTHE, Philippe/Nancy, Jean-Luc** (1983): Le ‚retrait‘ du politique. In: Lacoue-Labarthe, Philippe/Nancy, Jean-Luc (Hg.), *Le retrait du politique*. Paris, S. 183–205.
- LATOUR, Bruno** (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- LATOUR, Bruno** (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt/M.
- LATOUR, Bruno** (2010): *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt/M.
- MARCHART, Oliver** (2010): *Die politische Differenz*. Frankfurt/M.
- NASSEHI, Armin** (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München.
- NORDMANN, Alfred** (2008): *Technikphilosophie zur Einführung*. Hamburg.
- NOWOTNY, Stefan/Gerald, Raunig** (2016): *Instituierende Praxen*. Wien.
- ÖBERLE, Monika** (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.), *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 187–196.

- RANCIÈRE**, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin.
- RUSSELL**, Legacy (2021): Glitch Feminismus. Ein Manifest. Berlin.
- SANDER**, Wolfgang (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Kuhn, Hans-Werner/Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.), Perspektiven auf Politikunterricht heute: vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Baden-Baden, S. 129–148.
- SCHATZKI**, Theodore R. (2002): The Site of The Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Pennsylvania.
- SCHROER**, Markus (2022): Geozoologie. Die Erde als Raum des Lebens. Berlin.
- SIMONDON**, Gilbert (2012): Die Existenzweise technischer Objekte. Zürich.
- STALDER**, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- TAVIN**, Kevin/Kolb, Gila/Tervo, Juuso (Hg.) (2021): Post-Digital, Post-Internet Art and Education. The Future is All-Over. Cham.
- TIQQUN** (2011): Kybernetik und Revolte. Zürich-Berlin.

Digitalität als Leerstelle?

Ergebnisse einer qualitativen Schulbuchanalyse

Einleitung und Studiendesign

Debatten über die Digitalisierung und ihre Folgen sind omnipräsent; entsprechend nimmt das Thema auch in Schulbüchern einen zunehmend großen Raum ein. Die Grundlage dieses Beitrags sind die vorläufigen Ergebnisse einer Analyse von 22 Schulbüchern des Faches Sozialkunde im Bundesland Rheinland-Pfalz. Geleitet wurde die Schulbuchanalyse von der Frage, wie der Gegenstand der Digitalisierung in den Schulbüchern konstituiert wird und mit welchen Bildungszielen und -inhalten er explizit oder implizit verbunden wird. Das Sample umfasst die offiziell durch das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung zugelassenen Bücher für die Schulformen Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus sowie für berufsbildende Schulen, die in den Jahren 2016 bis 2022 erschienen und nach Schulbuchkatalog bis mindestens 2027 lieferbar sind. Die Auswertung der Schulbuchtexte erfolgt als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018).

Ein Gespenst geht um in der Welt – das Gespenst der Digitalisierung. So zumindest ließe sich eine Karikatur betiteln, die in einem aktuellen Schulbuch der Politischen Bildung abgedruckt ist (A [2021], 270¹): Ein Mann sitzt – mit vor Schreck verzerrter Miene und abwehrender Armhaltung – vor einem Monitor, aus dem mit bedrohlich verengten Augenschlitzen das Gespenst der Digitalisierung hervorschwebt.

In ihrer Rolle als Nutzer*innen tritt *die* Digitalisierung den Menschen hier als ein furchterregendes Anderes gegenüber. Diese Grundkonstellation eines (nicht haltbaren) Dualismus von Mensch und Technik dominiert in den an dieser Stelle untersuchten Schulbüchern; sie wird in diesem Aufsatz mit dem Begriff der Digitalität (Felix Stalder) konfrontiert: Anstatt ‚Digitalisierung‘

1 Eine ähnliche Karikatur findet sich in B [2021], 133. Zu den Siglen der Schulbücher vgl. Verzeichnis am Textende.

verkürzt in einem technisch-instrumentellen Sinne (und in der Folge in einem ebenso verkürzten kommunikations- und informationstechnologischen Sinne) zu begreifen, erfasst Stalder mit dem Begriff der ‚Digitalität‘² die Wechselwirkung zwischen Technik und sozialer Praxis als einen grundsätzlichen Kulturwandel (Stalder 2016): Die Nutzer*innen sind in ihrem Selbstverständnis immer schon (digital-)technologisch vorgeprägt, ebenso wie jene Prägung sich neuen technologischen Entwicklungen einschreibt.

In den Schulbüchern werden mittels des Konzepts von Digitalität Leerstellen erkennbar, die im Folgenden exemplarisch anhand der bereits angedeuteten, dominanten Adressierung der Schüler*innen als Mediennutzer*innen (2), eines weitgehend unreflektierten Paradigmas einer massenmedial geprägten, bürgerlichen Öffentlichkeit (3) sowie im Zusammenhang mit Fragen nach dem Schutz von Daten (4) verdeutlicht werden.

Digitale Medien allein als Instrumente?

Die untersuchten Schulbücher verhandeln Phänomene, die mit der Digitalisierung in Zusammenhang stehen, hauptsächlich in ihren Medienkapiteln (vgl. Heldt 2022); es dominiert dabei eindeutig der Anwendungsbezug, im Sinne eines handelnden Umgangs der Schüler*innen mit (digitalen) Medien. Diverse Statistiken zum Medienkonsum von Jugendlichen im Allgemeinen (u.a. C [2021], 112; D [2016], 101), zur Einschätzung der Wichtigkeit von Medien im persönlichen Alltag (E [2016], 56) sowie zu Anwendungsarten einzelner Medien (exemplarisch in Hinsicht aufs Smartphone: B [2021], 104) nehmen einigen Raum ein. Mediengeschichtliche Abrisse fokussieren im Schnelldurchlauf „[v]on der Keilschrift bis zum Smartphone“ (F [2022], 252) vor allem die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Medien mit Blick auf ihre Nutzung, i. e. ihre Fähigkeit, „Informationen schneller und billiger [zu] verbreiten“ (A [2021], 96). In diesem tendenziell einseitigen Fokus auf den instrumentellen Charakter von

2 Digitalität kann kurz gesagt als das bezeichnet werden, worauf Digitalisierung historisch aufbauen und was sie durch ihre technischen Infrastrukturen erschaffen konnte: neue Bedingungen und Logiken von Kommunikation, von Identitätsbildung, von gesellschaftlicher Ordnungsbildung, von Politik usw., d.h. eine Unvermeidlichkeit der Präfigurierung der Lebenswelt durch digitale Technologie und Algorithmen. Schnittmengen zum Begriff der Post-Digitalität bestehen; dieser findet jedoch aufgrund seiner missverständlichen Vorsilbe, die der Erläuterung bedarf (Jörissen 2018, 51; Friedrichs 2021, 18), an dieser Stelle keine Verwendung.

Medien werden Fragen nach ihrer subjekt- und gesellschaftsprägenden Wirkmacht häufig nur unzureichend – weil allein oberflächlich – berührt.

Wenn es schließlich, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen, um die vielgestaltigen Gefahren geht, die das Gespenst ‚Digitalisierung‘ vermeintlich heraufbeschwört – u. a. Cybermobbing, Verschwörungstheorien, Datendiebstahl –, so wird den Schüler*innen das Einüben verschiedener Vermeidungs-, Abwehr- und Entlarvungsstrategien in der Nutzung digitaler Medien nahegelegt (u. a. B [2021], 134 f).

Digitale Medien kommen in den Schulbüchern also vornehmlich als Instrumente vor, zu deren aufgeklärtem Gebrauch vorgeblich autonome Schüler*innen angeleitet werden sollen. Dass jedoch eben jene Autonomie in nicht unerheblichem Maße eingeschränkt wird durch digitale Infrastrukturen, die ein „marktaffirmatives und [...] an hegemoniale Logiken anschlussfähiges Modell des Nutzer-Subjekts“ (Jörissen 2018, 64) vorprägen, bleibt dabei größtenteils unberücksichtigt. Die „grundlegenden politisch-ökonomischen Rationalitäten und Triebkräfte der digitalen Transformation“ (Heldt 2023) finden kaum Beachtung.

Tendenziell zementiert wird damit ein Dualismus von Mensch und Technik, mit dem sich die Digitalisierung als „kulturhistorischer Transformationsprozess“ (Jörissen/Unterberg 2019, 12) kaum erfassen lässt. Es dominiert ein einseitiges Abzielen auf Medienkompetenz, deren „bloße Vermittlung [...], [also] der pragmatische Umgang mit dem Internet als Informationsquelle“ (Jörissen/Unterberg 2019, 19), jedoch nicht ausreicht (hierzu auch Friedrichs 2022, in diesem Band). Hierüber Medienkompetenz vollkommen zu verwerfen, ginge jedoch fehl: Im Sinne der Fähigkeit, aktiv kommunizieren und kompetent rezipieren zu können, behält sie auch in einer digital transformierten Welt ihre Daseinsberechtigung (u. a. Tulodziecki et al. 2021).

Paradigma einer massenmedial geprägten, bürgerlichen Öffentlichkeit

Auseinandersetzungen mit der von Digitalität geprägten Gegenwart haben mit neuen Arten von Öffentlichkeit zu kalkulieren. In den analysierten Schulbüchern bleibt dies weitgehend aus. Konsequent festgehalten wird stattdessen an einem zeitung- und fernsehgeprägten (Ideal)Bild von bürgerlicher Öffentlichkeit, das bereits Mitte des vergangenen Jahrhunderts vielgestaltigen Bedrängnissen ausgesetzt war (Habermas 1990): Im Weg „[v]om Ereignis zur Nachricht“ (A [2021], 102; F [2022], 255) ist die Intermediation (Sevignani 2021), also

die Rolle von Korrespondenten, Reportern und Redaktionen dargelegt. Zwar wird durchaus darauf hingewiesen, dass jene klassischen Gatekeeper auf sozialen Netzwerken nicht vorhanden sind (F [2022], 255), auch wird auf die Verfolgung von primär kommerziellen Interessen derartiger Plattformen aufmerksam gemacht (C [2021], 141). Doch bleiben diese Einsichten unzusammenhängend nebeneinanderstehen; anstatt sie zusammenzuführen, erfolgt der argumentative Kurzschluss, aus fehlender Kontrolle würden „Lüge, Hass, Desinformation, Mobbing und Manipulation in gefährlichem Ausmaß resultieren.“ (ebd.)

Damit wird ein ganzes Bündel an Problemen, die sich in digitalen Welten zeigen, ursächlich einzig auf die Schwächung der Gatekeeper zurückgeführt. Das Internet erscheint in den Schulbüchern zuweilen in recht vager Konzeptualisierung (hierzu Berg et al. 2022, 254–256) als bloßer Informations- und Kommunikationsraum, der – aufgrund vielfältiger Auswüchse – einer Domesizierung von außen bedarf (u.a. A [2021], 126–133). Dass jedoch jene Probleme eine Geschichte haben, dass etwa Medien schon in vor-digitalen Zeiten zum „Einfallstor privilegierter Privatinteressen in die Öffentlichkeit“ (Habermas 1990, 280) wurden, bleibt hierbei unterbelichtet. Anders formuliert: Für das Herabsinken von Nachrichten zum Konsumgut, für den Hang zum Seichten und zu einer Aushöhlung des Privaten, auch für Hass und Hetze hätte es Facebook und Twitter nicht bedurft. Dass sich all dies in den sozialen Netzwerken *gehäuft* zeigt, mag am Fehlen der klassischen Gatekeeper liegen. Die Ursachen dieser Probleme jedoch – und exakt dies schlägt sich in den Schulbüchern bisher nur unzureichend nieder – sind in der Vermittlung der profitorientierten Logik derartiger Netzwerke (insbesondere auch in ihrer Verknüpfung mit neoliberalen Wirtschaften; hierzu Baum 2022; Seeliger/Sevignani 2021) mit der exakten Vermessung der Nutzer*innen (Datafizierung) zu suchen. Hierüber werden individuell zugeschnittene, stark affizierende Kulturformate dominant (Reckwitz 2020, 234 f), die auch einen Anpassungsdruck auf die ‚alten‘ Medien ausüben (Habermas 2021, 494). Vom Bildungsmedium ‚Schulbuch‘ weitgehend unbemerkt wird derart die bürgerliche Öffentlichkeit als ein Ort des Austausches und der Meinungsbildung schleichend entkernt. Was in den Schulbüchern bleibt, ist ein Hochhalten dieser Öffentlichkeit als Ideal, für das es zunehmend schwieriger wird, eine Entsprechung in der Realität zu finden.

Es entstehen neue Arten von Öffentlichkeit, die sich kaum mehr von der Sphäre des Privaten abgrenzen lassen. Das Individuum ist aufgefordert, sich unentwegt artikulierend und bewertend (in Hinsicht auf die Bilder, Videos, Texte und Kommentare anderer) zu positionieren, wodurch neue Formen von Gemeinschaftlichkeit entstehen (Stalder 2021, 25), die wiederum grundlegend auf

Wahrnehmung und Identitätsentwicklung der Menschen einwirken. Habermas spricht von ihnen als „Halböffentlichkeit[en]“ (Habermas 2021, 497), die „am ehesten als eine zur Öffentlichkeit aufgeblähte Sphäre einer bis dahin dem brieflichen Privatverkehr vorbehaltenen Kommunikation begriffen werden“ (ebd., 496) können. Nur vordergründig ist die Dominanz von Hass und Hetze, von Fake News und Manipulation das hauptsächliche Problem mit derartigen Halböffentlichkeiten. Gravierender ist, dass sie von Logiken geprägt werden, denen Gemeinwohlorientierung, zivilgesellschaftliche Verantwortung oder ein journalistisches Ethos, das aufklären und zur Meinungsbildung beitragen möchte, fernliegen. Diese Logiken prägen die Selbst- und Weltverhältnisse der Menschen; sie durchwirken Kultur in ihrer Gesamtheit und lassen für normal und naturwüchsig erscheinen, was ökonomischen und politischen Entscheidungen entspringt (und entsprechend Gegenstand von politischer Bildung sein sollte).

Erst mittels einer erweiterten Perspektive werden die manifesten Probleme, die sich an der Oberfläche zeigen, nicht mehr so sehr zu ablegbaren Befunden, denen mit Rufen nach mehr Kontrolle und einer umsichtigen Nutzung seitens der Schüler*innen begegnet werden könnte, als vielmehr zur Herausforderung von Lösungsansätzen (u.a. Dulong de Rosnay/Stalder 2020; Rosa 2021, 264 ff), die über eine nicht-affirmative Selbstbestimmung ein grundsätzliches Infragestellen herbeiführen.

Datenschutz und Datensicherheit

Wie werden Privatsphäre, Datenschutz und Datensicherheit in Schulbüchern adressiert und kontextualisiert?

Das Thema „Daten“ wird in den untersuchten Schulbüchern häufig mit einer Diagnose verknüpft, die eine Zunahme personalisierender und emotionalisierender Sozial- und Kommunikationsformen in der öffentlichen Sphäre beschreibt: Die Möglichkeit, unkompliziert eigene Inhalte online zu veröffentlichen, verleitet dazu, immer mehr private Fotos, Videos und Texte und andere private Informationen auf Facebook, Twitter, Instagram und anderen Plattformen zu veröffentlichen. Vor der Veröffentlichung privater Inhalte, die „zum Missbrauch einladen“ und „in falsche Hände geraten“ können, wird gewarnt: „Man muss immer damit rechnen, dass fremde Personen auf die Informationen zugreifen können, die man über sich und andere versendet“ (D [2016], S. 105). Insbesondere solche Schulbücher, die vor dem Jahr 2021 veröffentlicht wurden, neigen zu einem Datenverständnis, das Daten auf freiwillig geteilte persönliche Information reduziert, „dazu gehören dein Alter, deine Adresse, Angaben über deine

Familie [...] das können Schulnoten sein und Angaben über Deine Familie“ [D 2016, S. 105]. Dass es sich mit den ‚sichtbaren‘ Eingabedaten nur um einen Teil der Datenwelt handelt, bleibt weitgehend unreflektiert.

Der auf dieser Grundlage entfaltete Argumentationszusammenhang legt eine interpersonale Sichtweise nahe, wonach sich Privatheitseingriffe auf Mediennutzer*innen vor allem auf der ‚horizontalen‘ Ebene ergeben, d.h. durch gleichgestellte Mitmenschen. Horizontale Privatheitsverletzungen entstehen, da andere Nutzer*innen sowie ursprünglich nicht adressierte Personen die geteilten Informationen einsehen, weiterverbreiten und im schlimmsten Fall gegen die Person verwenden.



Abb. 1: Cartoon. Nelson Martins, <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/jugendliche/comics/>, CC BY-SA: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>, Übersetzung aus dem Englischen von Saferinternet.at (Original-Bildquelle: <https://www.seguranet.pt/pt/node/5802>).

Ein Cartoon in einem aktuellen Schulbuch (2021) veranschaulicht diese Logik: Die Urlaubsfotos, die von einer Nutzer*in auf Facebook veröffentlicht werden, nutzt ein Einbrecher dazu, Diebstahl in der Wohnung der Urlauber*innen zu begehen.

Schulbücher thematisieren Strategien, um die ‚horizontale‘ Privatheit vor anderen Nutzer*innen zu schützen. Sie raten etwa dazu, „anonym im Netz aufzutreten. Mit einem einfallsreichen Namen, der nichts mit der Realität zu tun haben muss. Davon sollte jeder Gebrauch machen“ [E [2016], S. 77]. Die Schulbücher fokussieren damit die Vermittlung von Kenntnissen, die im Datenschutzdiskurs üblicherweise „Selbstschutz“ genannt wird, womit das eigene Verhalten und die individuelle Einstellung von Privatsphäre-Optionen, Anonymisierungs-Instrumenten und dergleichen angesprochen wird.

Eine solche Akzentuierung des Themas „Datenschutz“ kann im Hinblick auf zwei Aspekte problematisiert werden: 1) Ein undifferenziertes, auf interpersonelle Kontexte und sichtbare Eingabedaten verengtes Verständnis von ‚Daten‘ sowie 2) eine Ausblendung der Datensammlungs- und Verwaltungspraktiken auf ‚vertikaler Ebene‘ (vgl. Masur et al. 2017, S. 180) also das systematische Sammeln von Nutzer*innendaten durch höherrangig gestellte Institutionen und private Unternehmen und ihre digitalen Dienste.

Hinsichtlich des Schutzes von Daten kann mit van der Hof (2016, 412 ff.) eine hilfreiche Differenzierung eingeführt werden: [1.] Absichtlich preisgegebene Daten werden als „data given“ bezeichnet; [2.] „data traces“ bezeichnen Daten, die Akteure oft nicht-wissend durch Online-Aktivitäten über Datentracking wie Cookies oder Meta- oder Standortangaben hinterlassen; [3.] „inferred data“ bezeichnen Daten, die durch die Analyse beider anderer Datenarten durch Algorithmen oder als Profiling kombiniert und ausgewertet werden.

Es sind eben die ‚inferred data‘, die auf der Basis der anderen Datenarten mittels statistischer Verfahren auf weitere Merkmale einer Person schließen lassen – z.B. auf psychologische Persönlichkeitseigenschaften oder auf die wirtschaftliche Lage eines Menschen – und diese überhaupt erst für Internetfirmen und im Internet agierende Organisationen interessant machen. Dabei geht es nicht allein um die Platzierung von Werbung, sondern grundlegender um die Möglichkeit der Beeinflussung von menschlichem Verhalten (z.B. durch zielgruppenspezifisches ‚Microtargeting‘) oder um die Erzeugung spezifischer Verhaltensmuster, was sowohl einen Eingriff in die individuelle Autonomie als auch eine Gefährdung des Prozesses demokratischer Willensbildung darstellt. Sind Menschen das Objekt der Abbildung einer solchen Datenauswertung und -nutzung, besteht die Gefahr, dass sie auf Basis einzelner Verhaltensdaten auf einzelne Aspekte ihrer Existenz reduziert werden; sie werden zu einem bloßen ‚Objekt‘, was nicht mit einem auf Würde und Freiheit ausgerichteten Menschenbild in Einklang zu bringen ist (WBGU 2019, S. 64).

Deutlich häufiger und differenzierter als in unserem Sample sollten nicht allein handlungspraktische Fragen adressiert, sondern theoretische Reflexionen über das Schutzgut der Privatheit (Grimm et al. 2021) angeleitet werden – im Sinne unter anderem der Frage, warum private Daten als schützenswert einzustufen sind; der Reflexion darüber, wer private Daten zu welchen Zwecken erhebt, verarbeitet und weitergibt; ein Abschätzen der individuellen und gesellschaftlichen Folgen, die sich aus Datenverwertungspraktiken ergeben und der handelnden Auseinandersetzung mit Angeboten, die Privatheit respektieren. Bildung über Daten(schutz) sollte nicht zuvorderst als eine individuelle Kompe-

tenz unter dem Aspekt der Gefahrenabwendung und des Selbstschutzes gedacht werden, sondern sollte stärker als bisher als wichtiger Bestandteil demokratischen Zusammenlebens verständlich gemacht werden.

Siglen der Schulbücher

- A:** Bachmann, Christian/Comagic, Slobodan/Hennrich, Niels/Mohr, Georg/Müller-Dittloff, Stefan/Schug, Dietmar/Straßner, Veit (2021): Mensch und Politik. Sekundarstufe I – Sozialkunde. Braunschweig: Westermann.
- B:** Herzig, Karin/Mattes, Wolfgang (2021): Politik erleben. Sozialkunde. 1. Auflage. Braunschweig: Westermann.
- C:** Als, Susanne/Fringes, Christian/Hillenbrand, Philippe/Müller, Marcus/Sauer, Michael/Schreier, Torsten (2021): Politik und Co. Rheinland-Pfalz. 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.
- D:** Mattes, Wolfgang/Ackermann, Birgit/Herzig, Karin (2016): Politik erleben. Sozialkunde. Aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- E:** Comagic, Slobodan/Frigger, Carsten/Immesberger, Werner/Kohlhaas, Rainer/Mohr, Georg/Müller, Ursula/Müller-Dittloff, Stefan (2016): Mensch und Politik. Sekundarstufe I – Sozialkunde Rheinland-Pfalz. Braunschweig: Schroedel.
- F:** Krautter, Yvonne; Dittgen, Michell (2022a): Trio – Gesellschaftslehre. Rheinland-Pfalz Klasse 7/8. 1. Auflage. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Literatur

- BAUM**, Markus (2022): Freiheit in datafizierten Kontexten? Politische Betrachtungen des digitalisierten Neoliberalismus. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 32/2022, S. 481–505.
- BERG**, Sebastian/Staemmler, Daniel/Thiel, Thorsten (2022): Political Theory of the Digital Constellation. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 32/2022, S. 251–265.
- DULONG** de Rosnay, Mélanie/Stalder, Felix (2020): Digital commons. In: Internet Policy Review. Journal on internet regulation, 9(4)/2020.
- FRIEDRICHS**, Werner (2021): *Electric Voting Man*. Ausblicke auf posthumanistische politische Bildungen in der *augmented democracy*. In: Möller, Lara/Lange, Dirk (Hg.): *Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Neue Herausforderungen der Digitalisierung*. Wiesbaden, S. 51–70.
- FRIEDRICHS**, Werner (2022): Radikale Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter. In: Busch, Matthias/Keuler, Charlotte (Hg.): *Politische Bildung und Digitalität*. Frankfurt/M. (i. E.)
- GRIMM**, Petra/Keber, Tobias O./Zöllner, Oliver (Hg.) (2021): *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten*. 3. Auflage. Ditzingen, Altusried-Krugzell.
- HABERMAS**, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- HABERMAS**, Jürgen (2021): Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In: Seeliger, Martin/Sevignani, Sebastian (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?*, Leviathan Sonderband 37/2021, S. 470–500.

- HELDT, Inken** (2022): Mehr als Fake News, Facebook und Filterblasen: Politische Bildung in einer von Digitalität geprägten Welt. In: Schulheft 188, 4/2022.
- HELDT, Inken** (2023): Die digitale Transformation als Herausforderung für die Lehrer/innen-Bildung. Eine Exploration der Präkonzepte angehender Lehrkräfte der Politischen Bildung. In: Oberle, Monika (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt/M. (i. E.)
- JÖRISSEN, Benjamin** (2018): Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94/2018, S. 51–70.
- JÖRISSEN, Benjamin/Unterberg, Lisa** (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Dies. (Hg. u.a.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München, S. 11–24.
- KUCKARTZ, Udo** (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl., Weinheim.
- MASUR, Philipp K./Teutsch, Doris/Dienlin, Tobias/Trepte, Sabine** (2017): Online-Privatheitskompetenz und deren Bedeutung für demokratische Gesellschaften. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 30 (2), S. 180–189. DOI: 10.1515/fjsb-2017-0039.
- RECKWITZ, Andreas** (2020): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 3. Aufl., Berlin.
- ROSA, Hartmut** (2021): Demokratischer Begegnungsraum oder lebensweltliche Filterblase? Resonanztheoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Öffentlichkeit im 21. Jahrhundert. In: Seeliger, Martin/Sevignani, Sebastian (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Leviathan Sonderband 37/2021, S. 252–274.
- SEELIGER, Martin/Sevignani, Sebastian** (2021): Zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Demokratie. Ein neuer Strukturwandel? In: dies. (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Leviathan Sonderband 37/2021, S. 9–39.
- SEVIGNANI, Sebastian** (2021): Ideologische Öffentlichkeit im digitalen Strukturwandel. In: ders./Seeliger, Martin (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Leviathan Sonderband 37/2021, S. 43–67.
- STALDER, Felix** (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- STALDER, Felix** (2021): Zur Kultur der Digitalität. Ein Interview von Wolfgang Beck mit Felix Stalder. In: Beck, Wolfgang/Nord, Ilona/Valentin, Joachim (Hg.): Theologie und Digitalität. Ein Kompendium. Freiburg (u.a.), S. 21–31.
- TULODZIECKI, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke** (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 3. Aufl., Bad Heilbrunn.
- VAN der Hof, Simone** (2016): I agree, or do I? A rights-based analysis of the law on children's consent in the digital world. In: Wisconsin International Law Journal 34 (2), S. 409–445.
- WBGU** (2019): Hauptgutachten. Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Berlin.

Mündigkeit im digitalen Raum – alles neu und alles anders?

Herausforderungen geschlechterreflexiver Bildung

Einleitung

Mit der Digitalisierung von Bildungsmaterialien gehen eine Reihe neuer Versprechungen einher. Zunehmend greifen Lehrende und Lernende verstärkt auf digitale Bildungsangebote zurück, vor allem auf Open Educational Resources (OER). Dies gilt auch für die Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Geschlecht‘, deren reflexive Thematisierung in der politischen Bildung mit einigen Herausforderungen einhergeht, wie wir im Folgenden diskutieren. ‚Geschlecht‘ betrifft alle und fordert heraus, weil die Subjektivität aller Beteiligten in besonderer Art und Weise angesprochen ist (Scaramuzza 2021; 2022; 2023). Empirische Studien weisen zudem darauf hin, dass ‚Geschlecht‘ auch in Bildungsinstitutionen diskriminierend wirken kann und wirkt (vgl. Krell/Oldemeier 2017; EU LGBTI II Survey 2020; Timmermanns et al. 2022). So nehmen Verortungen des eigenen Begehrens sowie die gesellschaftspolitischen Diskussionen über die Zugehörigkeit und den Ausschluss durch ‚Geschlecht‘ eine hervorgehobene Bedeutung ein, auch in digitalen Bildungssettings. Aus fachdidaktischer Perspektive gilt unser Erkenntnisinteresse zudem der Frage, wie die didaktischen Prinzipien (nicht) mit der Gestaltung von geschlechterreflexiven Bildungserfahrungen verbunden werden können, wie wir am Beispiel der Subjekt- und der Wissenschaftsorientierung diskutieren.

Vor diesem Hintergrund analysieren wir exemplarisch ein Arbeitsblatt, dem seit mehreren Jahren in einer geschlechtersensiblen politischen Bildung besondere Aufmerksamkeit zukommt: die Genderbread Person bzw. das Gender Unicorn (vgl. bspw. aktuell in der OER „Was ist Gender?“ der Hamburg Open Online University (HOOU) 2021). Im Beitrag werden ausgewählte Annahmen und mögliche Effekte des Materials diskutiert, um diese Ergebnisse dann anschließend für die Weiterentwicklung einer geschlechterreflexiven politischen Bildung zu wenden.

Argumentationsanalysen

Argumentationsanalysen können sowohl leicht über- als auch unterschätzt werden: Überschätzt, wenn von ihnen im Sinne einer Methode am Ende das ‚richtige‘ Ergebnis erwartet wird; unterschätzt, wenn ihre heuristische Funktion für die Aufklärung stillschweigender Annahmen aus dem Blick gerät. In beiden Varianten rückt die Befragung über die vorausgesetzten Selbstverständlichkeiten in den Hintergrund.

Wir schließen im Folgenden an Argumentationsanalysen an, die Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke für eine heuristische Aufklärung sozial akzeptierten Wissens skizziert haben (Gomolla/Radtke 2009, 151 f.; vgl. dazu auch Scherr/Janz/Müller 2015, 109 f.; Müller/Schubert 2021). Im Zentrum stehen jene Begründungen, die die Beteiligten

„zur Plausibilisierung und Legitimierung ihrer Entscheidungen anführen, von denen sie sicher wissen, dass sie institutionell approbiert sind und als Kommentierung der eigenen Praxis akzeptiert sind. Sie sagen also nicht die ‚Wahrheit‘, sondern sie ordnen ihre Entscheidungen in den Bereich des Gültigen ein.“ (Gomolla/Radtke 2009, 152)

Unser Erkenntnisinteresse gilt folglich dem Bereich des sozial akzeptierten und gültigen Wissens in Bildungsmaterialien. Im Horizont einer reflexiven politischen Bildung fragen wir danach, welches Wissen für eine Auseinandersetzung mit ‚Geschlecht‘ (nicht) als relevant gesetzt wird. Dazu skizzieren wir beispielhaft Annahmen, die das als legitim geltende und für Bildungserfahrungen relevante Wissen genauer in den Mittelpunkt rücken. Uns interessiert in diesem Zusammenhang zudem, wie fachwissenschaftliche Zugänge mit den fachdidaktischen Prinzipien (nicht) verbunden werden können. Wir schließen so an eine Diskussion an, die darauf abzielt, eine reflexive politische Bildung über die fachdidaktischen Prinzipien zu vertiefen und auszubauen (Müller 2021, 2022; Müller/Scaramuzza 2022).

Argumentationsanalysen skizzieren Gomolla/Radtke folgendermaßen (Abb. 1): Sie enthalten

1. Ein *Datum* als zugrunde gelegte Annahme oder Problembeschreibung;
2. Eine *Konklusion* (Lösung) als Interpretation eben jenes Datums sowie
3. die dazugehörigen *Schlussregeln*, die Problemdefinition und Problemlösung rational verknüpfen und ein spezifisches Begründungsmuster bilden.

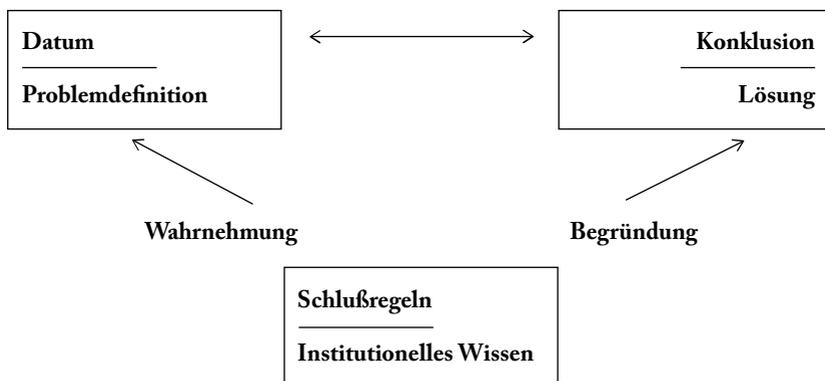


Abb. 1: Argumentationsanalysen nach Gomolla/Radtke 2009, 158.

Daran anschließend werden im Folgenden neben den Annahmen (Datum, Problemdefinition) und der dazugehörigen Lösung (Konklusion) die (nicht-)intendierten Schlussfolgerungen im Material skizziert, die Problemdefinition und Lösung verknüpfen sollen. Sichtbar wird so, wie theoretische Annahmen in die Konstruktion von Bildungsmaterialien eingehen, diese prägen, sowohl in Hinblick auf die Lösung als auch auf die Ausgangsannahmen. Darüber hinaus kann so auch diskutiert werden, wie vorhandene, als richtig vorausgesetzte Lösungen zudem zu Problemdefinitionen führen können. Dann wird nicht mit einer Lösung auf eine problematische Ausgangssituation reagiert (fehlende geschlechterreflexive Bildung in der Schule), sondern die vorab als richtig festgesetzte Lösung in die Ausgangsannahmen eingebaut und darüber eine bestimmte Problemdefinition erreicht, andere hingegen verstellt.

Das ‚Gender Unicorn‘

Ein in der geschlechterreflexiven Bildung zu geschlechtlicher Diversität weit verbreitetes, zumal online frei verfügbares Bildungsmaterial ist das *Gender Unicorn*. Dieses wurde 2015 von der US-amerikanischen Jugendorganisation *Trans Student Educational Resources* entwickelt und geht auf eine vorhergehende Darstellung, die *Genderbread Person*, zurück. Während die Genderbread Person in früheren Versionen vier Aspekte umfasste (Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck, biologische Geschlechtsmerkmale und sexuelle Orientierung), sind es beim Gender Unicorn fünf Aspekte von Geschlecht (Abb. 2):



Abb. 2: Das Gender Unicorn, zitiert nach HOOU 2021.

Die *Geschlechtsidentität*, d.h. die Frage danach, wie ich mich fühle bzw. selbst verstehe, ist hier symbolisiert durch eine Gedankenblase in Regenbogenform. Der *Geschlechtsausdruck*, d.h. die Art und Weise, wie ich mich nach außen gebe, ist angedeutet im Körperumriss. Das bei der *Geburt zugewiesene*, d.h. das medizinisch und anschließend amtlich festgelegte *Geschlecht*, wird dargestellt in Form eines DNA-Strangs, der in den Genitalien verortet wird. Das *sexuelle* und *romantische Begehren*, also die Frage danach, von wem ich mich angezogen fühle, ist angezeigt in zwei Herzen. Alle Aspekte weisen dabei jeweils eine dreiteilige Struktur auf und erlauben es, als Antworten jeweils feminin/weiblich/Frau, maskulin/männlich/Mann und andere Geschlechter bzw. inter* anzugeben.

In der OER der Hamburg Open Online University (HOOU) findet sich das Konzept im Lernstrang ‚Verstehen‘ im Abschnitt ‚Aspekte von Geschlecht‘ wieder und wird zusätzlich als gleichnamiges Arbeitsblatt angeboten.

Mit dem Gender Unicorn stehen fünf Ebenen zur Verfügung, die Differenzierungsmöglichkeiten zu individuellen und gesellschaftlichen Verortungen anbieten. Eröffnet werden sollen damit Reflexionserfahrungen auf die Diversität von Geschlecht und Begehren. In der OER der HOOU lautet die Arbeitsaufgabe wie folgt: „Wo verortest du dich im Bezug auf deine Geschlechtsidentität, dein Begehren, etc.“ Hinzugefügt ist die Erläuterung: „Das Gender Unicorn

hilft dir dabei, dich auf den jeweiligen Pfeilen zu verorten und dir über die Komplexität von Geschlecht bewusst zu werden.“ (HOOU 2021).

Ermöglicht werden soll den Lernenden so, über die Pluralität und Vielfalt von Geschlecht zu reflektieren. Diese Annahmen können folgendermaßen formuliert werden:

Datum: Geschlecht ist komplex und vielfältig.

Schlussregel: Die Einordnung in die zur Auswahl gestellte Vielfalt von ‚Geschlecht‘ hilft, um die Komplexität und Vielfalt von Geschlecht zu erkennen, zu erfahren und zu reflektieren.

Lösung: Es werden Möglichkeiten zur eigenen Verortung bereitgestellt.

Im Folgenden greifen wir zwei Aspekte heraus, die uns für die Weiterentwicklung einer geschlechterreflexiven politischen Bildung bedeutsam erscheinen.

Subjektorientierung: Anerkennung oder Instrumentalisierung der Lernenden?

Das Gender Unicorn zielt auf das Erkennen, Benennen und Anerkennen eigener Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen ab. Damit ist in fachdidaktischer Hinsicht die Ebene der Subjektorientierung verbunden. Einbezogen wird so, dass die Thematisierung von Geschlecht die eigene Identität und die anderer sowie individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen umfasst.

Bildungsmaterialien, die die Auseinandersetzung mit Geschlecht ausschließlich abstrakt zur Verfügung stellen und die subjektive Involviertheit fernhalten, werden kaum auf die Verknüpfung von individueller Identität in Verbundenheit und Kontrast zu gesellschaftlichen Normen und Werten abheben können. Auf die Differenz von Subjekt und Gesellschaft reagiert das Gender Unicorn, indem es Lernenden einen Raum eröffnet, die eigenen Überzeugungen, das individuelle Erleben und die individuelle Identität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vorstellungen erkennen und reflektieren zu können.

Jedoch sind Bildungsräume nicht voraussetzungslos, weder digitale noch analoge, weder in der schulischen noch in der außerschulischen Bildung. Bei der Gestaltung von geschlechterreflexiven Bildungserfahrungen handelt es sich um einen sensiblen Bereich, der die je eigene Subjektivität in besonderer Art und Weise berührt. Empirische Studien zeigen, dass LSBTIQ* auch in Bildungsinstitutionen geschlechtliche Diskriminierung erfahren haben (Krell/Oldemeier 2017, 167; EU LGBTI II Survey 2020, 41; Timmermanns et al. 2022, 91). Die Aufforderung zur Selbstverortung im digitalen Raum, in der Klasse bzw. in der

Gruppe ist vor diesem Hintergrund mit Herausforderungen verbunden. Die Anweisung, sich öffentlich im Modell selbst zu verorten, um die Reflexionen zur Diversität und Komplexität von Geschlecht an das je eigene Erleben und die eigenen Vorstellungen zu binden, kann im nicht-intendierten Fall auch dazu führen, dass die Lernenden selbst zur Diskussion stehen und sie sich Diskriminierung ausgesetzt sehen, wenn sie sich z.B. entgegen den in der Klasse oder Gruppe dominierenden Vorstellungen verorten müssen. Dies kann folgendermaßen gefasst werden:

Datum: Geschlecht ist vielfältig und komplex.

Schlussregel: Die Einordnung in die zur Auswahl gestellte Vielfalt von ‚Geschlecht‘ hilft, um die Komplexität und Vielfalt von ‚Geschlecht‘ zu erkennen, zu erfahren und zu reflektieren.

Lösung 1: Ich *darf/kann* mich geschlechtlich verorten bzw. ich *darf/kann* mich outen.

Lösung 2: Ich *muss* mich geschlechtlich verorten bzw. ich *muss* mich outen.

Aufschlussreich und bedeutsam ist hier, dass aus der gleichen Ausgangsannahme (Datum) und der gleichen Schlussregel divergierende Lösungen gelernt werden können. Dabei handelt es sich um eine sozial erwünschte und um eine unbeabsichtigte Lösung. Die theoretische, didaktische und praktische Herausforderung, die an dieser Stelle enthalten ist, wird im Rahmen einer reflexiven politischen Bildung mit anderer Schwerpunktsetzung konturiert und damit deutlicher: In beiden Fällen handelt es sich um eine eigenständige Aneignung von Bildungsangeboten.

Mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung liegt eine bewährte Unterscheidung vor, die zwischen einem instrumentellen und einem anerkennenden Verständnis von Subjektorientierung differenzieren kann, um Überwältigungsstrategien in gut gemeinten Bildungsmaterialien erkennen zu können (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 62; Müller 2021, 176–180).

Strukturell sind Bildungsmaterialien zunächst immer durch eine instrumentelle Ebene charakterisiert: Zum Zwecke der Lernerfahrung wird (ausgewähltes) Wissen zur Verfügung gestellt, anderes dadurch (vorerst) vorenthalten. Eine besondere Herausforderung für die potentielle Instrumentalisierung von Lernenden bilden Bildungsmaterialien, die den eigenen politischen Grundüberzeugungen entsprechen. Die Verlockungen, dass die Lernenden endlich einmal ‚das richtige‘ Wissen mitgeteilt bekommen, sind enorm. Darauf reflektiert ein anerkennendes Verständnis von Subjektorientierung. In dieser Linie kommt

Lernenden, unabhängig von den Intentionen der Lehrenden, grundsätzlich die Anerkennung ihrer Autonomie, der eigenständigen Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten zu.

Darüber hinaus zeigt sich in den Bildungsmaterialien noch eine weitere mögliche Ebene der Überwältigung (Instrumentalisierung), wenn Lernende in eine soziale Situation versetzt werden, in der sie sich im Blick auf ihre geschlechtliche Identität, ihr bei Geburt zugewiesenes Geschlecht und ihrem Begehren offenbaren müssen. Die Subjektivität der Lernenden wird dann nicht als Zweck an sich selbst betrachtet, sondern ihre Betroffenheit als Mittel zur Einsicht in die gesellschaftstheoretische Position der Lehrenden *instrumentalisiert*. Die gut gemeinten Intentionen in den Bildungsmaterialien gehen dann über in die Instrumentalisierung von Lernenden für die eigenen Zwecke.

Die didaktische, bildungstheoretische und praktische Herausforderung einer reflexiven Bildung besteht vor diesem Hintergrund darin, dass die inhärente Instrumentalisierung in Bildungsmaterialien mit der Förderung und Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Lernenden mündigkeitsorientiert verbunden und ausgestaltet werden kann.

Diese Überlegungen führen zu entscheidenden Umstellungen in der Organisation von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen unter Bedingungen von Schule, Trägerinteressen und auch im digitalen Raum: Lern- und Bildungserfahrungen werden damit weniger dem Material zugeschrieben; vielmehr wird der Fokus auf die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden gelegt. Deshalb sind im Rahmen einer reflexiven politischen Bildung auch die (nicht) zur Verfügung gestellten Befragungs- und Distanzierungsmöglichkeiten im pädagogischen Raum zentral. Darüber können die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen bearbeitbar gehalten werden. Letztere umfassen u. a. Ein- und Ausschlussmechanismen, Stereotype und Vorurteile, Stigmatisierungen und Diskriminierung.

Eine generelle Herausforderung von Bildungsmaterialien wird hier deutlich: Nicht-intendierte Lernerfahrungen können in *allen* Bildungsmaterialien auftreten. *Alle* Bildungsmaterialien können umgedeutet, ignoriert, unterlaufen, strategisch ausgenutzt usw. werden. Dies sollte nun nicht zum eindimensionalen Kurzschluss führen, ‚sichere‘ Bildungsmaterialien entwickeln zu wollen, die ein Umdeuten durch Lernende ausschließen. Aus mindestens zwei Gründen scheint uns dies weder möglich noch wünschenswert: Erstens schotten sich Bildungsmaterialien, die ‚Sicherheit‘ in dem Sinne versprechen, dass ausschließlich die gemeinten Intentionen gelernt werden, von der Kontingenz von Bildungserfahrungen ab und geraten darüber rasch in die Nähe der Überwältigung, der

Indoktrination. Zweitens ist diese Form von ‚Sicherheit‘ auch gar nicht wünschenswert, weil damit eigenständige Bildungserfahrungen unterlaufen werden.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir eine Umstellung von dichotomen Annahmen, die von ‚guten‘ oder ‚problematischen‘ Bildungsmaterialien ausgehen, auf eine Schwerpunktsetzung einer anerkennenden Subjektorientierung vor, die Bildungsmaterialien stärker auf ihre instrumentalisierenden Annahmen und Effekte hin untersucht und befragbar hält. Das Umdeuten, die Erweiterung, der kreative, auch der ironisch-distanzierte Umgang mit Bildungsmaterialien bildet so gesehen einen zentralen Baustein mündigkeitsorientierter Bildungserfahrungen.

Deutlich wird: Bildungsmaterialien sind nicht selbsterklärend; entscheidender ist die didaktische Organisation von reflexiven Befragungs- und Distanzierungsmöglichkeiten im pädagogischen Raum. Darüber werden mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen eröffnet – oder verstellt.

Wissenschaftsorientierung: Die gesellschaftliche Konstruktion von ‚Geschlecht‘

Eine mündigkeitsorientierte politische Bildung stellt demnach Befragungs- und Distanzierungsmöglichkeiten bereit, um individuelle und gesellschaftliche Normalitätsannahmen reflexiv bearbeitbar zu halten. Eine solche Befragung ist allerdings voraussetzungsvoll. Sie kann die Gestaltung von Bildungsmaterialien auf eine eindimensionale Weise prägen, wenn den Lernenden ausschließlich ein einziges Paradigma vorgestellt wird, zumal, wie gesehen, bei der Gestaltung von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen auch mit ungeplanten Nebenfolgen gerechnet werden muss.

Deutlich zeigt sich dies im Gender Unicorn. Dieses zielt auf die Reflexion des eigenen Erlebens und der eigenen Überzeugungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Werte ab. ‚Geschlecht‘ wird dabei als sozial und gesellschaftlich konstruiert, vielschichtig und veränderbar konzeptualisiert. Die Wissenschaftsorientierung erfolgt im Material so im sozialkonstruktivistischen Paradigma. Damit wird ein Konzept von Geschlecht nahegelegt, das die individuellen und gesellschaftlichen Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt rückt. Dies kann folgendermaßen gefasst werden:

Datum: Geschlecht ist komplex und vielfältig.

Schlussregel: Geschlecht ist eine Konstruktionsleistung.

Lösung 1: Geschlecht ist sozial bedingt und hervorgebracht (Konstruktion 1).

Lösung 2: Geschlecht kann individuell ausgewählt werden (Konstruktion 2).

Das intendierte Wissen (Lösung 1) kann, *muss* aber nicht die Variante sein, die als Lernerfahrung im Anschluss an die Reflexionsaufgabe zurückbleibt (Lösung 2). Deutlich wird dies beispielsweise an dem Aspekt geschlechtlicher Identität, der im Gender Unicorn durch eine Gedankenblase symbolisiert wird. Abgezielt wird hier auf die Reflektion der eigenen geschlechtlichen Identität – mit jeweils ganz unterschiedlichen Folgen, je nachdem, welche Lösung von den Lernenden den Bildungsmaterialien entnommen wird. So kann sowohl die intendierte Lösung ‚Geschlechtsidentität als Ergebnis komplexer Prozesse sozialer Konstitution und Konstruktion‘ gelernt werden als auch das idealistische Missverständnis, dass die geschlechtliche Identität bloß ausgewählt werden müsse. In der nicht-intendierten Lösung bleibt dann als Lernerfahrung zurück, dass Geschlechtsidentität, Begehren, Ausdruck und Körper ausschließlich ‚ausgesucht‘ und entlang der zur Verfügung gestellten fünf Komponenten ‚zusammengebastelt‘ werden müssen. Ignoriert wird so, dass diese Aspekte von Geschlecht nicht lediglich eine Frage der individuellen Entscheidung und Wahl sind. Die gesellschaftlich und somatisch vorgängigen Momente verschwimmen ins Diffuse.

Problematisch wird dies spätestens dann, wenn gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen samt ihren repressiven Einschränkungen nicht mehr als solche befragbar gehalten, sondern individualisiert dem eigenen ‚falschen Denken‘ zugeschrieben und angelastet werden – die eigene Geschlechtsidentität könne ja schließlich auch anders gewählt werden. Die Lösung 2 führt so zu einer Problemdefinition, in der die geschlechtliche Identität auf eine Auswahlmöglichkeit einer individuellen Entscheidung verkürzt wird.

Auch vor solchen Engführungen können die didaktischen Prinzipien schützen. Geschlecht und Begehren werden im Bildungsmaterial aus *einem* theoretischen Paradigma heraus – unter Ausblendung anderer – beschrieben. Damit gehen jeweils spezifische Problemlösungen und -beschreibungen einher: Eine monoparadigmatische Ausrichtung von Bildungsmaterialien läuft stets Gefahr, bestimmte Problemlösungen und -beschreibungen gegenüber anderen in den Vordergrund zu rücken und den Lernenden weitere und andere Optionen vorzuenthalten. Demgegenüber bietet das fachdidaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung durch seinen multiparadigmatischen Einbezug von sozialwissenschaftlichen Perspektiven eine Art strukturellen Schutz, indem es zu einer reflexiven Befragung der (nicht) ausgewählten Annahmen anhält. So können Engführungen, die über die Bereitstellung eines einzigen Paradigmas hergestellt werden, vermieden werden. Für eine geschlechterreflexive politische Bildung schlagen wir im Anschluss an Knapp (2011) mindestens den Einbezug von vier relevanten gesellschaftstheoretischen Begründungsmustern von ‚Geschlecht‘

vor: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität (Scaramuzza 2021; 2022; 2023).

Erst in multiparadigmatischen Befragungsmöglichkeiten können reflexive Distanzierungen eröffnet werden, die das eigene Begehren und Geschlecht in Distanz zu gesellschaftlich dominierenden Vorstellungen erfahr- und diskutierbar werden lassen. Reflektiert wird damit auch darauf, dass in die Auseinandersetzung mit Geschlecht immer schon gesellschaftliche und individuelle Annahmen und Erfahrungen eingehen: ‚Geschlecht‘ wird nicht erst im Unterricht oder im digitalen Raum entdeckt. Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive sind geschlechterreflexive Bildungsmaterialien auf *doppelte Bildungserfahrungen* angewiesen, die Perspektiven *über* die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen zur Verfügung stellen, *in* denen und *durch* die die eigene Identität (ebenso wie die anderer) geprägt ist.

Folgerungen

Wir haben diskutiert, dass Bildungsmaterialien sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Effekte haben können. Sowohl für die dominierende heterosexuelle Matrix affirmierende als auch für an Emanzipation orientierte Materialien gilt: Diese können stets entgegen ihren Intentionen verstanden werden und zu gegenläufigen Effekten führen. Dies prägt auch digitale Bildungsmaterialien.

Unsere erste Folgerung lautet daher: Auch digitale Bildungsmaterialien wirken nicht selbsterklärend, sie benötigen einen pädagogischen Raum. Wir schlagen vor diesem Hintergrund vor, (digitale) Bildungsmaterialien stärker als Ausgangspunkt für reflexive Befragungen im pädagogischen Raum zu verstehen, nicht als Bildungserfahrung selbst. Damit hebt eine reflexive politische Bildung auf die Bedeutung der Befragungs- und Distanzierungsmöglichkeiten von Bildungsmaterialien ab, die in der subjektorientierten didaktischen und pädagogischen Gestaltung von Bildungserfahrungen (nicht) zur Verfügung gestellt werden.

Eine zweite Folgerung im Umgang mit digitalen Bildungsmaterialien entnehmen wir dem fachdidaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Dieses reflektiert darauf, dass andere Zugänge immer auch andere Perspektiven öffnen – und verstellen (Müller 2022b). Bereits die Frage, was Geschlecht ist und auf welche Weise dieses erkannt und reflektiert werden soll, prägt geschlechtersensible Bildungsmaterialien. Die jeweils bevorzugten und abgelehnten wissenschaftstheoretischen Paradigmen können daher zu Engführungen und eindimensionalen Vereinheitlichungen, aber auch zur Perspektivenerwei-

terung beitragen. Dies bildet den Hintergrund, warum mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen darauf angewiesen sind, sowohl den Gegenstand (‚Geschlecht‘) als auch die (eigene) Perspektive, das wissenschaftstheoretische Paradigma (‚Sozialkonstruktivismus‘), distanzierbar und befragbar zu halten. Dazu bietet das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung eine Art strukturelle Hürde, um gesellschaftlich dominierende Vorstellungen befrag- und distanzierbar zu halten. Unsere zweite Folgerung lautet entsprechend: Politische Bildung umfasst die Kenntnis divergierender Positionen und die Reflexion darauf – von Lernenden und von Lehrenden.

Zusammenfassung

Bildungsmaterialien können aus systematischen Gründen weder automatisch bilden noch reflektieren, weder schützen noch aufklären, weder präventiv noch intervenierend wirken, weder im digitalen Raum noch in der schulischen und außerschulischen Bildung. Bildungsmaterialien können jedoch Fragen stellen und initiieren, Distanz zu individuellen und gesellschaftlichen Vorstellungen unterstützen und hervorbringen.

Eine reflexive politische Bildung reagiert darauf: Die individuelle Aneignung und die selbständigen Verortungen bleiben den Lernenden vorbehalten. Mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen benötigen hierfür einen pädagogischen Raum, in dem die individuellen und gesellschaftlichen Annahmen befrag- und distanzierbar gehalten werden. Die fachdidaktischen Prinzipien können dabei vor Instrumentalisierungen schützen, wie an den Beispielen der Subjekt- und der Wissenschaftsorientierung diskutiert wurde. Dann genügt z. B. die Darstellung eines einzelnen Paradigmas kaum, zumal, wenn dieses nicht distanzierbar und befragbar gehalten wird. Dies gilt gleichermaßen für schulische, außerschulische und digitale Bildungsmaterialien. Die zentrale Herausforderung einer reflexiven politischen Bildung ist und bleibt, ob Lernende für die eigenen politischen und theoretischen Grundüberzeugungen instrumentalisiert werden – oder ob ihnen mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen ermöglicht werden.

Literatur

- EU LGBTI II Survey (2020):** A long way to go for LGBTI. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf (Zugriff: 15.4.23).
- GOMOLLA, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

- HAMBURG** Open Online University (2021): Was ist Gender? Open Educational Resource zum Thema Gender. Verfügbar unter: <https://blogs.hoou.de/gender/aspekte/> (Zugriff: 25.9.22).
- KNAPP**, Gudrun-Axeli (2011): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden, S. 71–82.
- KRELL**, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen.
- MÜLLER**, Stefan (Hg.) (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- MÜLLER**, Stefan (2022a): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M., S. 231–239.
- MÜLLER**, Stefan (2022b): Sozialwissenschaftliche Theorien und ihre Perspektiven. Wissenschaftstheoretische Grundlagen in der politischen Bildung. In: Firsova, Elizaveta/Grieger, Marcel/Ivens, Sven/Klingler, Philipp/Vajen, Bastian (Hrsg.): Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung. Frankfurt am Main, S. 27–41.
- MÜLLER**, Stefan/Schubert, Kai E. (2021): Erinnerung an NS-Verbrechen als Lerngelegenheiten? Eine argumentationsanalytische Rekonstruktion von ‚#Uploading_Holocaust‘. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2, Jg. 12, S. 82–101.
- MÜLLER**, Stefan/Scaramuzza, Elia (2022): Normativität, Subjektorientierung und Emanzipation. Rolf Schmiederers Beiträge zu einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 1, Jg. 13, S. 97–116.
- SCARAMUZZA**, Elia (2021): Geschlechterreflexive politische Bildung: Stand und Perspektiven. In: Bonfig, Anja/Scaramuzza, Elia (Hg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 43–58.
- SCARAMUZZA**, Elia (2022): Rechtspopulistischer Antifeminismus als Herausforderung: Grenzen und Möglichkeiten einer geschlechterreflexiven politischen Bildung. In: Pohl, Kerstin/Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.): Brennpunkt Populismus. Frankfurt/M., S. 91–104.
- SCARAMUZZA**, Elia (2023): Superdiverse Gesellschaft, superdiverse Geschlechter?! Zum reflexiven Umgang mit Geschlechterdiversität in der politischen Bildung. In: Oberle, Monika/Stamer, Märthe-Maria (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 44–52.
- SCHERR**, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden.
- TIMMERMANN**S, Stefan/Graf, Niels/Merz, Simon/Stöver, Heino (2022): ‚Wie geht’s euch?‘. Psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von LSBTIQ*. Weinheim.

TILMAN GRAMMES

Programmierter Unterricht

Medienarchäologische Erkundungen zum Unterricht mit objektivierten Lehrprogrammen im Fach Sozialkunde

Didacta 70: Roboter und Lehrmaschinen vor der Schultür?

Eine europäische Bildungsmesse wie die Didacta 70 in Basel wird schon damals als „Industrialisierung des Unterrichts“ (Revolution des Unterrichts. DIE ZEIT Nr. 23 vom 5. Juni 1970) wahrgenommen. Ausgestellt werden unter anderem maschinelle Lehrsysteme, die beeindruckende Namen tragen wie Autotutor, Educator oder Selfmaster. Begibt man sich auf die Suche nach Vorformen einer Digitalisierung schulischen Lernens, sind die Jahre vor und nach 1970 medienarchäologisch besonders vielversprechend. In der Bildungsreform kommt es zu einer charakteristischen Verbindung von kritisch-emanzipatorischen Zielen mit sozialtechnologischer Planungseuphorie (Flechsig 1969). Die geburtenstarken Jahrgänge der sogenannten Baby-Boomer führen zu einem steigenden Lehrerberuf, der die Professionalisierung der Lehrerbildung herausfordert. Schließlich können in einem Massenberuf nicht alle Lehrkräfte fachliche und pädagogische Genies sein. Geplante Information (Northemann, Otto 1969) und objektivierte Lehrverfahren (Schröter 1965, Tulodziecki 1975) versprechen „teacher proofed“ eine Rationalisierung, Intensivierung und Ökonomisierung des Unterrichts (Tulodziecki 1975, S. 9; vgl. Roth 1969).

Die 1970er Jahre sind eine Expansionsphase der Allgemeinen Didaktik und der Curriculumforschung. Ein dreibändiges Funkkolleg Erziehungswissenschaft, ein Hybridformat, erreicht eine breite Hörerschaft. Eine Übersichtsdarstellung zu „Theorien und Modelle der Didaktik“ (Blankertz 1969) mit Absatzzahlen von über 100 000 verkauften Exemplaren kanonisiert vier didaktische Modelle, darunter die kybernetische Didaktik. Sie ist verbunden mit dem lernzielorientierten Unterricht (Mager 1965) und didaktischen Programmiersprachen mit geheimnisvollen Akronymen wie ALZUDI und COGENDI. Programmierter Unterricht ist „eine besondere Organisationsform des Unterrichts, die durch die Tätigkeit des Lernenden anhand eines dargebotenen Programms gekennzeichnet ist, wobei dieses Programm [...] gemäß den Prinzipien der In-

formationsquanten, des Algorithmus und der unmittelbaren Antwortbestätigung angeordnet ist.“ (Beck 1964, S. 289)

Algorithmen sind definiert als „eindeutiges Verfahren zur Lösung einer Klasse gleichartiger Aufgaben“ (von Cube 1984, S. 369). Jeder Algorithmus lässt sich dabei auf die drei Grundelemente Sequenz, Verzweigung und Repetition zurückführen. Die sprachliche Beschreibung des eindeutigen Lösungsverfahrens muss nicht unbedingt eine formale, mathematische sein, sondern es kann für menschliche Problemlöser auch die Umgangssprache ausreichen; als Beispiele genannt werden Kochrezepte oder eben Rezepte für die Durchführung von Unterricht. Gelegentlich werde der Begriff Algorithmus „auch für nicht eindeutige Verfahren verwendet, beispielsweise für sogenannte Problemlöse-Algorithmen: Analysiere das Problem, gliedere es in Teilprobleme auf, suche die Einzelbeziehungen.“ (ebd., S. 369)

Lehrprogramme ermöglichen dem Lernenden, sich ohne Unterstützung eines Lehrers einen Unterrichtsgegenstand zu erschließen. In der Unterrichtsmethodik werden sie als Sonderform des Einzelunterrichts eingeordnet, die Individualisierung und Differenzierung ermöglicht. Unterschieden werden lineare, sogenannte Skinner-Programme, die nur einen einzigen Lernweg zulassen, und verzweigende, sogenannte Crowder-Programme mit Antwortalternativen. (Aschersleben 1974; Schiefle/Huber 1972)

Die umfangreiche Begleitforschung (u.a. Köbberling 1971) evaluiert programmiertes Lernen als effektiv im Bereich des reproduktiven Wissens, zum Beispiel mathematische Strukturen oder das Lernen von Sprachen. Immer wieder wird aber auch der Beitrag zur Förderung problemlösenden oder kreativen Denkens ausgelotet (Corell 1965; Bartmann 1966). Hat dieser publizistisch einigen Wirbel verursachende Ansatz in der Didaktik der politischen Bildung, von programmatischen Formulierungen abgesehen, auf der unterrichtspraktischen Ebene irgendeine praktische Rolle spielen können? (vgl. für Religion Heinemann 1970)

Es lassen sich tatsächlich einige wenige Lehrprogramme für sozialkundliche Themen finden – ein durchaus überraschender Befund. „Sozialkunde mit Hilfe eines Unterrichtsprogrammes zu lernen ist ein neuer Weg. Allein auf sich gestellt, Schritt für Schritt zu erfahren, wie unser Grundgesetz entstand, ist besonders einprägsam.“ (Hampel/Moosburger 1967, Vorspruch). Bearbeitet werden Themen aus den Bereichen Wirtschaft, Recht und Grundgesetz:

Lehrprogramme: Sozialkunde

Bunk, Gerhard P.: Der Wirtschaftskreislauf. Ein Lernprogramm zur Einführung in die Dynamik der Wirtschaft. Wolfenbüttel: Heckner 1970.

Hampel, Johannes/Moosburger, Siegfried: Unser Grundgesetz. Teil I: Wie das Grundgesetz entstand. Lehrerheft. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1967.

Hunziker, Heiner: Unterrichtsprogramm für Berufsschulen. Staatsformen. 1. Teil. Aarau/Frankfurt/M.: Sauerländer 1980 (1/1969).

Schröter, Gerhard (Programmierung), Golbach, Sepp (Basistext und Fachberatung), Schröter, Charlotte (Sprachgestaltung und Validierung): Die Grundrechte. Ein Lehrprogramm. Köln: Bund-Verlag 2/1973 (zuerst München 1968).

Tulodziecki, Gerhard: Gemeinschaft, Staat, Gesellschaft. Ein Lernprogramm zur politischen Bildung. Köln-Braunsfeld: R. Müller 1969 (nach einem Basaltext von Manfred Hättich).

Windhorst, Hans-Wilhelm: Freie Marktwirtschaft – Zentralverwaltungswirtschaft. Eine Einführung in die Grundlagen der Wirtschaftsordnung. Arbeitshefte, Heft 4. Paderborn: Schöningh 1974 (Lehrprogramm mit Antwortbogen und Testbogen).

Neben dem Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL) in Paderborn liegt ein Erprobungsschwerpunkt in Bayern, wo sich insbesondere der Bayerische Philologenverband mit seiner Referendarsvertretung stark engagiert, wohl auch zur Werbung von Neumitgliedern – „wir sind kein Altherrenverein“ (Referendarvertretung [...] 1975, S. 4). Eine Versuchsschule für sozialkundliche Lehrprogramme in Bad Kissingen nimmt im Herbst 1972 ihre Arbeit auf (Schneider 1975a). Das Arbeitsprogramm listet mehrere sozialkundliche Programme als in der Planung bzw. Erprobung befindlich auf, genannt werden Themen wie Vermögensbildung, Wahlen, Vorurteile oder die UNO. Karl-Josef Schneider (1939–2019) wirkte zuletzt als Schulleiter am Regiomontanus Gymnasium in Haßfurt. Es ist bislang nicht geklärt, inwieweit die genannten Vorhaben realisiert wurden und Curriculummateriale in Schularchiven erhalten sind.

Ein weiterer Erprobungsschwerpunkt befindet sich an der Pädagogischen Hochschule Augsburg mit der 1968 gegründeten Zentralstelle für Programmierten Unterricht und Computer im Unterricht (Keil 1981). Die dortige Hauptschule in der Bärenstraße beteiligte sich 1976 mit einer 9. Klasse an einem

bemerkenswerten Unterrichtsversuch, wozu die 33 Schüler, davon 16 Mädchen, in die nahe gelegene Landeshauptstadt München fahren. Dort befindet sich in den Räumen des Deutschen Technischen Museums auf der Isarinsel der Aufnahmeraum des Instituts für Unterrichtsmitschau und Didaktische Forschung. Das Projekt „Unterricht in Dokumenten“ strebt nichts weniger als eine Gesamtdokumentation der deutschen Unterrichtswirklichkeit an (Schorb 1966). Kopien des entstandenen 16mm-Films wurden bundesweit über den Katalog der regionalen Landesbildstellen vertrieben. Das Filmarchiv war über viele Jahre in seinem Bestand bedroht, ist erst seit einigen Jahren in seiner Bedeutung erkannt und wird inzwischen von der LMU München unter UnterrichtOnline.org kuratiert. Die Unterrichtsmitschnitte werden für eine dauerhafte Konservierung sukzessive auf digitale Datenträger überspielt; der Film 33 2771 ist derzeit in technischer Bearbeitung und soll demnächst zur Verfügung stehen. Das 30seitige Beiheft zum Film (FWU 1977) enthält neben einer problemorientierten Sachanalyse, dem sogenannten Basalttext (auch: Basistext), der Unterrichtsplanung und Bemerkungen zur Kontrolle von Aufnahmeneffekten („Eichstichprobe“) ein weitgehend vollständiges Wortprotokoll sowie ein Standbild eines Gruppentisches in der Schülerarbeitsphase mit dem Lehrprogramm.

Die Grundrechte als Lehrprogramm

Für aktuelle Diskussionen zu digitalen Bildungstechnologien ist der zentrale didaktisch-methodische Kniff des Versuchs bedeutsam. Die mit dem Medium Lehrprogramm verbundene Individualisierung wird durch eine zweite methodische Ebene mittels der Sozialform Gruppenarbeit dialogisch-reflexiv aufgefangen. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren ihre zunächst individuell getroffenen Antworten in Gruppen an 4er-Tischen. Im Beiheft heißt es zur Begründung: „Besonders bei Sachverhalten, die unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden müssen, empfiehlt es sich, das Lehrprogramm in Gruppen bearbeiten zu lassen und die Diskussion der verschiedenen Antworten auf die Fragestellung des Programms anzuregen.“ (FWU 1977, S. 4; vgl. Tulodziecki 1975, S. 66 ff.: Objektivierete Lehrverfahren als „Bausteine“ des Unterrichts) Statt eines Buchprogramms mit teilweise offenen Lernschritten (Aufgaben ohne Antwortbestätigung) würden auf den Gruppentischen heute dann Tablets liegen.

Bei dem Lehrprogramm „Die Grundrechte“ handelt es sich vermutlich um die in Schneider (1975b) geschilderte Entwicklung eines Lehrprogramms. Die publizierte Endfassung im Bayerischen Schulbuchverlag (Schneider/Ulsamer

1978) weicht deutlich ab. Im Beiheft wird angegeben, dass die Schüler für die Bearbeitung des Programms durchschnittlich drei Schulstunden benötigen. Als oberstes Lernziel wird die Einsicht in die Notwendigkeit der Machtbegrenzung des Staates mit Hilfe der Grundrechte benannt. Das Lernprogramm ist als durcheinander geratenes Buch (scrambled book) gestaltet: auf der linken Seite des aufgeschlagenen Buches sind jeweils Zitate, Belege, Fallbeschreibungen, Illustrationen abgedruckt, welche die Lösung der jeweils rechts angeordneten Aufgabe unterstützen. Die Lernziele können von den Schülern durch eine Vielzahl von Fallbeispielen erschlossen werden. Das Programm ist in 119 Lernschritte (frames) kleinschrittig aufgeteilt. Hier vier Beispiele:

Aufgabe 7

Wie lautet der Gleichheitsgrundsatz in Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes?

Linke Seite:

Gleichheitsgrundsatz

Artikel 3, Absatz 3:

Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.

Rechte Seite:

35

Eine Gastarbeiterfamilie bemüht sich schon seit Monaten vergeblich, eine ordentliche Mietwohnung zu bekommen. Bisher wurden sie immer abgewiesen, weil die Vermieter keine Ausländer als Mieter haben wollten. Wie dieser Familie geht es bei uns den meisten ausländischen Arbeitnehmern!

Könnte diese Familie nicht auch vor Gericht klagen, da sie offensichtlich wegen ihrer Herkunft benachteiligt wird?

Die Antwort ist nicht leicht. Wir müssen uns zuerst noch einmal darüber klar werden, welche Hauptaufgabe die Grundrechte haben. Die Grundrechte sollen den einzelnen vor _____ des Staates schützen.

Falls du die Antwort nicht findest, kannst du nochmals Aufgabe 7 lesen.

Antwort zu 35: Missbrauch der Macht – Machtmissbrauch – willkürlichem Machtgebrauch

Die richtige Antwort – erwartet wird wahrscheinlich: willkürlichem Machtgebrauch (?) – dient der unmittelbaren Bekräftigung (reinforcement) der Lernenden, mit dem Ziel höherer Wirksamkeit und Effektivität des Unterrichts. Die Antworten sollen bewusst leicht sein, um die „Antriebsenergie“ (Schneider 1975b, S. 71) der Lernenden zu motivieren.

36

Die Grundrechte schützen also den einzelnen vor der Willkür des Staates.

In unserem Beispiel weigert sich nicht der Staat, der Gastarbeiterfamilie die Wohnung zu vermieten, sondern ein Privatmann. Hier liegt also keine Willkür des Staates, sondern eine freie, wenn auch bedauerliche und unsoziale Entscheidung des Hauseigentümers vor. Kreuze den richtigen Satz an:

- a) Die Familie kann sich nicht auf das Grundgesetz berufen und Klage erheben.
- b) Die Familie kann sich auf das Grundgesetz berufen und Klage erheben.

Antwort zu 36: a) Das Problem der Drittwirkung der Grundrechte wird im Begleitheft ausführlich und kontrovers diskutiert.

37

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.

- A: Ein Buchhalter wurde wegen seiner politischen Ansichten von einem Industriebetrieb nicht eingestellt.
- B: Ein Staatsbeamter wird deswegen nicht befördert, weil seine religiösen Überzeugungen dem Vorgesetzten nicht gefallen.
- C: Ein Arzt führt zwei Wartezimmer, eines für Privatpatienten und eines für Kassenpatienten. Dadurch werden die Privatpatienten bevorzugt behandelt.
- D: Herr A will seinen Bauplatz genehmigen lassen. Bürgermeister B lässt das Gesuch liegen, denn Herr A stammt aus einer anderen Gegend.
- E: Ein Richter und eine Richterin bewerben sich für ein hohes Richteramt. Der Richter erhält deswegen die Stelle, weil er ein Mann ist.

Entscheide bitte, in welchen der nebenstehenden Fälle wegen einer Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes vor einem Gericht geklagt werden kann. Bedenke dabei, dass auch Bürgermeister, staatliche Ämter, Gerichte zum Bereich des Staates gehören. Eine Klage ist in den Fällen

A

B

C

D

E

möglich.

Kreuze die richtigen Lösungen an.

In der Auswertung der Gruppenarbeit im Plenumsgespräch liest ein Schüler den Fall C (Wartezimmer Privatpatient) zunächst nochmals vor. Daran entwickelt sich eine 17zügige Sequenz, in der die Lerngruppe sich selbst moderiert, ohne dass die Lehrperson eingreift:

S: Weil das gehört dem, das ist privat, der kann doch einrichten Wartezimmer, soviel er will. Er kann auch seine Patienten drannehmen, wann er will. Wenn es ihm nicht passt, dann geht er zu einem anderen Arzt.

S: Wir sagen von uns, wir sind ein sozialer Staat, aber das ist ja dann nicht mehr sozial, wenn es Unterschiede gibt, finde ich wenigstens.

S: Aber die Privatpatienten müssen ja aus eigener Kasse zahlen und wir kriegen es von der Krankenkasse bezahlt.

S: Du hast ja gesagt, das ist unsozial, aber du kannst ja selber auch in die erste Klasse, also in die Privatpatienten reinkommen, wenn du willst, du musst eben mehr Geld verdienen.

S: Aber – aber gesetzt den Fall, ich habe das Geld nicht dazu, dann -

S: dann bist du selber schuld, du hast ja die Schulausbildung dazu, dass du – du hast das Recht dazu, dass du dich hoch bilden kannst, wenn du selber eben dazu fähig bist, und wenn nicht, dann musst du eben zu den normalen Patienten rein. Du hast selber die Chance, da reinzukommen [...]

S: Die Chance ist nicht jedem gegeben, zum Beispiel -

S: Die ist jedem gegeben, die Chance.

S: Ach nein.

S: Mit vielen Kindern und so, kann das Geld nicht aufbringen.

- S: Ich meine, es gibt Ausnahmen, aber im Großen und Ganzen ist sie jedem gegeben, die Chance. Es kann jeder ein Gymnasium oder sowas besuchen, oder zumindest die Realschule.
- S: Findet ihr das richtig, ja oder nein?
- S: Ja.
- S: Nein.
- S: Also ihr findet das nicht richtig, aber da kann der Staat praktisch nichts machen dagegen.

Die Schülerdiskussion über die Fallbeispiele verdeutlicht, dass mit dem Lehrprogramm ein differenzierteres Verständnis für die Thematik erreicht wurde, das durchaus über den „Reiz des Neuen“ hinaus (Schneider 1975a, S. 62) Aspekte politischer Prozesse erschließt (Handwerker/Kappl/Schneider 1981). Für heutige Forschungen zu Sprache und Verständlichkeit im Politikunterricht interessant sind Evaluationsbefunde, dass Schüler in den Lernprogrammen häufig auf sprachliche Barrieren stoßen. Das gelte sowohl bei Programmen in der Erprobung als auch bei solchen, die auf dem Markt angeboten werden. „Hier scheint es sich um eine fachspezifische Schwierigkeit zu handeln, der in Zukunft, etwa schon durch intensive Auseinandersetzung mit dem Basistext, größere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.“ (Schneider 1975a, S. 62)

Das programmierte Ich?

Programmierter Unterricht – nur eine „Episode für die deutschen Didaktik?“ (Diederich 1988, S. 175). Zeithistorische Fachunterrichtsforschung möchte über ein bloß antiquarisches Geschichtsinteresse hinausgehen und strukturelle Fragen politischer Bildung systematisch bearbeiten. Das Problem von Fall C kann heute als weitgehend gelöst gelten, und zwar ironischerweise gerade nicht verfassungsjuristisch, sondern durch die allgegenwärtige Metrik digitaler Algorithmen: Internet-Bewertungsportale für Arztpraxen in der Rückmeldegesellschaft setzen ein allzu demonstratives Vorhalten von separaten Sprechzimmern für Privatpatienten sozialer Beschämung oder gar einem Shitstorm aus, weshalb sie kaum noch zu finden sind.

Die in ersten Einordnungen einer verstärkten Computerisierung auch im sozialwissenschaftlichen Unterricht in den 1980er Jahren vorherrschende Einschätzung, dass die unter dem Schlagwort „programmierter Unterricht“ betriebene Entwicklung der 1960er und 1970er Jahre viel zu dem Misstrauen beigetragen habe, mit dem auf Computer im sozialwissenschaftlichen Unterricht

reagiert werde (Wadel 1991), lässt sich durch dieses Beispiel nicht bestätigen. Die (beabsichtigte!) Atomisierung und Linearisierung des Lehrstoffs wird durch die Sozialform der Gruppenarbeit und das problemorientierte Reflexionsgespräch im Plenum ausreichend aufgefangen und produktiv genutzt.

Hochschuldidaktisch experimentiere ich in praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen mit der anspruchsvollen Aufgabe, in der Sachanalyse ein für die Unterrichtsplanung anstehendes Thema in programmierte Lernschritte zu sequenzieren und dafür den entsprechenden Basaltext zu formulieren (vgl. Markle 1967). Erst eine solche Objektivierung ermöglicht im Detail, ein didaktisches Grundproblem zu reflektieren, das der Frankfurter Erziehungssoziologe Ernest Jouhy Anfang der 1970er Jahre unter dem verkaufsträchtigen Titel „Das programmierte Ich“ wie folgt formulierte:

„Die erste und wohl wichtigste Anforderung ist, die Fähigkeit zu lehren, innerhalb der großen Zahl von Informationen diejenigen auszuwählen, die für die Erreichung individueller und für die Durchsetzung gesellschaftlicher Ziele bedeutend sind [...] Das aber setzte eine Pädagogik und Didaktik voraus, durch die Schüler motiviert werden, nicht passiv bereits Ausgewähltes zu lernen und in diesem Sinne sich Wissen anzueignen, sondern aktiv fähig zu sein, aus einer Vielfalt von Wissenswertem gleichzeitig mit der Aneignung des Wissens auch die Methode der Auswahl von Wissen zu beherrschen.“ (Jouhy 1973, S. 38) Oder, in einer Formulierung von Wolfgang Hilligen im Anschluss an Hugo Gaudig: Schülerinnen und Schüler sollen Methode und Didaktik haben.

Literatur

- ASCHERSLEBEN**, Karl (1974): Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart u.a.
- BARTMANN**, Theodor (1966): Denkerziehung im Programmierten Unterricht. München.
- BECK**, Klaus (1964): Zur Theorie des programmierten Unterrichts in der DDR. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, S. 287–300.
- BLANKERTZ**, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- CORELL**, Werner (1965): Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken. München/Basel.
- VON CUBE**, Felix (1984): Algorithmus. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4: Methoden und Medien des Unterrichts. Stuttgart, S. 369–371.
- DIEDERICH**, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Weinheim/München.
- FLECHSIG**, Karl-Heinz (1969): Die technologische Wendung in der Didaktik. Konstanz.
- FWU** 1977: Huber, Günter/Meyer-Matheis, Vera (1977): Beiheft zum Film FWU 33 2771 Hauptschule 9. Jahrgang: Politische Bildung. Die Grundrechte. Gruppenunterricht mit Lehrprogrammen. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.

- HANDWERGER**, Manfred/Kappl, Gerhard/Schneider, Karl-Josef (1981): Der politische Prozeß. Arbeitstexte Politik 3. Bamberg.
- HEINEMANN**, Horst (1970): Wie lesen wir das Neue Testament? Lernprogramm. Hannover u. a.
- JOUHY**, Ernest (1973): Das programmierte Ich. Motivationslernen in der Krisengesellschaft. München.
- KEIL**, Karl-August (1981): Die Zentralstelle für Programmierten Unterricht und Computer im Unterricht. In: 450 Jahre Gymnasium bei St. Anna in Augsburg, Augsburg, S. 95–101.
- KÖBBERLING**, Almut (1971): Effektiveres Lehren durch programmierten Unterricht? Analyse und Synopse vergleichender Untersuchungen zum Lehrerfolg von programmiertem und lehrergeleitetem Unterricht. Weinheim u. a.
- MAGER**, Robert (1965): Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim (völlig überarbeitete Neuauflage 1977).
- MARKLE**, Susan Meyer (1967): Gute Lernschritte. Ein Programm lehrt bessere Lernschritte schreiben und erkennen. München/Wien. (am.: Good frames and bad: a grammar of frame writing, New York 1964).
- REFERENDARVERTRETUNG** im Bayerischen Philologenverband (bphv) (1975): Moderne Unterrichtsverfahren. Folge 1: Handreichungen zur Unterrichtstechnologie. Heft 3. Programmierter Unterricht in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde. Würzburg.
- ROTH**, Heinrich (1969). Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: ders.: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Hannover, S. 56–76.
- SCHIEFELE**, Hans/Huber, Günter L. (3/1972): Programmierte Unterweisung, programmiert. Prinzipien, Techniken, Arbeitsschritte mit statistischer Erfolgsüberprüfung. München.
- SCHNEIDER**, Karl-Josef (1975a): Programmierter Sozialkundeunterricht. In: Referendarvertretung ..., S. 57–64.
- SCHNEIDER**, Karl-Josef (1975b): Planung eines sozialkundlichen Lehrprogramms – dargestellt an der Planung zu einem Programm über die Grundrechte. In: Referendarvertretung ..., S. 65–91.
- SCHNEIDER**, Karl-Josef/Ulsamer, Bertold (1978): Die Grundrechte. bsv-Lehrprogramme Sozialkunde. Hauptband (73 S.) und Lehrerheft (10 S.). München.
- SCHORB**, Alfons Otto und Mitarbeiter (1966): Die Unterrichtsmitschau in der Praxis der Lehrerbildung. Bad Godesberg.
- SCHRÖTER**, Gerhard (1965, 2/1968): Objektivierung des Unterrichts. Aspekte der programmierten Unterweisung. Braunschweig.
- TULODZIECKI**, Gerhard (1975): Einführung in die Theorie und Praxis objektivierter Lehrverfahren. Materialien zur Mediendidaktik. Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- WADEL**, Reiner (1991): Computereinsatz. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bpb, S. 465–470.

THOMAS WALDVOGEL, MONIKA OBERLE,
JOHANNA LEUNIG

Der Wahl-O-Mat als Lehr-Lern-Werkzeug im Politikunterricht

Wirkungen einer digitalen Intervention auf (landes-)politische
Dispositionen von Schüler:innen

Einleitung

Spielerische Instrumente der Wahlinformation im Internet haben sich in den vergangenen Jahren zu einem festen Bestandteil der Vorwahlöffentlichkeit entwickelt (Marschall 2011). Solche sogenannten Voting Advice Applications (VAAs) ermöglichen es ihren Nutzer:innen, die eigenen politischen Standpunkte mit denjenigen von politischen Akteuren zu vergleichen, indem sie Position zu verschiedenen Sachthemen beziehen und die inhaltliche Übereinstimmung mit dem Wahlangebot als Ranking oder grafische Darstellung erhalten. Mittlerweile sind digitale VAAs international bei Wahlen auf allen politischen Ebenen verbreitet. Auf Grund ihrer in den letzten beiden Dekaden rasant angestiegenen Reichweite und der herausragenden Stellung, die ihnen als Instrument der überparteilichen Wahlinformation im Internet zukommt, sind VAAs international breit beforscht (Garzia und Marschall 2016). Demnach entfalten VAAs im Internet vielfältige Wirkungen: Sie unterstützen nicht nur die Erhöhung der Wissensbestände (z.B. Westle 2014; Schultze 2014) und die Ausbildung der politischen Einstellungen (z.B. Alvarez et al. 2014; Ladner et al. 2012), sondern zeigen auch Effekte auf politische Motivationen und die Wahlbeteiligungsabsicht (z.B. Marschall und Schmidt 2008; Marschall und Schultze 2012).

Diese empirischen Erkenntnisse beziehen sich aber im Wesentlichen auf die erwachsene Wahlbevölkerung. Untersuchungen zur VAA-Nutzung von Jugendlichen, die unmittelbar vor oder am Beginn ihrer politischen Wahlberechtigung stehen, fehlen weitgehend (Uyttendaele 2021). Dies überrascht angesichts der Tatsache, dass Jungwähler:innen als primäre Adressat:innen dieser Tools gelten. Zudem ist die große Relevanz der politischen Sozialisation im Jugendalter für die Herausbildung politischer Einstellungen anerkannt (Baumert et al. 2016). Diese Einstellungsmuster bilden sich in der Regel bis zum Erreichen des

Erwachsenenalters heraus und sind danach relativ stabil (Rekker u. 2017). Somit ist es für die künftige Vitalität der (repräsentativen) Demokratie von entscheidender Bedeutung, die Auseinandersetzung mit Politik und politischen Wahlen schon in jungen Jahren für die adoleszenten Bürger:innen attraktiv zu machen.

Ein vielversprechender Ansatz hierfür ist die didaktisch eingebettete Nutzung von VAAs im schulischen Politikunterricht, zu deren Wirkungen es allerdings bislang kaum empirische Forschung gibt (für zwei der wenigen Ausnahmen siehe Fivaz und Nadig 2010; Uyttendaele 2021). Inwiefern sich *digitale* Interventionen der politischen Bildung in der Schule für die Förderung politik- und wahlbezogener Dispositionen eignen, ist ebenfalls ein Desiderat empirischer Forschung. Bisher vorliegende Forschungsergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild der Wirkungen von politischer Bildung in Online-Settings (z.B. Weißeno und Eck 2013; Oberle et al. 2017, 2020; Ivens und Oberle 2020).

Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücken zu schließen. Er präsentiert hierzu eine Kurzanalyse der Antworten von 1.189 Schüler:innen, die während der Corona-Pandemie an einer digitalen Intervention der politischen Bildung teilnahmen, in deren Kern der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl 2021 in Baden-Württemberg stand. Nach einer Beschreibung der verwendeten Daten und Methoden folgt die Präsentation der Studienergebnisse. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Limitationen der Studie und ihrer Implikationen für die empirische Forschung und die Praxis der politischen Bildung.

Studiendesign

Die didaktische Intervention

Im Zentrum des digitalen Bildungsangebots stand der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl 2021 in Baden-Württemberg. Das Format „Wahl-O-Mat on Tour“¹ wurde von der Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg (LpB) entwickelt und als E-Learning auf der LpB-eigenen Moodle-Plattform implementiert, auf der die Schüler:innen eigenständig, aber tutoriell per Chat begleitet, arbeiten konnten. Das Angebot richtete sich an Schüler:innen ab der 9. Klassenstufe aller weiterführenden Schulen im Regierungsbezirk Freiburg. Ziel der 90-minütigen Einheit war es, die Lernenden dazu zu befähigen, (1)

1 Auf Anfrage können die Autor:innen einen digitalen Zugang zu einem Kursraum „Wahl-O-Mat on Tour“ bereit stellen.

die wesentlichen Grundpositionen der relevanten Parteien zur Landtagswahl in Baden-Württemberg (AfD, CDU, FDP, Grüne, Linke, SPD) beschreiben, (2) die programmatischen Positionen der Parteien vergleichen und (3) die eigenen Standpunkte zu jugendrelevanten Themen in Relation zu den Parteipositionen beurteilen zu können. Hierfür sah die methodisch-didaktische Konzeption im Kern fünf Module vor: In Modul 1 waren zum Einstieg die Standpunkte der Schüler:innen zu jugend- und landespolitischen Forderungen gefragt, wie sie auch im Wahl-O-Mat zu finden waren. In Modul 2 galt es, die Grundwerte und zentrale Positionen der Parteien zur Landtagswahl zu erarbeiten. Dies bildete die Grundlage für die Anwendungsphase in Modul 3, in welcher die Lernenden den Wahl-O-Mat aus der Perspektive einer der zuvor behandelten Parteien spielten mit dem Ziel, eine möglichst hohe Übereinstimmung mit der ausgewählten Partei zu erreichen. In Modul 4 hatten die Teilnehmenden dann die Aufgabe, das Ergebnis am Beispiel jugendrelevanter Thesen zur Landespolitik in Form eines Quiz exemplarisch auszuwerten. Das letzte Modul 5 bot den Schüler:innen sodann die Möglichkeit zur Reflexion über das Erlernte und die angewendeten Methoden.

Durchführung der Datenerhebung und Sample

Im Zeitraum von Mitte Februar bis Mitte März 2021 wurden insgesamt 94 Veranstaltungen mit rund 2.000 Schüler:innen durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Online-Fragebogens zu zwei Messzeitpunkten (MZP; Prä- und Posttest) und wurde mit der Software Unipark implementiert. Die Befragung erfolgte stets unmittelbar zu Beginn bzw. am Ende der Veranstaltung, wobei die digitalen Fragebögen dank eines von den Befragten selbst gewählten Codes anonymisiert und dennoch einander zugeordnet werden konnten.

Die der Analyse zugrunde liegende Stichprobe umfasst die Antworten von 1.189 Schüler:innen, die sowohl an der Vor- als auch an der Nachbefragung teilnahmen. Die Beendigungsquote lag bei 57 Prozent. Das Geschlechterverhältnis im Sample ist mit 55 Prozent an weiblichen Teilnehmerinnen nahezu ausgeglichen, das Alter divergiert zwischen 14 und 24 Jahren (Durchschnitt: 16,58 Jahre). Mit Blick auf die Schulart dominieren zwar Gymnasien (57%), dennoch wird mit Berufsbildenden Schulen, Real- und Werkrealschulen beinahe die komplette Bandbreite an Schularten der Sekundarstufen in Baden-Württemberg mit den Daten abgedeckt. Zweidrittel (67%) der Jugendlichen weisen ein eher hohes oder sehr hohes Interesse an Politik im Allgemeinen auf.

Erhebungsinstrumente

Die Online-Fragebögen enthielten geschlossene Fragen zu politischen Dispositionen der Jugendlichen, zu ihrer Veranstaltungsbewertung sowie zu soziodemografischen Angaben. Die meisten Konstrukte konnten auf Grund eines engen Zeitrahmens und forschungspraktischer Limitationen lediglich als Single-Items abgefragt werden, die entweder aus der German Longitudinal Election Study (GLES 2019) oder aus vorherigen Studien der Autor:innen (z.B. Waldvogel et al. 2020) stammen.

Sowohl im Prä- als auch im Posttest wurden das politische Wissen zur Landtagswahl in Baden-Württemberg (Quiz aus fünf Multiple-Choice Items zum System der Landtagswahlen, den Parteien und ihren aktuellen Positionen) sowie auf Landespolitik bzw. die Landtagswahlen bezogene motivationale und volitionale Dispositionen (jeweils mit Likert-skalierten Items) erfragt. Jeweils mit einem Single-Item wurden dabei das spezifische Interesse an der Landtagswahl („Wie stark interessiert dich der Wahlkampf zur Landtagswahl?“), das landespolitische interne und externe Effektivitätsgefühl („Und wie sehr entsprechen folgende Aussagen deiner Meinung? Wichtige landespolitische Fragen kann ich gut verstehen und einschätzen. Die Parteien wollen nur die Stimmen der Wähler, ihre Ansichten interessieren sie nicht.“), das subjektive Wissen zur Landtagswahl („Wie viel weißt du deiner Meinung nach über die Landtagswahl?“) sowie die Wahlbeteiligungsabsicht („Einmal angenommen, du wärst wahlberechtigt: Wie wahrscheinlich würdest du dann am 14. März an der Landtagswahl teilnehmen?“) erhoben. Die Beurteilung der Veranstaltung wurde im Posttest mit zwei Items (Zufriedenheit mit und empfundener Spaß bei der Veranstaltung; Cronbachs $\alpha = .70$) operationalisiert. Außerdem wurden die subjektiv empfundenen Lerneffekte mit einer Batterie aus drei Items erhoben („Die Intervention hat ... 1) mich motiviert, mich weiter über die Landtagswahl zu informieren, 2) mich auf landespolitische Themen aufmerksam gemacht, 3) mir die Unterschiede zwischen den Parteien klarer gemacht.“; Cronbachs $\alpha = .67$).

Als soziodemografische Hintergrundvariablen wurde das Geschlecht (Antwortoptionen: weiblich, männlich, divers) sowie das Alter erfragt. Die Schulart konnte anhand der Ausfüllzeit der Online-Fragebögen nachvollzogen werden. Da die Schularten aus dem vielgliedrigen Schulsystem in Baden-Württemberg sehr ungleich über die Stichprobe verteilt sind, wurde in der hier vorgestellten Analyse lediglich zwischen Gymnasiast:innen und Nicht-Gymnasiast:innen unterschieden.

Ergebnisse

Insgesamt äußern die Teilnehmenden eine hohe Zufriedenheit mit der Veranstaltung und ihren Effekten. So waren 94.5 Prozent der Teilnehmenden zufrieden (36.3% „sehr zufrieden“) mit der erlebten Veranstaltung. Nicht nur gab eine große Mehrheit der Jugendlichen an, dass die digitale Intervention „Spaß gemacht“ (88.3%) habe, sondern dass sie außerdem die Unterschiede zwischen den Parteien klarer gemacht (90.2%) und auf landespolitische Themen aufmerksam gemacht (87.1%) habe. Auch habe der digitale Workshop dazu beigetragen, sich weiter über die Landtagswahl zu informieren (78.3%). Die Mittelwerte der berechneten Variablen zur Erhebung der Veranstaltungsbewertung in Tabelle 1 bestätigen, dass die Veranstaltungen insgesamt positiv bewertet ($M = 3.22$) und die Lerneffekte von den Schüler:innen als hoch eingeschätzt werden ($M = 3.14$).

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der erhobenen Konstrukte im Prä- und Posttest.
(Eigene Darstellung)

Konstrukte	M Prätest (SD)	M Posttest (SD)	Cohens d ¹	t-Test	Skala
Interne Effektivität	2.51 (.68)	2.95 (.55)	.64	21.95***	1 bis 4
Externe Effektivität	1.66 (.78)	1.91 (.70)	.34	11.48***	
Wahlkampf- interesse	3.88 (1.64)	4.72 (1.56)	.79	27.04***	1 bis 8
Subjektives Wissen	3.28 (1.44)	5.00 (1.37)	1.40	47.91***	
Objektives Wissen	2.74 (1.17)	3.60 (1.07)	.67	22.31***	1 bis 5
Wahlbeteiligungs- absicht	3.92 (1.16)	4.29 (.93)	.49	16.76***	
Veranstaltungs- evaluation		3.22 (.56)			1 bis 4
Subjektive Lerneffekte		3.14 (.55)			

Anmerkung: hohe Mittelwerte bedeuten hohe Zustimmung; Standardabweichung in Klammern; ¹d $\geq .20$ = schwacher Effekt; d $\geq .50$ = mittlerer Effekt; d $\geq .80$ = starker Effekt; *** $p < .001$.

Die Prä-Post-Mittelwertvergleiche in Tabelle 1 offenbaren darüber hinaus bei nahezu allen erhobenen politischen Dispositionen mittlere bis sehr starke Effekte in die intendierte Richtung. Lediglich die externe Effektivitätsüberzeugung

weist im Gesamtsample nur eine geringe, aber nicht zu vernachlässigende Veränderung auf. Deutlich fallen die interventionsinduzierten Veränderungen im spezifischen Wahlkampfinteresse, in den internen Effektivitätsüberzeugungen und den objektiven Wissenszuwächsen sowie in der Wahlbeteiligungsabsicht aus. Besonders stark ist die Veränderung des subjektiven Wissens zur Landtagswahl: nach dem Workshop schätzen die Schüler:innen ihre Kenntnisse deutlich höher ein als zuvor.

Diskussion, Implikationen und Limitationen

Mit dieser Kurzstudie sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Einsatz von VAAs im (digitalen) Politikunterricht politische Kenntnisse, Einstellungen, Motivationen und Verhaltensabsichten von Schüler:innen zu Wahlen verändert. Hierfür wurden Antworten von 1.189 Schüler:innen analysiert, die an einer digitalen Intervention der politischen Bildung teilnahmen, in deren Zentrum der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl 2021 in Baden-Württemberg stand. Mit der Wirkungsstudie konnte gezeigt werden, dass sich durch die Intervention die subjektiven und objektiven Wissensbestände der Schüler:innen zur Landespolitik substanziell verbesserten und sich motivationale (landes-)politische Orientierungen wie Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Wahlbeteiligungsabsichten erhöhten. Der in einem Unterrichtskonzept eingebettete Wahl-O-Mat scheint also zu einer kognitiven Mobilisierung der Teilnehmenden geführt zu haben – und dies nicht nur hinsichtlich der subjektiven Einschätzung des eigenen Kenntnisstands, sondern auch mit Blick auf das objektive Wissen zur Landtagswahl. Detailanalysen von Untergruppen, die im Rahmen dieses Kurzbeitrages nicht ausgeführt werden konnten, zeigen darüber hinaus, dass es insbesondere Schüler:innen mit einer geringen und moderaten Wahlneigung waren, die besonders von der Intervention profitierten. Dies gilt sowohl für das interne Effektivitätsgefühl und das landespolitische Wahlkampfinteresse der Jugendlichen, als auch für deren intendierte Wahlteilnahme. Auch wenn alle Teilgruppen bedeutsame Zugewinne durch die Teilnahme am Wahl-O-Mat-Workshop verzeichnen konnten, so waren es doch die beiden Gruppen mit zuvor geringer und moderater Wahlbeteiligungsabsicht, die besondere Zuwächse erfuhren, wenngleich die absoluten Werte in allen erhobenen Konstrukten weiterhin hinter der stark involvierten Gruppe zurückblieben. Insgesamt kann demnach konstatiert werden, dass sich die digitale Intervention mit dem Wahl-O-Mat als sehr wirkungsvoll zeigt und zu einer Verringerung bestehender Partizipations-, Motivations- und Wissenslücken beigetragen hat.

Die hier zusammenfassend skizzierten Befunde unterliegen einigen Einschränkungen, wobei im Folgenden auf drei zentrale Limitationen hingewiesen wird: Erstens basieren die erhobenen Konstrukte überwiegend auf Single-Items, was die Reliabilität und Validität der Erhebung einschränkt. Zweitens gibt diese Studie keine Einblicke in qualitative Aussagen der Schüler:innen über die Intervention und ihre Effekte, welche tiefere Erkenntnisse in die Wirkung von VAA-basierten Interventionen auf die politischen Dispositionen von Schüler:innen ermöglichen würden. Drittens erfasst dieses Studiendesign nur kurzfristige Effekte der Intervention, da keine Follow-up-Befragung erfolgte. Es können also keine Aussagen darüber getroffen werden, wie nachhaltig die aufgezeigten Wirkungen sind (Manzel und Zischke 2021).

Dennoch präsentiert die Stichprobe der Studie eine Größe und Heterogenität, wie sie in der empirischen Interventionsforschung in der Politikdidaktik hierzulande nur selten anzutreffen ist (z.B. Landwehr 2017; Hahn-Laudenberg 2017; Oberle et al. 2023). Die Befunde sind zudem anschlussfähig an aktuelle Forschungsarbeiten sowohl in der Politikdidaktik, als auch im Forschungsfeld zu VAAs, in dem immer wieder Forschungsdesiderate hinsichtlich jugendlicher Zielgruppen und der Nutzung von VAAs in Interventionen intentionaler Bildung konstatiert wurden (z.B. Schmidt und Marschall 2008; Waldvogel und Wehner 2022; Uyttendaele 2021). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass der (durch die Corona-Lockdowns erzwungene) digitale Politikunterricht – allen Bedenken zum Trotz – das Potenzial besitzt, bei Schüler:innen eine relevante Bandbreite an Kompetenzdimensionen zu fördern.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse scheint es für die empirische Forschung in der Politikdidaktik erstrebenswert, einen Vergleich von Online-Interventionen und solchen, die auf analoger Präsenz im Schulunterricht basieren, vorzunehmen, um spezifische Gelingensbedingungen der unterschiedlichen Settings zu eruieren (Waldvogel 2023). Für die Praxis der politischen Bildung weisen die Befunde auf das große Potenzial der Einbindung des Einsatzes von VAAs in den (digitalen) Politikunterricht mit geeigneten didaktischen Konzepten hin. Die hierdurch erzielten Veränderungen auf kognitive, motivationale und volitionale Kompetenzen der Schüler:innen können einen Beitrag zur Erreichung des Leitbildes der interventionsfähigen Bürger:innen (Breit und Massing 2002) und damit zur Vitalität der (repräsentativen) Demokratie in der Zukunft leisten (Uyttendaele 2021). Besonders vor dem Hintergrund der faktischen Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre in einigen deutschen Bundesländern (z.B. aktuell in Baden-Württemberg) als auch prospektiv zur Bundestagswahl liegt es nahe, das in dieser Studie offengelegte Potenzial des Einsatzes von VAAs im

Politikunterricht auszuschöpfen – sei es digital im Homeschooling oder in Präsenz vor Ort im Klassenzimmer (Waldvogel und Wehner 2022).

Literatur

- ALVAREZ**, R. Michael/Levin, Ines/Mair, Peter/Trechsel, Alexander (2014): Party preferences in the digital age: The impact of voting advice applications. In: *Party Politics*, 20(2), pp. 227–236.
- BAUMERT**, Jürgen u. a. (2016): Die Entwicklung des politischen Interesses und des Selbstkonzepts der politischen Kompetenz vom Jugend-bis in das Erwachsenenalter. In: Schippling, Anne/Grünert, Cathleen/Pfaff, Nicolle (Hg.): *Kritische Bildungsforschung: Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*. Opladen, S. 323–352.
- BREIT**, Gotthard/Massing, Peter (Hg.) (2002): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*, Schwalbach/Ts.
- FIVAZ**, Jan/Giorgio Nadig (2010): Impact of Voting Advice Applications (VAAs) on Voter Turnout and Their Potential Use for Civic Education. In: *Policy and Internet*, 2(4), Article 7.
- GARZIA**, Diego/Marschall, Stefan (2016): Research on voting advice applications: state of the art and future directions. In: *Policy and Internet*, 8(4), pp. 376–390.
- GLES** (2019): TV-Duell-Analyse, Befragung (GLES 2017). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6810 Datenfile Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13256>.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2017): *Konzepte von Demokratie bei Schülerinneninnen und Schülerinnenn. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden.
- IVENS**, Sven/Oberle, Monika (2020): Does Scientific Evaluation Matter? Improving Digital Simulation Games by Design-Based Research. In: *Social Sciences* 9(9), 155. <https://doi.org/10.3390/socsci9090155>
- LADNER**, A./Fivaz, J./Pianzola, J. (2012): Voting advice applications and party choice: evidence from smartvote users in Switzerland. In: *International Journal of Electronic Governance*, 5(3–4), pp. 367–387.
- LANDWEHR**, Barbara (2017): *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. Wiesbaden.
- MANZEL**, Sabine/Zischke, Frank E. (2021): Interventionsstudien im Politikunterricht. In: Weifeno/Georg/Ziegler, Barbara (Hg.): *Handbuch Geschichts-und Politikdidaktik*. Wiesbaden, S. 1–15.
- MARSCHALL**, Stefan (2011): Wahlen, Wähler, Wahl-O-Mat. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 4/2011, S. 40–46.
- MARSCHALL**, Stefan/Schmidt, Christian K. (2008): Preaching to the converted or making a difference? Mobilizing effects of an internet application at the German general election 2005. In: Farrell, David/Schmitt-Beck, Rüdiger (Hg.): *Non-party actors in electoral politics*. Baden-Baden, pp. 259–278.

- MARSCHALL**, Stefan/Schultze, Martin (2012): Voting Advice Applications and their effect on voter turnout: the case of the German Wahl-O-Mat. In: *International Journal of Electronic Governance*, 5(3–4), pp. 349–366.
- OBERLE**, Monika/Leunig, Johanna/Ivens, Sven (2020): What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. In: *European Political Science* 19, pp. 367–386.
- OBERLE**, Monika/Leunig, Johanna/Waldvogel, Thomas (2023, im Erscheinen): Kommul...what?! Wirkungen einer kommunalpolitischen Erstwählerkampagne der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. In: Oberle, Monika/Stamer, Märthe-Maria (Hg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- OBERLE**, Monika/Raiser, Simon/Warkalla, Björn/Kaiser, Konstantin/Leunig, Johanna (2017): Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Stauber, Walter (Hg.): *Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 243–255.
- REKKER**, Roderik/Keijsers, Loes/Branje, Susan/Meeus, Wim (2017): The dynamics of political identity and issue attitudes in adolescence and early adulthood. In: *Electoral Studies*, 46, pp. 101–111.
- SCHULTZE**, Martin (2014): Effects of voting advice applications (VAAs) on political knowledge about party positions. In: *Policy and Internet*, 6(1), pp. 46–68.
- UYTTENDAELE**, Laura (2021): The effects of Voting Advice Applications (VAAs) on pre-voting citizens' political trust. In: *ECPR Joint Sessions*.
- WALDVOGEL**, Thomas (2023). Eine Frage des Settings? Wirkungen von und Erfolgsfaktoren für Interventionen der politischen Bildung im Politik-, Fremdsprachen- und Online-Unterricht. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, <https://doi.org/10.1007/s41358-022-00340-4>.
- WALDVOGEL**, Thomas/Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2020): Kommunal wählen gehen?! Die Wirkung von Interventionen politischer Bildung auf die Kenntnisse, Einstellungen und Motivationen von Erstwähler*innen zu Kommunalwahlen. In: *Außerschulische Bildung* 4, S. 20–29.
- WALDVOGEL**, Thomas/Wehner, Michael (2022): Kommunal, kontrovers, Kandidat-O-Mat. In: *ZfP Zeitschrift für Politik*, 69(1), S. 29–54.
- WEISSENO**, Georg/Eck, Valtenin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster u. a.
- WESTLE**, Bettina/Begemann Christian/Rütter Astrid (2014): The „Wahl-O-Mat“ in the Course of the German Federal Election 2013. Effects of a German VAA in Users' Election-Relevant Political Knowledge. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 24 (4), pp. 389–427.

Kompetenzerwerb und Förderung von Medienkompetenz durch die Produktion von Erklärvideos im Rahmen politischer Bildungsprozesse

Einleitung

Die Covid-19-Pandemie bringt einen Digitalisierungsschub in der deutschen Bildungslandschaft mit sich. Fachdidaktisch sowie methodisch ist dies u. a. an der zunehmenden Produktion von Erklärvideos im schulischen Alltag und innerhalb der politischen Bildung erkennbar. Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag den politikdidaktischen Mehrwert der Produktion von Erklärvideos im Kontext handlungsorientierter politischer Bildungsprozesse. Dafür verdeutlicht der Beitrag zunächst, wie eine Erweiterung des üblichen Video-produktionsprozesses die Medienkompetenz von Lernenden zusätzlich stärken und ein Bewusstsein für Problematiken wie Fakenews, Fotomontagen und Deepfakes schaffen kann. In einem zweiten Schritt soll anhand der Ergebnisse einer über drei Semester hinweg an der Universität Augsburg durchgeführten Interventionsstudie der politische Kompetenzerwerb durch die Produktion von Erklärvideos exemplarisch aufgezeigt und empirisch untermauert werden. Mit Blick auf die Domänenspezifika die überzeugende theoretische Fundierung sowie die breite Akzeptanz in Fachkreisen dient das Modell der vier Politikkompetenzdimensionen von Detjen/Massing/Richter/Weißeno (2012) dafür als theoretischer Rahmen (ebd., 12).

Die Studie setzt sich aus einer Reihe von digitalen Projektseminaren aus den Jahren 2020 und 2021 zusammen. Inhalt der handlungs- und kompetenzorientierten Veranstaltungen war die Produktion von Erklärvideos zur Umwelt- und Nachhaltigkeitspolitik der EU zum Themenbereich „Plastik und Plastikmüll“. Ein thematischer Fokus lag dabei u. a. auf der EU-Konzeptstrategie des „European Green Deal“, der damit einhergehenden Zielformulierung einer Circular Economy (Kreislaufwirtschaft) sowie dem Mehrebenensystem der EU (Kerscher/Brunold/Dusanek 2021a, 14 f.).

Erweitertes Modell zu den Phasen der Produktion eines Erklärvideos

Der Prozess zur Erstellung von Erklärvideos wird üblicherweise in die Phasen Einführung und Themenfindung, Recherche und Drehbucherstellung sowie Produktion und Präsentation des Erklärvideos gegliedert (Planer 2014). Dieses Modell soll im Folgenden um zwei Phasen erweitert werden. Die Phase der *Förderung digitaler Kompetenzen* soll die Förderung der Medienkompetenz der Lernenden zusätzlich explizit in den Produktionsprozess integrieren. Die Phase der abschließenden *Prozessreflexion* soll durch gezielten Austausch und Feedback dazu beitragen, dass Lernende zukünftige projektorientierte Aktivitäten selbständig entwickeln und selbstgesteuert durchführen (Kerscher/Brunold/Dusanek 2021a, 16 f.). Im Folgenden soll die Phase zur Förderung digitaler Kompetenzen näher dargelegt werden.



Abb. 1: Erweitertes Modell zu den Phasen der Produktion eines Erklärvideos (eigene Darstellung).

In der zweiten Phase des Produktionsprozesses, welche auf die Förderung der Medienkompetenz der Lernenden ausgerichtet ist, soll der Ausbau digitaler Kompetenzen angebahnt werden, indem zunächst verschiedene Erklärvideoformate identifiziert, deren Besonderheiten dargelegt und Gütekriterien für die Videoproduktion an Beispielvideos erschlossen werden. Zudem soll der Umgang mit Applikationen für die Videoproduktion und filmtechnischer Grundregeln eingeübt werden. In einem zweiten Schritt empfiehlt es sich, die Möglichkeiten der Anreicherung mit Ton- bzw. Audiospuren und erste Grundkenntnisse des Filmschnitts zu vermitteln. Mit Blick auf die Komplexität der Videoproduktion, der Audioanreicherung und des Filmschnitts sollten diese Handlungen zunächst getrennt voneinander vollzogen und erst im weiteren Verlauf des Produktionsprozesses zusammengeführt werden. Zur weiteren Steigerung des Kompetenzzuwachses tragen die Vermittlung von Richtlinien für das eigene

Verhalten vor der Smartphonekamera und Übungen zur Stimmmodulation bei (Kerscher/Dusanek/Brunold 2021b, 196 f.).

Förderung der Medienkompetenz durch die Produktion von Erklärvideos

Das Kompetenzmodell von Stefan Aufenanger (1997) bietet für die Erstellung von Erklärvideos einen didaktischen Rahmen, um durch diese Methode medienkompetenzfördernde politische Bildungsprozesse zu initiieren (ebd., 19 f.). Durch die Verwendung von Applikationen im Zuge des Videoproduktionsprozesses, wie etwa dem Programm *Stop Motion Studio* zur Erstellung von Stopptrick-Filmen, ist es möglich, im Sinne der *kognitiven Dimension* ein allgemeines Verständnis für gängige Funktionen, Logiken und Mechanismen des digitalen Raums, wie etwa der Verwendung von Hyperlinks, zu generieren. Die so erworbenen Wissensstrukturen können dann auf andere Plattformen und Anwendungen übertragen werden (Baacke 1999, 34). Gleichzeitig kann durch gezielte Reflexionsprozesse sowohl eine Einschätzung des eigenen digitalen Endgeräts hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung als auch eine Evaluation verschiedener Medien und deren Systemen erfolgen. In Relation zur Thematik der Videos kann während des Produktionsprozesses im Sinne der *moralischen Dimension* auch der Bezug zu Normen und Werten hergestellt werden (Aufenanger 1997, 20).

Die Projektseminarreihe fokussierte sich auf die Themenfelder Plastikmüllverschmutzung, Nachhaltigkeitspolitik der EU sowie individuelles Konsumverhalten und konnte auf diese Weise das Bewusstsein der Lernenden für nachhaltige Konsummuster hochsignifikant ($p < 0,001$) steigern. Im Prozess der Drehbucherstellung nach Planer (2014) besteht zudem die Möglichkeit, mit den Produzierenden die sozialen Auswirkungen ihrer Filme zu diskutieren, für die Folgen der Verbreitung von Fehlinformationen zu sensibilisieren sowie thematische Schwerpunkte zu setzen (ebd.). Im Zuge der Vermittlung der filmtechnischen Grundregeln und der Grundkenntnisse des Filmschnitts können darüber hinaus Problematiken wie Fakenews, Videomontage und Deepfakes thematisiert und von der produktionstechnischen Seite her analysiert werden, um einen kritisch-analytischen Medienkonsum anzubahnen.

Die *affektive* und *ästhetische Dimension* wird mittels theoretischen Hintergrundwissens zur Informationsverarbeitung sowie psychologischer Prinzipien zur Gestaltung von Videos und Richtlinien zur filmtechnischen Realisierung vermittelt. Auf diese Weise werden den Lernenden Handlungspotentiale zur Verfügung gestellt, mit denen sie dann medial, gemäß der *Handlungsdimension*

nach Aufenanger (1997), kreativ-gestalterisch tätig werden können (ebd., 20).

Abschließend können Erklärvideos als frei zugängliche Bildungsressourcen auf Videoplattformen und Internetauftritten von Bildungseinrichtungen hochgeladen werden. Dies kann die Lernenden dazu motivieren, ein qualitativ hochwertigeres Video im Sinne der Produktorientierung zu entwickeln, was sich positiv auf den gesamten Lernprozess auswirkt (Gerkenmeier/Kedzior/Lüdders 2020, 317).

Interventionsstudie zum politischen Kompetenzerwerb

Um die Wirksamkeit der Produktion von Erklärvideos bezüglich des politischen Kompetenzerwerbs zu untersuchen, wurde im Rahmen der universitären Projektseminarreihe eine *Interventionsstudie* mit insgesamt 143 Lehramtsstudierenden der Politischen Bildung und Politikdidaktik durchgeführt. Die Studierenden der Treatmentgruppe (n=51) produzierten Erklärvideos zum Themenfeld *Plastik in der EU*, die an der Schnittstelle zwischen europabezogener Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verorten sind. Die Studierenden der Kontrollgruppe (n=92) bearbeiteten einen Reader zu derselben Thematik im Selbststudium. Die Untersuchung des politischen Kompetenzerwerbs (abhängige Variable) durch die Produktion von Erklärvideos (unabhängige Variable) erfolgte dabei in einem *Pre-Post-Untersuchungsdesign* vor und nach dem Erklärvideoproduktionsprozess bzw. der Bearbeitung des Readers (Schnell/Hill/Esser 2018, 46 f.). Die Interventionsstudie verfolgte somit die folgenden Hypothesen:

H1: *Der Erklärvideoproduktionsprozess führt zu einem signifikant höherem politischen Kompetenzerwerb als die Bearbeitung des Readers im Selbststudium.*

H0: *Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Erklärvideoproduktionsprozess und der Bearbeitung des Readers im Selbststudium.*

Die Datenerhebung zu den formulierten Hypothesen erfolgte mittels eines Online-Fragebogens, der sich sowohl auf *kognitive* als auch *affektive* Kompetenzdimensionen bezog. Erstere testete anhand von 16 Single- und Multiple-Choice-Items das Wissen zum Mehrebenensystem der EU und zum Konzept der Kreislaufwirtschaft. Zweitere erhob mit Hilfe von 84 fünfstufigen Items der *Likert-Skala* u. a. das Vertrauen in die EU, das Nachhaltigkeitsbewusstsein sowie das politische Selbstkonzept. Die Items basieren u. a. auf dem *Eurobarometer* und Fragebögen des *International Social Survey Programme (ISSP)*. Im Anschluss an die Datenerfassung erfolgte zunächst die Kodierung der Fragebögen sowie die Häufigkeitsauswertungen der Einzelitems. Anschließend wurde durch t-Tests zum einen untersucht, ob sich innerhalb der Treatmentgruppe die Stichproben

des Pre- und Post-Tests signifikant unterscheiden. Zum anderen wurde im Sinne von H1 überprüft, ob sich ein signifikanter Unterschied zwischen Treatment- und Kontrollgruppe zeigt. Zur Überprüfung der praktischen Relevanz der Ergebnisse wurde für alle signifikanten und hochsignifikanten Ergebnisse noch die Effektstärke Cohens-d berechnet. (Schnell/Hill/Esser 2018, 291 f.).

Fachwissen

Die eigenaktive Konstruktion und Verknüpfung von Fachwissen ist in drei Phasen des Videoproduktionsprozesses zu verorten. Gerade in der Phase der Recherche und während der Konzeption des Drehbuchs kommt es zu einer vertieften Informationsverarbeitung im Sinne des Aufbaus von konzeptionellem Wissen (Detjen et al. 2012, 12 f.). Der Prozess der didaktischen Reduktion spielt dabei für den Wissensaufbau eine entscheidende Rolle. Durch das produktive Gestalten während der Produktionsphase kommt es zu einer weiteren Verknüpfung der verarbeiteten Konzepte. In der Phase der Videopräsentation erfolgt darüber hinaus noch die Rezeption der Erklärvideos der Mitlernenden (Arnold/Zech 2019, 55 f.). Dieses hohe Potential für die Kompetenzdimension Fachwissen spiegelt sich im Datenmaterial wider. In der Treatmentgruppe ergibt sich für die Items des Wissenstest eine Steigerung der Antwortrichtigkeit von 73,17 Prozent auf 89,93 Prozent. In der Kontrollgruppe hingegen zeigte sich nur eine Zunahme von 77,92 Prozent auf 80,88 Prozent. Somit ergibt sich für die Treatmentgruppe einer signifikanter Wissenszuwachs ($p < 0,05$), welcher für die Kontrollgruppe nicht konstatiert werden kann. Diese Befunde verweisen insgesamt auf ein deutliches Potential der Methode bezüglich der Kompetenzdimension Fachwissen. Mit Blick auf die hohen Ausgangsniveaus der Studierenden an Fachwissen ist in der Schule von einer noch höheren Wirksamkeit auszugehen.

Politische Urteilsfähigkeit

Mit Blick auf die wechselseitige Relation des Fachwissens und der politischen Urteilsfähigkeit (Massing 2012) liegt es im Rahmen der Erwartungen, dass auch für die zweitgenannte Dimension ein vielversprechender Kompetenzerwerb festzustellen ist. Wird die subjektiv angenommene Fähigkeit, politische Urteile fällen zu können, betrachtet, so steigt die Zustimmung der Lernenden der Treatmentgruppe zu u. a. der Aussage „Wenn ich mich informiere, kann ich auch komplizierte Sachverhalte verstehen und zu einem eigenen Standpunkt kommen“ hoch signifikant ($p < 0,001$) an. Es kommt dabei zu einer mittleren Effektstärke ($d=0,62$). Diese angenommene politische Selbstwirksamkeit wiederum begünstigt zukünftige politische Urteilsbildungen der Lernenden (Det-

jen et al. 2012, 12 f.). Darüber hinaus kommt es zu politischen Urteilsbildungsprozessen bezüglich der in den Erklärvideos aufbereiteten Inhalte. Die auf die EU bezogenen Einstellungen bzw. Bewertungen zeigen eine hoch signifikante Zunahme ($p < 0,001$) an positiven Evaluationen derselben. Für die Gesamtdimension *EU-bezogene Einstellungen* ergibt sich eine mittlere Effektstärke ($d = 0,53$). Gerade zur Lösung transnationaler Probleme wird die EU als unabdingbar wichtig bewertet. Ein Abgleich von Treatment- und Kontrollgruppe zeigt hier einen hochsignifikanten Unterschied zu Gunsten der Treatmentgruppe ($p < 0,001$, $d = 0,27$). Die Lernenden bilden außerdem ihr Problembewusstsein im Sinne eines Sachurteils zu den Gefahren des Klimawandels in hoch signifikanter Weise ($p < 0,001$) weiter aus. Auch hier zeigt sich für die Treatmentgruppe eine mittlere Effektstärke ($d = 0,53$). Der Unterschied zwischen Kontroll- und Treatmentgruppe ist signifikant ($p < 0,05$, $d = 0,21$). Diese Prozesse der Sach- und Werturteilsbildung sind in der Phase der Recherche, der Konzeption und der Videoproduktion zu verorten. In diesen drei Phasen kommt es nicht nur zu einer vertieften Verarbeitung der Inhalte, sondern auch zu kognitiven Tätigkeiten des Kategorisierens, Vergleichens und des Evaluierens, welche konstitutive Bestandteile politischer Urteilsbildungsprozesse sind (Arnold/Zech 2019, 55 f.).

Politische Einstellung und Motivation

Auch für die Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation ist eine vielversprechende Datenlage bezüglich mehrerer Subkompetenzen festzustellen. So kommt es zu einem hoch signifikanten Anstieg ($p < 0,001$) des Systemvertrauens in die politischen Institutionen der EU sowie in deren Fähigkeit, die Probleme des 21. Jahrhunderts zu lösen. Für die Treatmentgruppe ergibt sich dabei eine mittlere Effektstärke ($d = 0,73$). Mit Blick auf die Kompetenzfacette Systemvertrauen zeigt sich zudem bei mittlerer Effektstärke ($d = 0,55$) ein hochsignifikanter ($p < 0,001$) Unterschied zwischen der Erklärvideoproduktion und der Bearbeitung des Readers. Bezüglich des Nachhaltigkeitsbewusstseins kommt es ebenfalls zu einer hoch signifikanten Veränderung ($p < 0,001$). So weisen die Lernenden ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit von Nachhaltigkeitsprozessen auf. An dieser Stelle zeigt sich für die Treatmentgruppe allerdings nur eine kleine Effektstärke ($d = 0,44$). Zwischen Treatment- und Kontrollgruppe wiederum ist ein hochsignifikanter Unterschied festzustellen ($p < 0,001$, $d = 0,31$). Diese Datenlage verweist insgesamt auf die Möglichkeit, die Makromethode für eine positive Grundhaltung zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung einzusetzen.

Politische Handlungsfähigkeit

Die Befunde der Treatmentgruppe bezüglich der Kompetenzdimension der politischen Handlungsfähigkeit müssen nach den beiden Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns unterschieden werden. Bei letzterer kann für die Treatmentgruppe bei mittlerer Effektstärke ($d = 0,57$) eine hochsignifikante Verbesserung der zugeschriebenen partizipativen politischen Handlungsfähigkeit festgestellt werden. Mit einer Effektstärke von ($d = 0,52$) ergibt sich für die kommunikative politische Handlungsfähigkeit, mit den Schwerpunkten des Artikulierens und des Argumentierens, ein sehr ähnlicher Befund. Der Vergleich von Treatment- und Kontrollgruppe zeigt zwar einen hochsignifikanten Unterschied, mit $d = 0,21$ fällt die Effektstärke aber klein aus. Der Mittelwert der Antworten zur Gesamtdimension legt zudem nahe, dass auch nach der Intervention die selbstzugeschriebene politische Handlungsfähigkeit nur als bedingt ausgeprägt zu bezeichnen ist. Zurückgeführt werden kann diese darauf, dass die einzelnen Schritte der Videoproduktion – im Gegensatz zu Makromethoden wie dem Planspiel oder der Pro-Contra-Debatte – nur wenige diskursiv-argumentative Phasen beinhalten.

Fazit

Die Etablierung der Produktion von Erklärvideos als Methode der politischen Bildung ist in mehrerlei Hinsicht zu begrüßen. Im Sinne der Adressatenorientierung beinhaltet die Videoproduktion zunächst ein hohes motivierendes Potential für den Einsatz in Bildungskontexten (Petrik 2014, 241 f.). Zudem können aus politikdidaktischer Perspektive durch die Erweiterung des Produktionsprozesses die Medienkompetenzen der Lernenden explizit zu einem kritisch-analytischen Medienkonsum geschult werden. Die Auswertung der vorliegenden Interventionsstudie legt außerdem nahe, dass für die Treatmentgruppe bei mittleren Effektstärken ein signifikanter bzw. hochsignifikanter Kompetenzzuwachs bezüglich aller vier Politikkompetenzdimensionen (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012) konstatiert werden kann. Ein Abgleich von Treatment- und Kontrollgruppe zeigt ebenfalls meist hochsignifikante Unterschiede bezüglich des Kompetenzzuwachses zu Gunsten der Treatmentgruppe. Einschränkend ist hier allerdings auf die zumeist nur kleinen Effektstärken hinzuweisen. Die zu Beginn des Forschungsprozess formulierte Hypothese H1 kann somit – bei allerdings nur kleinen Effektstärken – angenommen werden.

LITERATUR

- ARNOLD**, Sebastian/Zech, Jonas (2019): Kleine Didaktik des Erklärvideos – Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen. Paderborn.
- AUFENANGER**, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 15–21.
- BAACKE**, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 31–35.
- DETJEN**, Joachim u.a. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- GERKENSMEIER**, Imke u.a. (2020): Wissenschaftliche Veröffentlichung von studentischen Forschungsprojekten im Bachelorstudiengang Psychologie. In: Haberstroh, Susanne/Peterson, Maren/Wulf, Carmen (Hg.): Forschendes Lernen. Wiesbaden, S. 308–317.
- KERSCHER**, Ulrich u.a. (2021a): Die Nachhaltigkeitspolitik der EU und ihr politikdidaktisches Potential am Themenfeld Plastik und Plastikmüll. Erklärvideos im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Forum Politikunterricht, 1–2/2021, S. 13–19.
- KERSCHER**, Ulrich u.a. (2021b): Die Produktion von Erklärvideos als handlungs- und kompetenzorientierte Makromethode der Politischen Bildung. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan/Heiland, Thomas (Hg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft?. Bad Heilbrunn, S. 193–203.
- MASSING**, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 46–47/2012. Bonn, S. 23–28.
- PETRIK**, Andreas (2014): Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Donauwörth, S. 241–248.
- PLANER**, Kristina (2014): Lernen durch Erklären – selbstgedrehte Erklärfilme am Unterrichtsbeispiel „Strategien und Maßnahmen zum Schutz der Erdatmosphäre in Politik und Gesellschaft“. Online: <https://www.klett.de/alias/1067964>, (Zugriff am 7.10.2022.).
- SCHNELL**, Rainer u.a. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg.

Die Pandemie als Digitalisierungsschub für die politische Erwachsenenbildung?

Eine Programmanalyse

Kontext und Erkenntnisinteresse

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie führten zu gravierenden Einschnitten in der Erwachsenenbildung, da Präsenzveranstaltungen während des Lockdowns im Frühjahr 2020 nicht durchgeführt werden konnten und in den Monaten danach mit Einschränkungen und Unsicherheit verbunden waren (Christ u. a. 2021). Die Situation in der außerschulischen politischen Bildung wird angesichts pandemiebedingter Veranstaltungs- und Einnahmeausfälle als eine für Personal und Einrichtungen mitunter existenzbedrohende „Corona-Krise“ pointiert (Oppermann 2021). Zugleich legten die Umstände nahe, Online-Veranstaltungen – die bis dahin in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung nur eine geringe Verbreitung fanden (BMBF 2020; Christ u. a. 2020; Schmid/Goertz/Behrens 2017) – zu erproben, da diese phasenweise die einzige Alternative zum Veranstaltungsausfall darstellten. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, inwiefern die Pandemie mit einem Digitalisierungsschub für die Erwachsenenbildung einherging (Scheidig 2021; Schmidt-Hertha 2021). Auch für das Segment der politischen Erwachsenenbildung wird diesbezüglich Forschungsbedarf angemeldet (AJEB GPJE 2021, 3). Der Beitrag schließt hier an und zentriert sich auf die Frage, ob die Corona-Pandemie zu einer Zunahme digitaler Angebote im Bereich der politischen Erwachsenenbildung führte und welcher Gestalt diese Angebote sind. Grundlage bildet eine Programmanalyse (vgl. Scheidig 2022), in deren Rahmen Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung von 30 Volkshochschulen (VHS) aus dem gesamten Bundesgebiet unmittelbar vor und während der Pandemie ausgewertet wurden.

Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde mit der Programmanalyse ein originär erwachsenenbildungswissenschaftlicher Forschungszugang gewählt, der seine Begründung im zentralen Stellenwert von Programmen für den quartären Bildungssektor sucht (Fleige u. a. 2019; Nolda 2018). Programmanalysen stellen (anders als z. B. Befragungen) eine non-reaktive Methode dar, sind aber mit der Einschränkung behaftet, dass Programme Auskunft über das geplante, nicht aber über das realisierte Angebot geben.

Der Fokus der Analyse liegt auf einem Vergleich der Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung an VHS aus zwei durch den Beginn der Corona-Pandemie getrennten Programmzeiträumen: Der zum Analysezeitpunkt (Januar 2022) aktuelle Programmzeitraum 2021/22 (ab Herbst 2021) wird mit dem letzten präpandemischen Programmzeitraum 2019/20 (ab Herbst 2019) verglichen. Damit wurde eine Pandemiephase in die Analyse einbezogen, in der trotz Unsicherheit und Einschränkungen (Maskenpflicht, Nachweis von Impf-, Test- oder Genesenenstatus, kurzfristiger Unterbruch des Präsenzbetriebs in der vierten und fünften Infektionswelle) die Durchführung von Präsenzveranstaltungen wieder weitgehend möglich war.

Mit der Zentrierung auf Veranstaltungen an VHS fiel die Entscheidung zugunsten eines traditionsreichen und flächendeckend vertretenen Anbieters. Politische Bildung zählt zum Grundauftrag der aktuell ca. 900 VHS in Deutschland, entsprechend repräsentieren sie einen relevanten Anteil am Gesamtangebot politischer Erwachsenenbildung (Hufer 2016b; Witt 2016), obschon eine konkrete Quantifizierung nicht möglich ist (Scheidig 2016, 32 f.; Scheidig 2017). Die in die Analyse einbezogenen VHS entstammen dem Sample des digitalen Programmarchivs des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), das „ein breites Spektrum an Volkshochschularbeit in der Bundesrepublik abbildet: kleine und große, Gemeinde-/Kreis-VHS und Zweckverbände, aber auch eingetragene Vereine und GmbHs, lokal und regional arbeitende VHS sowie VHS aus jedem Bundesland.“ (Heuer/Hülsmann/Reichart 2008, 46) Um Verzerrungen durch volumenstarke VHS zu vermeiden, wurden aus dem Sample des DIE insgesamt sechs Einrichtungen aus Städten mit mehr als 250.000 Einwohner*innen bei der Auswertung nicht berücksichtigt; die Zahl der in die Analyse einbezogenen VHS reduzierte sich damit auf 30.

Die 60 VHS-Programme (pro VHS je ein Programm für 2019/20 sowie 2021/22) wurden vollständig gesichtet, da sich Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung vereinzelt auch außerhalb des Fachbereichs „Gesellschaft,

Politik, Umwelt“ finden (Oppermann 1993, 54; Scheidig 2017). Zur Identifikation analyserelevanter Veranstaltungen wurde folgende Definition zugrunde gelegt: Angebote der politischen Erwachsenenbildung (1) fokussieren explizit politische Akteure, Prozesse und Programmatiken, (2) ermöglichen eine Auseinandersetzung mit öffentlichen Angelegenheiten, die als gesamtgesellschaftlich relevante Fragen des Zusammenlebens über den Privatbereich hinausweisen und der Meinungsbildung und Entscheidung bedürfen, und/oder (3) befähigen oder motivieren zur politischen Partizipation. In Anbetracht der interdisziplinären Bezüge politischer Bildung (Hufer 2016a, 47–58) war entscheidend, ob die Dimension des Politischen (vgl. Meints-Stender/Lange 2016) bei der Themenentfaltung überwiegt. Alle Veranstaltungen, die diesem Feldverständnis entsprachen, wurden mit einem Kategoriensystem erfasst. Die zunächst aus dem Erkenntnisinteresse abgeleiteten Kategorien wurden nach einer Sichtung eines Teils der Programme induktiv angepasst, insbesondere die Kategorien zur Erfassung didaktischer Veranstaltungsmerkmale.

Ergebnisse

Die Auswertung der Programme (ausführlich: Scheidig 2022) zeigt, dass die Zahl der Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung im Vergleich der Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 deutlich zugenommen hat und für Präsenzveranstaltungen demgegenüber eine Angebotsreduktion zu verzeichnen ist, wenngleich auch 2021/22 die Mehrzahl der Veranstaltungen als Präsenzangebot ausgeschrieben wurde (Tab. 1). Auffällig beim Blick auf die Zuwächse im Online-Angebot ist, dass das Gros der Online-Veranstaltungen auf Kooperationsangebote entfällt, bei denen dieselben Veranstaltungen von mehreren VHS im Programm geführt werden, insbesondere Veranstaltungen der Reihe „vhs.wissen live“, an der sich aktuell 275 VHS beteiligen (Stand: 20.10.2022). Neben oder statt kooperativen Online-Veranstaltungen haben einige VHS im Vergleich zu 2019/20 ein eigenes Angebot an Online-Veranstaltungen auf- oder ausgebaut, wenn auch auf quantitativ geringerem Niveau. Zählt man Online-Veranstaltungen auf Kooperationsbasis, die mehrfach erfasst werden, weil mehrere kooperierende VHS sie im Programm führen, jeweils nur einmal, so bewegt sich die kumulierte Gesamtzahl aller Online- und Präsenzveranstaltungen in beiden Programmzeiträumen auf vergleichbarem quantitativem Niveau (291 vs. 285 Veranstaltungen). An den 30 betrachteten VHS hat sich das Angebot zur politischen Erwachsenenbildung also nicht nennenswert verringert, aber stärker hin zu Online-Veranstaltungen verschoben.

Tab. 1: Anzahl der geplanten Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung an den einbezogenen VHS (n = 30):

	2019/20	2021/22
Anzahl Veranstaltungen gesamt (kumuliert)	331	403
<i>davon Veranstaltungen in Präsenz</i>	263	193
<i>davon VHS-eigene Online-Veranstaltungen</i>	4	28
<i>davon kooperative Online-Veranstaltungen mit/ von anderen VHS (Mehrfacherfassung)</i>	64	182
<i>davon kooperative Online-Veranstaltungen mit/ von anderen VHS (Einmalzählung)</i>	24	64
Anzahl Veranstaltungen mit Einmalzählung kooperativer Online-Veranstaltungen	291	285

Diese einrichtungübergreifende Tendenz spiegelt sich aber nicht an allen 30 analysierten VHS: Fünf VHS hatten weder 2019/20 noch 2021/22 eigene oder kooperative Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung, bei weiteren sechs VHS hat die Anzahl der Online-Veranstaltungen abgenommen (mitunter bis hin zum Verzicht). Zwischen den 30 VHS variiert das Verhältnis von Präsenz- und Online-Veranstaltungen sowie innerhalb des Online-Angebots zwischen eigenen und kooperativen Online-Veranstaltungen beträchtlich. Zu beachten sind hierbei die großen einrichtungsbezogenen Unterschiede in der Anzahl der Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung (Spannweite: 0 bis 42 Veranstaltungen).

Unter den erfassten Online-Veranstaltungen dominieren Einmalveranstaltungen bis drei Unterrichtsstunden (135 Minuten). Zeitintensivere Einmalveranstaltungen über drei Unterrichtsstunden sowie Mehrtagesveranstaltungen spielen zwar auch unter Präsenzangeboten zur politischen Erwachsenenbildung eine nachrangige Rolle, unter Online-Veranstaltungen ist ihr Anteil aber noch einmal deutlich geringer. Da die Programme nicht immer konkrete Angaben zur geplanten didaktischen Angebotsumsetzung enthalten, lässt sich keine präzise Auswertung nach Veranstaltungsformen vornehmen. Beim Gros der Online-Veranstaltungen dürfte es sich allerdings um gestreamte Vorträge handeln, hierzu zählen auch die in den Programmen zahlreich geführten Veranstaltungen der Reihe „vhs.wissen live“. Sahen die Programme 2019/20 bei Online-Veranstaltungen teils noch Livestreams in die VHS-Räume vor, dominierten 2021/22 Livestreams mit ortsunabhängiger Teilnahme (remote) am eigenen Endgerät. Selten sind demgegenüber hybride Veranstaltungen, die sowohl eine Remote- als auch eine Vor-Ort-Teilnahme ermöglichen, ferner Blended-Learning-For-

mate mit einem Wechsel von Online- und Präsenzphasen, zeitintensive Online-Veranstaltungen (z.B. Webinare) sowie asynchrone Online-Veranstaltungen (z.B. MOOCs). Auch wenn unter Präsenzangeboten ebenfalls Kurzzeitveranstaltungen und hier vor allem Vorträge dominieren (so auch Ciupke 2016; Hufer 2016a, 92–97; Oppermann 1993, 55; Witt 2013, 163), legen die untersuchten Programme vereinzelt eine didaktische Vielfalt bei Präsenzangeboten offen (z.B. Barcamp, Literaturrevue, Lesung, Filmvorführung mit Diskussion, Politiker*innenbefragung, Quiz, Projektseminar, Bürgerdialog, Vernetzungsforen engagierter Bürger*innen usw.), die sich unter Online-Veranstaltungen nicht annähernd in vergleichbarer Form findet.

Diskussion

Auf Basis des Vergleichs der Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 lässt sich eine Abnahme von Präsenz- bei gleichzeitiger Zunahme von Online-Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung konstatieren, vor allem von Online-Kurzzeitveranstaltungen mit gestreamten Vorträgen. Diese Online-Veranstaltungen stellen oftmals Kooperationsangebote mehrerer VHS dar. Insgesamt lässt sich weder eine nennenswerte Angebotsreduktion noch -zunahme nachweisen, wohl aber eine Erhöhung der Angebotsreichweite durch den Zuwachs an kooperativen Online-Veranstaltungen annehmen, da in diesen Fällen dieselben Veranstaltungen in mehreren Programmen geführt und hierdurch überlokal Teilnehmende adressiert werden („vhs.wissen live“ erreicht laut den Verantwortlichen beispielsweise zwischen 300 und 2.000 Teilnehmenden pro Online-Vortrag). Unklar ist, ob bei der beobachteten Angebotsverschiebung Präsenzveranstaltungen durch Online-Formate (temporär?) kompensiert, ergänzt oder verdrängt werden.

Die deutliche Zunahme von Online-Veranstaltungen mag als Hinweis auf einen Digitalisierungsschub interpretiert werden, hierbei verdienen jedoch drei Aspekte Beachtung: Erstens handelt es sich um einen einrichtungsübergreifenden Befund, es bestehen indes große Unterschiede zwischen den einzelnen VHS, so haben einige Einrichtungen weiterhin kein oder ein im Vergleich zu 2019/20 sogar verringertes Online-Angebot. Dies wiederum verweist auf unterschiedliche lokale Programmplanungsentscheidungen und -bedingungen, die weitere wissenschaftliche Zuwendung verdienen. Zweitens handelt es sich bei vielen Online-Veranstaltungen um Kooperationsangebote, an denen die meisten der beteiligten VHS nur passiv mitwirken, indem sie das Online-Angebot einer anderen VHS in ihr Programm aufnehmen. Insofern fungieren kooperative An-

gebote nicht als Nachweis von einrichtungsinternen Digitalisierungsprozessen, für Einrichtungen mit limitierten digitalisierungsbedingten Ressourcen stellen Kooperationen aber vermutlich eine niedrigschwellige Option dar, ein digitales Angebot (oder überhaupt ein Angebot an politischer Bildung) zu offerieren. Drittens existierten auch vor der Pandemie bereits Online-Angebote zur politischen Erwachsenenbildung, wenn auch in deutlich geringerem Umfang. Digitalisierungsassoziierte Veränderungen wie Zuwächse von Online-Veranstaltungen sollten folglich nicht allein im Lichte der Pandemie betrachtet werden.

Ungeachtet der Frage, ob die Zuwächse bei Online-Veranstaltungen über die Pandemie hinaus Bestand haben werden und welche Veränderungen sich bei Präsenzangeboten ergeben, verlangt die Frage, ob eine solche Entwicklung zu unterstützen ist, eine multiperspektivische Betrachtung. Vorteile von Online-Veranstaltungen können in der Möglichkeit ortsflexibler Teilnahme und im Wegfall von An- und Abreisezeiten gesehen werden, die vor allem bei Vorträgen im Missverhältnis zur Veranstaltungsdauer stehen. Bestenfalls lassen sich hierdurch – sowie durch die Möglichkeit, Online-Veranstaltungen aufzuzeichnen und für eine asynchrone Nutzung zur Verfügung zu stellen – neue Zielgruppen erschließen, z.B. familiär und/oder beruflich stark beanspruchte Personen. Des Weiteren ergeben sich Synergiepotentiale, da ortsungebundene Veranstaltungen auch überregional angeboten sowie von mehreren Einrichtungen getragen werden können – mit positiven Kosteneffekten und hoher Durchführungswahrscheinlichkeit, während Präsenzangebote nicht selten mangels ausreichender Anmeldungen abgesagt werden müssen (Hufer 2016a, 67). Sowohl die Ortsflexibilität als auch die potentiell erhöhte Reichweite erleichtern die überregionale Akquise von Dozierenden und prominenten Referent*innen.

Diesen Potentialen steht der Verzicht auf leibliche Co-Präsenz bei reinen Online-Veranstaltungen gegenüber, deren Bedeutung intensiv diskutiert wird (z.B. Dinkelaker 2021; Feigl 2022). Des Weiteren können die mit Online-Veranstaltungen verbundenen technischen Hürden eine exkludierende Wirkung entfalten (Krämer 2021). Offen ist auch, wie (potentielle) Teilnehmende den rezeptiven Charakter und die verminderten Kommunikationsoptionen von Online-Veranstaltungen beurteilen (AJEB GPJE 2021; Hufer 2017), zumindest wenn es sich um per Livestream übertragene Vorträge handelt. Die präsentierten Daten lassen ferner fragen, ob ein Zuwachs von Online-Veranstaltungen zur Abnahme didaktischer Vielfalt in der politischen Erwachsenenbildung führen könnte und die Tendenz hin zu Kurzzeitformaten weiter verstärkt.

Die Entwicklung der Angebote ist weiter zu beobachten, auch bei anderen Anbietern, denn die Analyse von VHS-Programmen kann keine Aussagekraft

für das gesamte Feld der politischen Erwachsenenbildung beanspruchen. Wo möglich sind die dargelegten Befunde lediglich Ausdruck eines situativen Umgangs mit der Pandemie. Ob sich die in der vorliegenden Momentaufnahme konstatierte Abnahme von Präsenzangeboten perspektivisch bestätigt und ob dies mit einer weiteren Zunahme von Online-Angeboten einhergeht, dürfte u. a. davon abhängen, wie die jüngsten Erfahrungen mit Online-Veranstaltungen in Programmplanungsprozessen eingeschätzt werden. Nicht zuletzt aber dürfte die künftige Nachfrage der potentiellen Teilnehmenden Einfluss auf die Angebotsentwicklung nehmen.

Literatur

- AJEB GPJE** (2021): Politische Bildung in „Corona-Zeiten“ und danach – Probleme und Perspektiven. Stellungnahme des Arbeitskreises Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (AJEB) der GPJE. http://gpje.de/wp-content/uploads/2021/05/GPJE_AJEB_Stellungnahme_Corona_.pdf (20.10.2022).
- BMBF** (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018. Bonn.
- CHRIST, J. u.a.** (2020): Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685> (20.10.2022).
- CHRIST, J. u.a.** (2021): Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Bonn. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17259> (20.10.2022).
- CIUPKE, P.** (2016): Partizipative Arrangements: Veranstaltungs- und Lernformen. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwabach/Ts., S. 345–353.
- DINKELAKER, J.** (2021): Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2021, S. 30–40.
- FEIGL, E.** (2022): Homo Hapticus ade? Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 44–45/2022, S. 181–188.
- FLEIGE, M. u.a.** (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld.
- HEUER, K./Hülsmann, K./Reichart, E.** (2008): Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2008, S. 46–48.
- HUFER, K.-P.** (2016a): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld.
- HUFER, K.-P.** (2016b): Volkshochschulen. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwabach/Ts., S. 247–251.

- HUFER, K.-P.** (2017): Lob des Analogen. Warum Lernen nicht immer digital sein muss. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2017, S. 30–31.
- KRÄMER, A. M.** (2021): Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive. Berlin.
- MEINTS-STENDER, W./Lange, D.** (2016): Das Politische in der politischen Bildung. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 43–51.
- NOLDA, S.** (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 433–449.
- OPPERMANN, D.** (1993): Das Thema Europa in der Volkshochschularbeit. Ein Blick in die VHS-Arbeitspläne von 1952 bis 1992. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1993, S. 52–57.
- OPPERMANN, J.** (2021): Die außerschulische politische Bildung in Corona-Zeiten und danach! In: POLIS, 4/2021, S. 15–17.
- SCHEIDIG, F.** (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- SCHEIDIG, F.** (2017): Zur Qualität der Quantität. Probleme der statistischen Erfassung von Erwachsenenbildungspraxis. In: Weiterbildung, 4/2017, S. 26–28.
- SCHEIDIG, F.** (2021): Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Education Permanente, 2/2021, S. 41–48.
- SCHEIDIG, F.** (2022): Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/2022, S. 321–345.
- SCHMID, U./Goertz, L./Behrens, J.** (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh.
- SCHMIDT-HERTHA, B.** (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2021, S. 20–29.
- WITT, I.** (2013): Politische Bildung an Volkshochschulen – Beobachtungen und Erfahrungen, nicht nur aus Nordrhein-Westfalen. In: Hufer, K.-P./Richter, D. (Hg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen, Schwalbach/Ts., S. 163–170.

Digitale Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in der (inklusive) politischen Bildung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage der digitalen Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung¹. Eine kognitive Beeinträchtigung wird in ihrer Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren zu einer Behinderung, die eingeschränkte Teilhabe zur Folge hat (DIMDI 2005).

Lernerfahrungen von Teilnehmenden des inklusionsorientierten Seminarangebots *Gemeinsam Lernen* aus dem digitalen Wintersemester 2020/21 belegen diese eingeschränkte Teilhabe, zeigen aber auch Möglichkeiten auf und werden vor diesem Hintergrund im Beitrag vorgestellt.

Das Material stammt aus Gruppendiskussionen mit der Seminargruppe zur Seminarevaluation am Ende des Semesters die inhaltsanalytisch kategorienbezogen ausgewertet wurde (Mayring 2019; Meyer 2021). Ergänzt wird die Darstellung durch erste Ergebnisse einer ähnlichen Analyse der gemeinsamen WhatsApp Gruppe dieses Angebots aus dem Wintersemester 2021/22.

Digitale Teilhabe

Der Begriff der Teilhabe ist komplex: Der Besitz eines Smartphones ist heute anders einzuschätzen als noch vor 15 Jahren. Nicht nur Aspekte wie Mate-

1 Entsprechend der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO verstehe ich eine kognitive Beeinträchtigung als eine individuelle Schädigung der Körperfunktionen und Strukturen (DIMDI 2005). Diese wird dann in ihrer Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft beeinflusst durch Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren zu einer Behinderung, die Teilhabebeeinträchtigungen zur Folge hat. Umweltfaktoren meinen hier etwa mangelnde Barrierefreiheit nicht nur in Bezug auf fehlende Treppen, sondern auch beispielsweise ausschließlich schriftlich oder fach- und bildungssprachlich vorliegende Informationen. Personenbezogenen Faktoren meinen etwa die persönliche Bildungsbiografie oder die Haltung zur eigenen Beeinträchtigung und dem persönlichen Umgang mit dieser.

rialien oder Ausstattung mit Endgeräten sind zentral, sondern auch der Zugang zu Multiplikator*innen und Bildungsangeboten sowie die Nutzung und Anwendung digitaler Möglichkeiten. Teilhabe ist also ein historisch relatives, mehrdimensionales und dynamisches Konzept, welches handelnd in sozialen Beziehungen und damit in der Gesamtheit gesellschaftlichen Handelns erreicht werden kann (Bartelheimer 2007, 8; Viermann/Meyer 2022, 113).

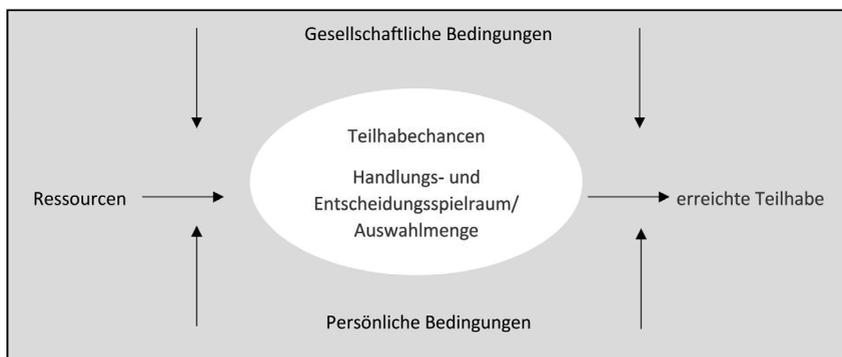


Abb. 1 Wie Teilhabe entsteht – ein Grundmodell (Bartelheimer et al. 2020, S. 32).

Das Modell von Peter Bartelheimer et al. fragt dabei zuerst nach materiellen Ressourcen oder Rechtsansprüchen, die Zugang zu Teilhabe verschaffen. Für digitale Teilhabe bedeutet die Frage nach *Ressourcen* zum Beispiel das Verfügen über ein internetfähiges Endgerät oder auch das Recht auf Bildungsangebote, die das Erlernen des Umgangs mit digitalen Medien oder die Vermittlung von Bildungsmaterialien zum Inhalt haben (vgl. Viermann/Meyer 2022).

Auch *persönliche Bedingungen* wie die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit einem Computer, mit Smartphones oder dem Internet haben Einfluss. Hier sind die Lesefähigkeit, Bildungserfahrungen oder der persönliche Assistenzbedarf zu berücksichtigen (vgl. ebd).

Auf der Ebene der *gesellschaftlichen Bedingungen* spielt das Bereitstellen einer Infrastruktur zur Nutzung digitaler Angebote eine zentrale Rolle. Exemplarisch ist hier ein dauerhafter Zugriff auf das Internet anzuführen, was in vielen stationären Wohneinrichtungen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht selbstverständlich ist (Heitplatz 2021).

Teilhabe entsteht dann relational zwischen diesen drei Einflussfaktoren und beschreibt einen Möglichkeitsraum, in dem sich für das Individuum Hand-

lungs- und Entscheidungsspielräume ergeben. Es entstehen Teilhabechancen aus einer Auswahlmenge, die zu einem Teilhabeergebnis oder einer erreichten Teilhabe führen. Teilhabe ist dabei freiwillig – ein Individuum kann teilhaben, muss aber nicht.

Die Analyse dieser Dimensionen stellt einerseits heraus, wie komplex und vielfältig digitale Teilhabe ist. Andererseits werden Ansatzmöglichkeiten zur Förderung digitaler Teilhabe erkennbar. Es wird aber auch deutlich, wie einzelne Faktoren, wie etwa fehlender Zugang zu stabilem Internet oder fehlende Kompetenzen in der Anwendung und Nutzung digitaler Möglichkeiten aufgrund von Bildungsbenachteiligung, Teilhabe behindern und Handlungsspielräume einschränken können.

Dabei sind die Voraussetzungen für digitale (Bildungs-)Teilhabe eng mit Fragen nach Einflüssen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung verknüpft (Aktion Mensch e.V. 2020, 6). Sie lassen die Wirkung eines Digital Divide deutlich werden, d. h. einer digitalen Kluft nicht nur bezüglich des Zugangs zu, sondern auch hinsichtlich der Art der Nutzung digitaler Angebote (Etges/Renner 2022). Hier sind sich die Befunde einig, dass sich für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung große Teilhabebarrieren identifizieren lassen (Zaynel 2017; Adrian et al. 2017).

In Bezug auf das Digitalisierungsdefizit von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung lohnt es sich auch, einen Blick auf das System der Behindertenhilfe zu richten. Die digitale Teilhabe ist hier auch deshalb komplex, weil unterschiedliche Akteur*innen beteiligt sind, die nicht systematisch miteinander interagieren – z.B. Fahrdienst, Wohneinrichtung, WfbM (Rink 2022). Das macht Einflussnahme schwer und erfordert – erst einmal nicht vorgesehene – Abstimmung zwischen zahlreichen Akteur*innen.

Allerdings wächst das Problembewusstsein bezüglich der eingeschränkten digitalen Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Dies zeigen aktuelle Veröffentlichungen und Weiterbildungsangebote (Zuleger/Maier-Michalitsch 2021; Rink 2022; Eschotte/Roose 2022; Ackermann et al. 2022), der Wegweiser für digitale inklusive Bildung von Aktion Mensch e.V. (o.J.) oder Projekte wie das im Folgenden dargestellte (Meyer 2021).

Gemeinsam lernen: Politik und Inklusion

Im Projekt *Gemeinsam lernen: Politik und Inklusion* lernen seit dem Jahr 2012 Studierende des Bachelors Sonderpädagogik sowie zumeist kognitiv beeinträchtigte Erwachsene ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam an

politischen Themen. Das Seminarkonzept läuft jeweils über ein Semester und besteht aus ganztägigen Seminarsitzungen sowie einer Projektarbeit in Kleingruppen an selbst gewählten Themen.

Im Jahr 2020 fand dieses Angebot aufgrund der Hochschulschließungen während der Covid-19-Pandemie digital statt. Die Studierenden und Lehrenden hatten zu diesem Zeitpunkt bereits ein digitales Semester erlebt und sich dementsprechend „Querschnittskompetenzen“ angeeignet (Eikermann/Gerick 2020, 155).

Für die Teilnehmenden ohne Hochschulzugangsberechtigung war aufgrund der oben skizzierten Befunde eine umfangreiche Vorbereitung nötig. Diese bestand in der Abfrage der Verfügbarkeit von WLAN und digitalen Endgeräten sowie des Umgangs mit diesen. Anschließend wurden in Einzelsettings Gastzugänge zur universitären Plattform StudIP sowie dem Konferenzsystem Big Blue Button eingerichtet und die Software ausprobiert. Zum Teil erforderte dies Zusammenarbeit mit dem Personal der Wohneinrichtungen sowie das Ausarbeiten individueller Assistenzkonzepte. Diese umfassten z.B. Telefonansprechpartner*innen oder die Anwesenheit einzelner Studierender vor Ort während der Seminarzeit.

Digital Divide und Barrieren

Zunächst einmal war auch in diesem Angebot ein Digital Divide zu rekonstruieren, der sich u.a. in nicht vorhandenen basalen Computerkenntnissen zeigte. Auch die Ausstattung mit digitalen Endgeräten war nicht selbstverständlich:

„Ich fand aber auch noch interessant, dass das Besitzen eines Laptops eine Barriere darstellt, wenn man das nicht besitzt oder nie gelernt hat, damit umzugehen. Und dass sich auch hier in der Gruppe viele Leute befinden, die das kognitiv auf jeden Fall könnten, aber es hat sich halt nie jemand Zeit genommen.“

Die erarbeiteten Assistenzkonzepte ermöglichten einerseits Teilhabe, konnten aber Hindernisse nicht vollständig abbauen. Manche Teilnehmer*innen berichteten z.B. auf die Frage nach Inhalten im Seminar ausschließlich von der Projektarbeit, die in der Kleingruppe im analogen Raum stattfand. Studierende nahmen dabei eine – von ihnen als ambivalent empfundene – Zwischenrolle zwischen Assistenz und Seminarteilnehmer*innen ein. Außerdem ist die Videokonferenzsoftware Big Blue Button für Sehbehinderte nur eingeschränkt zu nutzen, was persönliche Assistenz nötig macht, die bei solchen Angeboten eingeplant werden muss (vgl. ebd.).

Kooperation untereinander und mit dem System der Behindertenhilfe

Für die Durchführung des Seminars waren umfangreiche, engagierte, vorausschauende und wiederholte Absprachen notwendig, die auch Assistent*innen oder Angehörige miteinbezogen: Bei einer Teilnehmerin dauerte es fast das halbe Semester, bis sie dabei unterstützt wurde den alten Laptop durch ein I-Pad zu ersetzen. Bis dahin gelang der Zugang per Laptop ausschließlich mit Bild. Um Interaktion zu ermöglichen, telefonierte immer eine der studentischen Hilfskräfte mit der Teilnehmerin. In einer Wohneinrichtung musste immer wieder von außen daran erinnert werden, den Raum mit dem stabilen Internet zu wählen. Insgesamt war ein Lernen im gemeinsamen Handeln festzustellen oder ein Anstoß zur Erneuerung digitaler Ausstattung. Auch wurde ein Bewusstsein für Möglichkeiten digitaler Teilhabe geweckt, da bis dahin das Potenzial der Interaktion mit Menschen durch Videokonferenzen während des Lockdowns unterschätzt wurde.

Insgesamt lässt sich das Erleben im Seminar folgendermaßen zusammenfassen:

„Ich glaube, es ist auch wichtig, dass alle Leute auch Inklusion leben wollen, weil an vielen Stellen brauchen Menschen irgendwie Hilfe und dann ist man darauf angewiesen, dass jemand sofort einspringt. Und ich finde, das hat hier auch sehr gut geklappt in dem Seminar und das liegt auch daran, dass viel Organisation und Freiwilligkeit auch dahinterstecken.“

Es ergaben sich Hinweise darauf, dass ambulantes Wohnen oder Wohnen in der eigenen Wohnung vorteilhafter für digitale Kompetenz und Ausstattung sind als stationäres Wohnen, da tendenziell in den stationären Einrichtungen beides weniger vorhanden war (vgl. Heitplatz 2021).

Chancen und Möglichkeiten

Die Chance auf digitale Lernerfahrungen schreiben viele der Teilnehmer*innen der Pandemie zu. Diese erfordert es, Digitalisierung voranzutreiben und gibt einen konkreten Anlass, sich Kompetenzen zu erarbeiten:

„Wir hätten die Videokonferenzen nicht so kennengelernt, wie wir es kennengelernt haben, weil ich das ja vorher nicht kannte!“

Zum Teil konnten durch das Seminar basale Computerkenntnisse gefestigt werden und manche Teilnehmer*innen erwähnten, dass sie Sicherheit gewonnen

und Plattformen wie Padlet und andere digitale Tools kennengelernt und auch in der Projektarbeit ausprobiert und angewandt haben (vgl. ebd.).

Ähnliche Ergebnisse zu Lernerfahrungen in digitalen Angeboten und einem Wachsen des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten beschreiben auch Ackermann et al. (2022, 19), die Menschen mit psychischer Beeinträchtigung zu ihren Erfahrungen mit digitalen Weiterbildungen interviewt haben.

Kommunikationsspezifika in Videokonferenzen

Bezüglich der Metakommunikation und Offenheit in inklusiven Gruppen und in der interdisziplinären Zusammenarbeit ergeben sich im digitalen Raum Kommunikationsspezifika, die das folgende Zitat zusammenfasst.

„Es ist nicht so einfach Bedürfnisse zu erkennen, über den Computer hinweg und dass es auch ganz wichtig ist, das zu sagen, wenn man ein Bedürfnis hat, wie zum Beispiel eine Pause oder wenn man irgendetwas nicht richtig lesen kann oder erkennen kann oder hören. Das kann man in einem echten [nicht digitalen; Anm. D. M.] Raum schneller erkennen.“

Videokonferenzen erfordern Metakommunikation auf allen Seiten und ein Bewusstsein dafür ist auf Seiten der Leitung zentral. Informelle Tür-und-Angelgespräche, in denen Dinge ansprechbar werden, die ansonsten nicht an die Oberfläche kommen, finden weniger statt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Ackermann et al. (2022, 17), wenngleich dies auch für nicht behinderte Menschen gelten dürfte.

Durch Methoden zum Ankommen und der Gestaltung eines gemeinsamen Abschlusses, angeschaltete Kameras, aktive Einbeziehung der Teilnehmer*innen und das Einfordern von Metakommunikation, wurde in der Seminarkonzeption erfolgreich versucht, Gemeinsamkeit herzustellen:

„Man hat sich besser kennengelernt als in machen Präsenzseminaren. Und das finde ich auch nochmal interessant zu merken, dass digital nicht gleich heißt, dass das alles unpersönlich ist, sondern dass es auch darauf ankommt, wie man damit umgeht“.

Fazit: Differenzierte Betrachtung der Ergebnisse

Die vorgestellten Ergebnisse passen zu den Ausgangsüberlegungen zur digitalen Ausgangslage und den Entwicklungsmöglichkeiten.

Neben der Differenzkategorie kognitive Beeinträchtigung spielt auch das Alter der Teilnehmer*innen eine Rolle. Differenzierungen verliefen nicht einfach entlang der Kategorie Nicht/Behinderung, da sich bei manchen Teilnehmer*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung der Zugang und die Art der Nutzung digitaler Medien kaum von dem der Studierenden unterschied. Auch das Gelingen der gegenseitigen Interaktion, Metakommunikation, der Nutzung unterschiedlicher Austauschmöglichkeiten und der methodischen Abwechslung wurden thematisiert – was der Herstellung von Gemeinsamkeit dient (vgl. Meyer 2021).

WhatsApp Gruppe im Seminar aus 2021

Im Jahr 2021 fanden die Seminare dann wieder zum großen Teil in Präsenz statt – da alle Teilnehmenden über ein eigenes Smartphone und den Messengerdienst WhatsApp verfügten, wurde auf Initiative der Teilnehmer*innen eine WhatsApp Gruppe für das Seminar eingerichtet.

Dort wurden Beiträge zu den Kategorien „organisatorische Absprachen zum Seminar“, „Fragen und Unklarheiten“, „Seminarergebnisse“ und „Freizeiteindrücke und gute Wünsche“ verschickt. Die Posts sollen im Folgenden mit einem systematischen Literaturreview von englischsprachigen empirischen Studien zur Nutzer*innenpartizipation in online communities (Malinen 2015) und zu Forschungsergebnissen zu Gruppenprozessen in heterogenen Kleingruppen (Meyer 2019) in Beziehung gesetzt werden.

In der WhatsApp Gruppe konnten unterschiedliche Nutzungsmodi hinsichtlich des aktiven Schreibens oder des Aufnehmens von Informationen festgestellt werden, was auch das Literaturreview ergab (Malinen 2015). Diese zeigen sich unabhängig von Nicht-/Hochschulzugangsberechtigung.

Auch die Nutzung der technischen Möglichkeiten von WhatsApp ist unterschiedlich, z. B. hinsichtlich Sprach- und Schriftnachrichten (vgl. ebd.), wobei Sprachnachrichten barriereärmer zu sein scheinen. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich privater Inhalte in der Gruppe. Gute Wünsche und Freizeiteindrücke wurden ausschließlich von Teilnehmer*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung gepostet. Das deckt sich mit vorherigen Forschungsergebnissen zur Zusammenarbeit in inklusiven Kleingruppen, in denen auch unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich des Teilens privater Informationen rekonstruiert wurden (Meyer 2019).

Die unterschiedlichen Formen und Intensitäten der Kommunikation wirken, genauso wie bei Präsenztreffen in heterogenen Kleingruppen, verunsich-

chernd und bedürfen metakommunikativer Klärung in der Seminargruppe, die Sicherheit verschafft (ebd.).

Das Interesse an der Teilnahme an der Gruppe zum Empfangen von organisatorischen Informationen war bei allen vorhanden, auch wenn ein Teil der Gruppe den Kommunikationskanal über StudIP hätte nutzen können. Die Kategorien „Klärung von Unklarheiten“ und „Teilen von Ergebnissen aus dem Seminar“ wurden unabhängig von Nicht-/Hochschulzugangsberechtigung genutzt.

Entwicklungsperspektiven

Die dargestellten Erfahrungen aus dem digital durchgeführten Seminar sowie aus der WhatsApp Gruppe zeigen, – frei nach den vier Schlüsselementen inklusiver Pädagogik von Ainscow und Miles (2009) – dass die Verbesserung digitaler Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung (1) ein Lernprozess ist und einer weiteren Suche nach Wegen bedarf. Dabei sind (2) die Identifikation und Abbau von Barrieren ein notwendiger nächster Schritt. Dieser kann (3) als ein gemeinsamer Suchprozess unter Anwesenheit und Teilhabe aller Beteiligten angebahnt und umgesetzt werden.

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung stehen in Gefahr von Digitalisierung ausgeschlossen zu werden oder zu bleiben. Deshalb bedarf es (4) der Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse, z.B. nach konkreten, nicht lediglich verbal vermittelten Inhalten, nach Assistenz und den damit verbundenen sorgfältigen Absprachen und Bildungsangebote, in denen digitale Möglichkeiten vermittelt und in der Anwendung erlernt werden.

Literatur

- ACKERMANN**, Silvano u.a. (2022): Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Erfahrungen aus der Weiterbildung. In: *Inklusive Erwachsenenbildung*, 1–2/2022, S. 15–22.
- ADRIAN**, Sebastian u.a. (2017): Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Medienbezogene Handlungen, Barrieren und Erwartungen einer heterogenen Zielgruppe. In: *Media Perspektiven*, 3/2017, S. 145–156. URL: www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2017/0317_Adrian_Hoellig_Hasenbrink_Bosse_Haage.pdf (Zugriff: 7.10.22).
- AINSCOW**, Mel/Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? University of Manchester, UK. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907_Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf (Zugriff: 6.10.2022).
- AKTION Mensch e.V.** (2020): *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. Bonn.
- AKTION Mensch e.V.** (o.J.): *Praxis kompakt: Digital-inklusive Bildung*. URL: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/digital-inklusive-bildung> (Zugriff: 7.10.22)

- BARTELHEIMER, Peter** (2007): Politik und Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin. URL: library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf (Zugriff: 7.10.22).
- BARTELHEIMER, Peter u. a.** (2020): Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Wiesbaden.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information** (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln. URL: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf> (Zugriff: 7.10.22).
- EICKELMANN, Birgit/Gerick, Julia** (2020): Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, S. 153–162.
- ESCHKOTTE, Daniela/Roos, Julia** (2022): Digitale Kongresse barrierearm gestalten. In: Teilhabe, 2/2022, S. 82–85.
- ETGES, Theresa/Renner, Gregot** (2022): Teilhabe digital ermöglichen: Wunsch und Wirklichkeit der Nutzung digitaler Technologien durch Personen mit intellektuellen Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/2022, S. 480–491.
- HEITPLATZ, Vanessa Nina** (2021): Digitale Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen im Wohnkontext: Perspektiven von Einrichtungsleitungen, Fachkräften und Bewohnenden. Dortmund. URL: <http://hdl.handle.net/2003/40580> (Zugriff am 7.10.22).
- MALINEN, Sanna** (2015): Understanding user participation in online communities: A systematic literature review of empirical studies. Computers in Human Behavior 46, S. 228–238.
- MAYRING, Philipp** (2019). Qualitative Inhaltsanalyse (11. Aufl.). Weinheim.
- MEYER, Dorothee** (2019): Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen. Bad Heilbrunn.
- MEYER, Dorothee** (2021): „Den Umgang mit Technik erlernt man vor allem, wenn man mit Technik umgehen muss“ – Digitale Lernerfahrungen von Studierenden und behinderten Menschen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 3/2021, S. 281–293.
- RINK, Konstantin** (2022): Vom technikeuphorischen Höhenflug zurück auf den organisationalen Boden – Über die komplexen Ausgangsbedingungen für die Digitalisierung von Organisationen der Behindertenhilfe. In: Teilhabe, 2/2022, S. 68–73.
- VIERMANN, Mia/Meyer, Dorothee** (2022): Digitale Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung – ein mehrdimensionaler Blick. In: Schütte, Ulrike u. a. (Hg.): Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule. Hildesheim, S. 112–119.
- ZAYNEL, Nadja** (2017): Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom.
- ZULEGER, Anne/Maier-Michalitsch, Nicola** (2021): Leben pur: Digitalisierung bei Menschen mit komplexer Behinderung. Düsseldorf.

BASTIAN VAJEN, STEVE KENNER,
FRANK REICHERT

Digitale Bürgerschaft: Perspektiven von Lehrkräften aus Hongkong und Deutschland

Einleitung¹

Die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sind für die fachdidaktische Forschung durch ihren Einfluss auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsaktivitäten und die Qualität von Lernprozessen von besonderer Relevanz (Buehl/Beck 2014; Patterson u.a. 2012). Auch im deutschsprachigen politikdidaktischen Diskurs existieren hierzu vermehrt Arbeiten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und methodischen Zugängen. Während sich qualitativ ausgerichtete Ansätze hauptsächlich mit den Unterrichtsleitbildern und politikdidaktischen Vorstellungen von Lehrkräften beschäftigen, orientieren sich quantitativ ausgerichtete Studien verstärkt an Modellen der professionellen Kompetenz und nehmen Zusammenhänge zwischen Wissens- und Überzeugungsdimensionen in den Blick (Weschenfelder 2014; Wolf 2021). Internationale Studien untersuchen darüber hinaus auch den Einfluss von Bürgerschaftskonzepten und den hiermit verbundenen Überzeugungen auf politische Bildungsprozesse (Alviar-Martin 2011; Sampermans u.a. 2021). Gerade vor dem Hintergrund der durch die Digitalisierung hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen rücken dabei vermehrt auch Konzepte der digitalen Bürgerschaft (Chen u.a. 2021) und des Bürgerbewusstseins im digitalen Zeitalter (Kenner/Lange 2020) in den Fokus.

Vor allem die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zu einer digitalen Bürgerschaft sind jedoch bisher nur wenig erforscht und weitgehend auf den amerikanischen Raum beschränkt (Choi u.a. 2018; Walters u.a. 2019). Eine breitere internationale Forschung ist jedoch notwendig, da die Überzeugungsmuster von Lehrkräften in ähnlichen kulturellen und sozialen Systemen zu Überschneidungen neigen, während sie bei unterschiedlicher sozialer Ko-

1 Im Rahmen dieses Beitrags können nur Auszüge der beschriebenen Studie dargestellt werden. Für eine ausführlichere Darstellung, vor allem hinsichtlich der didaktischen Konzepte der Lehrkräfte, siehe: Vajen u.a. (2023).

häsion tendenziell stärker variieren (Reichert u.a. 2021). Hieran angeschlossen werden in diesem Beitrag in Auszügen Bürgerschaftskonzepte und die hiermit verbundenen unterrichtlichen Überzeugungen zu politischer Bildung von Lehrkräften in Deutschland und Hongkong untersucht. Aufgrund der Unterschiede hinsichtlich der digitalen Infrastruktur, der politischen Systeme und der Inhalte politischer Bildung in beiden Regionen bietet ein solcher Ansatz die Möglichkeit, kontextunabhängige Gemeinsamkeiten und kontextbedingte Unterschiede herauszuarbeiten.

(Digitale) Bürgerschaft

Mit den Begriffen Bürgerschaft und Staatsbürgerschaft sind eine Vielzahl von Definitionen verbunden, die unterschiedliche Perspektiven und disziplinäre Unterschiede hervorheben. Als Staatsbürgerschaft wird dabei traditionell der rechtliche Status einer Person innerhalb eines Nationalstaates verstanden, der mit bestimmten Rechten und Privilegien verbunden ist (Turner 1997). Diese Auffassung von Staatsbürgerschaft, die das Konzept vor allem auf den rechtlichen Status reduziert, wird vermehrt kritisiert und durch Ansätze erweitert, die politische und soziale Kämpfe um die Anerkennung oder die Inanspruchnahme von und den Zugang zu Ressourcen konzeptuell mit einbeziehen (Isin/Turner 2002). Neuere Ansätze entfernen sich dementsprechend in ihren Definitionen vom Staat als einziger Quelle von Autorität und begreifen unter Bürgerschaft ein allgemeineres Verhältnis zwischen politischen Subjekten und einem Gemeinwesen (Isin/Neyers 2014). Vor diesem Hintergrund wird im deutschsprachigen Raum vermehrt der Begriff der Bürgerschaft benutzt, um einerseits auf postnationale Bürgerschaftsperspektiven, wie beispielsweise die europäische Bürgerschaft oder Weltbürgerschaft, zu verweisen und andererseits Aktivitäten, mittels derer Menschen unabhängig ihres rechtlichen Status Bürgerrechte für sich erstreiten, analytischen Raum zu bieten (Lietzmann/Wilde 2003; Wagner 2017). Darüber hinaus berücksichtigen neuere Ansätze auch die Ausweitung der Bürgerschaft auf den digitalen Raum und die hiermit verbundene Erweiterung von traditionellen (Staats-)Bürgerschaftsverständnissen (Chen u.a. 2021; Isin/Ruppert 2020).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird digitale Bürgerschaft als ein integraler und kontinuierlicher Aspekt von (Staats-)Bürgerschaft verstanden, der nicht-digitale Rechte und Pflichten mit neuen Ressourcen sowie In- und Exklusionsprozessen verbindet, die durch Digitalisierungsprozesse eingeführt oder verstärkt werden (Isin/Ruppert, 2020). Aus bildungswissenschaftlicher

Perspektive wird digitale Bürgerschaft hingegen zum einen als ein Ziel beschrieben, das den Erwerb bestimmter Kompetenzen einschließt, zum anderen aber auch als ein Konzept, das die Umsetzung spezifischer Verhaltensformen und Partizipationsmöglichkeiten beinhaltet, die durch Bildungsprozesse gefördert werden sollen (Chen u.a. 2021; Heise/Kenner 2022). Je nach Schwerpunktsetzung sind mit diesen Definitionen unterschiedliche Bildungsansätze einer *Digital Citizenship Education* verbunden.

Forschungsdesign und Methoden

Ziel dieser Studie war es, die Untersuchung der Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften aus Deutschland und Hongkong zu Bürgerschaft (1) und digitaler Bürgerschaft (2) sowie die darauf bezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden kulturellen Kontexten (3) herauszuarbeiten. Im Rahmen der Studie wurden halbstrukturierte qualitative Interviews mit neun Lehrkräften in Deutschland und acht Lehrkräften in Hongkong geführt, die verschiedene politisch-bildnerische Fächer unterrichteten. Die Datenerhebung fand in der zweiten Hälfte des Jahres 2020, nach der Verabschiedung des Gesetzes über die nationale Sicherheit in Hongkong und während der COVID-19-Pandemie, mit Lehrkräften aus Niedersachsen, Berlin und Hongkong statt. Es wurde eine kriteriengeleitete Fallauswahl angewandt, um eine heterogene Stichprobe von Lehrkräften mit unterschiedlichen Unterrichtserfahrungen und Unterrichtsfächern zu generieren (Lune/Berg 2017). Die interviewten Lehrkräfte unterrichteten in den Fächern Politische Bildung, Politik/Wirtschaft und Gesellschaftslehre sowie General Studies und Liberal Studies und waren zwischen zwei und 30 Jahren als Lehrkräfte tätig. Elf Befragte waren männlich und sechs weiblich. Die Interviews wurden entweder persönlich oder (aufgrund der COVID-19-Pandemie) virtuell geführt und beinhalteten unter anderem Fragen zu den Bürgerschaftskonzepten und den von den Lehrkräften als zentral erachteten Rechten und Pflichten, dem Einfluss der Digitalisierung auf diese Aspekte und ihre Definition einer digitalen Bürgerschaft, den notwendigen Kompetenzen von Bürgerinnen und Bürgern in einer digitalen Gesellschaft sowie der hiermit verbundenen Ausgestaltung politischer Bildung und dem Einfluss der COVID-19-Pandemie und des Distanzlernens auf die Bildungspraxis. Die anschließend transkribierten Interviews wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Die folgende Darstellung der Ergebnisse stellt die Bürgerschaftskonzepte der Lehrkräfte dar, verzichtet allerdings aufgrund der begrenzten Zeichenzahl auf die Verwendung von Originalzitaten.

Für einen vertieften Einblick in die Bürgerschaftskonzepte der Lehrkräfte sowie mit diesen verbundenen Lehrpraxen (Vajen u. a. 2023) und in ihre Erfahrungen während der COVID-19-Pandemie (Reichert u. a. 2023) verweisen wir hier auf weitere Publikationen.

Ergebnisse

Bürgerschaftskonzepte

Die interviewten Lehrkräfte in Deutschland hoben bei ihren Ausführungen in erster Linie partizipatorische Aspekte, wie die politische Beteiligung (insbesondere das Wahlrecht) oder das soziale Engagement als zentrale Aufgaben von Bürgerinnen und Bürgern hervor. Lehrkräfte in Hongkong betonten hingegen die Verantwortung und Bereitschaft von Bürgerinnen und Bürgern, sich an Regeln und Gesetze zu halten. Weiterhin beschrieben Lehrkräfte in Hongkong (Staats-)Bürgerschaft als die identitätsstiftende Teilhabe an einer Gemeinschaft, die mit einem Gefühl der Zugehörigkeit verbunden ist und durch die Bürgerinnen und Bürger zur Erfüllung ihrer Pflichten und ihrer Teilhabe an einer Gemeinschaft motiviert werden. Von deutschen Lehrkräften wurde Identität hingegen nicht als relevanter Aspekt von Bürgerschaft angesprochen. Die beschriebenen Konzepte orientieren sich in beiden Kontexten vor allem an traditionellen Staatsbürgerschaftsdefinitionen. Exkludierende Mechanismen, wie dem fehlenden Wahlrecht oder dem Recht auf Gründung einer Partei, die mit dem Konzept der Staatsbürgerschaft im Zusammenhang von Macht- und Herrschaft wirken, wurden weder in Hongkong noch in Deutschland von den Lehrkräften beschrieben. Auch Aspekte wie eingeschränkte bürgerschaftliche Rechte und Privilegien (bspw. Wahlalter) oder bürgerschaftliche Praxen von Menschen ohne den rechtlichen Status der Staatsbürgerschaft (Isin 2009) wurden von den interviewten Lehrkräften in Hongkong und Deutschland nicht erwähnt.

Aus fachlicher Perspektive ließen sich die Vorstellungen der deutschen Lehrkräfte vor allem an partizipatorischen Bürgerschaftskonzepten anschließen, während Lehrkräfte in Hongkong eine stärkere Überschneidung mit Ansätzen zeigten, die die persönliche Verantwortung von Bürgerinnen und Bürgern hervorheben (Westheimer/Kahne 2004). Der stärkere Fokus auf persönliche Verantwortung in Hongkong muss vor dem Hintergrund einer Tradition der Entpolitisierung in der politischen Bildung gesehen werden, in welcher (politische) Partizipation kein zentrales Bildungsziel darstellt (Lee 2004; Reichert 2022). Die Verabschiedung eines nationalen Sicherheitsgesetzes im Juni 2020

hat zudem *chilling effects* in Gesellschaft und Bildungswesen in Hongkong mit sich gebracht (Davis 2022), in deren Konsequenz sich beispielsweise auch die *Hong Kong Liberal Studies Teachers' Association* im Juli 2022 auflöste. Entsprechend sind Lehrkräfte in Hongkong beim Thema politische Partizipation möglicherweise besonders zurückhaltend.

Aspekte der Identität und Zugehörigkeit, die mit dem Bürgerschaftsstatus verbunden sind (Isin/Wood 1999), wurden hingegen nur von Lehrkräften aus Hongkong beschrieben. In Hongkong kann dies möglicherweise auf die Existenz einer identitären Zugehörigkeit zu China oder Hongkong und ein durch die chinesische Einflussnahme verstärktes Spannungsverhältnis zwischen diesen Identitäten zurückgeführt werden (Kobayashi 2020). Ein fehlender Identitätsbezug in Deutschland kann hingegen durch den gerade im Bildungsbereich vorherrschenden kritischen und distanzierten Umgang mit nationaler Identität erklärt werden (Miller-Idriss, 2009), wobei hier weitere Studien notwendig erscheinen.

Digitale Bürgerschaft

Hinsichtlich der digitalen Bürgerschaft betonten die befragten Lehrkräfte in Deutschland und Hongkong vor allem die durch die Digitalisierung veränderten Möglichkeiten der politischen Beteiligung und des Zugangs zu gesellschaftlich und politisch relevanten Informationen. Hieran angeschlossen betrachteten die Lehrkräfte in beiden Kontexten digitale Bürgerschaft primär als Erweiterung traditioneller Partizipationsformen und setzten entsprechend ähnliche Schwerpunkte. Es wurde in diesem Zusammenhang häufig hervorgehoben, dass die Digitalisierung und allen voran das Internet den Zugang zu Informationen für Bürgerinnen und Bürger erleichtert und bessere Informationsmöglichkeiten eröffnet. Diese neuen Möglichkeiten beinhalteten den Lehrkräften in Deutschland und Hongkong zufolge ebenfalls Bedrohungen, wie beispielsweise ein vielfach fehlender Datenschutz, Cybermobbing oder die Verbreitung von Desinformationen und Echokammern. Für den Umgang mit diesen Möglichkeiten und Gefahren müssen die Lernenden den Lehrkräften zufolge mit entsprechenden digitalen Kompetenzen ausgestattet werden. Lehrkräfte in beiden Kontexten hoben dabei auch die Relevanz von technischen und anwendungsorientierten Fähigkeiten hervor und betonten, dass viele Schülerinnen und Schüler den Umgang mit einschlägigen Office-Programmen nicht beherrschten. Weiterhin wurden die durch die Digitalisierung geschaffenen Veränderungen als nicht grundlegend für etablierte politische und gesellschaftliche Prozesse charakterisiert und digitale Bürgerschaft von Lehrkräften in beiden Kontexten als Erweiterung

traditioneller Bürgerschaftskonzepte definiert. Grundlegende Veränderungen des politischen Lebens und der politischen Subjektivität, die das Internet mit sich bringt, wurden tendenziell verneint.

Eine solche Perspektive unterschätzt dabei das Ausmaß, in dem digitale Plattformen die Grundlage des heutigen demokratischen Umfelds bilden, sowie ihren Einfluss auf die gesellschaftliche und individuelle Meinungsbildung (Margetts 2019). Sich verändernde Gatekeeping-Strukturen, neue Möglichkeiten der öffentlichen Diskursbeeinflussung und Aspekte einer E-Demokratie beeinflussen Bürgerschaft auf einer grundlegenden Ebene (Isin/Ruppert 2020; Lindner/Aichholzer 2020). Ein Beispiel hierfür ist die Nutzung digitaler Medien zur Beeinflussung des öffentlichen Diskurses durch politisch aktive Jugendliche (bspw. im Rahmen von *Fridays for Future*), bei denen generell ein Rückgang traditioneller Partizipationsformen und eine steigende Relevanz alternativer Formen politischer Aktivität zu beobachten ist (Miranda u.a. 2020). Zu den einschneidenden Veränderungen gehören auch die durch die digitale Sphäre geschaffenen Eröffnungsräume für bürgerschaftliche Praxen, unabhängig von staatsbürgerlichen Privilegien, die von Engin Isin und Evelyn Ruppert (2020) als *openings* skizziert werden (Isin/Ruppert 2020). Die Möglichkeiten, im digitalen Raum anders zu denken, sprechen und handeln (bspw. durch *commoning*, *hacking*, *whistleblowing* usw.), sich den Konventionen zu widersetzen und neue Ideen zu entwickeln (Isin/Ruppert 2020, 123), sind dabei ebenfalls nicht Teil der Vorstellungen der befragten Lehrkräfte zu digitaler Bürgerschaft.

Implikationen und Ausblick

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften in Hongkong und Deutschland vor allem an traditionelle, den rechtlichen Status und die damit verbundenen Rechte und Pflichten einer Person betonende (Staats-)Bürgerschaftskonzepte angeschlossen werden können. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen können weiterhin vor allem auf den jeweiligen kulturellen Kontext und die politische Situation zurückgeführt werden, wobei hier eine weitere Untersuchung im Rahmen repräsentativer quantitativer Studien sinnvoll erscheint. Hinsichtlich einer digitalen Bürgerschaft weisen die Konzepte der Lehrkräfte hingegen größere Überschneidungen auf. Sowohl der Einfluss der Digitalisierung auf die Gesellschaft als auch die hiermit verbundenen Möglichkeiten und Gefahren für Bürgerinnen und Bürger werden von Lehrkräften in Hongkong und Deutschland ähnlich gefasst. Auch hier scheinen weitere Studien notwendig, um kulturübergreifende Unterschiede

und Gemeinsamkeiten sowie den möglichen kontextunabhängigen Einfluss einer digitalen Kultur zu untersuchen. Unabhängig hiervon würde jedoch in beiden Kontexten die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von einer verstärkten Thematisierung breiterer Bürgerschaftskonzepte und der strukturellen Veränderungen moderner Gesellschaften durch die Digitalisierung profitieren.

Literatur

- ALVIAR-MARTIN**, Theresa (2011): Reconciling multiple conceptions of citizenship: International School Teachers' Beliefs and Practice. In: *Journal of Education*, 3/2011, S. 39–49.
- BUEHL**, Michelle M./Beck, Jori S. (2014): The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: Fives, Helenrose/Gill, Michelle G. (Hg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY, S. 66–85.
- DAVIS**, Michael C. (2022): Hong Kong: How Beijing Perfected Repression. In: *Journal of Democracy*, 1/2022, S. 100–115.
- CHEN**, Laure Lu u.a. (2021): Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. In: *Educational Research Review*, 4/2021.
- CHOI**, Moonsun u.a. (2018): Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. In: *Computers and Education*, 2018, S. 143–161.
- HEISE**, Richard/Kenner, Steve (2022): Citizenship education and the digital sphere. In: Supik, Lindau.a. (Hg.): *Gender, Race and Inclusive Citizenship*. Wiesbaden, S. 415–430.
- ISIN**, Engin F. (2009): Citizenship in flux. The figure of the activist citizen. In: *Subjectivity*, 1/2009, S. 367–388.
- ISIN**, Engin F./Nyers, Peter (2014): Introduction. Globalizing citizenship studies. In: dies. (Hg.): *Routledge handbook of global citizenship studies*. London, S. 1–11.
- ISIN**, Engin F./Ruppert, Evelyn Sharon (2020): *Being digital citizens*. London.
- ISIN**, Engin F./Turner, Bryan S. (2002): Citizenship studies: An introduction. In: dies. (Hg.): *Handbook of citizenship studies*. London, S. 1–10.
- ISIN**, Engin F./Wood, Patricia K. (1999): *Citizenship and identity*. London.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: *Die deutsche Schule*, 2/2020, S. 178–191.
- KOBAYASHI**, Tetsuro (2020): Depolarization through social media use: Evidence from dual identifiers in Hong Kong. In: *New Media and Society*, 8/2020, S. 1339–1358.
- LEE**, Wing On (2004): Emerging concepts of citizenship in the Asian context. In: Lee, Wing On u.a. (Hg.): *Citizenship Education in Asia and the Pacific. Concepts and Issues*. Dordrecht, S. 25–36.

- LIETZMANN**, Hans J./Wilde, Gabriele (2003): Der supranationale Charakter einer europäischen Bürgerschaft. In: Klein, Ansgar u.a. (Hg.): Bürgerschaft, Öffentlichkeit und Demokratie in Europa. Opladen, S. 55–73.
- LINDNER**, Ralf/Aichholzer, Georg (2020): E-Democracy. Conceptual Foundations and Recent Trends. In: Hennen, Leonhard u.a. (Hg.): European E-Democracy in Practice. Cham, S. 1–45.
- LUNE**, Howard/Berg, Bruce L. (2017): *Qualitative research methods for the social sciences*. Harlow England.
- MARGETTS**, Helen (2019): Rethinking democracy with social media. In: *The Political Quarterly*, S1/2019, S. 107–123.
- MAYRING**, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- MILLER-IDRISS**, Cynthia (2009): Blood and culture. Youth, right-wing extremism, and national belonging in contemporary Germany. Durham, N.C.
- MIRANDA**, Daniel u.a. (2020): Young citizens participation. Empirical testing of a conceptual Model. In: *Youth and Society*, 2/2020, S. 251–271.
- PATTERSON**, Nancy u.a. (2012): Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 2/2012, S. 191–206.
- REICHERT**, Frank (2022): Participation as a goal of civic education: A view from Hong Kong teachers. In: Oberle, Monika/Stamer, Märthe-Maria (Hg.): *Politische Bildung in internationaler Perspektive*. Frankfurt/M., S. 13–22.
- REICHERT**, Frank u.a. (2021): Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. In: *Teaching and Teacher Education*, 103248.
- REICHERT**, Frank u.a. (2023): Citizenship education from a distance. Teachers' perspectives and experiences with distance learning during the pandemic-induced school closures in Germany and Hong Kong. In: Girmus, Luisa u.a. (Hg.): *Zum Wandel politischer und sozialer Räume*. Wiesbaden.
- SAMPERMANS**, Dorien u.a. (2021): Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. In: *Cambridge Journal of Education*, 4/2021, S. 1–18.
- TURNER**, Bryan S. (1997): Citizenship studies: A general theory. In: *Citizenship Studies*, 1/1997, S. 5–18.
- WAGNER**, Thomas (2017): Kämpfe um Bürgerschaft. Soziale Arbeit zwischen Ver- und Entbürgerlichung. In: Braches-Chyrek, Rita/Sünker, Heinz (Hg.): *Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen*. Wiesbaden, S. 83–100.
- WALTERS**, Meghan G. u.a. (2019): A literature review. Digital citizenship and the elementary educator. In: *International Journal of Technology in Education*, 1/2019, S. 1–21.
- WESCHENFELDER**, Eva (2014): *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Wiesbaden.

- WESTHEIMER, Joel/Kahne, Joseph (2004):** What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In: American Educational Research Journal, 2/2004, S. 237–269.
- VAJEN, BASTIAN u. a. (2023):** Digital citizenship education – Teachers’ perspectives and practices in Germany and Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 122, Artikel 103972.
- WOLF, Christoph (2021):** Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Wiesbaden.

Aufgaben der Politischen Bildung im Überschneidungsbereich von Klimawandel und digitaler Transformation.

Eine empirische Annäherung

Einleitung: Krise(n), Multiple Krise, „Megatrends“

Krise(n), Multiple Krise, „Megatrends“ sind Begriffe, die bereits seit einigen Jahren sowohl im medialen als auch im wissenschaftlichen Kontext Verwendung finden, um das Bewusstsein für die Dynamik voneinander abhängiger Krisenerscheinungen zum Ausdruck zu bringen. Als Krise(n) gelten politische, humanitäre oder ökonomische Bedrohungen bzw. Herausforderungen, mit denen die Wahrnehmung einer tiefgreifenden Veränderung (Patzel-Mattern 2021, 13) bzw. einer existenziellen Entscheidungssituation (Graf 2020, 33) verbunden ist.

Für das gegenwärtige Krisenempfinden werden Superlative wie multiple Krise und „Megatrends“ bemüht, hinter denen sich nicht ganz so neue Konzepte verbergen. Elmar Altvater (2010) hat am Beispiel der Finanz- und Wirtschaftskrise die enge Verflechtung einzelner Krisenphänomene aufgezeigt und damit die additive Behandlung verschiedener Krisendimensionen zurückgewiesen, indem er diese vielmehr als Kennzeichen einer multiplen Krise betrachtet. Der Terminus „Megatrends“ wurde 1982 von John Naisbitt geprägt und von Johannes Piepenbrink (2015) aufgrund seines inflationären Gebrauchs als streitbarer Begriff eingeordnet. Als gesellschaftliches „Aufgabenportfolio“ der heutigen jungen Generation“ werden „Megatrends“ im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2020, 41) des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend charakterisiert. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden in dem Bericht acht Problem- und Konfliktlagen genannt, darunter Klimawandel und Naturzerstörung und die Ambivalenzen der Digitalisierung. Damit korrelieren die zentralen Interessensgebiete von Kindern und Jugendlichen, primär das Thema Klima- und Umweltschutz bzw. Fragen zur Ökologie, gefolgt von Verkehrspolitik und Digitalisierung (BMFSFJ, 2020, 135–138). Eine Ver-

schränkung dieser relevanten Krisendimensionen im Sinne Altvaters wurde im Kontext des Berichts jedoch nicht mitgedacht.

Im Zuge des Krisenmodus werden an die Politische Bildung reflexhaft gesellschaftliche Erwartungen des Krisen- und Präventionsmanagements herangetragen, worunter das eigentliche Potenzial politischer Bildungsprozesse leidet (Gessner 2020, 121 f.). Stattdessen braucht es eine systematische und fundierte Beschäftigung mit Krisenphänomenen (Krösche/Stornig 2022), die auch die Zusammenhänge und Dynamiken unterschiedlicher Krisenphänomene analytisch in den Blick rückt.

Davon ausgehend beschäftigt sich der folgende Beitrag mit der Frage, welche Bedeutung die zunehmende Überlagerung der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen für das Aufgabenfeld der Politischen Bildung hat. Die im 16. Kinder- und Jugendbericht benannten Problem- und Konfliktlagen aufgreifend steht der Überschneidungsbereich von Klimawandel und digitaler Transformation im Fokus. Dieser wird zunächst theoretisch verortet und daran anschließend werden erste empirische Erkenntnisse dazu in Bezug auf Vorstellungen von Lehramtsstudierenden vorgestellt.

Überschneidungsbereich: Klimawandel und digitale Transformation

Insbesondere von den (fundamentalen) Veränderungsprozessen im Zuge der digitalen Transformation sind wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Systeme gleichermaßen betroffen. Der digitale Wandel und der Klimawandel bilden in diesem Zusammenhang einen Schwerpunkt des aktuellen politischen Diskurses, werden aber erst in Ansätzen verschränkt verhandelt (Höfner und Frick 2019). In der Fachliteratur geht es vor allem um die Verzahnung von Nachhaltigkeit und Digitalisierung, so fordert beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) in seinem Hauptgutachten „Unsere gemeinsame digitale Zukunft“ (2019), den digitalen Wandel in Europa systematisch mit der Transformation zur Nachhaltigkeit zu verbinden.

In Hinblick auf die Schnittmengen von Klimawandel und Digitalisierung finden sich zwei Formen der Gegenüberstellung, die vor allem die Ambivalenz im Verhältnis von Klimawandel und Digitalisierung verdeutlichen. Zum einen wird die digitale Transformation als Chance und zum anderen als Risiko für Klima und Umwelt verhandelt (Grünberger 2020). Denn einerseits lassen sich die Klimaziele ohne innovative digitale Technologien nicht erreichen. Das heißt, die Digitalisierung kann zur Lösung des Klimaproblems beitragen, indem

Handlungsabläufe digital gestützt und optimiert werden (Meinel 2020). Dazu zählen beispielsweise die Berechnung von Klimamodellen (Grünberger 2020, 181), aber auch sogenannte smarte Technologien für mehr Energieeffizienz. Andererseits benötigen immer mehr vernetzte Geräte und IT-Anwendungen zunehmend Ressourcen, wozu der Leiter des Hasso-Plattner-Instituts (HPI), Christoph Meinel (2020), feststellt: „Die IT-Technologie hat für ihre zahllosen Rechner und Geräte, ihre ungeheuren Datenmengen und weltumspannenden Netze einen immensen Energiebedarf, für dessen Bereitstellung heute mehr CO₂ freigesetzt wird als beim gesamten Flugverkehr weltweit.“

Der Energieverbrauch digitaler Technologien steigt kontinuierlich. Mit der Ausbeutung geologischer Umweltressourcen wie Kupfer, Kobalt, Silber, Lithium und speziellem Mineralienestein geht ein hohes Ausmaß an Umweltzerstörung einher (Grafe 2021, 3). Hochleistungsrechner müssen nicht nur mit Umengen von Strom versorgt, sondern auch mit großem Energieaufwand gekühlt werden. Hinzu kommen noch die Probleme der Abwärme und der Entsorgung digitaler Endgeräte. Geht man von einem ganzheitlichen Umweltbegriff aus (ebd., 1) sind noch weitere Systemrisiken in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht zu nennen: wie z.B. die Entmachtung des Individuums, die Dominanz von Digitalkonzernen und die Disruptionen auf Arbeitsmärkten (WBGU 2019, 11).

In der Diskussion um Bildung und Digitalisierung sind längst, wie Christine Trültzsch-Wijnen und Gerhard Brandhofer (2020, 10) betonen, neben Chancen und Risiken auch Fragen mitzudenken, „wie digitale Medien zur Lösung komplexer globaler Probleme beitragen können bzw. welche globalen Herausforderungen (z.B. diverse Mechanismen der Inklusion und Exklusion, ökologische Probleme etc.) in einer Diskussion um Bildung und Digitalisierung mitzudenken sind.“ Dementsprechend sollte sich Politische Bildung nicht allein additiv mit den aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen und deren Lernpotenzial beschäftigen, sondern nach deren Überlagerung fragen und interdependente Beziehungen analysieren. Dabei geht es nicht darum, „schnell, punktgenau und präventiv“ zu reagieren, wie es von Politischer Bildung häufig in Zusammenhang mit Krisenerscheinungen erwartet wird (Susann Gessner, 121). Vielmehr muss der Unterricht Raum für eine „differenzierte Debatte“ geben, „die der Komplexität des Gegenstandes angemessen ist“ (Drerup 2021, 129).

Empirische Annäherung

Hier setzt die im Folgenden ausschnitthaft vorgestellte Studie an.¹ Fokussiert werden die Alltagsvorstellungen angehender Lehrer*innen über den Zusammenhang der Phänomenbereiche ‚Digitalisierung‘ und ‚Klimawandel‘. Die Erhebungsgruppe sind Bachelor- und Master-Studierende des Lehramts Sozialkunde an der Technischen Universität Kaiserslautern (Lehramt für Gymnasien/Lehramt für Berufsschulen/Lehramt für Realschule Plus). Die explorative Studie beruht auf einer qualitativen Erhebung bestehend aus n = 20 problemzentrierten Interviews. Der Erhebungszeitraum der Interviews erstreckt sich von Dezember 2020 bis März 2021. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018).

Forschungsfrage

Von Interesse ist die Art und Weise, wie beide „Megathemen“ in den alltagsweltlichen Vorstellungen der Lehramtsstudierenden zueinander in Beziehung gesetzt werden und welche Charakteristika, Relevanzsetzungen und Sinnzusammenhänge dabei zu beobachten sind. Die ermittelten Vorstellungskategorien können ein aufmerksamkeitssensibilisierendes Wissen für die Frage nach Innovationspotentialen und Änderungserfordernissen in der Auseinandersetzung mit digitalisierungs- und nachhaltigkeitsbezogenen Fragen in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung zur Verfügung stellen. Die Studie leistet damit einen Beitrag zu Konzeption von Bildungsangeboten, die an der Lebenswelt und den Erfahrungen der Adressierten selbst, Lehramtsstudierende der Politischen Bildung, ansetzen.

Virulente Erklärungsmuster

Im Folgenden werden in aller Kürze drei alltagsweltliche Vorstellungsmuster über den Zusammenhang der Phänomene ‚Digitalisierung‘ und ‚Klimawandel‘ skizziert. Es handelt sich dabei um diejenigen drei Vorstellungsmuster, die für unser Sample als prägend gelten können, die im Datenmaterial also besonders häufig und variantenreich vertreten sind.

1 Vorgestellt werden erste vorläufige Ergebnisse einer Teilstudie des Forschungsprojekts „Mün.DIG Lab – Digitale Mündigkeit in der Lehramtsausbildung (2020–2023)“. Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2029 gefördert.

Erklärungsmuster 1: Das Internet als Informationsquelle über den Klimawandel

Eine große Mehrheit der befragten Studierenden sieht im Internet den wichtigsten Zugang zu Informationen über Klimawandel und Nachhaltigkeit. Soziale Medien und die Onlineauftritte von Printmedien, Nichtregierungsorganisationen und Klima-Initiativen werden als zentrale Grundlage der eigenen Informationsbasis über klimabezogene Themen benannt. Digital-medialen Informationsquellen wird damit der Status eines ‚Informationsinstrumentes‘ zugeschrieben, welches aber über die Informationsleistung hinaus von den Befragten in keinen Zusammenhang zu Phänomenen des Klimawandels gestellt wird.

Erklärungsmuster 2: Das Internet als Vernetzungsinstrument für zivilgesellschaftliches Handeln

Ein zweiter Zusammenhang zwischen Klimawandel und Digitalisierung besteht für die Mehrheit der von uns befragten Lehramtsstudierenden in Vernetzungsaspekten der sozialen Medien. Im Verweis etwa auf die ‚Fridays for Future‘-Initiative beziehen sich die Befragten auf niederschwellige Optionen der eigenen Beteiligung an sozialen Bewegungen. Die antizipierten Beteiligungsoptionen beinhalten sowohl Formen kommunikativen und partizipativen Handelns im digitalen Raum (Oberle/Heldt 2022, 322) als auch Engagement „auf der Straße“, etwa bei Protestkundgebungen. Dabei markieren die Befragten auch solche Handlungen und Initiativen für den Klimaschutz als relevant, die nicht unmittelbar auf eine Einflussnahme auf den institutionalisierten Politikbetrieb zielen, die aber allgemeiner an der Aushandlung eines gesellschaftlichen Selbstverständnisses in Richtung Klimabewusstsein beteiligt sind und die auf ein „Umdenken in der Gesellschaft“ zielen. Die Bezugnahme auf ‚die Digitalisierung‘ erfolgt in diesem Erklärungsmuster, ähnlich wie im vorherigen Erklärungsmuster, als Bezugnahme auf „das Internet“. Dieses wird als eine Art ‚Serviceplattform‘ gerahmt, die subjektive und kollektive politische Handlungen zugunsten des Klimaschutzes niederschwellig ermöglicht bzw. anregt.

Erklärungsmuster 3: „Elektroschrott“ als Problemfeld

Die Erklärungsvarianten dieses Vorstellungsmusters beziehen sich auf die kurze Lebensdauer vieler Endgeräte und auf Abfälle, die dadurch entstehen. Die Befragten problematisieren die ansteigende Produktion elektrischer und elektronischer Geräte und die damit einhergehenden Zuwächse an toxischem Elektroschrott. In vereinzelt Vorstellungelementen wird darüber hinaus auf die Extraktion bestimmter Rohstoffe im Herstellungsprozess von Endgeräten und

die hierdurch verursachten Umwelt- und Gesundheitsschäden in den betroffenen Ländern verwiesen.

Die Studierenden beziehen sich damit auf sogenannte ‚direkte‘ Umweltauswirkungen, zu denen neben den genannten Ressourcenverbräuchen auch Emissionen zählen, welche durch die Herstellung, Verwendung und Entsorgung der Hardware verursacht werden. Demgegenüber werden sogenannte indirekte Umwelteffekte von den von uns befragten Studierenden so gut wie nicht reflektiert. Indirekte Effekte sind Veränderungen bestehender Produktions- und Konsummuster, welche sich aus der Anwendung digitaler Technologien ergeben² (Bieser/Hilty 2018).

Ausblick

Die strukturellen Verschränkungen der Phänomenbereiche ‚Digitalisierung‘ und ‚Klimawandel‘ bleiben von den Studierenden unseres Samples zu großen Teilen unerkant. Für sie handelt es sich um weitgehend getrennte Problembereiche, wobei Digitalisierung als punktuelles ‚Vollzugsinstrument‘ zur Realisierung eines abstrakt bleibenden „Engagements für Klimaschutz“ oder zum Zwecke von „Informationen über den Klimawandel“ in Stellung gebracht wird.

Das Phänomen der Digitalisierung selbst wird dabei als ein neutraler, technikgetriebener, quasi unveränderbarer Prozess konzeptualisiert. Im Verweis darauf, dass „nicht sein muß, was ist“ (Blumenberg 1987, 57), muss der Blick dafür freigelegt werden, dass Digitalisierung auf einem Gestaltungsvorgang beruht. Stärker als bisher sollte dieser Vorgang als eine politisch-gesellschaftliche Aufgabe akzentuiert und unter einen dezidiert normativen Anspruch gestellt werden (Heldt 2022, 3). Dieser Anspruch lautet, alle Menschen als freie, gleiche und selbstbestimmte Individuen zu stärken und zu unterstützen. Damit eng verknüpft ist die Einbettung der digitalen Transformation in eine Strategie nachhaltiger Entwicklung (WBGU 2019, 19), d.h. die Reflexion von sozial-ökologischen Zielsetzungen in der Gestaltung des digitalen Wandels. Leitende Fragen dabei sind unter anderem: Wie können wir eine demokratische Steue-

2 Beispielsweise wird im Hinblick auf Produktions- und Konsummuster attestiert, dass digitale Plattformen mit ihrer On-Demand-Kultur und ihrer personalisierten Werbung die Konsumfrequenzen erhöhen und dadurch der Ressourcenverbrauch durch Lieferdienste, Retouren und Verpackungsmüll zusätzlich gesteigert wird. Diesen negativen Umwelteffekten stehen positive Effekte durch reduzierte Privatfahrten oder optimierte Logistik gegenüber (WBGU 2019, S. 372).

nung der Digitalisierung erwirken, so dass sie uns als freie, gleiche Menschen stärkt, unterstützt und verbindet? Wie kann die digitale Transformation mit gesellschaftlichen Zielen verbunden werden? Welche Rolle spielen öffentliche und private Akteure? Die Umkehr des Blickwinkels von der Frage „Was macht die Digitalisierung mit Menschen?“ hin zu der Frage „Was machen Menschen mit der Digitalisierung?“ rückt den kritischen Anspruch Politischer Bildung in den Blick: Bildungssubjekte zu ermutigen und zu befähigen, an der Gestaltung des digitalen Wandels teilzuhaben und diese Gestaltung nicht einseitig auf eine wachstumpolitische Agenda auszurichten, sondern grundlegende sozial-ökologische Zielsetzungen ernsthafter in Betracht zu ziehen.

Literatur

- ALTVATER**, Elmar (2010): Der große Krach oder die Jahrhundertkrise von Wirtschaft und Finanzen, von Politik und Natur. Münster.
- BIESER**, Jan; Hilty, Lorenz (2018): Assessing Indirect Environmental Effects of Information and Communication Technology (ICT): A Systematic Literature Review. In: Sustainability 10 (8), S. 2662. DOI: 10.3390/su10082662.
- BLUMENBERG**, Hans (1987): Die Sorge geht über den Fluß. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, 965).
- BUNDESMINISTERIUM** für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (12.11.2022).
- DRERUP**, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen.
- GESSNER**, Susann (2020): Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 11(1), S. 121–133.
- GRAF**, Rüdiger (2020): Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachtserfahrung – Der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert. In: Bösch, Frank/Deitelhoff, Nicole/Kroll, Stefan (Hg.): Handbuch Krisenforschung. Wiesbaden, S. 17–38.
- GRAFE**, Regine (2021): Umwelt- und Klimagerechtigkeit. Digitalisierung, Energiebedarfe, Klimastörung und Umwelt(un)gerechtigkeit. Wiesbaden.
- GRÜNBERGER**, Nina (2020): Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung? In: Trültzsch-Wijnen, Christine/Brandhofer, Gerhard (Hg.): Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen. Baden-Baden, S. 181–194.
- HELDT**, Inken (2022): Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at (44/45),

Artikel 13, S. 1–9. Online verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

- HÖFNER**, Anja/Frick, Vivian (Hg.) (2019): Was Bits und Bäume verbindet: Digitalisierung nachhaltig gestalten. München.
- KRÖSCHE**, Heike/Stornig, Thomas (2022): Lernen aus der und über die Krise als Aufgabenfeld der politischen Bildung. In: Rathgeb, Gabriele/Stornig, Thomas/Vollmer, Christian/Wurzrainer, Andreas (Hg.): Bildung in der Krise? transfer Forschung – Schule 8. Bad Heilbrunn, S. 133–147.
- MEINEL**, Christoph (2020): Nur nachhaltige Digitalisierung kann das Klima retten. In: Spiegel-Online. <https://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/green-it-nur-nachhaltige-digitalisierung-kann-das-klima-retten-a-540d6972-bf67-4571-841d-9c1479df37e1> (12.11.2022).
- NAISBITT**, John (1982): Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives. Warner Books.
- OBERLE**, Monika/Heldt, Inken (2022): Politische Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Politikdidaktik. In: Volker Frederking und Ralf Romeike (Hg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster (Fachdidaktische Forschungen, 14), S. 311–333.
- PATZEL-MATTERN**, Katja (2021): Krisenbegriff und Krisenphänomene. In: Journal für politische Bildung, 4, S. 12–16.
- PIEPENBRINK**, Johannes (2015): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 31–32, S. 2.
- TRÜLTZSCH-WIJNEN**, Christine/Brandhofer, Gerhard (2020): Zur Diskussion über Bildung, Digitalisierung und erwarteten Kompetenzen: eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen. Baden-Baden, S. 7–11.
- WISSENSCHAFTLICHER** Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen (WBGU) (2019): Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Hauptgutachten. Berlin.

Skepsis und Urteilsbildung im Angesicht epistemischer Ungewissheiten, politischer Kontroversen und Wertkonflikten

Politik und Gesellschaft sind zunehmend geprägt durch Diversität und Fragmentierung von Diskursen und Lebenszusammenhängen. Damit einher geht die Artikulation von politischen Partikularinteressen, die nicht mehr den kommunikativen oder kontroversen Austausch sucht, sondern unumstößliche Gewissheiten verkündet. Unabhängig von der politischen Couleur erstarrt das Denken in anmaßendem Eigensinn, Dogmen werden postuliert, moralische Unbedingtheit gefordert und Denkverbote erteilt. In Filterblasen formierte Gemeinschaften nehmen nur noch dem eigenen Weltbild zugeschnittene Informationen wahr, so dass Fake News, Desinformationen, Täuschungen, „alternative Fakten“ und Lügen wirkmächtig werden können. Die Fehlentwicklungen persuasiver Kommunikation haben eine neue Dimension angenommen, nicht zuletzt seit sich auch demokratisch gewählte Politikerinnen und Politiker dieser Mittel populistisch bedienen. So stehen sich in der diversen Gesellschaft rigide politische Positionen scheinbar unüberbrückbar einander gegenüber.

Wie kann im Unterricht mit Vielheit, Wertkonflikten und Polarisierungen, die oftmals mit unveröhnlichen politisch-weltanschaulichen Wahrheitsansprüchen einhergehen, umgegangen werden? Welche Möglichkeiten können unterrichtlich eröffnet werden, um die Befangenheit im je eigenen Denken, Meinen und Urteilen zu überwinden? Wodurch sollte sich ein Urteil auszeichnen, das angesichts epistemischer Ungewissheiten und der Vielheit von politischen und moralischen Auffassungen in der pluralen Gesellschaft gerecht zu werden sucht? In dem Beitrag wird eine skeptische Denkungsart vorgestellt, auf deren Grundlage diesen Herausforderungen nachgegangen werden kann. Ausgangspunkt bilden dabei nicht Erkenntnis-, sondern Fragehaltungen. Dabei werden auch Möglichkeiten wertschätzender Toleranzverhältnisse im Kontext politischer Bildung in den Blick genommen.

Epistemische Ungewissheiten, politische Kontroversen und Wertkonflikte

Die derzeitige politisch-gesellschaftliche Debatte nicht nur in der Bundesrepublik ist von epistemischen Ungewissheiten, verhärteten politischen Kontroversen und Wertkonflikten geprägt. Politische Werte werden von Akteurinnen und Akteuren entsprechend der je eigenen politischen Auffassung ausgelegt und zur Erreichung des jeweiligen politischen Ziels in Anschlag gebracht. So galt und gilt etwa „Freiheit“ sowohl Gegnerinnen und Gegnern wie Befürworterinnen und Befürwortern der staatlichen Corona-Maßnahmen als politischer Wert, auf den man sich im Hinblick auf das eigene politische Anliegen bezog: Kritikerinnen und Kritiker der Corona-Politik sahen ihre Freiheit durch die Impfung gegen COVID-19 eingeschränkt und fühlten sich staatlicherseits bevormundet, während Impfbefürworterinnen und -befürworter gerade durch diese Maßnahme einen Wiedergewinn von Freiheit erkannten. Die politischen Debatten um das Für und Wider von Impfungen, aber auch andere politische Kontroversen, die beispielsweise ihren Ausgang bei Auseinandersetzungen um Political Correctness, Cancel Culture und Cultural Appropriation nehmen, werden zusehends in schrillen Tönen geführt und sind von Dogmatik und Intoleranz gegenüber der Meinung Anderer geprägt.

Dagegen wandten sich im Sommer 2020 über 150 Intellektuelle in einem Aufruf, der gleichzeitig in *Harper's Magazine*, *Le Monde*, *La Repubblica* und der *ZEIT* erschien:

„Aber Widerstand darf nicht – wie unter rechten Demagogen – zum Dogma werden. Die demokratische Inklusion, die wir wollen, kann nur erreicht werden, wenn wir uns gegen das intolerante Klima wenden, das überall entstanden ist. Der freie Austausch von Informationen und Ideen, der Lebensnerv einer liberalen Gesellschaft, wird von Tag zu Tag mehr eingeengt. Während wir dies von der radikalen Rechten nicht anders erwarten, breitet sich auch in unserer Kultur zunehmend eine Atmosphäre von Zensur aus: Intoleranz gegenüber Andersdenkenden, öffentliche Anprangerung und Ausgrenzung sowie die Tendenz, komplexe politische Fragen in moralische Gewissheiten zu überführen.“ (Applebaum 2020)

Politische Akteurinnen und Akteure jedweder politischen Couleur, deren Auftreten vielfach von unerschütterlicher Selbstgewissheit geprägt ist, sollten allerdings die Möglichkeit der eigenen Fehlbarkeit reflektieren: „Die Stärke der eigenen epistemischen oder moralischen Position zu überschätzen ist ein großes

Hindernis auf dem Weg der Erkenntnis.“ (Keil 2019, 9) Die Folgen epistemischer Ungewissheiten, verhärteter politischer Kontroversen und Wertkonflikten für politisch Agierenden selbst sind eine verengte Weltansicht, Echkammer-Effekte, die Vermeidung von kognitiver Dissonanz, zunehmende Verhärtungen und Dogmatismus, Intoleranz gegenüber Haltungen Anderer und letztlich das Verharren in Unmündigkeit: „Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant 1991, 53)

Fallibilismus und Probabilismus

Auf welche Weise lässt sich nun umgehen mit der ubiquitären epistemischen Ungewissheit, politisch verhärteten Kontroversen und Wertkonflikten? Hierzu bietet es sich an, zunächst einen Schritt zurückzutreten und die Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis schlechthin zu betrachten. In diesen Kontext gehört insbesondere der Umstand, dem eigenen Erkenntnisvermögen grundsätzlich zu misstrauen, weil wir fehlbar sind – und der Meinung Anderer gegenüber offen zu bleiben. So stellt etwa der Nestor des politischen Liberalismus, John Stuart Mill, fest: „Wenn man sich weigert, eine Meinung anzuhören, weil man sie von vornherein für falsch hält, so bedeutet dies, dass man sich anmaßt, die *eigene* Gewissheit für eine *absolute* Gewissheit zu halten. Jedes Unterbinden einer Erörterung ist eine Anmaßung von Unfehlbarkeit.“ (Mill 2010, 29) Das Bewusstsein der eigenen Fehlbarkeit fordert mithin Toleranz gegenüber Auffassungen Anderer. Die dogmatische Vertretung einer Position in der politischen Debatte ist vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund schlicht dünkelfhaft und vermessen.

Geert Keil, der an der Humboldt-Universität Philosophische Anthropologie lehrt, konstatiert denn auch für das menschliche Erkenntnisvermögen allgemein: „Menschen sind in allen ihren Erkenntnisbemühungen fehlbare Wesen. Sie verfügen nach allem, was wir wissen, nicht über die Fähigkeit, ihre Überzeugungen auf eine Weise zu begründen, die jeden Irrtum unmöglich macht. Kürzer: Menschen besitzen keine wahrheitsgarantierenden Rechtfertigungen.“ (Keil 2021, 20) Wie kann man nun mit dieser – frei nach Konrad Lorenz – epistemologischen Kränkung umgehen? Lässt sich Handeln allgemein und politische Urteilsbildung in der politischen Bildung im Besonderen trotz der prinzipiellen Fehlbarkeit menschlicher Erkenntnisbemühungen überhaupt rechtfertigen?

Antworten darauf lassen sich in der hellenistischen Philosophie finden. Die hellenistische Philosophie ist durch drei Ausrichtungen geprägt: Stoizismus, Epikureismus und Skeptizismus. Für unsere Fragestellungen ist vor allem die

Schule des Skeptizismus von Relevanz. Skepsis meint ursprünglich überlegen, prüfen, untersuchen und ist insbesondere ein Begriff der Erkenntnistheorie und der Erkenntniskritik. Eine skeptische Haltung hinterfragt althergebrachte Denkgewohnheiten und wendet sich gegen jedwede dogmatische Position. Philosophiegeschichtlich sind die skeptischen Strömungen um den Begründer der antiken Skepsis, Pyrrhon von Elis (etwa 362–etwa 275 v.u.Z.), und der Skeptizismus der neuen Akademie (etwa von 268 v.u.Z. an) zu unterscheiden. Für die folgende Argumentation beziehe ich mich auf letztgenannte skeptische Ausrichtung. Ein prominenter Vertreter der neuen Akademie war Karneades von Kyrene, der sich im Rahmen einer athenischen Gesandtschaft von Philosophen im Jahre 155 v.u.Z. in Rom aufhielt. Dort hielt Karneades vor der interessierten römischen Öffentlichkeit zwei Reden, die in die Philosophiegeschichte eingingen. Der athenische Philosoph zeigte in seiner ersten Rede die Vorzüge einer gerechten staatlichen Handlungsweise auf, sowohl was die inneren Angelegenheiten eines politischen Gemeinwesens betrifft als auch in den auswärtigen Angelegenheiten. Am nächsten Tag vertrat er in einer gleichfalls brillanten Rede die konträre Position: Ein politisches Gemeinwesen stütze sich nach innen wie nach außen nicht auf Gerechtigkeit, sondern auf Macht. Wollten die Römer in ihren auswärtigen Angelegenheiten gerecht handeln, müssten sie ihr Weltreich aufgeben, in ihre Hütten zurückkehren und in Armut leben:

„Es gebe kein natürliches Recht; daher verteidigten alle Lebewesen gerade unter Führung der Natur ihre eigenen Vorteile, und deshalb müsse man die Gerechtigkeit, wenn sie für die Interessen Anderer sorgt, die eigenen vernachlässigt, Dummheit nennen. Und wenn alle Staaten, in deren Hand Herrschaft sei, und gerade die Römer, die den ganzen Erdkreis in Besitz genommen hätten, der Gerechtigkeit nachgeben und jedem das Seine zurückerstatten wollten – das sie sich mit Waffengewalt angeeignet haben –, dann müssten sie zu ihren Hütten und ihrer Dürftigkeit zurückkehren. Falls sie das tun, sind sie zwar als gerecht, indes zwangsläufig als töricht zu beurteilen, da sie, um Anderen zu nützen, es darauf anlegen, sich zu schaden.“ (Lactantius 2001, 116)

Die Reden des Karneades sorgten unter seiner römischen Zuhörerschaft für Furore. Allerdings erkannte Cato der Ältere darin eine Gefährdung der bildungshungrigen Jugend und sorgte für die zeitnahe Heimreise der athenischen Philosophen. Gleichwohl konnte er nicht verhindern, dass Karneades durch seine philosophischen Reden „entscheidend zur Einbürgerung der Philosophie in Rom beitrug“. (Görler 1994, 853)

Doch wie lässt sich politisch urteilen und handeln, wenn die vorgebrachten Positionen und Argumente sich die Waage halten? Lässt sich der Vorwurf der apraxia, der Untätigkeit, der schon gegen die pyrrhonische Skepsis erhoben wurde, also der Vorwurf, dass die skeptische Geisteshaltung Handeln unmöglich macht, vermeiden?

Auf diese Fragen suchte Cicero als Anhänger der neuen Akademie eine Antwort zu geben, indem er für die skeptische Methode der Gewinnung des Wahrscheinlichen durch das „Nach-beiden-Seiten-Argumentieren“ plädierte: „[...] weil ebendiese Wahrscheinlichkeit nicht ans Licht treten könnte, wenn nicht von beiden Seiten ein Wettbewerb der Argumente durchgefochten würde.“ (Cicero 2019, II 8) Im Unterschied zu den Anhängern der Stoa, die die Möglichkeit zweifelsfreier Erkenntnis und damit absoluter Wahrheit als handlungsleitende Kriterien vertreten, orientiert sich Cicero nach der Abwägung verschiedener Argumente am Wahrscheinlichen und Glaubhaften und gelangt auf diese Weise zu einem eigenständigen Urteil als Grundlage für das Handeln: „Andererseits besteht zwischen uns und denen, die ein Wissen für sich in Anspruch nehmen, nur insofern ein Unterschied, als sie nicht an der Wahrheit dessen zweifeln, was sie vertreten, während wir über viel Glaubhaftes [probabilia; I.J.] verfügen, nach dem wir uns ohne weiteres richten, das wir aber schwerlich mit Sicherheit behaupten können. Deswegen aber sind wir freier und unabhängiger, weil unsere Möglichkeit, selbst zu urteilen, unangetastet bleibt [...]“ (Cicero 1995, 8)

In Situationen epistemologischer Ungewissheit und Wertkonflikten zeigt Cicero mit dem Konzept des Wahrscheinlichen einen Weg zu selbstverantwortetem Wissen und Handeln auf und eröffnet damit einen Freiheitsspielraum. Die bzw. der politisch Urteilende ist darauf angewiesen, mit Hilfe ihres bzw. seines eingeschränkten Erkenntnisvermögens abzuwägen, was ihr bzw. ihm im Einzelfall plausibel erscheint, und nach dieser Einsicht zu handeln. Ciceros Überlegungen stehen im Einklang mit dem heutigen Stand der Erkenntnistheorie. So stellt Gerhard Schurz angesichts der Unzulänglichkeiten des menschlichen Erkenntnisvermögens fest: „Es gibt kein „Offenbarungswissen“, keinen unfehlbaren „Königsweg“ zur Wahrheit. Wir können uns der Wahrheit unserer Erkenntnisse nie absolut sicher sein, aber wir können deren Wahrheit als mehr oder weniger wahrscheinlich einstufen.“ (Schurz 2021, 27)

Skepsis und Urteilsbildung

Vor dem Hintergrund der Fehlbarkeit des Menschen folgt für die Anbahnung politischer Urteilskompetenz (a) die Erkenntnis der Grenzen des Wissens, (b) eine skeptische Haltung gegenüber allen Darstellungen – und sich selbst, (c) die Auffassungen und Urteile müssen revidierbar sein und (d) eine prinzipielle Offenheit gegenüber anderen oder neuen Erkenntnissen.

Für den Kontext der Politikdidaktik allgemein und die politische Urteilsbildung im Besonderen kann eine skeptisch-fragende Haltung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen ertragreich sein:

(1) Eine skeptisch-fragende Haltung erwägt die eigene Standortgebundenheit beim Urteilen – und berücksichtigt die Auffassungen Anderer. Darauf macht etwa Georg Christoph Lichtenberg in einem Aphorismus aufmerksam: „Der Amerikaner, der den Kolumbus zuerst entdeckte, machte eine böse Entdeckung.“ (Lichtenberg 1991, 166)

(2) Eine skeptisch-fragende Haltung hegt auch hinsichtlich des eigenen Urteils Zweifel und bewahrt Offenheit für neue Erkenntnisse. So stellt der Anhänger der neuen Akademie, Marcus Tullius Cicero, fest: „Also muss ich mich jetzt zu dem äußern, was von dir vorgebracht worden ist, freilich so, dass ich mir keine Behauptungen erlaube, vielmehr alles in Frage stelle, indem ich zumeist Zweifel anmelde und mir selbst misstrau.“ (Cicero 2013, II 8)

(3) Eine skeptisch-fragende Haltung regt zum Überdenken des Urteils an und ermöglicht dessen Revision. Hierzu wiederum Cicero: „Was ich sagen will, stammt nämlich nicht von mir, und es ist nicht von der Art, dass ich – sollte es nicht zutreffen – nicht lieber besiegt werden als siegen möchte.“ (Cicero 1995, 10) Und in den Worten von Michel de Montaigne, der in seinen Essais vielfach auf die hellenistische Philosophie rekurrierte: „Nur Narren sind sich immer sicher und ein für allemal festgelegt.“ (Montaigne 2016, I, 26)

(4) Eine skeptisch-fragende Haltung kann zu Toleranz gegenüber den Meinungen Anderer beitragen und auch Toleranz gegenüber sich selbst ermöglichen. Gerade Letzteres erscheint heute um so notwendiger, wie Rainer Forst konstatiert: „Dies zeigt auch, weshalb die tolerante Person nicht nur anderen, sondern auch *sich selbst gegenüber* eine gewisse Toleranz aufbringen muss. Und zwar dies nicht nur in dem Sinne, dass sie in sich selbst miteinander in Konflikt liegende Triebe und Wünsche tolerieren muss, indem sie sie als zu ihr gehörig anerkennt und zu formen versucht, sondern auch in dem darüber hinausgehenden Sinne, dass sie anerkennt, inwiefern auch in ihrem reflektierten normativen „Haushalt“ Konflikte zwischen verschiedenen Standpunkten auftauchen kön-

nen, die keine eindeutige Lösung erlauben – bzw. nur eine, die bestimmte Kosten mit sich bringt.“ (Forst 2020, 670)

(5) Eine skeptisch-fragende Haltung ermöglicht auch angesichts epistemischer Ungewissheiten die Entwicklung von handlungsleitenden Kriterien durch die abwägende Orientierung am Wahrscheinlichen: „Kognitive Ungewissheit stellt den Einzelnen in eine Situation, in welcher er entdeckt, dass auf seine Entscheidung im Wissen und Handeln alles ankommt. Er hat die Freiheit, das zu billigen, was ihm von der Sache her plausibel erscheint, und das zu tun, was ihm als gut erscheint, und er hat beides zugleich auch selbst zu verantworten.“ (Peetz 2005, 130)

Rufen wir uns vor diesem Hintergrund nochmals die Folgen epistemischer Ungewissheiten, verhärteter politischer Kontroversen und Wertkonflikten ins Gedächtnis. Sie führen zu einer verengten Weltsicht, Echokammer-Effekten, der Vermeidung von kognitiver Dissonanz, zunehmenden Verhärtungen und Dogmatismus und Intoleranz gegenüber den Haltungen Anderer und letztlich zum Verharren in politischer Unmündigkeit. Als Remedium gegen diese Folgen epistemischer Ungewissheiten, verhärteten politischen Kontroversen und Wertkonflikten kann eine skeptisch-fragende Haltung (nicht nur) im Politikunterricht dienen. Diese ist didaktisch voraussetzungsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern zugleich die Möglichkeiten mündiger Urteils- und Verhaltensdispositionen.

Eine skeptische Denkungsart im Politikunterricht benötigt die kontroverse Darstellung einer Thematik, berücksichtigt die eigene epistemische Unzulänglichkeit und Fehleranfälligkeit, fördert die Bereitschaft, seine eigene Meinung zu hinterfragen, trägt zu einer politischen Urteilsbildung bei, die sich am Plausiblen und Wahrscheinlichen orientiert und führt aufgrund der Erkenntnis der eigenen epistemischen Unvollkommenheit zu einer toleranten Verhaltensdisposition – auch gegenüber sich selbst. Letztlich kann eine skeptisch-fragende Haltung die Schülerinnen und Schüler beim Urteilen dazu anregen, die eigene kognitive Dissonanz zu reflektieren, davor zu schützen, sich selbst zu belügen und davor bewahren, intolerant einem Dogma, Indoktrination und totalitärem Gedankengut zu verfallen.

Literatur

- APPLEBAUM**, Anne u. a. (2020): Widerstand darf kein Dogma werden, 7. Juli 2020. In: <https://www.gewaltenteilung.de/widerstand-darf-kein-dogma-werden/>; Zugriff am 9. Februar 2022.
- CICERO**, Marcus Tullius (1995): Akademische Abhandlungen: Lucullus. Text und Übersetzung von Christoph Schäublin. Hamburg.

- CICERO**, Marcus Tullius (2019): *De officiis*. Vom pflichtgemäßen Handeln. Übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Heinz Gunermann. Stuttgart.
- CICERO**, Marcus Tullius (32013): *Über die Wahrsagung*. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Christoph Schäublin. Berlin.
- FORST**, Rainer (62020): *Toleranz im Konflikt*. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt/M.
- GÖRLER**, Woldemar (1994): *Älterer Pyrrhonismus – Jüngere Akademie – Antiochos aus Askalon*. In: *Grundriss der Geschichte der Philosophie*. Begründet von Friedrich Ueberweg. Die Philosophie der Antike, Bd. 4/2: Die hellenistische Philosophie. Herausgegeben von Hellmut Flashar. Basel, S. 717–989.
- KANT**, Immanuel (91991): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Kant, Immanuel: *Werkausgabe*, Bd. XI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M., S. 53–61.
- KEIL**, Geert (32019): *Wenn ich mich nicht irre*. Ein Versuch über die menschliche Fehlbarkeit. Ditzingen.
- LACTANTIUS** (2001): *Göttliche Unterweisungen in Kurzform*. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von Eberhard Heck und Gudrun Schickler. München/Leipzig.
- LICHTENBERG**, Georg Christoph (31991): *Schriften und Briefe*. Bd. 2: *Sudelbücher II*. Materialhefte, Tagebücher. München/Wien.
- MILL**, John Stuart (2010): *Über die Freiheit*. Stuttgart.
- MONTAIGNE**, Michel de (92016): *Essais*. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. Berlin.
- PEETZ**, Siegbert (2005): *Ciceros Konzept des *probabile**. In: *Philosophisches Jahrbuch* 112, S. 97–133.
- SCHURZ**, Gerhard (2021): *Erkenntnistheorie*. Eine Einführung. Berlin.

Weitere aktuelle politikdidaktische Forschungsbeiträge

MAY JEHLE

The televised revolution: DDR 1989/90, Revolution und Transformation im medialen Diskurs und das didaktische Potenzial zeitgenössischer Dokumentarfilme

Mediale Dokumentationen der Friedlichen Revolution in der DDR 1989

Die Verbreitung von Fernsehbildern,¹ zunächst über die Westmedien, spielte für die Dynamik der Friedlichen Revolution in der DDR 1989 eine zentrale Rolle. Aufgrund der Wirkmächtigkeit dieser Bilder ist auch die Rede von „a revolution *in the media* and a revolution mediated *by the media*“ (Silberman 1994, 22, Herv. i. O.). Dokumentarfilmische Produktionen unterscheiden sich in diesem Kontext von der aktuellen Nachrichtenberichterstattung durch ihre Absicht, langfristige Auswirkungen der Ereignisse auf Gesellschaften und Individuen aufzuspüren. Auf diese Weise dokumentieren und erklären sie Entwicklungsprozesse der öffentlichen Meinungsbildung (Hughes 1999, 285). Noch in der DDR selbst entstandene Medienproduktionen können zudem selbst als Dokumente dieser revolutionären Zeit betrachtet werden, in der die veränderten Produktionsbedingungen und -kontexte neu eruiert wurden (Silberman 1994).

Der Straßenprotest bildete eine „Initialerfahrung demokratischer Teilhabe“ (Mau 2020, 122), die im weiteren Transformationsprozess jedoch nicht zur Entfaltung kommen konnte. Vielmehr verbreitete sich das Gefühl einer Übernahme durch den Westen sowie des Verlusts an Handlungsmacht und nicht zuletzt auch an Deutungshoheit über die eigene Vergangenheit (Gallinat 2013). Bis heute können diese Erfahrungen eine Distanz der Menschen zum politischen System begründen (Mau 2020, 125). In den gesellschaftspolitischen Debatten

1 Zu denken wäre dabei in erster Linie an die Bilder der Demonstrationen in den Nachrichtensendungen. Ebenso kommt aber auch den Bildern von den Massen geflüchteter Menschen in der bundesdeutschen Botschaft in Prag und Budapest, von ihrer Ausreise in gefüllten Zügen und nicht zuletzt den Bildern an den Grenzübergängen am 9. November 1989 inzwischen ein ikonischer Stellenwert zu (Silberman 1994, 22).

und Erinnerungsdiskursen bilden sich unterschiedliche dominierende oder marginalisierte Narrative heraus, die in der Retrospektive nachträglichen Linearisierungen unterzogen werden (Welzer 1993, 295) und auch für aktuelle Interessen instrumentalisiert werden können (Leistner/Lux 2021; Lux/Leistner 2021).

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag zum einen nach dem didaktischen Potenzial zeitgenössischer Dokumentarfilme über die Friedliche Revolution im Kontext historisch-politischer Bildung für einen kritisch-reflektierten Umgang mit medialen Erinnerungsdiskursen. Zeitgenössische Dokumentarfilme zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie Erfahrungen und deren Deutungen im Zuge der Friedlichen Revolution noch im Verlauf der dynamischen Entwicklungen repräsentieren und noch nicht der Tendenz einer nachträglichen Linearisierung unterliegen. Dominierende Narrative können in der Auseinandersetzung mit diesen Filmen somit auf eine Weise dekonstruiert werden, die den Blick auf vergangene, nicht verwirklichte Möglichkeiten offenlegt, diverse Deutungen und Bezugnahmen ermöglicht und die Aufmerksamkeit für Instrumentalisierungsversuche schärft. Dokumentarfilme werden dabei als mediale Konstruktionen interpretiert, „die innerhalb eines spezifischen sozialen Zusammenhangs mit spezifischen Absichten zur gesellschaftlichen Sinnproduktion beitragen und dabei auch eigensinnigen Rezeptionen unterliegen können“ (Jehle i. Dr.). Durch die Dokumentation werden individuelle Perspektiven medial intersubjektiv verfügbar und bilden somit potenzielle Bezugspunkte für weitere zukünftige und auch diskursiv zu verhandelnde Erfahrungsdeutungen, die im zeitlichen Verlauf Transformationen unterliegen können. Ausgehend von diesen zeitgenössischen Darstellungen kann schließlich die Entstehung und Entwicklung solcher auch medial vermittelten Erinnerungsdiskurse einer Diskussion zugänglich gemacht werden, die zu einer reflektierten Teilnahme an und eigenständigen Stellungnahmen in diesen Diskursen befähigt.

Zum anderen kann auf der Grundlage der medialen Repräsentationen in solchen Filmen mit Bezug auf die Ausführungen Werner Friedrichs (2018) auch nach dem „Demokratisch-Imaginäre[n] als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung“ gefragt werden. Im Anschluss an Derrida (1992) wird die Demokratie als eine „immer *im Kommen bleiben[de]* [...] und entsprechend immer wieder zu bilden[de]“ (Friedrichs 2018, 62; kurs. i. O.) gedacht. Die „je subjektiv imaginäre Vorstellung einer Demokratie [einerseits] und andererseits das gesellschaftlich geteilte Imaginäre einer Demokratie“ (ebd., 60) bilden dabei das „Demokratisch-Imaginäre“ (ebd.). Die Arbeit an diesem, „an den ikonischen Vorstellungen, Darstellungen, Ausdrücken und Entwürfen einer Gesellschaft“ (ebd., 62), macht letztlich Demokratiebildung aus. Somit wird im Folgenden

ebenso danach gefragt, inwieweit die medialen Repräsentationen der Friedlichen Revolution in zeitgenössischen Dokumentarfilmen auch als Bezugspunkte für Imaginationen einer kommenden und zu bildenden Demokratie interpretiert werden können.

Leipzig im Herbst (1989)

Die Frage nach dem didaktischen Potenzial zeitgenössischer Dokumentarfilme wird hier exemplarisch anhand des Dokumentarfilms „Leipzig im Herbst“ von Gerd Kroske und Andreas Voigt aus dem Jahr 1989 diskutiert. Von den Filmemachern wird dieser Film als „ein Material“ bezeichnet, das zwischen dem 16. Oktober und dem 7. November entstanden ist. Die Dreharbeiten waren somit noch vor dem Fall der Berliner Mauer abgeschlossen.

Vorangegangen war eine Verdichtung von Ereignissen und Entwicklungen politischen Protests in der DDR. Im Zuge der von der bundesdeutschen Botschaft in Prag erfolgenden Ausreisen von DDR-Bürger:innen seit dem 30. September war es wiederholt zu Menschenansammlungen und gewaltsamen Polizeiübergriffen und Auseinandersetzungen gekommen. Parallel dazu erfuhren die Friedensgebete in der Leipziger Nikolaikirche und die daran anschließenden Montagsdemonstrationen wachsenden Zulauf und am 7. Oktober kam es zum 40. Jahrestag der DDR zu zahlreichen Demonstrationen in verschiedenen Städten. Als zentraler Wendepunkt für den friedlichen Verlauf der Revolution gilt schließlich die Montagsdemonstration am 9. Oktober in Leipzig, als der Einsatzbefehl für die Volkspolizei – die erstmals mit Sonderausrüstung für eine konsequente Beendigung aller Proteste ausgerüstet worden war – erst im Angesicht von 70.000 versammelten Menschen auf Eigensicherung beschränkt wurde.

Unter dem Eindruck dieser Ereignisse suchte am 15. Oktober eine Gruppe aus Regisseuren und Kameraleuten beim Direktor des DDR-Dokumentarfilmstudios DEFA um eine Drehgenehmigung und technische Ausstattung an. Sie sahen es als ihre Pflicht an, diesen gesellschaftspolitischen Entwicklungsprozess dokumentarisch zu begleiten. Unter der Bestimmung für archivarisches Zwecke wurde die Genehmigung zunächst vorbehaltlich erteilt (Steingröver 2014, 201–202).

Als das Kamerateam auf den Demonstrationen erschien, wurde es mit Jubel und Applaus begrüßt. In den Dokumentationen der Demonstrationen kommt das Bedürfnis nach Artikulation von Protest und Veränderungswünschen deutlich zum Ausdruck. Die Menschen drängen sich vor der Kamera und unterbre-

chen einander, die Originaltöne der stimmungsgewaltigen Sprechchöre oder der die Internationale anstimmenden Menschenmenge verleihen diesen Szenen eine beeindruckende Ausdruckskraft.

Parallel dazu werden Interviews mit Arbeitern in Betrieben geführt. Männer der Straßenreinigung äußern ihre Zustimmung zu den Demonstrationsplakaten, die Arbeiter in der Gießerei klagen über Resignation und den tiefen Vertrauensverlust gegenüber den staatlichen Organen. Der Widerspruch zur staatlichen Rhetorik eines Arbeiter- und Bauernstaats wird durch Aufnahmen von Plakaten und Slogans zum 40. Jahrestag in Szene gesetzt. Auffallend lange Gesprächspausen verweisen darauf, dass die Artikulation der eigenen Standpunkte noch der Einübung bedarf und erst ihre Sprache finden muss. Die erwachende Diskussionsbereitschaft und die Stimmung des Protests scheinen jedenfalls weit in die unterschiedlichen Kreise und Schichten der Bevölkerung vorgedrungen.

Im Besonderen fokussiert der Film die Ereignisse am 9. Oktober. Hierzu werden Gespräche mit Wehrpflichtigen und Kommandeuren der Volkspolizei, Parteifunktionären und Theologen geführt. In deren Beschreibungen wird deutlich, wie knapp die Demonstration damals einer gewaltsamen Eskalation entgangen ist. Angesichts des noch ungewissen Ausgangs der Ereignisse zum Zeitpunkt dieser Gespräche ist es bemerkenswert, mit welcher Offenheit die Wehrpflichtigen ihre Erschütterung und Scham angesichts der polizeilichen Gewalt gegenüber den Demonstrant:innen beschreiben.

Die Filmemacher selbst verzichten den gesamten Film über auf jeden expliziten Kommentar. Die Kontrastierungen der Stellungnahmen der Vertreter der Staatsmacht mit den vielfältigen kritischen Äußerungen lassen die offiziellen Deutungsmuster jedoch als längst überholt erscheinen. Vor dem Hintergrund von Sprechchören, die „Freie Wahlen“, „Nie wieder Wahlbetrug“ und „Wir sind das Volk“ skandieren, hat eine Demonstrantin, die die Entscheidung für den Verbleib im Land mit dem Motiv der Hoffnung begründet, das letzte Wort. Der Film schließt mit einer Texteinblendung politischer Ereignisse vom 7. Oktober bis zum 13. November, als auf einem außerordentlichen Parteitag der SED Hans Modrow zum Ministerpräsidenten gewählt wurde. Somit bricht der Film erst am Ende mit der teilnehmenden Erzählperspektive, aus der der Film seine Akteur:innen dabei begleitet, wie sie die Grenzen des bisherigen Möglichkeitsraums des Handelns und Sprechens überschreiten, und mit ihnen die Unkenntnis bezüglich des Ausgangs der Ereignisse teilt. Durch die Gesamtkomposition der Szenen bezieht der Film implizit Stellung auf der Seite dieser noch nicht abgeschlossenen, aber hoffnungsvoll auf die Zukunft verweisenden politischen Selbstermächtigung.

Didaktische Potenziale zeitgenössischer Dokumentarfilme zur Friedlichen Revolution

Ausgehend von dem Beispiel des Dokumentarfilms „Leipzig im Herbst“ soll abschließend das didaktische Potenzial solcher zeitgenössischen Dokumentationen der Friedlichen Revolution vor dem Hintergrund der eingangs umrissenen Diskurslinien skizziert werden. Dieses Potenzial wird im Besonderen in der teilnehmenden Dokumentation von Erfahrungen einer politischen Selbstermächtigung gesehen, die noch nicht von in der Transformationsphase folgenden Verlustserfahrungen überlagert werden. Dabei kommt zugleich die Vielschichtigkeit der Perspektiven zum Ausdruck, der unterschiedlichen Motivationslagen des politischen Protests und alternativer Vorstellungen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Zum einen lassen sich hier Einsichten vermitteln, die zu einer eigenständigen Teilhabe am Erinnerungsdiskurs und begründeten Deutungen der historischen Ereignisse befähigen können. Mit Blick auf eine Transformationsgeschichte, die in aktuellen politisch-gesellschaftlichen Diskurslagen fortwirkt (Brückweh u. a. 2020), können Begründungen für spezifische Deutungen nachvollzogen und dominierende Narrative zugleich um alternative Perspektiven bereichert werden. Aus der Perspektive der Demokratiebildung könnte eine Perspektive auf die Geschichte der DDR eröffnet werden, die nicht nur den Diktaturcharakter des politischen Systems akzentuiert (z. B. Klausmeier 2020), sondern auch die Leistung derer würdigt, die zu dessen Überwindung beigetragen haben. Mit Blick auf die Konstitution, Tradierung und Transformation kollektiver Erinnerungsdiskurse wäre damit schließlich auch die Frage verbunden, ob die Retrospektive auf die nicht fortgesetzte Erfahrung einer politischen Selbstermächtigung nicht auch dazu beitragen kann, zukünftige, alternativ-konstruktive sowie zukunfts wirksame Deutungen der Vergangenheit zu ermöglichen (z. B. Casale 2013; Denschlag 2017).

Die medialen Repräsentationen des sichtbar werdenden Bedürfnisses nach Artikulation von Veränderungswünschen und Protest sowie der Prozess des Erlernens dieser Artikulation können dabei auch als Ausgangspunkte betrachtet werden, um im Rahmen der Demokratiebildung anhand solcher Filme sowohl individuelle als auch geteilte Vorstellungen des „Demokratisch-Imaginäre[n]“ (Friedrichs 2018, 60) einer kommenden und zu bildenden Demokratie aufzuspüren und zu verhandeln. Dass die Audiovisualität des Mediums dabei eine Verknüpfung expliziter Äußerungen mit bildhaft zum Ausdruck kommenden Handlungsformen und nicht zuletzt mit den Formen ihrer medialen Darstellung erlaubt, ermöglicht zugleich Explorationen der ästhetischen Dimen-

sionen des Politischen. Mit Blick auf eine diagnostizierte „öffentlich weiter voranschreitende Ästhetisierung der Politik“ (ebd., 68) könnte – eine entsprechende didaktische Rahmung vorausgesetzt – auf diese Weise zugleich eine reflektierte Auseinandersetzung mit entsprechenden Darstellungen und Wahrnehmungen befördert werden.

In Rechnung zu stellen ist – zumindest in diesem Fall – allerdings auch der spezifische dokumentarfilmische Stil, der als eine Kombination von einem beobachtenden bis poetischen und partizipativen Modus klassifiziert werden kann (hierzu Nichols 2010). Vor allem der damit verbundene Verzicht auf erklärende Kommentierungen wird hier für bedeutsam gehalten. Es wird damit nicht nur ein Bruch mit dem expositorischen Modus vollzogen, der in der Dokumentarfilmtheorie als traditioneller, wenn nicht sogar das Genre dominierende Modus bezeichnet wird (ebd., 154). Zugleich handelt es sich auch um eine für didaktische Medien unübliche Darstellungsweise. Es ist zu reflektieren, dass insbesondere jüngere Rezipient:innen in Bildungskontexten auf der Grundlage ihrer biographischen Erfahrungshintergründe dargestellte Ereignisse, Handlungen oder Äußerungen nicht ohne weiteres in den entsprechenden historischen Kontext einordnen und in diesem Zusammenhang interpretieren können. Hier wäre es in der Praxis noch auszuloten und mittels theoretischer Reflexionen zu fundieren, in welcher Form die Auseinandersetzung mit solchen Filmen begleitender Didaktisierungen bedarf, damit der Gehalt dieser audiovisuellen Darstellungen auch in einem demokratiebildenden Sinn erschlossen und reflektiert werden kann. Anders herum könnte sich hier auch eine Möglichkeit eröffnen für assoziative Annäherungen an Vorstellungen und Imaginationen einer kommenden und zu bildenden Demokratie. Die hier angestellten Überlegungen sind jedenfalls als ein Plädoyer für entsprechende Erprobungen des Einsatzes solcher zeitgenössischer Dokumentarfilme zur Friedlichen Revolution in Kontexten der historisch-politischen Bildung sowie der Demokratiebildung – beispielsweise in Form von Film-Workshops – zu verstehen.

Literatur

- BRÜCKWEH**, Kerstin/Villinger, Clemens/Zöller, Kathrin (Hg.) (2020): Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog. Berlin.
- CASALE**, Rita (2013): Das Ungedachte als Aufgabe. Einige Überlegungen zum geschichtlichen Horizont der Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 02/2013, S. 183–190.
- DENSCHLAG**, Felix (2017): Vergangenheitsverhältnisse. Ein Korrektiv zum Paradigma des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ mittels Walter Benjamins Erfahrungstheorie. Bielefeld.

- DERRIDA**, Jacques (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. Aus dem Französischen von Alexander García Düttmann. Frankfurt/M.
- FRIEDRICHS**, Werner (2018): Das Demokratisch-Imaginäre als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.: 60–71.
- GALLINAT**, Anselma (2013): Memory Matters and Contexts: Remembering for Past, Present and Future. In: Saunders, Anna/Pinfold, Debbie (Hg.): Remembering and Rethinking the GDR. Multiple Perspectives and Plural Authenticities. Basingstoke, S. 149–163.
- HUGHES**, Helen (1999): Documenting the Wende: The Films of Andreas Voigt. In: Allan, Seán/Sandford, John (Hg.): DEFA. East German Cinema, 1946–1992. New York, S. 283–301.
- JEHLE**, May (i.Dr.): DDR 1989/90 – Mediale Repräsentationen, Erfahrungen und Deutungen von Ermächtigung und Entmachtung. (*Zeitschriftenbeitrag in Mitteilungen der Gemeinsamen Kommission für die Erforschung der jüngeren Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen*)
- KLAUSMEIER**, Kathrin (2020): So eine richtige Diktatur war das nicht ... Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. Geschichtspolitische Erwartungen und empirische Befunde. Göttingen.
- KROSKE**, Gerd/Voigt, Andreas (1989): Leipzig im Herbst [Film]. DEFA-Studio für Dokumentarfilme.
- LEISTNER**, Alexander/Lux, Anna (2021): Von der Uneindeutigkeit des Widerstands. Um- und Neudeutungen der ‚Friedlichen Revolution‘ seit 1989. In: Ganzenmüller, Jörg (Hg.): Die revolutionären Umbrüche in Europa 1989/91. Deutungen und Repräsentationen. Köln, S. 207–235.
- LUX**, Anna/Leistner, Alexander (2021): „Letztes Jahr Titanic“. Untergegangene Zukünfte in der ostdeutschen Zusammenbruchsgesellschaft seit 1989/90. In: Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag 01/2021, S. 98–124.
- MAU**, Steffen (2020): Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft. Berlin.
- NICHOLS**, Bill (2010): Introduction to documentary. Bloomington.
- SILBERMAN**, Marc (1994): Post-Wall Documentaries: New Images from a New Germany? In: Cinema Journal 02/1994, S. 22–41.
- STEINGRÖVER**, Renate (2014): Spätvorstellung. Die chancenlose Generation der DEFA. Berlin.
- WELZER**, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Professionswissen von Lehrkräften im Fach Politik/Sozialwissenschaften mit dem SOWIS-L erfassen:

Zur Entwicklung eines validen und reliablen Testinstruments

Seitdem der kompetenztheoretische Ansatz in der Lehrer:innenbildung das Persönlichkeitsparadigma (vgl. Mayr 2011) weitgehend abgelöst hat, gilt die Annahme, dass Lehrkräfte professionelle Handlungskompetenz besitzen müssen, um wirksamen Unterricht planen und durchführen zu können. Zu dieser professionellen Handlungskompetenz gehören neben selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und beliefs auch das Professionswissen (vgl. das generische Strukturmodell von Baumert/Kunter 2011). Die Konzeptionalisierung des Professionswissens mit den drei Wissensdimensionen *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* wurde erstmals von Shulman (1986, 1987) vorgelegt und gehört mittlerweile zum Standard in der empirischen Lehrkräfteforschung. Dabei sind sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen je nach Fachgebiet und auf verschiedenen Niveaustufen (Alltagswissen bis universitäres Wissen, vgl. Baumert/Kunter 2011) ausdifferenzieren. Beim fachdidaktischen Wissen steht v.a. „das Verständlichmachen von Inhalten“ (Krauss et al. 2008, 227) im Fokus. Park/Oliver (2008) haben das fachdidaktische Wissen in Wissen zum Curriculum, Instruktions- und Vermittlungsstrategien, fachbezogene Diagnostik sowie Lehr-Lernforschung und Schüler:innenkognitionen untergliedert. Die Politikdidaktik kann an diese Modellierungsansätze anknüpfen, um das fachdidaktische und fachliche Professionswissens von Lehrkräften in der Domäne der Sozialwissenschaften (SoWi) zu untersuchen.

Im Fach SoWi, das in einzelnen Bundesländern unterschiedliche Disziplinen beinhaltet und somit in der universitären Ausbildung von Lehrkräften deutlich andere Fachschwerpunkte setzt, ist eine systematische Erfassung des Professionswissens herausfordernd. Für eine empirisch fundierte Erhebung des Professionswissens sind valide Testinstrumente notwendig. Die Politikdidaktik hat hinsichtlich der Professionswissenserfassung in der Lehramts-

ausbildung SoWi ein Desiderat. Bisher vorliegende Testinstrumente erfassen entweder nicht die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden (z.B. Beck/Krumm/Dubs 1998; Trepte/Loy/Smitt/Otto 2017; Westle/Tausendpfund 2019, Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2019) oder erheben nur das Professionswissen einzelner Bezugsdisziplinen wie z.B. das der Politikwissenschaft (Weißeno/Weschenfelder/Oberle, 2013; Weschenfelder 2014). Dieses Desiderat adressieren das Testinstrument „Sozialwissenschaftliches Wissen – Lehrkräfte“ (SoWis-L), dessen Konstruktion und Validierung umfassend im Beitrag von Gronostay/Manzel/Zischke (2023) dokumentiert ist. An dieser Stelle werden ausgewählte Aspekte der ersten Pilotierungsstudie mit Blick auf das theoretisch begründete Konstruktionsrational und die empirische Validierung dargestellt.

Ziele

Ausgehend von den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Köller 2008) mit fachspezifischen Leistungsanforderungen in schulischen Lehr-Lernsettings haben auch die Universität Duisburg-Essen (UDE) und die Technische Universität Dortmund (TUD) als lehrer:innenbildende Universitäten ihre Studiengänge im Fach SoWi kompetenzorientiert gestaltet. Eine kompetenzorientierte Beschreibung von Bildungszielen ist gleichzeitig immer verbunden mit der Frage nach der Überprüfbarkeit der entsprechenden Ziele und Standards. Innerhalb des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts ProViel (FKZ 01JA1910) der UDE sind u.a. die regelmäßige Messung des domänenspezifischen Professionswissens der Studierenden sowie die darauf fußende evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung Ziele des Teilprojekts im Fach SoWi.

Konzeption des SoWis-L

Zur Konstruktion von Testaufgaben zur Erhebung des Professionswissens im Lehramt SoWi wurden in einem ersten Schritt die curricularen Dokumente und Empfehlungen einschlägiger Fachgesellschaften bzgl. der Kernbereiche der universitären Lehrkräftebildung im Fach SoWi (KMK 2008, 58–60) gesichtet (curriculare Validität). Nach Abschluss der Literaturrecherche, Sichtung der curricularen Vorgaben und Festlegung eines Rahmenmodells für die Aufgabenkonstruktion wurden eine Aufgabenkonstruktionsanleitung sowie Beispiel-Testaufgaben je Wissensbereich und kognitiver Anforderungsniveaus (Reproduktions- oder Anwendungsaufgaben) entwickelt. Durch die Passung

an die Kompetenzziele der Module konnten die Testaufgaben sowohl an das intendierte wie auch an das tatsächlich implementierte Curriculum im Studienfach SoWi der UDE wie später auch der TUD angebunden werden. Für die vier Domänen *Wirtschaft (WW)*, *Politik (PW)*, *Soziologie (SZ)*, *Fachdidaktik (FD)* wurden Multiple-Choice-Items entwickelt und diese im nächsten Schritt von Expert:innen hinsichtlich fachlicher Korrektheit und Zuordnung kognitiver Prozesse mit den Ausprägungen „erinnern und abrufen“ und „verstehen und anwenden“ (Kauertz et al. 2010) validiert. Während kognitive Interviews und Expertenbefragung zur Validierung der entwickelten Testaufgaben dienten, wurden im Rahmen der Pilotierungsstudie die psychometrischen Eigenschaften der Testaufgaben untersucht: Kriterien der Itemschwierigkeit ($.10 \leq P_i \leq .90$), der Trennschärfe ($\geq .30$), Qualität der Distraktoren und Rasch-Konformität, der mit der IRT-Software Conquest (Version 4.14.2) berechnete Weighted Infit Mean Square ($.80 \leq wMNSQ \leq 1.20$ und $-1.96 \leq T\text{-Wert} \leq 1.96$) sowie eine graphische Inspektion der Item Characteristic Curves.

Datengrundlage und Auswertung der Pilotierungsstudie

Die Pilotierung des Testinstrument SoWis-L erfolgte im Wintersemester 2017/2018 mit insgesamt 134 Testaufgaben im Multi-Matrix-Testheftdesign zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissen mit $N = 229$ Studierenden der UDE.

Multi-Matrix-Testheftdesign

Die Entscheidung für ein Multi-Matrix-Testheftdesign wurde gemäß der sieben Faktoren nach Frey et al. (2009, 42 ff.) getroffen: Anzahl der Testaufgaben, Anzahl der vier Wissensdomänen, Administrationsformat (Papier-Bleistift-Befragung), verfügbare Testzeit von 90 min, zu erwartende Carryover- und/oder Positionseffekte, Verlinkungsbedarfe (z.B. Verknüpfung mehrerer Messzeitpunkte mittels Ankeritems) und Schutz des Testinstruments (z.B. um Erinnerungseffekte oder ein teaching-to-the-test zu verhindern).

Für die Pilotierung wurde ein *Yourden Square Design* (YSD) gewählt, welches einen Spezialfall eines *Balanced Incomplete Block Designs* (BIBD) darstellt. Ein BIBD zeichnet sich nach Frey et al. (2009, 45) durch folgende Merkmale aus:

- jedes Itemcluster (t) kommt höchstens einmal je Testheft (b) vor,
- jedes Itemcluster (t) kommt über alle Testhefte hinweg gleich häufig vor (r),

- alle Testhefte sind gleich lang, d.h. sie enthalten die gleiche Anzahl Itemcluster (k),
- jedes Itemcluster-Paar kommt gleich häufig gemeinsam in Testheften vor (λ).

Zusätzlich erfüllt das YSD die folgende Bedingung, die von BIBDs nicht erfüllt wird: Jedes Itemcluster (t) kommt in jeder Position gleich häufig vor (nur umsetzbar, wenn $r = k$). Die Vorteile dieses Testheftdesigns bestehen darin, dass a) eine große Zahl von Items eingesetzt werden kann, b) jedes Cluster gleich häufig in den Testheften vorkommt, so dass die Items mit der gleichen Effizienz geschätzt werden können und c) jedes Cluster-Paar gleich häufig gemeinsam in den Testheften auftritt, was eine robuste Verlinkung der Testhefte ermöglicht Frey et al. (2009, 46). Durch das zusätzliche Merkmal des YSD werden auch Positionseffekte kontrolliert, da alle Cluster genau einmal in jeder möglichen Position vorkommen, allerdings werden keine Carryover-Effekte kontrolliert (ebd. 45).

Die Verteilung der Testaufgaben auf die Testhefte sollte bezüglich der vier Domänen möglichst ausgeglichen sein. Das heißt, unabhängig davon, welches Testheft einer/m Studierenden zugeteilt wird, soll er/sie möglichst gleich viele Aufgaben aus allen vier Domänen bearbeiten. Um dies zu erreichen, wurden den sieben Itemclustern des YSD jeweils Aufgabenblöcke aus drei der vier Domänen zugeteilt. So entstanden 21 Itemblöcke (z.B. PW1, PW2 ...) aus vier Domänen, die den sieben Clustern zugeordnet wurden. Die Testaufgaben aus drei Domänen (WW, SZ und FD) wurden auf jeweils fünf Itemblöcke aufgeteilt und die Items der vierten Domäne (PW) mussten auf sechs Itemblöcke verteilt werden, damit sich insgesamt 21 Itemblöcke ergeben.

Tabelle 1: Domänen und Inhaltsbereiche je Testheft

Testhefte							
Position	A	B	C	D	E	F	G
1	PW1	FD1	SZ2	WW3	PW4	FD4	SZ5
	WW1	PW2	FD2	SZ3	WW4	PW5	FD5
	SZ1	WW2	PW3	FD3	SZ4	WW6	PW6
Ankeritemblock I (12 Items aus 2 Domänen)							
2	FD1	SZ2	WW3	PW4	FD4	SZ5	PW1
	PW2	FD2	SZ3	WW4	PW5	FD5	WW1
	WW2	PW3	FD3	SZ4	WW6	PW6	SZ1
Ankeritemblock II (12 Items aus 2 Domänen)							
3	WW3	PW4	FD4	SZ5	PW1	FD1	SZ2
	SZ3	WW4	PW5	FD5	WW1	PW2	FD2
	FD3	SZ4	WW5	PW6	SZ1	WW2	PW3

Anmerkung: PW = politikwissenschaftliche Testaufgaben, SZ = soziologische Testaufgaben, WW = wirtschaftswissenschaftliche Testaufgaben, FD = fachdidaktische Testaufgaben.

Bei dieser Aufteilung besteht eine Besonderheit der Testhefte darin, dass Items nicht durchgehend nach Domänen sortiert sind, sondern die Studierenden z.B. beim Testheft A direkt zu Beginn Items der Politikwissenschaften bearbeiten und dann im zweiten Clusterblock noch einmal. Dies wurde in den Testheften kurz erläutert und immer, wenn im Testheft die Domäne wechselt, wurde dies durch eine entsprechende Überschrift angezeigt (z.B. „Wirtschaftswissenschaftliche Testaufgaben“). Das so entstandene Testheftdesign erfüllte auch die notwendige Anzahl von Aufgabenbearbeitungen je Testaufgabe. Jedes Item, auch die Nicht-Ankeritems, wurde auf diese Weise von mindestens 100 Proband/-innen bearbeitet werden. Nehmen an der Pilotstudie also insgesamt 250 Studierende teil, so liegen für die Ankeritems genau 250 Aufgabenbearbeitungen und für alle anderen Items 107 (= $250 \cdot 3/7$) Aufgabenbearbeitungen vor. Tabelle 2 gibt einen Überblick darüber, wie viele Items der vier Domänen die einzelnen Testheftversionen jeweils enthalten. Er wird ersichtlich, dass alle Testhefte Items aus allen vier fachwissenschaftlichen Domänen sowie auch immer solche aus der Fachdidaktik enthalten. Die quantitative Gewichtung der einzelnen Domänen in den Testheften variiert minimal. Die verschiedenen Testheftversionen enthalten zwischen 70 und 73 Testaufgaben. Insgesamt ermöglicht das vorliegende YSD die Erprobung von 134 Testaufgaben.

Tabelle 2: Gesamtzahl Testaufgaben je Domäne und Aufteilung auf die Testhefte A-G

	Testhefte							davon Anker	Gesamt
	A	B	C	D	E	F	G		
Politikwissen- schaften	15	19	15	14	19	20	18	6	32
Soziologie	17	17	16	23	18	12	23	6	34
Wirtschaftswis- senschaften	25	18	18	19	23	17	12	6	36
Fachdidaktik der Sozialwissen- schaften	16	16	21	17	11	22	17	6	32
Summe Items je TH	73	70	70	73	71	71	70	24	134

Anmerkung: TH = Testheft

Um eine gleichmäßige und randomisierte Verteilung der verschiedenen Testhefte auf die Studierenden sicherzustellen, wurde das Verfahren des „Spiraling“ angewandt (Frey et al. 2009, 45). Bei der ersten Erhebung wird der/dem ersten Studierenden das Testheft A vorlegt, der/dem zweiten Studierenden das Testheft B und so weiter, bis die/der siebte Studierende Testheft G erhält. Der/die achte Studierende bekommt dann wieder Testheft A und die Reihe setzt sich so weiter fort (auch über spätere Lehrveranstaltungserhebungen hinweg).

Stichprobe

Die Pilotierungsstichprobe besteht aus $N = 229$ Studierenden des Studienfachs SoWi der Universität Duisburg-Essen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über allgemeine und sozio-demografische Merkmale der Stichprobe.

Tabelle 3: Stichprobenmerkmale der Pilotstudie (N = 229 Studierende)

Merkmal	Ausprägung	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht	weiblich	139	61 %
	männlich	90	39 %
Schulform	Gymnasien und Gesamtschule	174	76 %
	Haupt-, Real- und Gesamtschule	55	24 %
Studienfortschritt	Bachelor	130	57 %
	Master	99	43 %
Akademischer Hintergrund	mind. ein Elternteil mit (Fach-)Hochschulstudium	82	35 %
	kein Elternteil mit (Fach-)Hochschulstudium	148	65 %
	Keine Angabe	2	1 %
Muttersprache	Deutsch als Muttersprache	178	78 %
	Andere Muttersprache	51	22 %

Pilotierungsergebnisse

Im Ergebnis zeigten sich in der Pilotierung (nach Ausschluss ungeeigneter Aufgaben) gute Reliabilitätswerte für das Fachwissen (EAP/PV Fachwissen: 0,746) und akzeptable Reliabilitätswerte für das fachdidaktische Wissen (EAP/PV: 0,569). Letzteres ist dadurch erklärbar, dass Bachelorstudierende in der Stichprobe überproportional vertreten waren und diese zum Testzeitpunkt erst wenige fachdidaktische Lehrveranstaltungen besucht hatten (geringe Varianz der Testergebnisse). Die Items zeigten eine gute Passung an das IRT-Modell ($0,9 < \text{Infit} < 1,1$). Die beiden Dimensionen des Fachwissens und fachdidaktischen Wissen ließen sich statistisch als getrennte Skalen abbilden ($\Delta\text{Deviance} = 105,68$, $df = 2$, $p < .001$). Mit Blick auf zukünftige Erhebungen zeigte die Pilotstudie auch Optimierungsbedarfe des Instruments auf, darunter die aus testtheoretischer Sicht zu hohe Schwierigkeit des Tests (bspw. lag die mittlere Lösungsquote beim fachdidaktischen Wissens bei nur 39 Prozent) sowie bei einigen Items zu geringe Faktorladungen.

Hauptstudie und Ausblick

Die Ergebnisse der ersten Pilotierungsstudie sowie die damit verbundenen Stärken und Schwächen des ersten Testentwurfs wurden daher für die Entwicklung des SoWis-L genutzt. Die Hauptstudie basiert auf einer Stichprobe von $N = 374$ SoWi-Lehramtsstudierenden an der UDE, befragt im Zeitraum 2018 bis 2020. Die Ergebnisse sind in der *Diagnostica* veröffentlicht und zeigen, dass das Testinstrument SoWis-L das Professionswissen im Fach SoWi mit den entwickelten Testaufgaben in den Dimensionen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen reliabel und valide misst (Gronostay/Manzel/Zischke 2023). Zudem ermöglicht der SoWis-L gegenüber vorliegenden Testinstrumenten die effektive Erfassung des Professionswissens getrennt nach politischen, wirtschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbereichen.

Seit dem Sommersemester 2018 wurde das Testinstrument regelmäßig als verpflichtende Studienleistung im Rahmen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung im Masterstudium eingesetzt. Die Studierenden erhalten zudem eine Rückmeldung über ihre individuell erzielten Ergebnisse. Diese werden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen mit den Studierenden besprochen. Eine Passung des SoWis-L auf andere Universitätsstandorte in anderen Bundesländern ist in künftigen Studien empirisch zu prüfen. Kontrastgruppenvergleiche mit Stichproben von angehenden und bereits praktizierenden Lehrkräften können das Testinstrument optimieren. Denkbar sind Erweiterungen des Instruments auf zusätzliche Wissensbereiche wie Inklusion (Manzel/Zischke 2020) oder fachspezifische digitalisierungsbezogene Kompetenzen.

Literatur

- BAUMERT, Jürgen/Kunter, Mareike** (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- BAUMERT, Jürgen/Kunter, Mareike** (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 29–53.
- BECK, Kurt/Krumm, Volker/Dubs, Rolf** (1998). Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Göttingen u. a.
- FREY, Andreas/Hartig, Johannes/Rupp, André A.** (2009): An NCME instructional module on booklet designs in large-scale assessments of student achievement: theory and practice. In: Educational Measurement: Issues and Practice, 28(3), 39–53. doi: 10.1111/j.1745-3992.2009.00154.x

- GRONOSTAY**, Dorothee/Manzel, Sabine/Zischke, Frank E. (2023): Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (SoWis-L). In: *Diagnostica. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie*. doi: 10.1026/0012-1924/a000313
- KAUERTZ**, Alexander/Fischer, Hans E./Mayer, Jürgen/Sumfleth, Elke/Walpuski, Maik (2010): Standardbezogenen Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135–153.
- KÖLLER**, Olaf (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 163–173.
- KRAUSS**, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3/4), 223–258.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.9.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [20.7.2016]
- MAYR**, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster. 125–148.
- PARK**, Soonheye/Oliver, J. Steve (2008): Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. In: *Research in Science Education*, 38(3), 261–284. doi: 10.1007/s11165-007-9049-6
- SHULMAN**, Lee S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- SHULMAN**, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- TREPTE**, Sabine/Loy, Laura/Schmitt, Josephine B./Otto, Siegmars (2017): Hohenheimer Inventar zum Politikwissen (HIP): Konstruktion und Skalierung. In: *Diagnostica*, 63, 206–218. doi: 10.1026/0012-1924/a000180
- WEISSENO**, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, Klaus-Peter, Richter, Dagmar (Hg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen*. Bonn. 187–202.
- WESCHENFELDER**, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-04193-9
- WESTLE**, Bettina/Tausendpfund, Markus (Hg. 2019): *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde*. Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-23787-5

- ZISCHKE**, Frank E./Manzel, Sabine (2020): Herausforderung inklusive Lehrer*innenbildung im Fach Sozialwissenschaften: Über die (Un)Möglichkeit von Wissensitems zu Inklusion im Fach Politik/SoWi. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 2(2), 95–108. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.05>
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA**, Olga/Jitomirski, Judith/Happ, Roland/Molerov, Dimitri/Schlx, Jasmin/Kühling-Thees, Carla/Förster, Manuel/Brückner, Sebastian (2019): Validating a Test for Measuring Knowledge and Understanding of Economics Among University Students. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33(2), 119–133. doi: 10.1024/1010-0652/a000239

Was wissen wir über den Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe?

Anlass und Ziel der Untersuchung

Politische Mündigkeit ist das allgemein anerkannte Bildungsziel in der Politikdidaktik. Hierzu wird vielfach empfohlen, eine motivierende ‚Orchestrierung‘ der Unterrichtsmethoden und der Ordnung des Unterrichtsablaufs zu finden. Selbständigkeit und Partizipation u.v.a.m. sollen gefördert werden. „Politische Mündigkeit äußert sich daher bei den Bürger/-innen darin, situativ selbstständig ihre politische Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu aktivieren, und basiert auf deren grundsätzlichen Einsicht in die Notwendigkeit von und Bereitschaft zum politischen Engagement“ (Goll 2022, 110). Der Politikunterricht hat die Aufgabe, solche hohen normativen Erwartungen vorzubereiten und zu verwirklichen. Es deutet sich hier bereits die Vieldeutigkeit des Mündigkeitsbegriffs an. Die Anforderungen fallen deshalb je nach Autor/in unterschiedlich aus.

Eine Kompetenztheorie, die die Wirklichkeit des Politikunterrichts beschreibt, findet genügend Ansatzpunkte für die Anschlussfähigkeit ihrer Ergebnisse an den Mündigkeitsdiskurs. Danach kann Mündigkeit als Ziel nur erreicht werden, wenn im Politikunterricht Kompetenzen erworben werden. Diese Behauptung kann genauso aufgestellt werden wie jede andere normative Erwartung (z.B. Bereitschaft zum Engagement) und fügt sich somit in den Mündigkeitsdiskurs. Hierzu ist es hilfreich zu wissen, welche unterstützenden Faktoren gegeben sein müssen, damit die erwünschten Bildungsfolgen bewirkt werden. Dazu kann auf die Kompetenztheorie zurückgegriffen werden, die sie beschreibt. Sie erlaubt zu überprüfen, welches Niveau an Politikkompetenz die (Oberstufen-)Schüler/innen i.d.R. erreichen und ob die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte einen qualitätsvollen und damit Mündigkeit fördernden Politikunterricht erwarten lässt.

Der Kompetenzerwerb hat die Bereitstellung von Fachwissen für die Schüler/innen zur Voraussetzung. Hierzu sind die Unterstützung der Lernenden bei der Konstruktion schulbezogenen politischen Wissens (kognitive Aktivierung), die unterstützende Motivierung für die Lerngegenstände und eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung erforderlich. Eine weitere Voraussetzung

für entsprechende adäquate Unterrichtsentscheidungen zu den drei Kriterien des Modells der Unterrichtsqualität (Kunter und Trautwein 2013) ist eine hohe professionelle Kompetenz. Die Kompetenzen der Lernenden und der Lehrkräfte sind zu fordern und zu fördern.

Aufgrund der theoretischen Arbeiten zur Politikkompetenz und der ersten empirischen Überprüfungen kann ein Zwischenfazit gezogen werden. Inzwischen sind allein in Karlsruhe 2264 Oberstufenschüler/innen an allgemeinbildenden und 859 an berufsbildenden Gymnasien getestet worden. Die Ergebnisse liegen systematisch ausgewertet vor. Darüber hinaus wurden 196 ausgebildete Politiklehrerkräfte an Gymnasien zu ihrem Wissen, ihren lehr-lerntheoretischen Überzeugungen und beliefs getestet.

Im Folgenden werden zunächst die den Forschungen zugrunde liegenden Kompetenzmodelle kurz vorgestellt. Empirie ist ohne eine die Wirklichkeit des Politikunterrichts beschreibende Theorie nicht möglich. Sein-sollende Ziele reichen hierfür nicht. Anschließend werden die Ergebnisse zur professionellen Kompetenz der Gymnasiallehrkräfte berichtet. Der Blickwinkel liegt auf der Frage, ob sie die Anforderungen an kompetenzorientierten Politikunterricht erfüllen. Die folgenden Ergebnisse zur Politikkompetenz der Schüler/innen gehen insbesondere ein auf motivationale und partizipative Einstellungen in ihrer Bedeutung für den Lernerfolg im Wissen und bezüglich der Urteilsfähigkeit. Abgerundet wird das Bild durch eine Betrachtung der Unterrichtsqualität aus der Schülerperzeption. Im abschließenden Ausblick wird eine Bewertung des Gesamtbildes als Anstoß zur Diskussion gewagt.

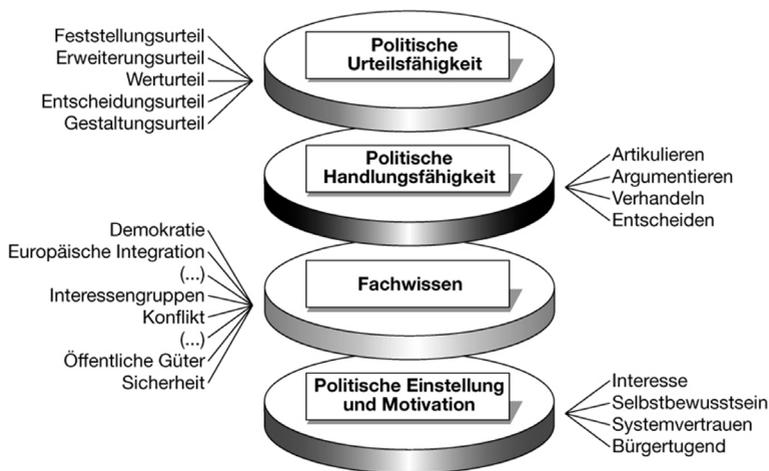
Theoretischer Hintergrund

Die allgemeine Kompetenztheorie kann zur Betrachtung der Politikkompetenz von Schüler/innen und Lehrkräften herangezogen werden. „Kompetenz ist verbunden mit (a) der inhaltlichen Beschreibung von situativen Anforderungen an Personen sowie (b) der empirischen Überprüfung der Erfüllung dieser Anforderungen in Form von Kompetenzmessungen. Entsprechend liegt Kompetenz eine begründete Vorstellung oder Theorie sowohl über den Aufbau und die Struktur einer Domäne als auch über die Ressourcen, Dispositionen und Fähigkeiten, welche für die erfolgreiche Bewältigung der domänenspezifischen Anforderungen relevant sind, zugrunde“ (Naumann et al. 2022, 47). Diese Anforderungen erfüllen für das Fach Politik allein die Modelle der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012) und der professionellen Kompetenz (Weschenfelder 2014). Sie definieren den „theoretischen Rahmen für die Anforderungen einer Domäne und

bilden gleichzeitig die Referenz für die Beschreibung quantitativer und qualitativer Unterschiede in der Kompetenzausprägung“ (Naumann et al. 2022, 48).

Kompetenz ist seit etwa 2004 ein Modebegriff in der Politikdidaktik. Er wird sowohl in der bildungswissenschaftlichen Politikdidaktik als auch in praxisorientierten Arbeiten zum professionellen pädagogischen Handeln oder in der kompetenztheoretischen Politikdidaktik benutzt. Diese Traditionen überschneiden sich auf schwer verständliche oder widersprüchliche Weise. Es herrscht kein einheitliches Konzept von Kompetenz vor. So drücken sich im Kompetenzbegriff unterschiedliche Sachverhalte, theoretische Konstrukte oder normative Zielvorstellungen aus (Ebenda, 49). Der Kompetenzbegriff nimmt aber inzwischen eine zentrale Stellung ein, weil er sich auf Qualitäten des menschlichen Denkens und Handelns bezieht.

Als theoretischer Hintergrund für die Schülerkompetenzen wird im Folgenden das o.g. allgemein anerkannte und theoretisch begründete Modell der Politikkompetenz herangezogen. Detjen et al. (2012) unterscheiden vier Dimensionen der Politikkompetenz: Fachwissen, Politische Handlungsfähigkeit, Politische Urteilsfähigkeit, Einstellungen und Motivation (Abb. 1).



Grafik: R.K.Schmitt

Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012, 15).

Dieses Modell erhebt den Anspruch, den inhaltlichen Kernbereich des Schul-faches ‚Politik‘ zu benennen. Es beinhaltet für das Fachwissen ein Netz von 30 Fachkonzepten und etwa 220 dazu gehörenden politischen Begriffen. Mit ihnen

ist es möglich, politische Situationen fachsprachlich zu bearbeiten. Die Fachbegriffe beschreiben das konzeptuelle Wissen, über das Schüler/innen verfügen müssen, um im Unterricht und später als Bürger/innen fachliche Probleme lösen zu können (Weißeno und Massing 2021). Die drei weiteren Kompetenzen werden als kontextspezifische, auf das Verstehen politischer Inhalte bezogene kognitive Leistungsdispositionen und Fähigkeiten verstanden. Mit dem Modell wurden die Wissensvoraussetzungen für die theoretische Analyse und Bewertung der politischen Realität sowie eine Basis für eine belastbare politikdidaktische Forschung geschaffen. Das Modell der Politikkompetenz ist in weiten Teilen systematisch empirisch überprüft.

Für die professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften liegt ein Modell vor, das sie fachspezifisch ausbuchstabiert (Weißeno et al. 2013). Professionelle Kompetenz wird darin definiert als Konstellation dispositionaler Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen, die an Politiklehrkräfte gestellt werden (Grobshäuser 2022). Das Modell unterscheidet die Kompetenzdimensionen Professionswissen, beliefs und motivationale Orientierung sowie jeweils weitere Facetten der Ausprägung. Politiklehrkräfte sind Expert/innen für das Lehren und Lernen in der Schule und zeichnen sich durch ein spezielles Wissen und Können zur Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben aus.

Durchgesetzt hat sich eine Aufteilung des Professionswissens in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Politikwissenschaftliches Wissen ist als wissenschaftsbasiert einzustufen und in propositionaler Form beispielsweise in semantischen Netzwerken repräsentiert. Das fachdidaktische Wissen umfasst ein breites Repertoire an verständnisfördernden Darbietungsformen wie Beispiele, Analogien und Erklärungen sowie Wissen um typische fachbezogene Schülerkognitionen. Spezifisch politikdidaktisches Wissen umfasst außerdem Wissen über normative Konzeptionen der politischen Bildung. Das pädagogische Wissen ist fachunabhängiges Wissen. Überzeugungen bzw. beliefs sind subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen. Sie sind handlungsleitend und liefern einen Rahmen für die Interpretation und Beurteilung von Informationen. Es kann unterschieden werden zwischen epistemologischen Überzeugungen zur Struktur des unterrichteten Wissensgebiets und Überzeugungen zu Prozessen des Lehrens und Lernens (ebenda, 287). Für die „Handlungskompetenz“ in immer neuen Anforderungssituationen ist Motivation unabdingbar. Motivationale Konstrukte wie beispielsweise die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder das Interesse am Unterrichten und am Unterrichtsfach sind entscheidend für die Aufnahme, Aufrechterhaltung und Überwachung des beruflichen Handelns (Ebenda).

In den folgenden Abschnitten werden nur die Ergebnisse systematischer politikdidaktischer Forschung berichtet. Ihre Ergebnisse lassen sich im Gegensatz zu den hier nicht dargestellten Umfragen interpretieren. Es liegen die genannten Theorien zur Erfassung der Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht zugrunde. Soziologisch-politologische Forschungen zu Jugendlichen berücksichtigen keinen Klassenfaktor. Die demokratiepädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschung bleibt unberücksichtigt, weil ihr keine politikdidaktische Theorie zugrunde legt.

Ergebnisse zur professionellen Kompetenz der Gymnasiallehrkräfte

Ein dreidimensionales Wissensmodell mit den Dimensionen Fachwissen, politikdidaktisches Wissen zu normativen Konzeptionen und Diskursen sowie unterrichtsbezogenes politikdidaktisches Wissen bildet die Daten am besten ab. Bei den Gymnasiallehrkräften scheinen das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen und das Fachwissen stärker zusammenzuhängen als das unterrichtsbezogene mit der normativen fachdidaktischen Wissensfacette. Gymnasiallehrkräfte verfügen in allen drei Bereichen über höhere Wissensstände als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I, dabei am deutlichsten im Fachwissen (Weißeno et al. 2017). Politiklehrerinnen wissen weniger im politikwissenschaftlichen Bereich als ihre Kollegen, nicht aber in den beiden fachdidaktischen Wissensbereichen (Weschenfelder 2014). Der Einfluss des Fachinteresses auf das Professionswissen sowie der manifesten Hintergrundvariablen ist moderat. Die Teilnahme an Fortbildungen wirkt sich entgegen der Erwartung nur auf das normative, nicht auf das notwendige unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen aus. Es ist möglich, dass die Struktur der Fortbildung noch nicht auf die Erfordernisse des Lehrerberufs ausgerichtet ist.

Bei der Überprüfung der Strukturannahmen hat sich gezeigt, dass sich Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politiklehrkräften in übergreifende Überzeugungssyndrome integrieren lassen. Unterschieden werden konstruktivistische und transmissive Orientierungen. Auffällig ist besonders der starke positive Zusammenhang zwischen einer kognitiv konstruktivistischen Orientierung und dem Interesse an Politik. Ebenfalls hoch, aber etwas geringer fällt der negative Zusammenhang zwischen transmissiven Orientierungen und Fachinteresse aus.

Wenn die Ergebnisse als ein Indikator für die anzustrebende kognitive Aktivierung der Schüler/innen angenommen werden, ergibt sich ein wenig überzeugendes Bild. Denn eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung nimmt

eine moderat konstruktivistische Auffassung des Lernens als Ausgangspunkt. Auch das teilweise geringe Interesse am Unterrichtsfach und die wenig konsistenten Zusammenhänge zwischen den Überzeugungs- und Wissensfacetten geben zu denken. Das Unterrichtshandeln sollte seine Erkenntnisse nicht aus dem privaten Erleben, sondern aus theoretisch und methodisch kontrollierter Analyse schöpfen.

Ergebnisse zur Politikkompetenz der Oberstufenschüler/innen

Die vorliegenden Studien zeigen die empirischen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Motivationsvariablen und politischem Wissen. Sie stellen heraus, dass die Wirkung des Oberstufenunterrichts durch verschiedene motivationale Einflussfaktoren verbessert werden kann. Das Interesse an den Inhalten des Schulfaches Politik (Fachinteresse) hat den erwarteten geringen positiven Effekt auf das schulbezogene Fachwissen (Weißeno und Schmidt 2019).

Zur Motivation zählen auch die metakognitive Lernstrategien. Sie sind u. a. für die im Unterricht dominierende Textarbeit notwendig. Sie dienen der Überwachung und Regulation der textbezogenen Informationsverarbeitung und werden deshalb auch als Tiefenstrategien im Gegensatz zum Auswendiglernen als oberflächenstrategischem Vorgehen bezeichnet. Die drei metakognitiven Strategien (Strategien beim Zusammenfassen und Textverstehen) weisen nur moderate Korrelationen untereinander auf. Sie hängen gering positiv mit dem politischen Fachwissen zusammen. Wer weiß, wie an Texte heranzugehen ist, um sie zu verstehen, verfügt tendenziell über mehr politisches Wissen. Mädchen weisen deutlich bessere metakognitive Strategien auf (Weißeno et al. 2019).

Nach diesen Ergebnissen dürfte es den Oberstufenschüler/-innen vermutlich eher schwerfallen, die Informationen aus den Texten gedanklich beim Argumentieren zu verbinden. Dies zeigt sich auch in der Urteilsstudie. Ihnen wurde ein 45-minütiger Urteilstest bestehend aus 6 Textaufgaben vorgelegt. Die Texte beschreiben ergebnisoffene politische Ereignisse/Sachverhalte. Die Oberstufenschüler/-innen wurden aufgefordert, argumentativ abwägend eine eigene Position zum Sachverhalt in einem Essay einzunehmen. Dies spiegelt eine multiperspektivische Sicht auf die politischen Akteure und Handlungen wider. Die Antworten wurden mehrstufig kodiert.

Die vorliegenden Ergebnisse zur politischen Urteilsfähigkeit deuten darauf hin, dass von einem Stufenprozess auszugehen ist. Sie liefert Hinweise dazu, dass die Oberstufenschüler/-innen sachbezogene Bewertungen in ihre politischen Urteile einbeziehen können. Während die Urteilsbildung noch als mehr-

stufiger Prozess nachweisbar ist, überrascht das sehr geringe Niveau der Urteile. Hinsichtlich der Lösungsquoten zeigt sich, dass im Durchschnitt ca. 47 Prozent nicht einmal das Urteilen auf der ersten Stufe erreichen. Viele Schüler/innen hatten Schwierigkeiten, fachlich zu argumentieren. Die latenten Korrelationen zeigen aber erwartungskonform, dass das Fachwissen für das Urteilen benötigt wird. Zudem lässt sich Urteilen vom Fachwissen trennen und hängt nicht mit der deduktiven Schlussfähigkeit (Urteilsfähigkeit) zusammen. Vielleicht erleben die Schüler/innen angesichts vielfältiger Meinungsgirlanden nicht, was angemessene Vorstellungen von einem fachlich herausfordernden Urteil sein können. Voraussetzung ist allerdings, dass die Schüler/innen und Lehrkräfte systematisch mit den kriterialen Anforderungen an Urteilsprozesse vertraut gemacht werden – auch wenn dies bisher nicht der Fall zu sein scheint. In den Studienseminaren ist darauf verstärkt hinarbeiten (Weisseno und Weisseno 2021).

Politische Handlungsfähigkeit bzw. partizipatives Erfahrungshandeln zu fördern, ist ein verbreiteter Wunsch vieler Politikdidaktiker/innen. Der Effekt des Wissens auf die Partizipationsbereitschaft in den Studien für die Sek I war bereits sehr gering und zeigt sich entgegen den Erwartungen bei Oberstufenschüler/innen nicht mehr (Weißeno und Schmidt 2019). Mädchen verfügen hier über weniger schulisches politisches Wissen. Sie äußern auch weniger Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen, obwohl sie eine höhere Partizipationserfahrung aufweisen als Jungen. Es überrascht weiter, dass die vergangenen Erfahrungen mit politischer Partizipation keine Zusammenhänge mit dem schulbezogenen Wissen zeigen. Insgesamt zeigt sich eine Unabhängigkeit von Partizipationserfahrung und Wissen.

Unterrichtsqualität

Eine Variante der vielfältigen Betrachtungsmöglichkeiten von Unterrichtsqualität ist die Klassifizierung nach Tiefen- und Sichtstrukturen (Kunter und Trautwein 2013). Dabei wirken einerseits die Organisations- und Sozialformen sowie die Unterrichtsmethoden als Sichtstrukturen, andererseits die kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung als Tiefenstrukturen. Sichtstrukturen sind leicht zu beobachten, aber allein nicht lernwirksam. Zu den drei Kriterien der Tiefenstrukturen liegen ernüchternde Ergebnisse vor (Weißeno und Grobshäuser 2021). Die mit 8 Itembatterien erfassten Tiefenstrukturen als Qualitätsmerkmale sind zwar als solche identifizierbar, aber sie entfalten bis auf das offene Unterrichtsklima keine Wirkung. Der Politikunterricht scheint in der Perzeption der Schüler/-innen nicht kognitiv aktivierend.

Ausblick

Die ersten systematischen Studien zum Oberstufenunterricht beschreiben die Wirklichkeit („das Sein“) und nicht mehr das Sein-Sollende. Sie dienen dem Verstehen und Optimieren fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse und orientieren sich am Modell der Politikkompetenz. Die Zusammenschau evidenzbasierter Erkenntnisse gibt nicht nur für die Forschung, sondern auch für den Politikunterricht Anregungen. Es scheint so, dass im Politikunterricht die kognitive Aktivierung kaum angelegt ist. Der Unterricht leistet nur in geringem Maße den systematischen Aufbau von Fachwissen. Der outcome überzeugt nicht. Der Oberstufenunterricht fordert möglicherweise zu wenig zum Nachdenken, Problemlösen und Bewältigen neuer Aufgaben heraus. Die anspruchsvolle Urteilsbildung gelingt nur wenigen. Die Motivation für das Fach gelingt nicht recht. Der Oberstufenunterricht hat ein Qualitätsproblem.

Die ernüchternden Rückmeldungen aus der Empirie können vielleicht Qualitätsprozesse auf den Ebenen der Klassen und der Weiterbildung auslösen. Die Kenntnis der Forschungsergebnisse ermöglicht es den Referendar/innen und Lehrkräften, Konsequenzen zu ziehen und ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Eine hilfreiche Strategie wäre es, die tradierten Unterrichtskonzepte aus der Referendarausbildung theorie- und empiriegeleitet zu überarbeiten. Erst konsequente Rückmeldungen aus der systematischen Forschung können solche Prozesse auslösen und evidenzorientierte Erkenntnisse in die unterrichtliche Praxis transferieren.

Literatur

- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- GOLL**, Thomas (2022): Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, 109–122.
- GROBSHÄUSER**, Natalie (2022): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, 283–298.
- KUNTER**, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- NAUMANN**, Alexander/Köhler, Carmen/Hartig, Johannes (2022): Der Beitrag der Kompetenztheorie für die Fachdidaktiken. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, 47–60.

- WEISSENO, Georg/Schmidt, Anja (2019):** Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/innen. In: Weiseno, Georg (Hg.): Politik lernen. Wiesbaden, 195–211.
- WEISSENO, Georg/Massing, Peter (2012):** Politikdidaktik. In: Rothgangel, Martin et al. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Münster, 315–338.
- WEISSENO, Georg/Grobshäuser, Natalie (2021):** Unterrichtsqualität des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): Demokratie im Stress-test. Wiesbaden, 249–264.
- WEISSENO, Georg/Wechenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013):** Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung als Profession. Bonn, 187–202.
- WEISSENO, Georg/Böker, Eva/Oberle, Monika (2017):** Knowledge and Beliefs of Politics Teachers at German Gymnasien – Findings of a Study. In: Citizenship Teaching and Learning, 12 (3), 257–278.
- WEISSENO, Georg/Grobshäuser, Natalie/Schmidt, Anja (2019):** Metakognitive Strategien beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das politische Fachwissen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. In: Weiseno, Georg (Hg.): Politik lernen. Wiesbaden, 89–109.
- WEISSENO, Simon/Weiseno, Georg (2021):** Political judgement competency among upper secondary-school pupils. In: Citizenship Teaching and Learning, 16 (1), 7–27.
- WESCHENFELDER, Eva (2014):** Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Wiesbaden.

CHRISTOPH WOLF, SARAH STRAUB,
DIRK LANGE

Inclusive Citizenship Education in Schulen – Deutschland, Österreich und Australien im Vergleich

Einleitung

Gesellschaften werden zunehmend diverser und heterogener, dies spiegelt sich auch in Schulen wider. Wie aber gehen Schulen mit dieser zunehmenden Vielfalt und den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen um? Mit dieser Leitfrage beschäftigte sich die explorative Studie „Inclusive Citizenship Education to address increasing societal disparity“, die von der Leibniz Universität Hannover, der Universität Sydney und dem Demokratiezentrum Wien zwischen 2019 und 2021 durchgeführt wurde.

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Perspektive dargelegt. Daran knüpft eine Erläuterung des Erkenntnisinteresses und der daraus abgeleiteten Forschungsfragen an. Auf die Schilderung des methodischen Vorgehens folgt die Darstellung und Analyse der Ergebnisse der Untersuchung. Der Beitrag schließt mit Überlegungen für eine inklusive Bildungspraxis.

Inclusive Citizenship Education

Inclusive Citizenship Education (ICE) kann mit Bildung für eine inklusive Bürger*innenschaft übersetzt werden und bietet eine radikaldemokratische Perspektive (Rancière 2008) auf den Forschungsgegenstand. Spätestens seit der sogenannten „Flüchtlingskrise“ 2015 gewinnt die migrationspolitische Dimension von Inklusion (neben den Dimensionen Armut und Lernschwierigkeiten) an Bedeutung. ICE fragt in diesem Zusammenhang nicht danach, wie sich neu eingewanderte Menschen in die bestehende Gesellschaft „richtig“ integrieren können. Der Schwerpunkt liegt stattdessen auf dem defizitären Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit ihnen. Machtasymmetrien, Exklusionsmechanismen und Rassismus werden dadurch Gegenstand der Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (Kleinschmidt/Lange 2022). Inklusion zielt auf eine gleich-

berechtigte Teilhabe von Menschen benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen (Dönges et al. 2015).

In Anlehnung und in Erweiterung an liberale und republikanische Demokratietheorien wird Citizenship einerseits als *Status* und andererseits als *Act* verstanden. Beide Dimensionen stehen in einem Spannungsverhältnis. *Status* betont die Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu einem Staat. Damit einher gehen Privilegien bzw. gesellschaftlicher Ausschluss (Isin 2009; Kleinschmidt/Lange 2022). Der Besitz eines Passes oder einer Aufenthaltsgenehmigung sowie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bedeuten ganz konkret unterschiedliche Chancen und Rechte, an einer Gesellschaft teilzuhaben oder in ihr zu leben. Ziel von Bildungsprozessen muss somit ein kritisch-reflexiver Umgang mit derartigen Machtverhältnissen sein. Citizenship als *Act* kann mit bürger-schaftlicher Praxis übersetzt werden, geht aber über diese Bedeutung hinaus. Im Mittelpunkt stehen politische Selbstorganisation, Partizipation und Aushandlungsprozesse, die „einen Bruch in bestehenden Verhältnissen erzeugen“ (Schwiertz 2021, 18). Unabhängig vom Status können Menschen ihre Interessen artikulieren und Verhältnisse, die als normal erscheinen, in Frage stellen (Kleinschmidt/Lange 2022, 366). Politik und Gesellschaft erscheinen dadurch als gestaltbar. Somit verändern *Acts* die Verständnisse von *Status* und Zugehörigkeit fortwährend.

Inklusive Bildung in der Praxis

Ziel von ICE ist es, die Dimensionen *status* und *act* zu untersuchen, die Perspektiven exkludierter Bürger*innen zu stärken und darauf aufbauend Bildungsstrategien zu entwickeln, die Gesellschaften inklusiv und demokratisch machen. Damit kommt Bildungssystemen eine herausgehobene Stellung zu. Daraus leitet sich für ICE die grundlegende Frage ab, inwiefern in der schulischen Bildungspraxis Formen von Exklusion und Inklusion stattfinden und mit welchen Verständnissen Lehrkräfte in diesen Strukturen agieren (Kleinschmidt/Lange 2016). Diese Fragen dienen auch als Grundlage der vorliegenden Studie, in der untersucht wird, (a) wie inklusiv oder exklusiv Schulalltag und Unterricht organisiert werden und wie und ob Lehrende Diversität und Inklusion in der Schule wahrnehmen. Wichtig ist darüber hinaus (b) die Analyse der curricularen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, weil diese einen wesentlichen Einfluss auf die Handlungsspielräume in der alltäglichen schulischen und unterrichtlichen Praxis nehmen.

Zudem fokussiert die Studie auf die Dimension der Ethnizität. Aus diesem Grund wurden die Bildungspraxen der Länder Deutschland, Österreich und Australien verglichen. Während Australien als klassisches Einwanderungsland gilt, sind Deutschland und Österreich erst vergleichsweise spät im Zuge der „Gastarbeiterwanderung“ dazu geworden. Und während sich Australien seit den frühen 1970er Jahren als multikulturelle Gesellschaft versteht, dominierten in Deutschland und Österreich bis weit in die 1990er Jahre assimilative oder segregierende Konzepte im Umgang mit Migration (vgl. Hoesch 2018). Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, inwiefern (c) ein internationaler Vergleich eine kritisch-reflexive Analyse ermöglicht und daraus Empfehlungen für eine Bildung für eine inklusive Bürgerschaft abgeleitet werden können.

Studiendesign und Sample

Das methodische Vorgehen spiegelt den explorativen Charakter der Studie wider. In jedem der drei Länder wurden an je fünf Schulen im Großraum Hannover, Großraum Wien und Großraum Sydney Daten erhoben (N=15). In Australien besteht das Sample aus tendenziell inklusiven, öffentlichen Gesamtschulen und traditionell christlich geprägten, eher exklusiven Privatschulen. Da der Privatschulensektor in Österreich und Deutschland vergleichsweise unbedeutend ist, wurden hier nur staatliche Schulen untersucht. Im Gegensatz zu Australien existiert in beiden Ländern jedoch ein stark gegliedertes Schulsystem. Daher besteht das Sample in Deutschland aus Gesamtschulen (die traditionell einen eher offenen Schultyp repräsentieren) und Gymnasien (deren Konzepte traditionell eher exkludierend sind), in Österreich aus Mittelschulen und Berufsschulen (heterogene und inklusivere Schultypen) und Gymnasien (mit einem selektivem Zugang zu Bildung). An jeder der 15 Schulen fanden mit mindestens zwei Lehrkräften und einer Vertretung der Schulleitung halbstrukturierte Interviews statt. Das Forschungsteam erarbeitete auf Basis des SPSS-Verfahrens nach Helfferich (2011) gemeinsam den Interviewleitfaden, der die Leitfragen aus Abschnitt 3 in Unterfragen auffächert. Die Ergebnisse wurden in nationalen wissenschaftlichen Teams (D/AUT/AUS) inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018). Zusätzlich ermöglicht eine teilnehmenden Beobachtung an den Schulen Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und den Schulalltag (Lüders 2013).

Parallel zu den empirischen Erhebungen fand eine Analyse relevanter Policy-Dokumente und Curricula hinsichtlich Fragen von Inklusion und Diversität statt. Die Ergebnisse stehen jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags und werden lediglich punktuell zur Kontextualisierung der empirischen Daten herangezogen.

Der Vergleich

Wahrnehmung von Diversität und Inklusion: Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland nehmen die Themen Diversität und Inklusion in erster Linie vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention wahr. Die Dimension der Migration wird nachrangig geäußert. Zwar begrüßen alle Interviewten grundsätzlich die zunehmende Diversität und neue Inklusionskonzepte, betonen jedoch gleichzeitig fehlende Ressourcen zur Bewältigung dieser Aufgabe. Gerade Gymnasien sehen darin auch stärker ein Problem. Eine Lehrkraft vertrat beispielsweise die Auffassung, dass Schüler*innen bei schwachen Leistungen auf eine andere Schule wechseln sollten. An Gesamtschulen fühlen sich die Lehrkräfte zwar ebenfalls teilweise überfordert, sie zeigen sich jedoch offener und begreifen die veränderte Demografie stärker als Chance. Gerade jüngere Interviewpartner*innen betonen jedoch auch, dass die Wahrnehmung als Chance oder Problem eine Generationenfrage sei. Jüngere Kolleg*innen seien hier offener.

In Australien hat sich schon vor einigen Jahrzehnten ein breites Verständnis von Inklusion etabliert und Diversität ist ein konstitutiver Bestandteil des nationalen Selbstverständnisses. Dabei werden in den Gesprächen auch immer wieder Werte wie Toleranz und Respekt hervorgehoben. An den Privatschulen sind diese Ansichten zusätzlich eng mit christlichen Überzeugungen verbunden.

Unter den österreichischen Lehrpersonen zeichnet sich ab, dass sie in erster Linie die (deutsche) Sprache und Geschlechtergleichheit bzw. -Gerechtigkeit als Schlüsselfaktoren für Inklusion sehen. Ohne dass die Interviewten direkt darauf eingehen, lässt sich hier indirekt ein Rückschluss auf das konstitutionell verankerte Unterrichtsprinzip, den Grundsatz erlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung (BMBWF 2018), ziehen. Des Weiteren betrachten die interviewten Lehrer*innen Diversität als Gewinn und Lernressource, beobachten jedoch auch eine gegenteilige Einstellung bei ihren Kolleg*innen, was darauf zurückzuführen ist, dass sich zur Interviewstudie möglicherweise Personen mit einem intrinsischen Interesse für das Thema Inklusion im Bildungsbereich gemeldet haben. Zusammenfassend lässt sich deshalb für Österreich festhalten, dass die Lehrer*innen keine umfassende Strategie im Umgang mit diverser Schüler*innenschaft im Kollegium erkennen können.

Der Schulalltag: Im schulischen Alltag in Deutschland drücken sich Diversität und Inklusion durch thematische Arbeitsgemeinschaften (AGs), internationale Austauschprogramme und Schulprojekte wie „Toleranzfestivals“ aus. Für neu angekommene Familien bzw. Familien mit schlechten Deutschkenntnissen

werden an einigen Schulen zusätzliche Elternabende angeboten. Uneinigkeit herrscht unter den Lehrkräften bei der Frage, ob trotz der kulturell diversen Hintergründe eher ein Fokus auf die Gemeinsamkeiten der Jugendlichen gelegt werden soll oder ob die kulturelle Verschiedenheit explizit hervorgehoben und wertgeschätzt werden soll. Die Gesamtschulen betonen hierbei auch, dass das Lehrpersonal selbst mittlerweile sehr divers sei. Viele der Interviewten betonen jedoch die eigenen Defizite. So fehle es neben Geld und Personal an pädagogischen Konzepten im Umgang mit Diversität. Es besteht ein genereller Wunsch nach Fortbildungen, die von einigen engagierte Lehrkräften eigenständig organisiert werden.

Die österreichische Datenerhebung zeigt, dass beispielsweise der „Girls Day“, also Programme für Mädchen, welche deren Interesse für die naturwissenschaftlichen Fächer wecken sollen, genannt werden um inklusive Praxen in der Schule zu beschreiben. Dieses Beispiel unterstreicht die vorherrschende Wahrnehmung von Inklusion in Form von Geschlechtergerechtigkeit unter den Lehrpersonen. In der Selbstdarstellung (beispielsweise auf der Webseite) der untersuchten Schulstandorte zeigt sich, dass einige Schüler*innen an mehrsprachigen Redewettbewerben teilgenommen haben. Dies ist jedoch nicht an allen Schulen der Fall und macht deutlich, dass die Implementierung von ICE abhängig von Ausmaß an Diversität (bzw. der wahrgenommenen Diversität) an einer Schule ist, da vor allem an Mittelschulen und Berufsschulen Mehrsprachigkeit thematisiert wird. Bei einem Vergleich der Schulstandorte im städtischen und ländlichen Bereich zeichnet sich ab, dass sich an ländlichen Schulstandorten mit einer weniger diversen Schüler*innenschaft die Schüler*innen mit Migrationsbiographie ohne zusätzliche Unterstützung an das Mehrheitssystem anpassen müssen. In städtischen Schulstandorten mit höherer Diversität werden hingegen zusätzliche Deutschförderkurse als Instrument genutzt, um aus Sicht der Lehrpersonen das Funktionieren des Schulsystems zu gewährleisten. Auch hier kann jedoch mehr von einer Integration als von einer Inklusion gesprochen werden.

Ähnlich wie in Deutschland gibt es auch in Australien „Multicultural Days“ oder den „Harmony Day“. Diese Tage sind in Australien jedoch wesentlich stärker institutionalisiert. Werte wie Toleranz und Respekt spiegeln sich im Gesamtkonzept der Schulen wider. Schule wird als sozialer Raum verstanden, in dem „Well-being“ und eine „harmonische Eingliederung“ in eine diverse Gesellschaft ein zentrales Ziel darstellen, gerade an staatlichen Schulen. Hier sind im Vergleich zu Deutschland und Österreich umfassende sozialpädagogische Programme implementiert, die Schüler*innen und insbesondere Geflüchtete bei Bedarf unterstützen. Die Arbeit der Schule geht somit über klassische schu-

liche Belange hinaus. Als Herausforderung werden in den Interviews neben Ressourcen der Umgang mit traumatisierten Jugendlichen genannt. Diese Aspekte gelten insgesamt weniger für die ethnisch homogeneren Privatschulen. Hier steht im Bewusstsein der sozialen Stellung stärker im Mittelpunkt, der Gesellschaft „etwas zurückzugeben“.

Der Unterricht: Diversität wird im Unterricht an deutschen Schulen in erster Linie durch Sprachlernklassen Rechnung getragen. Diese finden in aller Regel als zusätzlicher Unterricht statt. Die Lehrkräfte betonen hierbei auch, dass der Unterricht dort weniger durch Lehrpläne reguliert ist und somit Freiräume bietet, Diversität stärker zu verankern. Für die Gesamtschulen ist es zudem selbstverständlicher, diversere Perspektiven und Themen im Unterricht zuzulassen, etwa konkrete Themen und Erfahrungen von neu angekommenen Jugendlichen. Dieser Umstand ergibt sich auch durch eine Adaption an gegebene Umstände, d. h., die biografischen Hintergründe der Schüler*innen an Gesamtschulen sind vielfältiger als an Gymnasien. Vieles hängt jedoch auch stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab. Über Binnendifferenzierung versuchen alle Lehrkräfte, den Anforderungen aller Schüler*innen gerecht zu werden. Bei sprachlichen Problemen werden Inhalte beispielsweise verständlicher oder einfacher formuliert.

In Bezug auf den Lehrplan und den eigenen Unterricht berichten die interviewten Lehrpersonen in Österreich von einem Wunsch nach Unterstützung durch Fachkräfte von außen, wie beispielsweise Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, etc. Dieser Wunsch deckt sich mit der Kritik am Mangel an Informationen, Anweisungen und Richtlinien von offizieller Stelle und dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte oft keine klaren Richtlinien, wie mit Diversität umgegangen werden soll, kennen. Damit einhergehend äußern die Lehrpersonen den Wunsch nach einer Diversifizierung der Lehrer*innenbildung durch erfahrungsbasiertes Lernen außerhalb der Schule bzw. der Universität, wie beispielsweise eine Lehrperson sagt: „Es wäre wichtig, dass die Lehrer mehr von der Welt sehen als nur ‚Schule – Universität – Schule‘“.

In Australien spielen Sprachlernklassen eine bedeutende Rolle. Diversität ist jedoch stärker im regulären Unterricht etabliert. Schüler*innen werden insbesondere in den staatlichen Schulen explizit dazu ermutigt, ihre persönliche Geschichte und Perspektive, etwa im Geographieunterricht, zu schildern. Die Schüler*innen sollen so besser in die neue Gesellschaft hineinfinden, auch wenn dies teilweise mit einem Bedeutungsverlust von Inhalten einhergeht. Binnendifferenzierung und Bedürfnisorientierung sind hierbei ebenfalls wichtig. Auch hier passen sich insbesondere die extrem heterogenen öffentlichen Schulen den

realen Bedingungen an. An Privatschulen überwiegt das etwas diffusere Ziel, dass sich alle Jugendlichen zu verantwortungsvollen Bürger*innen entwickeln sollen. Diversität drückt sich im Unterricht eher über neue Inhalte und Austauschprogramme aus.

Fazit

Der Vergleich zeigt, dass alle untersuchten Schulen Inklusion und Diversität grundsätzlich befürworten. Im Detail und in der Praxis ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede. Gymnasien und Independent Schools sind ethnisch homogener und die Zugangshürden im Vergleich hoch, was einen direkten Einfluss auf den Schulalltag nimmt. Hier herrscht stärker die Vorstellung, dass sich Schüler*innen an vorhandene Erwartungen und Inhalte anpassen. Die Gesamt- und Berufsschulen zeigen sich hier deutlich inklusiver und versuchen stärker, die Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen. Hier zeigt sich auch eine Anpassung an gegebene Verhältnisse. Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist deutlich heterogener und ein „Abgeben“ an andere Schultypen ist kaum möglich. Australien verfügt hierbei über weit umfassendere Konzepte und Programme der sozialen Arbeit zur Unterstützung ausgegrenzter und benachteiligter Schüler*innen. Die Lehrkräfte in Deutschland und Österreich heben stärker mangelnde Ressourcen hervor. Dennoch existiert in allen drei Ländern ein Kontrast zwischen dem in *Policies* formulierten Anspruch an inklusiver Bildungspraxis und der Alltagsrealität. Auch in hochdiversen australischen Gesamtschulen steht häufig nicht der wechselseitige Austausch verschiedener Perspektiven oder das Infragestellen bestehender Verhältnisse im Mittelpunkt, sondern die Integration in bestehende Verhältnisse.

Im insgesamt selbstverständlicheren Umgang mit Vielfalt zeigt sich in Australien die längere Tradition als Einwanderungsland. Auch im Unterricht können Schüler*innen stärker eigene Perspektiven auf Themen einbringen und verhandeln. Sie werden dadurch stärker als Subjekte verstanden. Bemühungen für einen inklusiven Unterricht werden gerade in Deutschland und Österreich meist der Initiative einzelner Lehrkräfte überlassen. Ein zentrales Ziel in allen untersuchten Schulen ist die Förderung der jeweiligen Verkehrssprache. Hier wird der Schlüssel für ein erfolgreiches Leben gesehen.

Rückschlüsse auf eine inklusive Bildungspraxis

Für eine inklusive Bildungspraxis lässt sich am Beispiel von Australien lernen, dass die sozialpädagogische Dimension von Inklusion, in welcher die Community, also die Familie, Nachbarschaft und das soziale Umfeld, miteingebunden wird, wichtig für inklusive Bildungsangebote sein kann. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass die gesellschaftspolitische Dimension von Inklusion bei der Entwicklung von inklusiven Bildungsangeboten stärker in den Fokus zu rücken ist. Dabei sollten marginalisierte Perspektiven (Kabeer 2005) von Schüler*innen als Ausgangsbasis für Lernprozesse genommen und machtkritische Zugänge gestärkt werden. Durch die Schaffung von Koordinationsplattform an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und *Community* bzw. außerschulischer Bildungsarbeit kann so der Austausch und der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM** für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben Nr. 21/2018. Abteilung PräS/1 Gleichstellung und Diversitätsmanagement. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html> (Zugriff 13.10.2022).
- DÖNGES**, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (2015): Einleitung: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. In: dies. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 9–16.
- HELFFERICH**, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- HOESCH**, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Wiesbaden.
- ISIN**, F. Engin (2009): Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. In: Subjectivity 28, S. 367–388.
- KABEER**, Naila (2005): Inclusive citizenship: meanings and expressions. Claiming citizenship, London/New York.
- KLEINSCHMIDT**, Male/Lange, Dirk (2022): Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 361–368.
- KUCKARTZ**, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- LÜDERS**, Christian (2015): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401.

RANCIÈRE, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Berlin.

SCHWIERTZ, Helge (2021): Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische Selbstorganisation. In: Polis 25 (1), S. 18–21.

Erziehung für Europa? Die Rolle von „Identität“ in der Europabildung

Einleitung

Angesichts zunehmender nationalistischer und zentrifugaler Tendenzen in der EU gewinnt die Auseinandersetzung mit Ansätzen der Europabildung an Bedeutung. Laut dem Rat der Europäischen Union (RdEU 2018, 1) steht die Förderung „europäische[r] Werte“ sowie einer „europäischen Identität“ neben dem Ziel, die Entwicklung zu „aktive[n] und kritische[n] Bürgerinnen und Bürgern“ zu ermöglichen. Damit wird ein Spannungsfeld zwischen einem Fokus auf Werte und positiver Identifikation mit Europa einerseits sowie Mündigkeit und kritischer Reflexion andererseits umrissen. Es bleibt offen, was genau „Europa“ respektive eine „europäische Identität“ ausmacht. Der Vortrag auf der GPJE-Tagung 2022 beschäftigte sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, welchen konkreten Zielsetzungen die Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung in ausgewählten Mitgliedsländern folgen und wie dabei die Leerstelle bezüglich des Verständnisses von Europa gefüllt wird.

Ob die Förderung einer europäischen Identität im schulischen Kontext erstrebenswert ist und welche Implikationen diese Identitätsförderung auf Ex- und Inklusionsmechanismen haben kann, wurde im Anschluss an den Vortrag angeregt diskutiert, woran wir mit dem Beitrag anknüpfen möchten. Unter Berücksichtigung der Zielsetzungen der EU wird erörtert, in welchem Verhältnis das Bildungsziel einer europäischen Identität zur politischen Mündigkeit steht und inwiefern dies in den Lehrplänen des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts verankert ist. Im Fortgang werden zentrale Diskussionspunkte aufgegriffen, die insbesondere die Bedeutung von Mündigkeit, die Steigerung von Partizipation durch Identifikation sowie den Zusammenhang von Grundgesetz und Europaoffenheit betreffen. Zum Abschluss werden Eckpunkte einer Europabildung jenseits einer Identitätsstiftung skizziert.

Identität und Europabildung

Die Relevanz von Europabildung wird durch die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union (EU) zur „Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht“ (RdEU 2018) verdeutlicht, die zentrale vorangegangene Dokumente bündeln. Der Bildung werden in den Empfehlungen divergente Funktionen zugewiesen. Auf der einen Seite wird das Ziel formuliert, die Entwicklung zu „aktive[n] und kritische[n] Bürgerinnen und Bürgern“ zu ermöglichen (ebd., 1). Durchaus im Sinne einer politischen Mündigkeit (vgl. GPJE 2004, 9) soll es darum gehen, faktenbasiert und analytisch zur „Förderung kritischen Denkens“ beizutragen und „eine solide Urteilsbildung zu ermöglichen“ (RdEU 2018, 3). Auf der anderen Seite wird „ein positives und inklusives Zugehörigkeitsgefühl zu Europa“ (ebd., 3) angestrebt. Intendiert wird ein Verständnis „des gemeinsamen Erbes und der gemeinsamen Werte sowie das Bewusstsein für die soziale, kulturelle und historische Einheit und Vielfalt der Union und der Mitgliedstaaten der Union“ (ebd., 4). Damit wird in der Europabildung ein Spannungsverhältnis zwischen einem Fokus auf kritisch-analytische Urteilsbildung einerseits sowie affirmativer Identitätsbildung andererseits umrissen.

Insbesondere die zweite Dimension erscheint dabei tendenziell problematisch. Auf den ersten Blick mag es verwundern, dass für das Verständnis eines politischen Bündnisses wie der EU gerade vor- bzw. unpolitische Aspekte wie Erbe, Geschichte und Kultur genannt werden, die nach innen inkludierend und nach außen exkludierend wirksam werden. Auch auf die gemeinsamen Werte wird Bezug genommen, die durch Nennung in Artikel 2 des EU-Vertrags (EU 2012, 17) als konstitutiv betrachtet werden können. Sie scheinen jedoch legitimatorisch nicht zu genügen, da „solche Werte nur mehr als universalistisch gedacht werden können“ (Eder 2007, 206) und ergo nicht als spezifisch europäisch beansprucht werden können. Um „ein positives und inklusives Zugehörigkeitsgefühl zu Europa“ (RdEU 2018, 3) zu fundieren und „die europäische Identität besser zu verstehen“ (ebd., 5; eig. Herv.), sind augenscheinlich ‚vopolitische‘ legitimatorische Narrationen unverzichtbar.

Dabei können verschiedene Identitätsbegriffe herangezogen werden, je nachdem, ob Europa z. B. als Kulturraum, politischer Raum oder sozialer Raum verstanden wird. Es kann sich um eine kulturelle Identität (Bhabha 2000; Said 2014), eine soziale Identität oder das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe (Turner 1982), eine politische Identität oder auch eine personale Identität (Habermas 1968) handeln. Ohne diese verschiedenen Identitätsbegriffe und

-theorien genauer zu erläutern, kann als Gemeinsamkeit festgehalten werden, dass Identität in Abgrenzung zu einem Anderen geformt wird. In Bezug zu einer „europäischen“ Identität steht somit am Anfang die Frage nach der semantischen Füllung dessen, was Europa respektive das nicht-europäische Andere ist und als was für ein Raum Europa konstruiert wird. Dazu gibt es gesellschaftlich verschiedene Antworten. Europa wird als Wirtschaftsraum, Kontinent oder politischer Raum verstanden. Oder Europa wird als Raum konstruiert, der durch eine lange gemeinsame historische Entwicklung entstanden ist, etwa als christlich geprägter Raum (vgl. Sander 2022). Oder Europa wird betrachtet als ein durch die Gesetze der EU geschaffener Handlungs- und Erfahrungsraum, der die Europäer zu einer Rechtsgemeinschaft macht oder als „Festung Europa“ kritisch betrachtet wird.

Die „europäische Identität“ kann somit auf vielfältige Weise semantisch gefüllt werden. Entscheidender als die Bebilderung scheint die Funktionalität der Identitätsstiftung zu sein. Diese Funktionsweise wird auch in der Argumentation der Europäischen Kommission deutlich, der zufolge das Verständnis „unseres kulturellen Erbes sowie unserer Vielfalt [...] die Voraussetzungen für das Weiterbestehen unserer Kulturgemeinschaft, unserer gemeinsamen Werte und unserer gemeinsamen Identität“ (EuKom 2017, 4) bildet. Kulturelle und historische Bezüge werden dafür genutzt, ein Weiterbestehen der EU zu legitimieren. Gegen die Frage, welche kulturellen Hintergründe denn spezifisch zur Mitgliedschaft in der EU qualifizieren und welche nicht bzw. welche gemeinsame Kultur denn die *eine* europäische Identität manifestiert, immunisiert sich diese legitimatorische Erzählung durch den immanenten Widerspruch, wahlweise aus der sozialen, kulturellen und historischen Einheit *oder* Vielfalt die Zusammengehörigkeit zu begründen (vgl. RdEU 2018, 4).

Europabildung in den Lehrplänen der Großregion

Inwiefern setzen die Mitgliedstaaten der EU die Empfehlungen um – und welchen Gesichtspunkten der Europabildung in dem Spannungsverhältnis zwischen Identität und Mündigkeit folgen die regional- und länderspezifischen Vorgaben? Untersucht wurden diese Fragen exemplarisch anhand des transnationalen Bildungsraums im Grenzgebiet zwischen Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Belgien, der sogenannten Großregion. Konkret wurden die Vorgaben in den Regionen Rheinland-Pfalz, Wallonie (Französischsprachige Gemeinschaft Belgiens), Lothringen und Luxemburg analysiert. Es handelte sich dabei um Lehrpläne von Schulfächern der Sekundarstufe I aller Schulfor-

men der Großregion, die sich auf eine oder mehrere Bezugsdisziplinen Sozial-/ Politikwissenschaft, Geschichte und Geographie beziehen.

Aus den Lehrplänen der Großregion wurden die Lernfelder mit explizitem Europabezug identifiziert, in welchen Europa das Thema bildet oder im Titel des Lernfeldes auf Europa Bezug genommen wird. In Abbildung 1 findet sich eine Übersicht über die jeweiligen Schulformen und -fächer (inklusive der Abkürzungen für die Lehrpläne) sowie die Anteile der Lernfelder mit explizitem Europabezug an den Lernfeldern insgesamt.

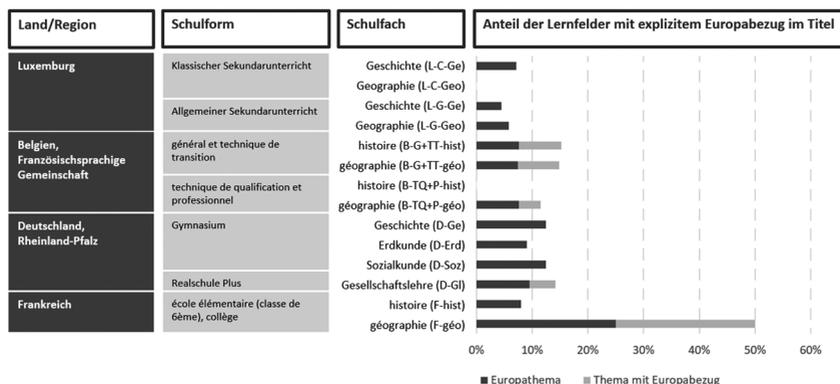


Abbildung 1: Untersuchte Regionen, Schulformen und Fächer inklusive der Abkürzungen der zugrundeliegenden Lehrpläne sowie Anteil der Lernfelder mit explizitem Europabezug (Europa als Thema/Thema mit Europabezug im Titel).

Genauere Befunde finden sich in dem Beitrag „Europabildung zwischen Identität und Mündigkeit im transnationalen Vergleich“ (Langer/Mönter 2022). Insgesamt konnte festgestellt werden, dass auch in den untersuchten Regionen eine europäische Identität und eine positive Identifikation mit der EU angestrebt wird. Zu diesem Zweck werden durchaus vopolitische, historische Narrative zur Legitimation herangezogen.

Mündigkeit und die Offenheit des Urteils

Steht das Bildungsziel einer europäischen Identität im Gegensatz zu politischer Mündigkeit? Politische Mündigkeit, wie sie in den „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004, 9) formuliert wird, strebt die Befähigung zu gesell-

schaftlicher Orientierung, kompetenter Beurteilung politischer Fragen und Engagement in öffentlichen Angelegenheiten an. Im Sinne von Kant verstanden als Vermögen, sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, stellt Mündigkeit das „umfassende Leitbild der politischen Bildung“ (Meyer-Heidemann 2020, 156) dar, auf dem alle drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsens' aufbauen. Insofern handelt es sich bei Mündigkeit um kein abschließend erreichbares Bildungsziel, sondern um eine „permanente *Aufgabe zur Selbstbefreiung aus Unmündigkeit*, als ein mutiger, unbequemer Prozess der Emanzipation, der Abweichung und Kritik von überlieferten und vorgegebenen Lehrmeinungen“ (Eis 2017, 24, Herv. i. O.). Die Reflexion von Unmündigkeit oder Unfreiheit stellt insofern die Grundlage für Mündigkeit dar. Adorno sieht gerade in der Kritik bestehender Verhältnisse eine essentielle Grundlage von Mündigkeit: „Die Konkretisierung der Mündigkeit besteht darin, daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“ (Adorno 1972, 143)

Auch wenn diese Forderung durchaus als umstritten gelten kann, dürfte das von Detjen (2007, 5) formulierte Erkennungsmerkmal einer politischen Bildung, welche das Ziel der Mündigkeit verfolgt, weitgehend Konsens sein – nämlich die Ermöglichung einer „eigenständige[n] Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik“ die nicht versucht „die Ergebnisse der geistigen Auseinandersetzung vorwegzunehmen oder in eine gewünschte Richtung zu steuern“. Die Zielsetzung der Förderung einer „europäischen Identität“ läuft jedoch Gefahr, genau dies zu tun und das wertende Ergebnis vorwegzunehmen. Denn mit der Förderung einer „europäischen Identität“ ist nicht gemeint, Wissen über den europäischen Integrationsprozess oder ähnliches zu vermitteln, sondern ein „positives und inklusives Zugehörigkeitsgefühl zu Europa“ (RdEU 2018, 3) anzustreben.

Partizipation durch Identifikation?

Als Argument dafür, dass die Vermittlung eines positiven Europabildes legitim ist, wird häufig die Aufgabe der politischen Bildung genannt, die Schüler:innen in die bestehende politische Ordnung zu integrieren und zur politischen sowie gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Da seit 1992 alle Bürger:innen von Mitgliedstaaten der EU gleichzeitig auch die Unionsbürgerschaft inne haben, sollen Schüler:innen auch zur Teilhabe in diesem, dem europäischen, System befähigt werden.

Die politische Teilhabe auf europäischer Ebene ist zurzeit gering. Da empirische Ergebnisse (Crocetti et al. 2014) zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Identität und Partizipation besteht, wird vermutet, dass gleiches auch für die Identifikation mit der EU gilt. Aus der Perspektive politischer Akteur:innen mit dem Ziel der Stärkung der EU ist daher eine starke Identifikation mit Europa unter Schüler:innen wünschenswert (vgl. Abs 2021, 332). Eine an dieser Problemlage orientierte *European Union Citizenship Education* versucht „als integrationsorientierter Ansatz den Demokratie-, Öffentlichkeits- und Identifikationsdefiziten der EU entgegenzuwirken“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 16). Eine solche Europabildung ist insofern politisch, als sie sich die Zustimmung zur EU zum Ziel setzt. Unter anderem problematisch erscheint dabei, dass eine europäische Identität nicht per se deckungsgleich mit einer Identifikation mit der EU ist, da Europa mehr und auch etwas anderes sein kann als die EU. Ferner ist zu fragen, ob die Ziele einer Europabildung aus wissenschaftlicher Perspektive mit denen aus einer politischen Perspektive vereinbar sind.

Die Fähigkeit, an einer politischen Ordnung teilhaben zu können, ist nicht gleichzusetzen mit der tatsächlichen Partizipation in, der Zustimmung zu und Reproduktion von dieser Ordnung. Das Partizipationsdefizit auf eine fehlende Bereitschaft der Bürger:innen und Menschen ohne Bürgerschaft zurückzuführen, missachtet Eis (2017) zufolge die in der Fachwissenschaft viel diskutierten Zeitdiagnosen von z.B. Jacques Rancière und Chantal Mouffe, welche auf ein „problematisches Verhältnis von gesellschaftlichen Herrschaftsformen und demokratischer Legitimation und Repräsentation verweisen“ (Eis 2017, 28). Kenner und Lange (2017) zufolge ist es die Aufgabe der ‚Citizenship Education‘, Schüler:innen in politische, ökonomische, soziale Systeme zu integrieren, diese aber auch auf ihre Machtstrukturen hin zu analysieren, kritisch-reflektierte Urteile darüber zu bilden und Handlungsstrategien zur Veränderung der Systeme zu entwickeln. In diesem Sinne „liegt nicht die Vorstellung zugrunde, gegenwärtig bestehende gesellschaftspolitische (Herrschafts-)Verhältnisse gelte es zu bewahren oder zu verteidigen“ (Kenner/Lange 2017, 9). Vielmehr erscheint es als Aufgabe einer wissenschaftlichen, insofern auch politikdidaktischen Betrachtung, die Forderungen von politischen Akteur:innen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen sowie diese als Bestandteil der Herrschaftsverhältnisse zu erörtern.

Grundgesetz und Europaoffenheit

Als weiteres Argument für die Förderung einer europäischen Identität durch die Schule sowie eine positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen im Unterricht wird – zum Beispiel im Eintrag zu Europabildung im *Wörterbuch Politikunterricht* (Oberle 2020) – Artikel 23 des Grundgesetzes angeführt. Dieser besagt, dass zur Verwirklichung eines vereinten Europas die Bundesrepublik Deutschland bei der Entwicklung der Europäischen Union mitwirkt. Dies wird in der Politikdidaktik als „[im Grundgesetz] verankerte Europaoffenheit“ interpretiert, welche eine positive Bewertung im Unterricht legitimiere (Oberle 2020, 66).

Eine positive Bewertung der EU oder der Integrationsbemühungen durch die Lehrperson erscheint möglich, da diese nicht zur Wertneutralität verpflichtet ist. Gleichzeitig ist die Lehrperson durch das Kontroversitätsgebot dazu berufen, auch „Kritikpunkte am europäischen Einigungsprozess“ sowie „alternative[] Entwicklungsszenarien“ (ebd.) zu thematisieren, worüber Oberle zufolge Einigkeit in der Politikdidaktik besteht. Dies betrifft die Seite der Lehrenden. Auf die Frage, wie Europa oder die EU im Unterricht dargestellt werden muss, positiv oder negativ, müsste die Antwort lauten: beides, also kontrovers. Die Lehrperson sollte beide Seiten erklären, darf sich selbst aber auch positionieren.

Durch diese Europaoffenheit, welche als Teil des Grundgesetzes als Orientierung für die politische Bildung dienen soll, wird außerdem begründet, dass eine „fundamentale“ EU-Skepsis nicht das Ziel der schulischen Europabildung sein sollte. Dies betrifft also die Seite der Lernenden und ihre Einstellungen zur EU. Die Antwort auf die Frage, ob ein positives oder negatives Bild der EU vermittelt werden sollte, müsste die Antwort lauten: weder noch. Im Sinne der Mündigkeit erscheint eine eigenständige Urteilsbildung unabdingbar, innerhalb derer die Schüler:innen selbständig entscheiden können, welcher Argumentation sie folgen.

Die Argumentation, dass die Förderung einer europäischen Identität mit dem Grundgesetzbezug begründet werden kann, hält insofern nicht stand, als dass das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Europa auf Seiten der Lernenden offen sein und keine spezifischen politischen Meinungen intendieren sollte. Selbstverständlich können die Schüler:innen nach der Auseinandersetzung zu dem Schluss kommen, dass sie sich mit Europa oder der EU identifizieren und die Integrationsbemühungen positiv bewerten. Jedoch ist eine Identifikation mit Europa auch nicht mit einer positiven Einstellung gegenüber der EU gleichzusetzen. In rechten Diskursen wird zum Beispiel von der PEGIDA unter Bemü-

hung des Narrativs eines europäischen christlichen Abendlandes gegen die EU mobilisiert. Andererseits kann ein mündiges Urteil über Themen mit Europa- oder EU-Bezug auch ohne eine ausgeprägte europäische Identität gefällt werden.

Europabildung jenseits von Identitätsstiftung

Wie kann also eine Europabildung aussehen, die dem Anspruch gerecht wird, Bildung zu sein und nicht in einer Erziehung mündet, die sich vor- oder außerpolitischen Narrationen bedient und die Mündigkeit zugunsten einer Identitätsstiftung ausblendet?

Als erstes lässt sich festhalten, dass im Sinne der Mündigkeit den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben werden muss, sich selbst ein Urteil zu bilden, ohne dass das Ergebnis vorher bestimmt wurde. Zweitens darf bei der Behandlung der bestehenden (politischen) Ordnung nicht in den Hintergrund geraten, dieses System auch verstehen, reflektieren, kritisieren und gegebenenfalls auch verändern zu lernen. Drittens muss die Illusion von einem harmonischen Europa-Begriff aufgegeben und Konflikte um die Deutungshoheit darüber, was „Europa“ ist, thematisiert werden.

Die analytisch-kritische Auseinandersetzung im Sinne einer Bildung zur Mündigkeit kann neben den identitätsstiftenden Elementen nicht bestehen, sondern erscheint durch die Rahmung in Form einer affirmativen Perspektive kaum noch möglich. Das Ziel, in der Schule „ein bestimmtes Europeitbild zu vermitteln, um etwaige Legitimations- und Informationsdefizite der EU auszugleichen“, ließe sich als „Instrumentalisierung“ bezeichnen (Eis/Moulin-Doos 2018, 17). Oder umgekehrt: Wenn einmal die Suche nach einer europäischen Identität aufgegeben wird, so Klein (2015, 34), dann ist auch die „Diskussion und Vermittlung eines Verständnisses europäischer Integration um vieles einfacher“. Insofern gilt es, den „hegemonialen“ und „affirmativen Konsens“ (Eis 2018, 118) bei der Thematisierung von Europa zu durchbrechen. Gerade vor dem Hintergrund fortwährender Herausforderungen wie Populismus und Nationalismus und der dazugehörigen Narrationen erscheint es ratsam, im schulischen Kontext eine kritische Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von (Legitimations-)Erzählungen zu üben.

An solch einer kritischen Mündigkeitsbildung führt kein Weg vorbei. Denn eine Akzeptanz von kulturalisierenden und historisierenden Identitätserzählungen in Bezug auf Europa führt zu einer Entpolitisierung des Politischen insgesamt und schwächt die Fähigkeit zur Dekonstruktion nationalistischer und populistischer Narrationen – denen gerade heute dringend begegnet werden muss.

Literatur

- ABS**, Hermann J. (2021): Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal (EERJ)*, Vol. 20(3), S. 329–347.
- ADORNO**, Theodor W. (1972): Erziehung zur Mündigkeit. In: Kadelbach, G. (Hg.): Theodor W. Adorno – Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/M., S. 133–147.
- BHABHA**, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Stauffenburg.
- CROCETTI**, Elisabetta/Garckija, Renata/Gabrialavičiūtė, Ingrida/Vosylis, Rimantas/Zukauskienė, Rita (2014): Reciprocal Associations between Identity and Civic Engagement in Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. In: *International Journal of Developmental Science* 8, S. 115–124.
- DETJEN**, Joachim (2007): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Oldenbourg.
- EDER**, Klaus (2007): Die Grenzen Europas. Zur narrativen Konstruktion europäischer Identität. In: Deger, Petra/Hettlage, Robert (Hg.): *Der europäische Raum. Zur Konstruktion europäischer Grenzen*. Wiesbaden, S. 187–208.
- EIS**, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In: Lange, Dirk/Greco, Sara Alfa (Hg.): *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung*. Frankfurt/M., S. 22–33.
- EIS**, Andreas (2018). Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen*, S. 118–132.
- EIS**, Andreas/Moulin-Doos, Claire (2018). Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen*, S. 7–23.
- EU** [Europäische Union] (2012): Vertrag über die Europäische Union (Konsolidierte Fassung). In: *Amtsblatt der Europäischen Union* C 136/13.
- EUKOM** [Europäische Kommission] (2017): Mitteilung der Europäischen Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. COM (2017) 673.
- FRANKFURTER Erklärung** (2015). Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, in: *Journal für politische Bildung*, 4/2015, S. 94–96.

- GPJE** [Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung] (Hg.) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.
- HABERMAS**, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Berlin.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2017): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.
- KLEIN**, Lars (2015). Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer ‚europäischen Identität‘ zu entkommen. In: Oberle, Monika (Hg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 27–37.
- LANGER**, Saskia/Mönter, Leif (2022): Europabildung zwischen Identität und Mündigkeit im transnationalen Vergleich. In: Politik Unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen, H. 1, Jg. 37, S. 38–47 (<https://www.dvpb-nds.de/index.php/material/pu>).
- MEYER-HEIDEMANN**, Christian (2020): Mündigkeit. In: Achour, Sabine et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 156–157.
- OBERLE**, Monika (2020): Europabildung. In: Achour, Sabine et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 65–67.
- OBERLE**, Monika (2015). Einleitung. In: Oberle, M. (Hg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 1–9.
- RANCIÈRE**, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Berlin.
- REITMAIR-JUÁREZ**, Susanne/Lange, Dirk (2021): Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien. In: Vetter, Eva/Lange, Dirk/Wegner, Anke (Hg.): Europa denken, kommunizieren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Frankfurt/M., S. 21–33.
- RDEU** [Rat der Europäischen Union] (2018). Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht. (2018/C 195/01). Amtsblatt der Europäischen Union.
- SAID**, Edward (2014): Orientalismus. Frankfurt/M.
- SANDER**, Wolfgang (2022): Europäische Identität. Die Erneuerung Europas aus dem Geist des Christentums. Leipzig.
- TURNER**, John C. (1982): Towards a cognitive redefinition of the social group. In: Tajfel, Henri (Hg.): Social Identity and intergroup relations. Cambridge, S. 15–40.

Von der Wahrnehmung zur Handlung:

Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Schulalltag ernst nehmen

Diskriminierende, stereotypisierend rassistische und sexistische, verschwörungsmythische Aussagen und autoritäre antidemokratische Positionen werden infolge der gesellschaftlichen Polarisierung und Krisen der vergangenen Jahre verstärkt sichtbar (u.a. Decker und Brähler 2020) – dass sie somit auch zum Schulalltag gehören und für Konflikte sorgen, überrascht kaum. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte vor allem antidemokratische Äußerungen und Verhaltensweisen von Schüler*innen als äußerst herausfordernd und belastend wahrnehmen und bei ihnen eine große Unsicherheit im Umgang mit diesen Themen vorherrscht (Behrens 2014, Behrens u. a. 2021, Vorländer u. a. 2021, 25). Trotzdem existieren bezüglich antidemokratischer Positionen und Einstellungen (aPuE) jenseits klassischer Präventionsmaßnahmen kaum schulweite oder gar strukturell verankerte Handlungsstrategien. Das Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ (SL*-sS*)¹ knüpft an diesen Zustand an. Als übergeordnetes Ziel werden in Zusammenarbeit mit am Projekt beteiligten Lehrer*innen und Berater*innen antidemokratische Aussagen als solche identifiziert, hinsichtlich ökonomischer und sozialer Ursachen analysiert und Handlungsstrategien mithilfe von Fallbeispielen erprobt.

Neben der praktischen Umsetzung des Projekts zielt seine wissenschaftliche Begleitung darauf, die Wahrnehmung von Lehrkräften hinsichtlich der Verbreitung von aPuE unter Schüler*innen und innerhalb des pädagogischen Personals zu untersuchen. In diesem Fachbeitrag wird ein Zwischenstand unserer Ergebnisse aus Onlinebefragungen, qualitativen Interviews und teilnehmenden Beobachtungen präsentiert. Wir enden mit ersten Hinweisen zu möglichen didaktischen und strukturellen Implikationen.

1 Gefördert durch Bundeszentrale für politische Bildung, Robert Bosch Stiftung und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg.

Antidemokratische Positionen und Einstellungen (aPuE) – Begriffsbestimmung

David Held folgend ist Demokratie ein Prozess der öffentlichen Willensbildung und Entscheidungsfindung, bei dem alle Beteiligten die gleiche Möglichkeit haben, frei und gleichberechtigt teilzunehmen (Held 1995, 147). Ableitend von dieser Prämisse können Aussagen dann als antidemokratisch bezeichnet werden, wenn sie dem Ideal der Gleichheit und Freiheit entgegenstehen und Gruppierungen, Religionen, Weltanschauungen, Lebensstile, Lebensphilosophien und/oder Lebenspraxen abgewertet werden. Das Spannungsfeld der Abwertung bewegt sich zwischen stereotypischen Äußerungen und einem abgeschlossenen autoritär nationalen Weltbild. Antidemokratische Aussagen bewegen sich also in einem Spektrum von Verlautbarungen vereinzelter Positionen bis hin zu Darlegungen gefestigter Einstellungen. Insbesondere in Zeiten multipler Krisen, die sich auf die sozialen Verhältnisse aller Gesellschaftsmitglieder auswirken (Bader u. a. 2011, 11), werden antidemokratische Positionen verstärkt geäußert. Diese münden jedoch (noch) nicht automatisch in gefestigten antidemokratischen Einstellungen. Durch den Rückgriff auf die Ideologie der Ungleichwertigkeit² und das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2002–2011) werden aPuE anhand verschiedener Diskriminierungen sichtbar.³ Bei der Identifizierung von konkreten Diskriminierungen ist es wichtig, dass diese durch die Analyse ihrer jeweiligen inhärenten Eigenlogik (Ideologie, Geschichte, Ausprägung) klar benannt werden (Dannemann 2023, 168). Bei der Analyse von aPuE kann keine Gewichtung hinsichtlich stärkerer oder schwächerer Diskriminierungen vorgenommen werden. Stattdessen sorgen ge-

-
- 2 Eine Ungleichwertigkeit liegt dann vor, wenn das im Grundgesetz verankerte Ideal der Gleichheit durch Machtinteressen und gesellschaftliche Diskurse von einzelnen Gruppen ausgehöhlt wird. Eine Etablierung von Ungleichwertigkeit erfolgt über Begriffe wie: Nützlichkeit, Kultur, Moral, das Wahre, Natur und Kognition. Der Begriff Ideologie wird verwendet, um zu verdeutlichen, dass soziale Realitäten verzerrt dargestellt werden (vgl. u. a. auch Küpper 2016).
 - 3 In unserem Artikel „Haltung zeigen gegen antidemokratische Positionen und Einstellungen – Das Projekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen (SL*-sS*)“ in Brandenburg“ werden die Diskriminierungen, die bereits u. a. im Modell von Wilhelm Heitmeyer (u. a. 2002) auftauchen, aktualisiert. Zudem wird nicht der Begriff der Menschenfeindlichkeit genutzt, sondern Ablehnung. So geht das Projektvorhaben davon aus, dass Positionen und Einstellungen größtenteils noch irritiert werden können (Dannemann und Angermann 2023).

sellschaftliche Sensibilisierungsprozesse dafür, dass Diskriminierungen für verschiedene Akteur*innen deutlicher, weniger deutlich oder nicht sichtbar sind.

Forschungsdesign und Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage, die dieser Artikel beantworten soll, lautet: Wie werden aPuE aus Lehrer*innenperspektive wahrgenommen und wer äußert diese? Die Beantwortung dieser Frage erfordert ein mehrstufiges, multimethodisches und längerfristiges Forschungsdesign, weswegen sich für ein Mixed-Methods-Design mit partizipativem Forschungsansatz entschieden wurde. Denn einerseits verzerren Mechanismen der sozialen Erwünschtheit (Edwards 1957) und mangelndes Vertrauen in die interviewende Person in einmaligen Befragungssettings eine ehrliche Beantwortung. Zudem zeigt sich, dass die Einschätzung der Lehrkräfte zu aPuE maßgeblich von der eigenen Sensibilisierung und dem Problembewusstsein abhängt. So hat sich das Forschungsdesign emergent flexibel über die Projektlaufzeit erweitert und verändert. Die Untersuchungsgruppen sind die am Projekt beteiligten Lehrkräfte⁴ wie auch das gesamte pädagogische Personal aller an SL*-sS* teilnehmenden Oberstufenzentren. Anders als in einer prä-/post-Untersuchung wurde hierbei auf qualitativer Ebene mit Formaten wie leitfadengestützten problemzentrierten Interviews, Gruppeninterviews sowie teilnehmenden Beobachtungen geforscht (s. Abbildung 1). Alle Untersuchungen sind eingebettet in einen Design-Based-Research Ansatz (u. a. nach Reinmann 2018) und werden durch die partizipative Forschung mit der KU – Ingolstadt-Eichstätt validiert. Dadurch können zusätzlich Zwischenergebnisse mit ähnlichen Erhebungen außerhalb von Brandenburg verglichen und gedeutet werden. Die qualitativen Erhebungen stellen den Ausgangspunkt und das Zentrum der Mixed-Methods-Untersuchung dar und prägen das weitere Vorgehen und die Methodenauswahl im dynamischen Prozess (Blatter u. a. 2018). Aus ihnen gehen die Themenschwerpunkte und Fragen der quantitativen Erhebungen hervor, die einen breiteren Einblick in die Realität der Oberstufenzentren in Brandenburg erlauben. Hierzu wurden einmalige Online-Befragungen mit den jeweiligen Kollegien der am Projekt beteiligten OSZ durchgeführt. Die fortlaufenden Auswertungen aller Erhebungsmomente werden auf die Ergebnisse der anderen Datensätze bezogen, sodass am Ende des Erhebungszeitraums verglichene, interpretierte und validierte Ergebnisse stehen.

4 Je nach Erhebung haben zwischen 14 und 19 am Projekt beteiligte Lehrer*innen aus sechs Oberstufenzentren teilgenommen.

Qualitative Erhebungen I bis VI

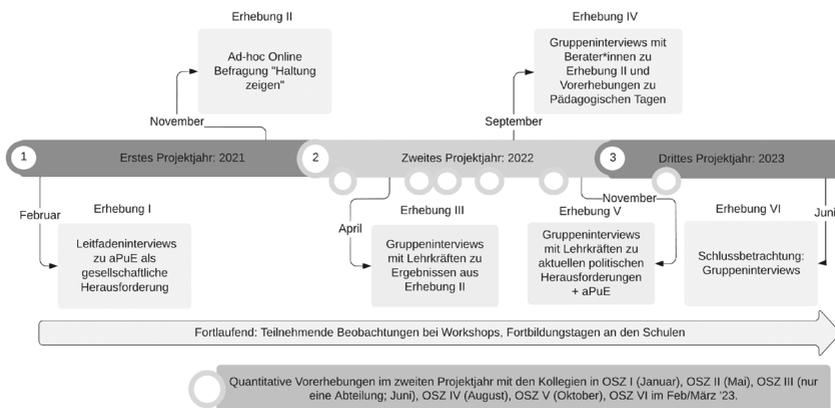


Abb. 1: Zeitstrahl der Erhebungen über die dreijährige Projektlaufzeit (Eigene Darstellung).

Zwischenerkenntnisse – Ein Blick in die qualitativen Untersuchungen

Die Erhebungen im ersten Projektjahr zielten auf die Vorstellungen zu und Erfahrungen mit antidemokratischen Tendenzen der Lehrer*innen im schulischen Raum. Bereits vor den ersten Qualifizierungen zeigte sich in problemzentrierten Leitfadeninterviews, dass antidemokratische Positionen und Einstellungen (aPuE), neben der Klimakrise und der COVID-19-Pandemie, als größte gesellschaftliche Herausforderung unserer Zeit gesehen werden.⁵ Nahezu alle Interviewpartner*innen thematisierten, dass aPuE zum Schulalltag des pädagogischen Personals gehören und die Lehrkräfte auf sie reagieren müssen.

Teilnehmende Beobachtungen machten anschließend deutlich, dass die Lehrer*innen mit allen Formen von Diskriminierung konfrontiert sind. Hierbei trauen sich Lehrkräfte teilweise erst in einem geschützten Raum, Konflikte und Probleme an ihrer Schule zu benennen. Zudem nehmen Lehrer*innen oft erst infolge inhaltlicher Fortbildungen bestimmte antidemokratische Tendenzen in der Schule wahr. Die langfristige Beschäftigung mit aPuE im Projekt ermöglichte es, eine Fallsammlung anzulegen, die die Komplexität und Vielfaltigkeit von aPuE in Brandenburg aufzeigt. Auffällig ist, dass in der ersten Projektlaufzeit besonders „harte“ Fälle, die zum Teil als rechtswidrig und überwiegend als

5 In Erhebung III fügen die Befragten den Angriffskrieg auf die Ukraine hinzu.

(extrem) rechte Positionen eingeordnet werden können, überrepräsentiert sind.⁶

Hinsichtlich der Frage, wie offen aPuE in der Schule geäußert werden, lässt sich in den Erhebungen ein Spannungsfeld zwischen unterschwellig verdeckt und offen direkt aufzeigen. Physische Gewalt wird nach Aussagen der Lehrkräfte sehr selten ausgeführt – das war nicht immer so. Brandenburger Schulen waren in den 1990er Jahren stark mit physischer Gewalt von extrem rechten Akteur*innen konfrontiert, sodass ein Teil der Lehrkräfte auch heute darauf verweist, dass der Umgang mit antidemokratischen Tendenzen damals eine andere Herausforderung war als heute. Zugleich weist ein Großteil der Befragten aus dem Projekt darauf hin, dass aktuelle gesellschaftliche Polarisierungen als eine Art „Katalysator“ für aPuE wirken:

„Gesellschaftliche Brennpunkte spiegeln sich sofort in den Äußerungen im Schulalltag wider. Persönliche Betroffenheit verstärkt, ja polarisiert das zusätzlich.“ (EII_I_TM)

„Heute gibt es eine sehr große Vielschichtigkeit bei zunehmender Unversöhnlichkeit der verschiedenen Lager, die schwer zu händeln ist.“ (EII_I_TB)

Dabei weisen die Befragten daraufhin, dass aPuE insbesondere in Folge der COVID-19-Pandemie zunehmen und verbale Abwertungen von bestimmten Gruppen, bspw. „scheiß Ausländer“, verstärkt auftauchen.^{7 8}

Im Laufe der Projektlaufzeit verstärkt sich die Wahrnehmung der Teilnehmer*innen, antidemokratische Tendenzen als große Herausforderung zu sehen, die erstens immer wieder aufkommt und zweitens sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrer*innen wahrgenommen wird. So verdeutlichen verschiedene Erhebungen, dass gerade seit dem Beginn der Pandemie auch im Kollegium verstärkt aPuE sichtbar werden (Dannemann und Angermann 2023). In einem

6 Die eingebrachten Fälle sind beispielsweise das Zeigen von verfassungswidrigen Symbolen, rassistische und sexistische Beleidigungen, Gewaltandrohungen, die mit abwertenden und volksverhetzenden Äußerungen zusammenfielen sowie antisemitische Aussagen.

7 Die COVID-19-Pandemie als Verstärker von antidemokratischen Tendenzen zeigt sich auch in Heitmeyers Ausführungen zu „Rechte Bedrohungsallianzen“ (2020).

8 Auch wenn überwiegend von einer Veränderung zum Negativen gesprochen wird, möchten wir auch darauf verweisen, dass einmal eine positive und zweimal keine Veränderung gesehen wurde. Zudem sagt ein*r Befragte*r, dass die Veränderung der Sichtbarkeit nicht beurteilt werden kann, da viele die Haltung des Befragten kennen und dadurch ihren eigenen Standpunkt nicht deutlich machen.

Erhebungssetting mit 14 am Projekt beteiligten Lehrkräften⁹ weist jede*r zweite Befragte darauf hin, dass es auch bei Lehrer*innen in einem hohen Maß zu folgenden Diskriminierungen kommt:

- Rassismus (migrations- und herkunftsförmige Ablehnung)
- Abwertung von Muslim*innen
- Sexismus
- Abwertung von erwerbslosen Menschen

Darüber hinaus spielen auch Verschwörungsmythen eine große Rolle im Lehrer*innenzimmer. Es herrscht bei den Befragten jedoch Uneinigkeit darüber, ob diese nur kritisch analysiert oder auch reproduziert werden. Eine Positionierung gegenüber Kolleg*innen, die sich antidemokratisch äußern, findet sehr viel seltener statt als bei Schüler*innen. Begründet wird ein Nichteingreifen durch Unsicherheiten im Professionswissen, schlechte Rahmenbedingungen, wenig Zeit, persönliche Differenzen, Resignation und bei *zu* antidemokratischen Tendenzen. Auch wenn den ersten drei Gründen strukturell entgegengewirkt werden kann, zeigt sich an den letzten drei, dass ein demokratischer Werterahmen einer Schule nicht zwangsläufig gesetzt ist. Aussagen wie:

Ich greife nicht ein: „Wenn ich weiß, dass es sich um Krawallheinis handelt oder bells angels oder Ähnliches“. (EII_I_TE)

suggestieren, dass durch Lehrkräfte Positionen Eingang finden, welche als klar antidemokratisch auszumachen sind, ohne, dass diesen widersprochen wird.

Zwischenerkenntnisse – Ein Blick in die quantitative Untersuchung

Im Vorfeld der Pädagogischen Tage an fünf Oberstufenzentren in verschiedenen Regionen Brandenburgs wurden Onlinebefragungen ans gesamte Kollegium geschickt. Insbesondere dann, wenn die Schulleitung auf die Befragung verwies, wurde sie vom Kollegium aktiv beantwortet. Insgesamt nahmen zum Zeitpunkt dieses Fachbeitrages über zweihundert Lehrkräfte an der Umfrage teil. Die Befragung gliederte sich in vier Bereiche: Es geht zunächst darum, welche aPuE an den Oberstufenzentren der Befragten im Schulalltag auftauchen und welche Akteursgruppen sie äußern. Die aPuE werden als Diskriminierungen abgefragt. Im nächsten Schritt geht es um die Auswirkung von aPuE auf die Schulöffentlichkeit, also insbesondere auf Schüler*innen, aber auch um die Reaktion des pädagogischen Personals. Dann wird die eigene Rolle erfragt: Wie

9 Eine Befragung mit anschließender Gruppendiskussion.

die Lehrkraft bei aPuE reagiert, ob sie Unterstützung erfährt und ob sie selbst betroffen von Diskriminierungen ist. Zuletzt machen die Lehrkräfte Angaben zur eigenen Person und teilen ihre Erwartungen an den Pädagogischen Tag mit. Erste Analysen der Befragungen zeigen, dass aPuE an allen Schulen auftreten, allerdings im Schnitt nur selten bis gelegentlich von den befragten Lehrkräften wahrgenommen werden. Ihnen zufolge äußern sich Schüler*innen deutlich häufiger als Lehrkräfte antidemokratisch. Unter den Kolleg*innen werden aber auch derlei Äußerungen registriert. Dabei liegt es an den Lehrkräften, im Falle von aPuE Haltung zu zeigen: Die Schüler*innen ignorieren aPuE laut der Befragten eher oder werden zum Publikum der Auseinandersetzung zwischen Mitschüler*innen und Lehrkräften. Insgesamt ist das Problembewusstsein für aPuE im Vergleich zu den qualitativen Erhebungen niedriger.

Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Die Ergebnisse aus beiden Erhebungsmomenten zeigen, dass aPuE an allen Schulen auftauchen, dass die Kollegien wenige Räume und Zeiten zum Austausch haben, aber auch, dass bei vielen Kolleg*innen die Sensibilisierung für aPuE aussteht. Die Wahrnehmung von aPuE und Diskriminierungen schwankt innerhalb der Kollegien stark. Zudem haben Kolleg*innen, die bereits sensibilisiert sind, das Gefühl alleine dazustehen. Eine langfristige inhaltliche Begleitung, der Aufbau von Vertrauensverhältnissen unter Rückgriff auf den Design-Based-Research-Ansatz und die Schaffung von Reflexionsräumen ermöglichen einen besseren Einblick in den Ist-Zustand der Schulen. Es ist nicht überraschend, dass die quantitativen Erhebungen die Konfliktlagen an den Schulen nur in Ansätzen aufzeigen, jedoch die qualitativen Erhebungen auf ein schon fast eindeutiges Problem mit aPuE im Schulkontext hindeuten. So legen die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen nahe, dass mehrere Faktoren die Werte der quantitativen Erhebung schwächen: a) eine Sensibilisierung für Diskriminierungen unterhalb von strafrechtlich relevanten Aussagen fehlt; b) Problemlagen werden durch Vermeidungsstrategien wie bewusstes Ignorieren unsichtbar gemacht; c) es besteht eine offene Zustimmung zu diskriminierenden Aussagen und d) es wird versucht, die eigene Schule vor „schlechter Presse“ zu schützen. Gegenstand noch ausstehender Interviews soll es sein, herauszufinden, zu welchen Anteilen die vier Mechanismen jeweils greifen.

Eine zentrale Erkenntnis des Projekts ist, dass in den Wahrnehmungen der Lehrer*innen deutlich wird, dass Schule kein neutraler Ort ist: Schüler*innen und Lehrer*innen bedienen sich an aPuE und individuelle Sichtweisen auf gesellschaftliche Herausforderungen werden im schulischen Raum direkt aus-

getragen (vgl. auch Dannemann 2022). Hier zeigt sich, dass insbesondere in Zeiten neuer multipler Krisen antidemokratische Tendenzen von Lehrkräften immer stärker sichtbar werden. Überdies nehmen die befragten Lehrer*innen am häufigsten herkunfts- und migrationsförmige Ablehnung, antimuslimischen Rassismus und Sexismus wahr. Das bedeutet noch nicht, dass nur diese aPuE im Schulalltag auftreten, sondern, dass die Lehrkräfte für diese Formen der Diskriminierung am stärksten sensibilisiert sind. Als Fälle, die sie im Schulalltag besonders herausfordern oder bei denen sie Rat suchen, bringen sie in erster Linie (extrem) rechte Positionen ein. Insgesamt werden aPuE in einem Spannungsfeld zwischen unterschwellig verdeckt und offen direkt geäußert, selten durch physische Gewalt. Dabei positionieren sich Lehrer*innen viel seltener gegenüber Kolleg*innen, die aPuE äußern, als gegenüber Schüler*innen.

Konsequenzen für die Praxis – Mögliche didaktische und strukturelle Implikationen

Die Zwischenerkenntnisse des Modellprojekts zeigen, dass eine langfristige und nachhaltige Auseinandersetzung mit aPuE notwendig ist. Ein demokratischer Werterahmen gegen aPuE, der von allen Akteur*innen einer Schule getragen wird, braucht langfristige Sensibilisierungsprozesse, Reflexionsräume, verschiedene Handlungsstrategien und nachhaltige Strukturen.

Über den Zugang „Haltung zeigen“ können innerhalb von Fortbildungen die Eigenlogiken von Diskriminierungen erklärt und Handlungsstrategien geübt werden. Dabei ist es wichtig, dass diese nicht als „Beiprodukt“ am Rande eines Schuljahres stattfinden, sondern aus Sicht der Schule als wichtiges Kernelement, bspw. als Bestandteil einer demokratischen Schulentwicklung gedacht werden. Das Projekt hat gezeigt, dass neben einem Auftakt zum Grundverständnis von aPuE Sensibilisierungsphasen erfolgen müssen, die auf der einen Seite durch fachliche Expert*innen und auf der anderen Seite durch ein Unterstützungssystem von außen begleitet werden. So fühlen sich die Lehrer*innen in den teilnehmenden Schulen oftmals überfordert und mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie der COVID-19-Pandemie, dem Angriffskrieg auf die Ukraine, antidemokratischen Tendenzen, aber auch mit strukturellen Gegebenheiten wie dem anhaltenden Lehrer*innenmangel allein gelassen. Die Vielfalt an außerschulischen Trägern und Vereinen, die über Expertisen zu unterschiedlichen Diskriminierungen verfügen, sollten daher stärker in Schulentwicklungsprozesse miteinbezogen werden. Außerdem bringt das Modellprojekt bereits ein Unterstützungssystem mit, welches für eine strukturelle Verankerung ge-

nutzt werden kann. Dieses erprobt aktuell, wie Schulen auch interne Strukturen schaffen können, die nach einem Coachingprozess eigenverantwortlich für das Thema aPuE an ihrer Schule ansprechbar werden. In Zeiten multipler Krisen, in denen sich die Grenzen des Sagbaren weiter verschieben (s. Achour 2018, 44) und auch Lehrer*innen nicht frei von antidemokratischen Tendenzen sind, wird die Prämisse „Haltung zeigen“ zur Notwendigkeit, um aPuE im Schulalltag entgegenzuwirken.

Literatur

- ACHOUR, S.** (2018): Die „gespaltene Gesellschaft“: Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. 68 (13/14), 40–46. Online: <http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung>“<http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung> (Zugriff: 28.3.22).
- BADER, P./Demirović, A./Dück, J./Becker F.** (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, A./Dück, J./Becker, F./Bader, P. (Hg.): *Vielfach Krise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. Hamburg, S. 11–28.
- BEHRENS, R.** (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BEHRENS, R./Breuer, S./Besand, A.** (2021): *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BLATTER, J./Langer, P./Wagemann, C.** (2018): *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden. Springer VS.
- DANNEMANN, U.** (2022): Krisenvorstellungen – Einschätzungen und Überzeugungen von Lehrer/-innen zu den Herausforderungen unserer Gesellschaft. In: *zdg* Heft 2/2022, S. 77–99.
- DANNEMANN, U.** (2023): Vorstellungen von Lehrer*innen im Fokus – Antidemokratische Positionen und Einstellungen als zentrale Herausforderung im Schulalltag? In: Bechtel, T./Firsova, E./Schrader, A./Vajen, B. (Hg.): *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 165–185.
- DANNEMANN, U./Angermann, E.** (2023): Haltung zeigen gegen antidemokratische Positionen und Einstellungen – Das Projekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen (SL*-sS*)“ in Brandenburg. In:
- DECKER, O./Brähler, E.** (Hg.) (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität/Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen. Psychosozial-Verlag.
- EDWARDS, A. L.** (1957): *The social desirability variable in personality assessment and research*. Dryden Press.
- HEITMEYER, W.** (2002–2011): *Deutsche Zustände*. Berlin. Suhrkamp (editionsuhrkamp)

- HEITMEYER, W./Freiheit, M./Sitzer, P. (2020):** Rechte Bedrohungsallianzen. Berlin. Suhrkamp Verlag.
- HELD, D. (1995):** Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitical Gouvernance, Cambridge: Polity.
- KÜPPER, B. (2016):** Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Heinrich-Böll-Stiftung – Schriften zur Demokratie Band 42/2016, S. 21–36.
- REINMANN, G. (2018).** Reader zu Design-Based Research. Hamburg. Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/11/Reader_DBR_Nov-2022.pdf (Zugriff: 5.1.2023).
- VORLÄNDER, H./Yilmazel, E./Angeli, O./Barp, F. (2021):** Lehrplanstudie Migration und Integration. (Hg.) Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Kurzpräsentationen aktueller Forschungsprojekte

STEPHAN BENZMANN

Lernnarrationen und Lernnarrative der politischen Bildung

Wege zur Aneignung gesellschaftlichen Wissens in Schulbucheinheiten

195 Schulbucheinheiten zur Frage, ob die Türkei Mitglied der Europäischen Union werden soll, konnten im Rahmen eines Dissertationsvorhabens zusammengetragen werden. Diese setzen sich aus einem lernzielorientierten Rahmen, Lernmaterialien und Lernaufgaben zusammen. Struktural aufeinander bezogen ergeben diese Elemente einen geschlossenen Sinnzusammenhang, in dem Inhalte didaktisch geordnet sind. Der Stoff EU/Türkei-Beitritt ist jeweils unterschiedlich didaktisch angeordnet, d.h. es werden didaktische Perspektiven auf das Thema variiert. Die daraus resultierenden didaktischen Storys werden durch didaktische Plots zu fachdidaktisch strukturierten Lernwegen. Durch Transformation und Transposition sowie intensionalen Verknüpfungen von Elementen vermitteln Schulbucheinheiten einem impliziten Schüler einen temporal arrangierten Weg zur Aneignung von Wissen. Sie umfassen demzufolge Merkmale einer Narration, bzw., da Lernen ihr explizites Ziel ist, einer *Lern*narration. Das zentrale Forschungsziel des Promotionsprojektes ist es, Grundmuster der lernnarratologischen Vermittlung von Inhalten analytisch zu erfassen.

Um in dem Zusammenhang zu ermitteln, ob und wie narratologisch kommuniziertes Wissen eine wertmäßige Vorwegbestimmtheit vermitteln kann, werden Deutungsmuster der Realität, die angeeignet werden sollen, als Lernnarrative identifiziert. Hierfür werden Formen des Otherings, semantische Rollen von Akteuren, Bewertungsperspektiven sowie lernlogische und temporale Ordnungen erhoben.

Methodisch werden fachdidaktisch-narratologische, strukturelle sowie diskursanalytische Verfahren entwickelt und angewandt. Vergleichende Reihenanalysen einzelner Elemente und Fallanalysen ganzer Schulbucheinheiten ergänzen sich.

Die Dissertation gibt Impulse für eine Ergänzung politikdidaktischer Bildungsmedienforschung um (lern-) narratologische Konzepte.

Literatur

- GRAMMES, T.** (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Op-laden.
- KÜHBERGER, Christoph** (2010). Multimodale Narrationen. In: Heinze, Carsten (Hg.)/Matthes, Eva (Hg.). Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 43–55.
- LENZEN, Dieter** (Hg.) (1976). Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts: Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft? Kronberg/T.

Patterns of publishing in German civic education research: a co-authorship network

Research as a social process suggests that the collective research agenda of a discipline is shaped by its structural features (Graf 2008) which thus helps to explain why we actually discuss what we discuss within an academic domain (Moody 2004; Crane 1972). This assumption also substantially informs publication patterns and co-authorship networks in German civic education research: Who are the most central researchers? What groups of collaborating researchers exist? How do these clusters diverge in their characteristics?

The poster addresses these questions drawing on an encompassing dataset that considers multiple publication types including book publications, journal articles and chapters in edited volumes with more than 3000 contributions and 900 authors published between 2014 and 2020 in German civic education research.

Using bibliometrics, different techniques of network analysis and consensus graph clustering methods, the analysis reveals patterns of co-authorship and present the first systematic mapping of our discipline. In this way, the most important research clusters, their characteristics and the major researchers in the domain of civic education research in Germany can be assessed.

First, in terms of the number of publications, their types and language, the bibliometrics show a relatively strong constancy over time of the discipline's literature. The international orientation of the text corpus is low (<10 percent). Second, using all three measures, degree centrality, closeness centrality and betweenness centrality the analysis identifies the most important researchers of the collaboration network, with Monika Oberle (Universität Göttingen) alone holding a top position in all three measures. The identification of the most important research groups using consensus graph clustering methods shows, third, that the research landscape is very diverse in terms of topics, target groups and approaches, which speaks for the vitality of the discipline. However, a critical assessment regarding cross-institutional collaboration and international orientation in German civic education research must be made (see Waldvogel 2022).

Literature

- CRANE, Diana** (1972): *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- GRAF, Erich** (2008): *Forschen als sozialer Prozess. Zur Reflexion von Momenten der Forschung in sozialwissenschaftlicher Forschung* [Research as a social process. On the reflection of moments of research in social science research.]. Luzern: Verlag an der Reuss.
- MOODY, James** (2004): The Structure of a Social Science Collaboration Network: Disciplinary cohesion from 1963 to 1999. *American sociological review*, 69(2), 213–238.
- WALDVOGEL, T.** (2022). Patterns of publishing in German civic education research: a co-authorship network. *Journal of Social Studies Education Research*, 13 (4), 120–159. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/download/4512/591>

Interaktive Biografien als Medium in der historisch-politischen Bildung

Untersuchungen am Beispiel der Antiziganismusprävention

Im Rahmen des Projekts „Lernen mit digitalen Zeugnissen“ (LediZ) wurden 2020 und 2021 interaktive Biografien von zehn Personen aus der Gruppe deutschsprachiger Sinti und Roma erstellt. Bei interaktiven Biografien handelt es sich um ein Medienformat, das es Nutzer:innen erlaubt, individuelle Fragen an digitale Avatare von zuvor verfilmten Personen zu stellen. Ein spezieller Algorithmus prüft die Fragen dabei auf Übereinstimmungen mit den verfügbaren Antworten aus der Datenbank und spielt passende Inhalte ab.

Um das didaktische Potential des Formats für den Bereich der historisch-politischen Bildung näher zu erforschen, wird von 2022 bis 2024 eine vergleichende Interventionsstudie mit Schulklassen der Jahrgangsstufe 8 bis 13 durchgeführt. Die Proband:innen erhalten je nach Studiengruppe entweder die beschriebenen interaktiven Biografien, einen Film auf Basis von Zusammenschnitten der Interviews ohne Möglichkeit zur Interaktion, oder eine Verschriftlichung des Zusammenschnitts als Text. Die Studie sieht im Rahmen eines Pre-/Post-Designs quantitative Fragebögen sowie leitfadengestützte Einzelinterviews vor. Dabei werden insbesondere themenspezifisches Fachwissen sowie Einstellungen zu den Themenfeldern ‚Sinti und Roma‘ sowie ‚Antiziganismus‘ erfasst.

Die Ergebnisse sollen zur Klärung des Potentials interaktiver Biografien für die historisch-politische Bildung beitragen. Als Anwendungsfall dient hierfür das spezifische Feld der Antiziganismusprävention. Auf Basis der Resultate sollen nach Möglichkeit zudem weitere Handlungsempfehlungen zur Verwendung und didaktischen Einbettung interaktiver Biografien als Medium im Unterricht formuliert werden.

Eine Publikation der Studienergebnisse ist für den Zeitraum 2024/2025 geplant.

Weitere Informationen sowie Möglichkeiten zur Studienteilnahme können unter fabian.heindl@lmu.de erfragt werden.

Literatur

- BALLIS, A.,** Gloe, M., Duda, F., Heindl, F., Hüttl, E., Kolb, D., Schwendemann, L. (2021). Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie. *Eckert. Dossiers* 2021(1). <https://repository.gwi.de/handle/11428/316>

DOROTHEE GRONOSTAY, KATRIN
HAHN-LAUDENBERG, MARCUS KINDLINGER

Kontroversität und professionelle Unterrichtswahrnehmung

Potentiale der Animationsvideos aus dem LArS-Projekt

Der Beutelsbacher Konsens von 1976 kann als Kern der Berufsethik von Lehrer*innen in demokratischen Gesellschaften gelten. Er stellt normative Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und lässt sich als Professionsstandard für die qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung im politischen Unterricht verstehen (Grammes, 2016). So prägnant die drei Leitsätze formuliert sind, die unterrichtspraktische Umsetzung ist zuweilen herausfordernd. Umso wichtiger ist daher die Ausbildung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit kontroversen Themen. Das Lernen mit Unterrichtsvideos bietet dabei besonderes Potential zur Förderung der Wahrnehmung, Analyse und Bewertung von kontroversitätsrelevanten Unterrichtsmerkmalen („professional vision“, Sherin, 2007). Im Rahmen des Verbundprojekts „Lernen mit Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer“ (LArS.nrw, Gronostay, Manzel, Hahn-Laudenberg und Teuwsen, 2023) wurden daher Animationsfilme realer Unterrichtsbeispiele und Lehr-/Lernmaterialien u. a. zum Umgang mit Kontroversität entwickelt. Neben dem praktischen Nutzen für die Lehrerbildung zielt das Projekt auf die Erforschung unterrichtspraktischer Anforderungen bei der professionellen Gestaltung von Kontroversität in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Kontroversität.

Literatur

- GRAMMES**, Tilman (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 155–165.
- GRONOSTAY**, Dorothee/Manzel, Sabine/Hahn-Laudenberg, Katrin/Teuwsen, Jutta (Hg.) (2023): Professionelle Unterrichtswahrnehmung in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS.

SHERIN, Miriam Gamoran (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs.
In: Goldman, Ricki/Pea, Roy/Barron, Brigid/Derry, Sharon (Hg.) 2007: Video research in the learning sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 383–395.

JENNIFER BLOISE

Mensch-Tier-Verhältnisse als Gegenstand politischer Bildung

Wie denken Schüler*innen über das gesellschaftliche Verhältnis zu Tieren und welche Implikationen ergeben sich daraus für die politische Bildung? Dieser Fragestellung geht diese Dissertation mit einer explorativen Interviewstudie mit Schüler*innen (Sek I) auf den Grund. Dabei geht diese Arbeit von der Annahme aus, dass das Verhältnis zu Tieren vom sog. *Speziesismus* (Ungleichwertigkeit von Tieren, vgl. Ryder 2004) gekennzeichnet ist. Von Erkenntnisinteresse sind insbesondere die Fragen, inwieweit Denkmuster, die ex- oder implizit Aspekte von Macht aufweisen, bei Schüler*innen sichtbar werden, wie sie diese plausibilisieren und inwiefern sie sich dazu positionieren.

Bislang stellt das Mensch-Tier-Verhältnis einen weißen Fleck in der politischen Bildung dar, dabei ist es aufgrund der Durchdringung von normalisierten Machtstrukturen eine zentrale gesellschaftliche Problematik. Zudem ist das Verhältnis mit brisanten Problemfeldern wie dem Klimawandel verwoben. Ist es Aufgabe politischer Bildung, normalisierte Machtverhältnisse zu hinterfragen (vgl. Lösch 2020, 139), dann bedarf es eines kritischen Umgangs mit dem unreflektierten In-Beziehung-Sein von Menschen und Tieren, welches die stillschweigend legitimierte (Aus-)Nutzung einiger Tiere stets reproduziert. Mit dem Sichtbarmachen des vermeintlich Normalen und Nicht-Kontroversen können neue Grundlagen für eine ernsthaft kontroverse politische Bildung geschaffen und „dem anthropozentrischen Denken begegnet“ (Juchler 2021, 174) werden.

Zur didaktischen Rekonstruktion werden in der Arbeit Alltagsvorstellungen über das Mensch-Tier-Verhältnis im Vergleich mit fachlichen Vorstellungen analysiert. Erste Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse eröffnen Einblicke in subjektive Logiken, an die didaktische Überlegungen anknüpfen können. In der Kategorie Macht bspw. befinden sich unterschiedliche Denkweisen: Während Finn Tiernutzung gutheißt und als „unser Recht“ ansieht, plädiert Chiara dafür, dass Tiere nicht als „minderwertig angesehen“ oder „unterdrückt werden“ sollten, „weil es auch Lebewesen“ sind.

Literatur

- JUCHLER**, Ingo (2021): „...die im Dunkeln sieht man nicht“. Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Frankfurt/M., S. 163–175.
- LÖSCH**, Bettina (2020): Kritische politische Bildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 137–140.
- RYDER**, Richard D. (2004): Speciesism revisited. In: Think 2/2004, S. 83–92.

Digitale Lerngemeinschaften im Praxissemester

Ein Projekt zur stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Notwendigkeit von digitalen Lerngemeinschaften DiLe

Das Projekt „Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenteren Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (DiLe) soll zu einer besseren Begleitung der Praxissemesterstudierenden beitragen, indem die folgenden vier Ziele angestrebt werden:

- I. **Transparente Leistungserwartung**, damit die Mentor:innen die Studierenden bei den universitären Aufgaben bestmöglich unterstützen können.
- II. **Kooperation** der beteiligten Akteure soll den Austausch anregen.
- III. **Fortbildung** der Mentor:innen hinsichtlich aktueller fachdidaktischer Inhalte in medial vielfältiger Form.
- IV. Stärkere **Theorie-Praxis-Verzahnung** durch die Verknüpfung der Akteure.

Das Projekt DiLe ist in eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer:innen in Thüringen integriert und besteht aus drei verschiedenen Modulen. Während das **Modul A** „Rolle – Unterrichtskommunikation – Transfer (RoUTe)“ und das **Modul B** „Heterogenität/Inklusion“ eher allgmeinpädagogische Themen bearbeiten, finden sich im **Modul C** fachdidaktische Angebote wieder. Neben der Politikdidaktik beteiligen sich auch die Fachdidaktiken Deutsch und Chemie am Projekt. Jede Fachdidaktik legt in der Aufbereitung der Inhalte dabei jedoch eigene inhaltliche Schwerpunkte. Gleichzeitig wird auch versucht, etwaige Kooperationsbausteine zu entwickeln (vgl. DiLe: Teilvorhaben 2021).

Der Beitrag der Politikdidaktik zur besseren Theorie-Praxis-Verzahnung

Aufbau und Ziel des Moduls C der Politikdidaktik

Ausgehend von den Aufgaben der Praxissemesterstudierenden wurde die Lern-

plattform dahingehend entwickelt, dass die Mentor:innen mit den Praxissemesterstudierenden ko-konstruktiv urteils- und/oder handlungsorientierten Sozialkundeunterricht planen, durchführen und reflektieren sollen (Achour 2015). Dazu werden die Mentor:innen im Basisbaustein 1 mit den universitätsseitigen Anforderungen an die Praxissemesterstudierenden vertraut gemacht sowie Grundlagen des Sozialkundeunterrichts adressiert.

Im Basisbaustein 2 werden den Mentor:innen Unterstützungsmöglichkeiten angeboten, wie die ko-konstruktive Unterrichtsplanung umgesetzt werden kann. Dazu werden Leitfragen genutzt, die die Themenblöcke Bedingungsanalyse, Sachanalyse und didaktische Analyse, Kompetenzziele und die unterrichtsmethodische Gestaltung abdecken.

Zusätzlich werden auch Vertiefungsbausteine angeboten, die inhaltlich aufbereitete Themenfelder darstellen. Hier ist beispielsweise der Kooperationsbaustein „Fake News“ zu nennen, der gemeinsam mit der Fachdidaktik Deutsch erarbeitet wurde.

Aktuell befindet sich das Projekt in der Finalisierungsphase. Im ersten Durchgang im Wintersemester 2021/2022 wurden mit fünf Lehrkräften Interviews geführt. Die Ergebnisse der Interviews wurden genutzt, um die Inhalte der Lernplattform zum einen umzustrukturieren und zum anderen die Ausrichtung und Zielstellung hin zu der beschriebenen zu entwickeln. Nun werden weitere zusätzliche Materialien Stück für Stück hinzugefügt und in Zukunft der Aspekt der Handlungsorientierung weiter fokussiert.

Schlussfolgerungen für die Theorie-Praxis-Verzahnung

Abhängig von dem zugrunde gelegten Verständnis von Wissen und Wissensverwendung können zwei grundlegende Unterscheidungen getroffen werden: Es kann zwischen der Integrationsposition und der Differenzposition unterschieden werden (vgl. Berkemeyer 2018: 74).

Im Projekt DiLe wird ein Integrationskonzept der Theorie-Praxis-Verzahnung verfolgt. Besonders der Basisbaustein 1 präsentiert wissenschaftliches Wissen zu den aktuellen fachdidaktischen Grundlagen, das in irgendeiner Art und Weise mit der unterrichtlichen Praxis in Einklang gebracht werden soll. Neben dieser technologisch anmutenden Theorie-Praxis-Verzahnung weisen die im Programm der Fortbildung platzierten Reflexionsaufgaben und Reflexionsforen zudem u.a. auf ein strukturtheoretisch inspiriertes Verständnis der Theorie-Praxis-Relationierung hin, in dem Unterrichtserfahrung und theoretische Reflexion parallelgeführt werden (May 2022: 54). Damit soll es gelingen, dass die Lehrkräfte Situationen ihres eigenen Handelns reflektieren und so einen

forschenden Habitus entwickeln beziehungsweise diesen mit in die Fortbildung einbringen können (vgl. Kolbe 2004: 209).

Fazit

Im Zeichen einer besseren Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen des Integrationskonzeptes wird ein Angebot geschaffen, das die Mentor:innen der Praxissemesterstudierenden auf ihre Aufgaben vorbereitet und den Mentor:innen gleichzeitig die Möglichkeit bietet, ihr fachdidaktisches Wissen weiterzuentwickeln.

Perspektivisch bleibt zu evaluieren, inwiefern die verbesserte Betreuung auch durch die Praxissemesterstudierenden wahrgenommen wird und ob die Möglichkeit besteht, das Projekt auf weitere Fachdidaktiken auszubauen, um das Angebot zu erweitern. Auch wenn die Projektlaufzeit begrenzt ist, wird seitens der Politikdidaktik eine Verstärkung angestrebt.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2015): Politikdidaktisches Unterrichtscoaching – Ein Vorschlag zur Förderung der Planungskompetenz als Facette politikdidaktischer Professionalität. In: Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 148–166.
- BERKEMEYER**, Nils/Lisa Mende (2018): Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Münster/New York: Waxmann.
- DILE**: Teilvorhaben (2021): FSU Jena, [online] <https://www.dile.uni-jena.de/teilverhaben> [abgerufen am 21.9.2022].
- KOLBE**, Fritz-Ulrich (2004): Verhältnis von Wissen und Handel. In: Sigrid Blömeke et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 206–232.
- MAY**, Michael. (2022): Erratum zu: Professionalisierung angehender Politik-Lehrkräfte – Theorie-Praxis-Relationierung im Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Caruso, Carina et al. (Hg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–61.

Europäische Bürger*innen?

Vorstellungen von und Identifikation mit Europa von Schüler*innen in der Großregion

In der Mitteilung der Europäischen Kommission „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“ (2017) wird – wie der Titel schon verspricht – der Bildung eine besondere Rolle zugeschrieben. Sie soll erfahrbar machen „was es bedeutet, ‚europäisch‘ zu sein“, um ein Weiterbestehen „unserer Kulturgemeinschaft, unserer gemeinsamen Werte und unserer gemeinsamen Identität“ zu ermöglichen. Aus der Aufgabe an die Bildung, eine europäische Identität zu fördern, ergeben sich zwei Problemstellungen: Erstens wird gerade angesichts aktueller Entwicklungen deutlich, wie schlagartig sich verändern kann, was „Europa“ respektive „europäisch“ bedeutet. Zweitens stellt sich aus (politik)didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Frage, ob die Förderung einer europäischen Identität überhaupt ein legitimes Ziel der Bildung darstellt. Die Förderung einer affirmativen Identifikation mit Europa wird dahingehend kritisiert, dass ein solches Ziel dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens' widerspreche (Eis/Moulin-Doos 2018). Als Alternative dazu werden in der Politikdidaktik als Ziele der Europabildung unter anderem die Befähigung zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe, eine kritische Reflexion europäischer Zusammenhänge sowie Subjektorientierung benannt (Vetter/Lange/Wegner 2021).

Um eine Subjektorientierung in der schulischen Thematisierung von Europa zu ermöglichen, soll mit dem hier vorgestellten Forschungsdesign die Perspektive der Lernenden erfasst werden. Die Erhebung nimmt außerdem die Problemstellungen, die sich aus den Forderungen der EU ergeben, auf und gibt sie an die Schüler*innen in Form der Forschungsfragen weiter: Welche Vorstellungen von Europa haben die Schüler*innen? Fühlen sie sich europäisch und welche Bedeutung hat die Identifikation mit Europa für sie?

Als Untersuchungsraum wurde die Großregion gewählt, welche aus den Grenzregionen zwischen Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Belgien besteht. Die privaten und schulischen Aktivitäten werden miterhoben, um den Fragen nachzugehen, inwiefern die Möglichkeiten einer transnationalen Eu-

ropabildung genutzt werden und ob es einen Einfluss auf die Vorstellung von und die Identifikation mit Europa hat, wenn Europa „gelebt“ wird. Die Untersuchung wird in Form eines digitalen Fragebogens an allen Schulformen der Region unter Schüler*innen der Sekundarstufe I durchgeführt.

Literatur

- EUROPÄISCHE** Kommission (2017): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017. COM/2017/0673.
- EIS**, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.) (2018): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- VETTER**, Eva/Lange, Dirk/Wegner, Anke (2021): Vorwort der Herausgeber*innen zur Reihe sprache – macht – gesellschaft. Europabildung: Zum Zusammenhang von Sprache, Macht und Gesellschaft. In: Dieselb. (Hg.): Europa denken, kommunizieren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 9–17.



Hier finden Sie die Posterpräsentationen von S. Benzmann, T. Waldvogel, F. Heindl, J. Bloise, C. Blum & S. Langer

Autor:innenverzeichnis

FRANCESCA BARP ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für politische Bildung an der Universität Potsdam. Sie ist Politikwissenschaftlerin, Soziologin und Kommunikationswissenschaftlerin.

STEPHAN BENZMANN ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Lehrer an einem Gymnasium und Schulbuchautor.

JENNIFER BLOISE ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der Politischen Bildung der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau und promoviert zu Mensch-Tier-Verhältnissen als Gegenstand politischer Bildung.

CHRISTIAN BLUM war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Jena und ist Lehrkraft am Staatlichen Gymnasium „J. H. Pestalozzi“ Stadtroda.

DR. ROBERT BRUMME ist Soziologe am Institut für Soziologie & Demographie und Mitarbeiter an der Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock sowie Gründungsmitglied des „Rostocker Institut für Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis e.V.“.

DR. ANDREAS BRUNOLD ist Professor i. R. für politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften.

DR. MATTHIAS BUSCH ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

UDO DANNENMANN ist akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam.

DR. WERNER FRIEDRICHS ist Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

DR. TILMAN GRAMMES ist Professor für Erziehungswissenschaft und Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg.

DR. DOROTHEE GRONOSTAY ist Juniorprofessorin für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt empirische Politikdidaktik an der TU Dortmund.

DR. KATHRIN HAHN-LAUDENBERG ist Juniorprofessorin für Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Integration und Migration an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.

- FABIAN HEINDL** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehrereinheit für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- DR. INKEN HELDT** ist Juniorprofessorin für Didaktik der Politischen Bildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.
- FREDERIK HEYEN** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
- DR. MAY JEHLE** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der politischen Bildung der Universität Mainz.
- DR. INGO JUCHLER** ist Professor für Politische Bildung an der Universität Potsdam.
- DR. STEVE KENNER** ist Juniorprofessor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- DR. ULF FRANK KERBER** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft: Geschichte und ihre Didaktik/Medien-Didaktik der PH Karlsruhe.
- ULRICH KERSCHER** ist Lehrkraft am Anna Barbara Von Stettensches Institut (Gymnasium) sowie Doktorand im Bereich der Politischen Bildung und der Didaktik der Sozialwissenschaften.
- CHARLOTTE KEULER** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.
- MARCUS KINDLINGER** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Juniorprofessur für Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Migration und Integration an der Universität Leipzig.
- DR. HEIKE KRÖSCHE** ist Universitätsassistentin im Bereich „Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung“ am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck.
- DR. DIRK LANGE** ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und an der Leibniz Universität Hannover.
- SASKIA LANGER** hat Erziehungswissenschaft studiert und ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Edu.GR der Universität Trier.
- JOHANNA LEUNIG** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Universität Göttingen.

- DR. SABINE MANZEL** ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften und wiss. Leitung der CIVES School of Civic Education an der Universität Duisburg-Essen.
- DR. DOROTHEE MEYER** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.
- DR. LEIF O. MÖNTER** ist Professor für Didaktik der Geographie an der Universität Vechta.
- DR. STEFAN MÜLLER** ist Professor für Soziale Probleme, Bildung und Gesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences und Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- DR. MONIKA OBERLE** ist Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Universität Göttingen.
- DR. FRANK REICHERT** ist Assistant Professor für Interprofessional Education and Learning in der Unit Social Contexts and Policies of Education an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hong Kong.
- ELIA SCARAMUZZA** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- DR. FALK SCHEIDIG** ist Professor für Lebenslanges Lernen unter besonderer Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens an der Ruhr-Universität Bochum.
- SARAH STRAUB**, Mag., ist Politikwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien sowie im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Sie lehrt an der Universität Wien und der Universität Graz.
- MANUEL THEOPHIL** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Arbeitsstelle Menschenrechtsbildung und in der Politikdidaktik der Rheinland-Pfälzischen-Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.
- BASTIAN VAJEN** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover.

- DR. THOMAS WALDVOGEL** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und Fachreferent der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- DR. GEORG WEISSENO** ist Professor i.R. für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
- DR. FRANZISKA WITTAU** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld.
- DR. CHRISTOPH WOLF** ist Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Schriftenreihe der GPJE

Alle Titel
auch als
eBook

Die Schriftenreihe der GPJE: „Futter“ für den wissenschaftlichen Diskurs zur schulischen und außerschulischen politischen Bildung.



ISBN 978-3-7344-1529-6,
216 S., € 21,90



ISBN 978-3-7344-0827-4,
248 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0680-5,
200 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0486-3,
184 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974975-5,
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974904-5,
224 S., € 26,80



ISBN 978-3-89974746-1,
208 S., € 22,80



ISBN 978-3-7344-0121-3,
256 S., € 29,80



ISBN 978-3-7344-0198-5,
184 S., € 22,80



ISBN 978-3-89974724-9,
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974499-6,
106 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974453-8,
256 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974412-5,
154 S., € 16,80



ISBN 978-3-89974172-8,
92 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974126-1,
144 S., € 13,80



ISBN 978-3-7344-0254-8
(PDF), 122 S., € 9,99



ISBN 978-3-89974249-7,
104 S., € 12,80



Der Sammelband vereint Beiträge der 22. GPJE-Jahrestagung, die im Juni 2022 an der Universität Trier stattfand. Er gibt einen Überblick über politikdidaktische Forschungsprojekte und Diskussionen zu Herausforderungen, Chancen und Veränderungen politischer Bildung in der Digitalität.

Der Band spiegelt damit nicht nur eine breite Auseinandersetzung mit digitalen Transformationen in politikdidaktischer Forschung und Entwicklung wider, sondern zeigt, wie sehr Digitalität auch die Politikdidaktik selbst in ihren Methoden, Inhalten, Selbstverständnissen und Forschungspraxen verändert und vor neue Aufgaben stellt.

ISBN 978-3-7344-1579-1



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT