

Harald Gapski / Monika Oberle / Walter Staufer (Hrsg.)
Medienkompetenz

Schriftenreihe Band 10111

Harald Gapski / Monika Oberle / Walter Staufer (Hrsg.)

Medienkompetenz

Herausforderung für Politik, politische Bildung
und Medienbildung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitungen. Vollständiger Lizenztext: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Dieser Schriftenband ist vollständig als E-Book, PDF und aktualisierte Onlineversion verfügbar. Der Download des E-Books ist kostenlos.

<http://www.bpb.de/medienkompetenz-schriftenreihe>

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und Forderungen können die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung übernehmen.

Bonn 2017

© Bundeszentrale für politische Bildung

Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Lektorat und Redaktion: Verena Artz

Projektkoordination und Redaktion: Walter Staufer

Titelfoto: © ellagrin/Fotolia, KonzeptQuartier

Umschlaggestaltung, Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Düsseldorf

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt/Main

ISBN: 978-3-7425-0111-0

www.bpb.de

Inhalt

Dieser Schriftenband ist vollständig und kostenlos als E-Book und PDF verfügbar.

Alle Beiträge erscheinen in aktualisierter und erweiterter Form auch als Dossier unter:

<http://www.bpb.de/medienkompetenz-schriftenreihe>

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge 9

HARALD GAPSKI / MONIKA OBERLE / WALTER STAUFER

Einleitung 17

Teil I

Digitale Gesellschaft und politisches Handeln 31

OTFRIED JARREN / ULRIKE KLINGER

Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung 33

MARIANNE KNEUER

Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie 43

ANDREAS BUSCH

Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft 53

NORBERT KERSTING

Online-Partizipation und Medienkompetenz:
Kann man Netiquette lernen? 63

PETER SCHAAR

Überwachung, Algorithmen und Selbstbestimmung 73

ARNE HINTZ	
Zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne: WikiLeaks und die Rolle des Leaks-Journalismus	82

ANDREAS JUNGHERR	
Einsatz digitaler Technologie im Wahlkampf	92

Teil II

Herausforderungen für die Medienbildung	103
--	-----

HARALD GAPSKI	
Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation	105

ANGELA TILLMANN	
Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten	116

BARDO HERZIG / ALEXANDER MARTIN	
Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung	126

SANDRA AßMANN	
Medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien	136

BIRGIT EICKELMANN	
Schulische Medienkompetenzförderung	146

NIELS BRÜGGEN / GUIDO BRÖCKLING	
Außerschulische Medienkompetenzförderung	155

ANJA HARTUNG-GRIEMBERG	
Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung	166

KAI-UWE HUGGER	
Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung	175

Herausforderungen für die politische Bildung	185
MONIKA OBERLE	
Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung	187
DAGMAR HOFFMANN	
Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen	197
SABINE MANZEL	
Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit	207
DENNIS HAUKE	
Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder	218
FELICITAS MACGILCHRIST	
Digitale Schulbücher: Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht	226
MARC MOTYKA	
Politik-Lernen mit digitalen Spielen	235
MONIKA OBERLE / SIMON RAISER / BJÖRN WARKALLA / KONSTANTIN KAISER / JOHANNA LEUNIG	
Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie	243
Autorinnen und Autoren	257

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge

Teil I: Digitale Gesellschaft und politisches Handeln

Otfried Jarren/Ulrike Klinger

Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung

Eine Grundlage für die Vermittlung von Medienkompetenz ist, zu verstehen, wie Öffentlichkeit strukturiert ist und welche Normen und Regeln in welcher öffentlichen Sphäre gelten. Die Digitalisierung von Kommunikationsmedien hat zu einer Transformation von Öffentlichkeit geführt, die mit Konvergenz oder Disruption nur unzureichend beschrieben ist. Aus einem stark hierarchisch, massenmedial und journalistisch geprägten nationalen Vermittlungssystem entwickelt sich ein stärker heterarchisches, von vielen organisiertes wie nutzbares globales Kommunikationssystem. Der Beitrag skizziert diese Ausdifferenzierung etablierter Massenmedien sowie die Neuinstitutionalisierung von Social Media und anderen Plattformen.

Marianne Kneuer

Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie

Medien sind ein wichtiger Bestandteil der kommunikativen Gestaltung des öffentlichen Raumes, insbesondere für die Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den politischen Eliten, gesellschaftlichen Akteuren und der Bevölkerung. Soziale Medien haben die politischen Kommunikationsstrukturen massiv verändert. Diese Veränderung wirkt sich einerseits in einer quantitativen Vervielfachung der Kanäle politischer Kommunikation aus, andererseits schlägt sie sich qualitativ nieder in der Art der Kommunikation sowie in den Interaktionsmöglichkeiten zwischen politischen Akteurinnen und Akteuren, gesellschaftlichen Gruppen und Bürgerinnen und Bürgern. Dieser Beitrag widmet sich vor allem zwei Fragen: Wie verändern sich politische Prozesse aufgrund der Nutzung digitaler Medien durch politische Akteurinnen und Akteure? Und wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf die demokratischen Prozesse zu beurteilen?

Andreas Busch

Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft

Die durch das Internet ausgelöste, stark gestiegene elektronische Kommunikationsdichte hat (neben vielen positiven Wirkungen) auch problematische Folgen, da sie zu Orientierungsschwierigkeiten und Informationsentwertung beigetragen hat. Der politische Dialog wird erschwert, die gesellschaftliche Polarisierung befördert und so die demokratische Willensbildung gefährdet. Der Beitrag diskutiert diese Entwicklungen ebenso wie die Frage, ob staatliche Regulierung oder industrielle Selbstregulierung hier Abhilfe schaffen können.

Norbert Kersting

Online-Partizipation und Medienkompetenz: Kann man Netiquette lernen?

Das Internet wurde in den 1990er Jahren für seine publizistische Vielfalt und Gegenöffentlichkeiten gefeiert. Bereits zu Beginn des neuen Millenniums wurde die Euphorie gebremst, Kritik an der Diskursqualität laut und versucht, hier Gegenmaßnahmen einzuleiten. Zu dem Zeitpunkt erwartete man schnelle gesellschaftliche Lernprozesse bei den digitalen Kompetenzen und mehr Netiquette. Hassreden und Echokammern scheinen sich dennoch verstärkt zu haben. Die vergleichende Analyse von Onlineforen 2002 und 2013 zeigt, dass sich die deliberative Qualität nur in einigen Bereichen verbessert hat und die bisherigen Verbesserungsstrategien nicht greifen.

Peter Schaar

Überwachung, Algorithmen und Selbstbestimmung

Die mit der Digitalisierung einhergehende Datenfülle erleichtert die Überwachung und die Bildung von Verhaltens- und Persönlichkeitsprofilen. Auf Big-Data-Modellen basierende Algorithmen klassifizieren Daten nach statistischen Zusammenhängen (Korrelationen) und leiten daraus Aussagen über das künftige individuelle Verhalten ab. Damit verbunden sind erhebliche Diskriminierungsrisiken. Gesetze allein können die Gefahren für das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung nicht wirksam verhindern. Sie müssen durch technologische Gestaltungsansätze, wie die Anonymisierung und Pseudonymisierung, flankiert werden.

Arne Hintz

Zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne: WikiLeaks und die Rolle des Leaks-Journalismus

Ausgehend vom Beispiel WikiLeaks und anderer Enthüllungen durch Whistleblower – von Snowden zu den Panama Papers – werden in diesem Beitrag die Praktiken und gesellschaftlichen Auswirkungen öffentlicher Leaks untersucht und unterschiedliche Arten des Leaks-Aktivismus und -Journalismus vorgestellt. Zudem wird anhand aktueller Kritik an WikiLeaks-Veröffentlichungen deren Aufklärungsfunktion hinterfragt und in ein Spannungsfeld zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne eingeordnet.

Andreas Jungherr

Einsatz digitaler Technologie im Wahlkampf

Anhand einiger gut dokumentierter Beispiele aus verschiedenen Wahlkämpfen werden zentrale Muster in der Nutzung digitaler Technologie in Wahlkämpfen aufgezeigt und prinzipielle Funktionsweisen diskutiert. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Rolle digitaler Technologie in der Verbreitung und Nutzung politischer Informationen, der Wirkungsmessung politischer Kommunikation in Kampagnen und der Außendarstellung von Kandidatinnen und Kandidaten und Parteien. Zudem wird dargestellt, wie und in welcher Form diese Funktionsweisen bisher in Deutschland sichtbar wurden.

Teil II: Herausforderungen für die Medienbildung

Harald Gapski

Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation

Die historische Vorstellung von der kybernetischen Steuerbarkeit sozialer und politischer Prozesse scheint sich heute in Teilaspekten digitaltechnologisch zu realisieren. Anhand von Treibern in der digitalen Gesellschaft werden Wechselwirkungen zwischen medientechnischer und sozialkultureller Ebene skizziert und auf die gegenwärtige Förderung von Medienkompetenz projiziert. Der vorliegende Beitrag leitet über zu den Beiträgen aus Teil II, die sich mit Fragen der politisch orientierten Medienbildung in unterschiedlichen Kontexten auseinandersetzen.

Angela Tillmann

Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten

Mit der Digitalisierung hat sich das Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen maßgeblich gewandelt. Der Beitrag beschreibt, welchen Zugang Kinder und Jugendliche zu digitalen Informationen haben, welche Informationskanäle sie nutzen und welche Art Informationen sie bevorzugen. Am Ende des Beitrages werden Anforderungen an die politische (Medien-)Bildung abgeleitet.

Bardo Herzig/Alexander Martin

Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung

Politische Bildung zielt auf die Befähigung zur mündigen Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen. In einer zunehmend von digitalen Medien geprägten Welt müssen gerade Kinder und Jugendliche entsprechende Kompetenzen im Umgang mit Medien erwerben. Der Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Schnittmengen zwischen politischer Bildung und Medienbildung bestehen, wie sich Medienkompetenz vor diesem Hintergrund strukturieren und einer Messung zugänglich machen lässt und welche Ansätze dazu bereits vorhanden sind.

Sandra Aßmann

Medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien

2016 war nicht nur auf der Ebene des internationalen politischen Parketts ein aufwühlendes, zuweilen irritierendes und denkwürdiges Jahr, sondern auch auf nationaler bildungspolitischer Ebene. Vor allem mit dem KMK-Papier zur »Bildung in der digitalen Welt«, dessen partizipativ angelegtem Entstehungsprozess sowie den diversen Stellungnahmen im Anschluss ist eine Diskussion (wieder)belebt worden, die aller Voraussicht nach zentrale Konsequenzen für die Medienbildung in Theorie und Praxis haben wird. Die Diskussionsprozesse sind allerdings weiterhin im Fluss, so dass der vorliegende Beitrag nicht mehr als der Versuch einer systematisierenden Standortbestimmung sein kann und als solcher verstanden werden möchte.

Birgit Eickelmann

Schulische Medienkompetenzförderung

Dieser Beitrag behandelt die durch die Digitalisierung und Mediatisierung der Gesellschaft entstandenen neuen Herausforderungen für Schulen und Schulsysteme. Anhand von theoretischen Überlegungen sowie auf der Grundlage von aktuellen Forschungsergebnissen wird zunächst der Stand der Medienkompetenzförderung aufgezeigt. Daran anknüpfend werden entlang ausgewählter Aspekte Herausforderungen für die Schulentwicklung erarbeitet. Abschließend werden die besondere Rolle der Lehrerberufqualifizierung sowie zukünftige Perspektiven diskutiert.

Niels Brüggem/Guido Bröckling

Außerschulische Medienkompetenzförderung

Außerschulische Medienkompetenzförderung wird von einer Vielzahl von Akteuren über die gesamte Bildungskette realisiert. Durchgehend sind dabei bestimmte Prinzipien, die sich insbesondere aus dem grundlegenden Verständnis von Medienkompetenz ableiten. Übergreifendes Ziel ist die Handlungsfähigkeit der Subjekte in einer mediatisierten Gesellschaft, in der soziale, politische und medienspezifische Themen miteinander verbunden sind. Dies weist bereits auf eine enge Verbindung mit Zielsetzungen der politischen Bildung hin.

Anja Hartung-Griemberg

Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung

Das Erwachsenenalter ist durch eine ausgesprochen große Vielfalt und Vielschichtigkeit von Lebenslagen und -perspektiven geprägt, die sich kaum auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen bündelt der Beitrag exemplarisch Problemkonstellationen, die bei einer Konzeption von Initiativen zur Förderung von Medienkompetenz zu berücksichtigen sind.

Kai-Uwe Hugger

Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung

Von den Berufspraktikerinnen und -praktikern in der politischen Bildung wird in den letzten Jahren zunehmend verlangt, dass sie auch in der Lage sind, medienpädagogisch zu handeln, um demokratische Bürgerkompe-

tenz zu vermitteln. Der Beitrag stellt aus medienpädagogischer Perspektive dar, welche professionellen Anforderungen an medienpädagogisch Handelnde gestellt werden und welche Konsequenzen sich daraus für die politische Bildungspraxis ziehen lassen.

Teil III: Herausforderungen für die politische Bildung

Monika Oberle

Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung

Medienkompetenz ist ein klassisches Ziel politischer Bildung in der Mediendemokratie. Im digitalen Zeitalter haben sich die Anforderungen hieran gewandelt. Unverändert gilt jedoch, dass für die politische Bildung neben der Vermittlung von instrumentellen Fähigkeiten der (rezeptiven wie aktiven) politikbezogenen Nutzung von Medien vor allem eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit deren Funktionslogik und -bedingungen im Fokus steht. In der aktuellen Phase des Medienwandels ist darüber hinaus mehr denn je auch die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Medienregulierung Ziel politikdidaktischer Medienbildung. Aufbauend auf Teil I und II des Bandes führt der Beitrag in dessen dritten und letzten Teil »Herausforderungen für die politische Bildung« ein.

Dagmar Hoffmann

Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen

Der Beitrag fokussiert auf den Wandel politischer Sozialisation von Heranwachsenden in Zeiten von Mediatisierung und Digitalisierung. Insbesondere wird geprüft, inwieweit das Internet und seine Infrastrukturen als Vehikel zur politischen Aktivierung und Revitalisierung des Politischen fungieren können. Immer wieder werden die Partizipationspotenziale des Netzes hervorgehoben, doch es gilt auch, die Handlungsblockaden der Akteurinnen und Akteure zu benennen, die nicht nur im Zusammenhang mit den Medientechnologien, sondern auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen und dem grenzverletzenden Kommunikationsverhalten bestimmter Nutzergruppen zu diskutieren sind.

Sabine Manzel

Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit

Dieser Beitrag thematisiert die Notwendigkeit einer fachbezogenen Modellierung von Medienkompetenz und deren empirische Überprüfung im Politikunterricht. Die enge Verzahnung von Medien, Politik, Wissen und Partizipation verlangt eine konzeptionelle Auseinandersetzung der Politikdidaktik mit der Frage nach Überschneidungen zwischen Medien- und Politikkompetenz. Das Politikkompetenzmodell kann hier einen Anknüpfungspunkt bieten. Empirische Studien z.B. zum Lernzuwachs durch einen kompetenzorientierten Einsatz von traditionellen und neuen Medien im Politikunterricht, zur Wirkung von Medien auf Einstellungen und Partizipation und zur Veränderung von Politikinteresse bei Jugendlichen durch die Nutzung medialer Online-Formate sind noch rar.

Dennis Hauk

Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder

Empirische Forschung leistet einen wertvollen Beitrag zur fachgerechten Implementierung digitaler Medien in den Politikunterricht. In diesem Beitrag werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung vorgestellt und daraus Konsequenzen für die Praxis der politischen Bildung und die politikdidaktische Forschung gezogen.

Felicitas Macgillchrist

Digitale Schulbücher: Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht

Der Beitrag kartiert die Chancen und Herausforderungen von kostenpflichtigen, kostenlosen und offenen (OER) digitalen Schulbüchern für den politischen Fachunterricht. Die unterschiedlichen Potenziale der digitalen Schulbücher werden anhand von drei Kategorien besprochen: PDF-Digitalisate, die leichter zugänglich und leichter vom Gewicht sind als gedruckte Schulbücher, multimedial-interaktive *born-digital* Schulbücher, die neue Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten bieten, sowie konstruktiv-interaktive Schulbücher, in denen Schülerinnen und Schüler selbst Wissensangebote konstruieren und Inhalte editieren können.

Marc Motyka

Politik-Lernen mit digitalen Spielen

Zahlreiche Computerspiele lassen sich auf die Themen des Politikunterrichts beziehen oder behandeln diese unmittelbar. Diese Materialvielfalt wirft die Frage auf, inwiefern digitale Spiele das Politik-Lernen nachhaltig unterstützen können. Anhand von konkreten Beispielen zeigt der Beitrag die Chancen und Grenzen digitaler Lernspiele für den kompetenzorientierten Politikunterricht auf. Ausgewählte empirische Studien werden dabei ebenso behandelt wie grundsätzliche Fragen zur Planung von Unterricht mit digitalen Spielen.

Monika Oberle/Simon Raiser/Björn Warkalla/Konstantin Kaiser/Johanna Leunig

Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie

Planspiele haben sich als Methode der politischen Bildung etabliert. Ihr didaktisches Potenzial ist in der Literatur umfangreich besprochen. Relativ neu sind Versuche, die Möglichkeiten von Planspielen in einer Online-Umgebung zu erschließen. Der Beitrag diskutiert die mit Online-Planspielen in der politischen Bildung verbundenen Chancen und Herausforderungen und präsentiert Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie, die den Einsatz von Online-Planspielen zu einem politischen Entscheidungsprozess des Europaparlamentes an Schulen begleitend beforscht hat. Abschließend erfolgen Vorschläge für die Weiterentwicklung von digitalen Planspielen sowie für deren weitere empirische Erforschung.

Einleitung

»Ich will [...] nur darauf aufmerksam machen, dass Meinungsbildung heute grundsätzlich anders erfolgt als vor 25 Jahren, dass heute Fake-Seiten, Bots, Trolle Meinungsbilder verfälschen können, dass heute sich selbst regenerierende Meinungsverstärkungen durch bestimmte Algorithmen stattfinden. Wir müssen lernen, uns damit auseinanderzusetzen.« Bundeskanzlerin Angela Merkel forderte mit diesen Worten aus ihrer Rede zum Haushaltsgesetz 2017 vor dem Deutschen Bundestag am 23. November 2016 dazu auf, »das, was da im Zusammenhang mit dem Internet, mit der Digitalisierung passiert – und das ist Teil unserer Realität –, nicht [zu] unterschätzen« (Merkel 2016).

Zwei Jahre zuvor war in der FAZ ein Artikel des damaligen Präsidenten des Europaparlamentes Martin Schulz (2014) über den »Technologischen Determinismus« erschienen, der folgendermaßen überschrieben ist: »Warum wir jetzt kämpfen müssen – Internetkonzerne und Geheimdienste wollen den determinierten Menschen. Wenn wir weiter frei sein wollen, müssen wir uns wehren und unsere Politik ändern.«

Die digitale Transformation hat längst die politische Debatte und fast alle Lebensbereiche erreicht. Neue technische, ökonomische und soziale Entwicklungen stellen unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Um Verunsicherungen über diese technologisch induzierten Wechselwirkungen zu begegnen und zur politischen Teilhabe unter geänderten Bedingungen zu befähigen, sind neues medienkundliches Wissen und neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, medienkritisches Denken und medienpolitische Urteilsbildung gefragt.

Bislang ist unser Alltagsverhalten im Netz allzu häufig gekennzeichnet von naiver Datenpreisgabe, zunehmendem Kontrollverlust und mangelndem Wissen über die Funktionsweisen von Algorithmen und datenökonomischen Verwertungsinteressen der Internetkonzerne. Zu den Rahmenbedingungen des Mediensystems gibt es bisher nur punktuelle politische Diskussionen – eine Verständigung über die Gestaltung der »digitalen Gesellschaft« ist noch nicht in Sicht. Neue Phänomene zwischen Informationstechnologien und sozialen Kommunikationsprozessen werfen viele Fragen auf: Beeinflussen Social Bots, also programmgesteuerte Profile in sozialen Medien, die z.B. wie Menschen twittern, die politische Mei-

nungsbildung im Netz? Entstehen durch die algorithmengestützte Zusammenstellung von Nachrichten individualisierte Informationswelten, sogenannte Filterblasen, oder personalisierte Öffentlichkeiten, welche die Art und Weise der politischen Entscheidungsfindung nachhaltig verändern? Zersetzt sich die Diskussionskultur im Netz durch irreführende Fake News und menschenverachtende Hasskommentare zunehmend? Wandelt sich das Bild vom Menschen durch seine vermeintliche Berechenbarkeit in einer Big-Data-Gesellschaft?

Fragen wie diese benennen nicht nur aktuelle Forschungsfelder der Politik-, Medien- und Kommunikationswissenschaft, sondern sie verweisen auch auf neue Bildungsherausforderungen und normativ-ethische Diskurse. Brauchen wir eine Digital- und Medienkompetenz mit neuem Zuschnitt – eine »Medienkompetenz 4.0«, die insbesondere die politische Dimension hervorhebt und in ihrer Förderung systematisch berücksichtigt?

Medienkompetenz als Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung ist das Thema dieses Schriftenreihebandes. Er beschreibt die lange gewachsenen und jetzt höchst aktuellen Herausforderungen der digitalen Medien für das politische Handeln, diskutiert kontroverse medien- und bildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien und begründet Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe.

Ziel des vorliegenden Bandes ist es zum einen, diese Bedeutung von Medienkompetenz in der digitalen Gesellschaft und der digital geprägten Mediendemokratie herauszuarbeiten. Er unterstreicht und begründet Forderungen, Medienkompetenz flächendeckend vom Kleinkindalter an zu fördern und in allen Bildungsplänen zu etablieren, und zeigt Wege auf, wie dieses Vorhaben gelingen kann.

Der Band will zum anderen Diskurse der Medienpädagogik und Politikdidaktik in einen notwendigen und fruchtbaren Austausch miteinander bringen. Medienbildung und politische Bildung weisen zahlreiche Schnittmengen und wechselseitige Bezugspunkte auf, nehmen sich jedoch oftmals gegenseitig wenig wahr. Vertreterinnen und Vertreter der Disziplinen können und sollten sich in der Theoriebildung zur Medienkompetenzförderung gewinnbringend aufeinander beziehen und in empirischen Forschungsprojekten wie auch innovativen Praxisprojekten mit Mehrwert kooperieren.

Medienkompetenzen heute

Ein Blick zurück: Im öffentlichen Diskurs war vor Beginn der 1990er Jahre kaum die Rede von »Medienkompetenz«. Mit der gesellschaftlichen

Verbreitung des World Wide Web (WWW) ab Mitte der 1990er Jahre wurde der Ruf nach Medienkompetenz für verschiedene Zielgruppen immer lauter. Standen zunächst die Sozialisationsinstanzen Schule und Elternhaus im Fokus, erreichte die Forderung nach mehr Medienkompetenz für ausdifferenzierte Zielgruppen, von den Kindergartenkindern über die Auszubildenden bis zu den Seniorinnen und Senioren, bald die öffentlichen und bildungspolitischen Debatten. Die Konjunktur und der Diskurs über die Bedeutung des Begriffes stehen ganz im Zeichen der medientechnisch induzierten Veränderungsprozesse in unserer Gesellschaft: Es geht um die digitale Transformation insbesondere im Hinblick auf das Internet als Schlüsseltechnologie. Die mit diesem Bezug eingeforderten Medien- und Digitalkompetenzen auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger sollen gesellschaftlich-politische Teilhabe, Beschäftigungsfähigkeit, Konsumbereitschaft und Persönlichkeitsentwicklung stützen. Die allgemeine Zielbestimmung von Medienkompetenz im Sinne des kritischen, selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und kreativen Umganges mit Medien hat nicht an Bedeutung verloren. Wohl aber formen verschiedene Diskurse das Begriffskonzept und betonen je nach Akteursperspektive unterschiedliche Aspekte und Ausprägungen. Darüber hinaus treten in den Diskurs neben Medienkompetenz weitere, zum Teil bedeutungsüberschneidende Begriffe wie »Digital Literacy«, »Digitalkompetenz« und »digitale Souveränität« im Sinne der »Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden im digitalen Raum« (BMW 2015: 1):

- Im *wirtschaftlichen Diskurs* wird Medienkompetenz unter angebots-, beschäftigungs- und nachfrageorientierten Aspekten diskutiert. Bereits in der Berufsausbildung ist Medienkompetenz nicht als eindimensionales, rein technikdeterminiertes Konstrukt zu verstehen (Krämer u. a. 2017). Das Weißbuch des Bundesarbeitsministeriums spricht im Zusammenhang mit der »Industrie 4.0« von IT-Kompetenzen und digitalen Kompetenzen: »Digital Literacy, der selbstverständliche Umgang mit Internetquellen wie insgesamt mit neuen, mobilen Computer- und Internetmedien (Endgeräte, Web-2.0-Anwendungen), wird zu einer Grundvoraussetzung« im beruflichen Alltag (BMAS 2017: 105). Zitiert wird darin unter anderem auch der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien mit der Aussage: »Ohne digitale Kompetenz kommt man im Berufsleben künftig nicht mehr aus« (ebd.: 54). Die Förderung spezieller Fachkompetenzen soll einem drohenden *skills gap* und einem Fachkräftemangel in der Wirtschaft entgegentreten. Gegenwärtig erzeugen hohe Wachstumsprognosen im Bereich der Big-Data-Wirtschaft einen Bedarf an neuen Berufsprofilen wie den »Data Scientist«.

Auf der Nachfrageseite der Medien- und IT-Wirtschaft sind ablehnende Einstellungen und Vertrauensverluste auf Seiten der Konsumentinnen und Konsumenten nicht förderlich. Aktuell ist im europäischen Vergleich die Skepsis gegenüber der Datenökonomie und Big Data in Deutschland besonders ausgeprägt (Vodafone Institut 2016) und könnte sich negativ auf das Wachstum innerhalb des europäischen digitalen Binnenmarktes auswirken. So verstanden, fungiert Medien- bzw. Digitalkompetenz als ein Akzeptanzfaktor für die Marktentwicklung.

- Im *rechtlichen Diskurs* hat der Begriff »Medienkompetenz« Eingang in verschiedene Gesetzestexte gefunden. Die Stärkung individueller Kompetenz in der Mediennutzung kann als Effekt medienrechtlicher Steuerungsprobleme interpretiert werden. Da Medienordnungen und nationale Regulierungen in Zeiten global operierender Plattformbetreiber und IT-Konzerne keine ausreichenden Lösungskonzepte mehr umsetzen können, werden Nutzerinnen und Nutzer in die Verantwortung genommen: »Jeder einzelne Bürger ist in erster Linie selbst (in seiner Rolle als Schüler, Student, Berufstätiger oder als Eltern, im Privaten usw.) für den Aufbau digitaler Souveränität im Sinne einer umfassenden Medienkompetenz verantwortlich«, stellte der IT-Planungsrat von Bund und Ländern in einer Expertenstudie fest (IT-Planungsrat 2013: 10). Diese Verantwortungsverschiebung auf das Individuum, wie z.B. auch der Ruf nach »digitaler Selbstverteidigung« für mehr Souveränität und gegen den Kontrollverlust im Netz, kann indes als Krisensymptom in Zeiten digitaler Transformationsprozesse gedeutet werden. Individualisierte Souveränität und Kompetenz allein sind nicht hinreichend, um das Leben in der digitalen Gesellschaft verantwortlich gestalten zu können. So betont die aktuelle Studie »Kompetenzen für eine digitale Souveränität« im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi 2017: 7): »Die Freiheit des Einzelnen, der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft kann in einer digitalisierten Welt dauerhaft nur dann sichergestellt werden, wenn Schlüsselkompetenzen als Grundlage für selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden vorhanden sind, IT-Sicherheit und Datenschutz auf einem angemessenen Level gewährleistet werden können und ein innovationsoffener Wettbewerb herrscht.«
- Im *medienpolitischen Diskurs* werden wirtschafts-, bildungs- und gesellschaftspolitische Dispositive der Medienkompetenz verhandelt und als Aufgabe an das Bildungssystem herangetragen. Dementsprechend heißt es im Handlungsfeld »Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft« der Digitalen Agenda der Bundesregierung: »Unser Bildungssystem muss die Menschen noch besser auf die Anforderungen der digi-

talen Arbeitswelt und der Wissensgesellschaft vorbereiten und ihre Medienkompetenz stärken« (Bundesregierung 2017).

- Im *gesellschaftspolitischen Diskurs* verweist Medienkompetenz auf demokratische Leitwerte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Chancengleichheit in Zeiten mediatisierter, fragmentierter Teilöffentlichkeiten und technologiegestützter Überwachung. Medienkompetenz gilt als eine Voraussetzung für die politische Teilhabe in der digitalen Gesellschaft und damit als Dimension der Demokratiekompetenz. Gegenwärtig sehen sich politische Meinungsbildung und Teilhabe mit neuen Formen der Spaltung und Ausgrenzung in der digitalen Welt konfrontiert: Im Vordergrund stehen nicht mehr so sehr die ungleichen Zugangswege zu digitalen Angeboten, sondern die verschwimmenden Grenzziehungen zwischen Öffentlichem und Privatem. Algorithmen tragen zur Konstruktion personalisierter Öffentlichkeiten bei. Social Bots beteiligen sich an politischen Kommunikationsprozessen und verbreiten mitunter gezielt Falschinformationen und Propaganda. Diese neue mediale Ausgangslage erfordert neue Kompetenzdimensionen für die politische Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger.
- Im nicht selten unterschätzten *medientechnischen Diskurs* wird Medienkompetenz eng an die technischen Optionen gebunden, deren Innovationszyklen durch exponentielle Effekte immer kürzer werden. Menschliche und technische Informationsverarbeitung werden zukünftig noch enger miteinander verschmelzen. Intelligente Bots und Kognitive Systeme steigern die Medienkompetenz »soziotechnischer Systeme«. Medienkompetenz wird gewissermaßen nicht nur der menschlichen Seite zugeschrieben, sondern im Zusammenspiel von Mensch und Maschine gesehen. Die Förderung von Medienkompetenz wird damit zu einer Herausforderung an das Systemdesign von Mensch-Maschine-Schnittstellen. Mit dem Fortschreiten technologischer Autonomie werden Fragen der informationellen Selbstbestimmung und der Vertrauensbildung in technische Systeme immer wichtiger.
- Seine Heimat hat der Medienkompetenzbegriff im *pädagogischen Diskurs*. Rekonstruierbar sind theoretische Traditionslinien des Kompetenzbegriffes von der Sprachtheorie Noam Chomskys über Jürgen Habermas bis Dieter Baacke, in denen Medienkompetenz als »Besonderung« eines umfassenden, anthropologisch fundierten Kompetenzkonzeptes mit aufklärerisch-normativen Implikationen ausgewiesen wird: »Medienkompetenz wird dabei verstanden als integrierter Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz. Sie bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben

zu gestalten« (Schorb/Wagner 2013: 18). Die Subjektgebundenheit des Medienkompetenzbegriffes scheint dabei klar zu sein, schließlich richten sich Bildungsmaßnahmen und medienpädagogische Aktivitäten letztlich an Individuen. Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz liegen im Spannungsfeld von persönlichkeitsbildenden Zielvorstellungen und technisch-instrumentellen Qualifizierungen, wobei im pädagogischen Diskurs letztere als Verkürzung kritisiert werden und die Bedeutung von Reflexion, Kreativität und Verantwortung stärker hervorgehoben wird.

Die skizzierten Diskurse prägen die Interpretation von Medienkompetenz in ihren unterschiedlichen Ausformungen und beeinflussen auch die jeweiligen Förderstrategien. In diesem Buch stehen die Schnittflächen von Medienbildung und politischer Bildung im Zentrum der Betrachtung, gleichwohl formen auch die sie umgebenden wirtschaftlichen, technischen, politischen und rechtlichen Diskurse die Themen und Formen der Auseinandersetzung. In welchem Verhältnis stehen also Medienkompetenz und politische Bildung zueinander?

Medienkompetenz und politische Bildung

Medienkompetenz ist ein klassisches Ziel politischer Bildung in der Mediendemokratie. Schon vor dem Anbruch des Digitalzeitalters Anfang des 21. Jahrhunderts war die Vermittlung von medienbezogenen Kompetenzen ein wichtiger Aspekt politischer Bildung. Dafür werden Medien einerseits zum Gegenstand politischer Bildung, andererseits sind sie ein Element der Gestaltung politischer Bildung als Unterrichtsmedium (Massing 2001).

Unabhängig vom digitalen Wandel beinhaltet eine politikbezogene Medienkompetenz zunächst die Fähigkeit, zwischen Nachrichten und relevanter Realität zu unterscheiden. Dazu braucht es Wissen um die unter anderem auf Nachrichtenfaktoren basierende Selektionslogik des Mediensystems sowie die Fähigkeit, mediale Darstellungsformen zu dechiffrieren. Des Weiteren gilt es, das Verhältnis von Politik und Medien in der Mediendemokratie kritisch analysieren zu können. Erforderlich sind Kenntnisse über die demokratie-förderlichen Funktionen von Medien als »Vierte Gewalt«, ein Bewusstsein für die Gefahren einer Überlagerung der Logik der Politik durch die Logik des Mediensystems und ein kritischer Einblick in die Mechanismen des Politainment. Politikbezogene Medienkompetenz umfasst schließlich grundsätzlich die Fähigkeit, Medien zur gezielten politischen Partizipation zu nutzen, um die eigenen politischen Interessen und Vorstellungen einzubringen.

Auch im Digitalen Zeitalter gilt es, Medien zur Informationsgewinnung und politischen Urteilsbildung rezeptiv verwenden und eigene politikbezogene Medienbeiträge aktiv gestalten und verbreiten zu können. Dabei geht es weiterhin nicht nur um Erwerb bzw. Vermittlung technischer Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern ganz zentral auch um die Fähigkeit, die technologischen und (auch aufmerksamkeits)ökonomischen Bedingungen des Mediensystems durchschauen und beurteilen zu können. Mit der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien hat sich allerdings die Gestalt der Mediendemokratie und damit auch die Art der zu vermittelnden Medienkompetenzen gewandelt:

Die allgemeine Zugänglichkeit von Informationen ist durch das Internet enorm gewachsen, zugleich hat der Verlust der Gatekeeper-Funktion klassischer Medien zu einer schwer überschaubaren Flut an ungeordneter Information geführt. Dies erfordert neue bzw. angepasste Recherche- und Selektionsfähigkeiten der (angehenden) Bürgerinnen und Bürger sowie ein neues Maß an Orientierungsfähigkeit. Die Rahmenbedingungen der Informationsbereitstellung müssen durchschaut werden – dazu zählen heute im digitalen Raum Kenntnisse über die Existenz und Funktionsweisen von Algorithmen, ein Bewusstsein des Problems von Filterblasen und Echokammern, Wissen um die Rolle von Social Bots sowie Sensibilität für die Verbreitung von Fake News.

Verändert haben sich im Digitalzeitalter aber nicht nur die Angebote, sich politisch zu informieren, sondern auch die Möglichkeiten, selbst politisch aktiv zu werden und die öffentliche Willensbildung mitzugestalten: Für die erfolgreiche netzbasierte Teilhabe bedarf es zum einen spezieller instrumenteller Fähigkeiten, zum anderen einer kritischen Reflexion der Bedingungen der netzbasierten Partizipation. Berücksichtigt werden müssen dabei insbesondere Probleme des Datenschutzes und Herausforderungen für die Datensouveränität sowie die Gefahren durch Möglichkeiten einer zunehmenden Überwachung. Unerlässlich ist schließlich auch das Wissen um neue institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten der *e-democracy*.

Wir erleben heute eine fundamentale Veränderung der Öffentlichkeit, deren Fragmentierung zu weniger geteilter Realität und fluiden Teilöffentlichkeiten führt. Es ist allerdings die Art und Weise der Nutzung digitaler Medien, welche die Öffentlichkeit verändert, nicht alleine deren Existenz. Hier vollziehen sich besorgniserregende Entwicklungen, von einer Verrohung der kommunikativen Auseinandersetzung bis hin zur rasanten Verbreitung populistischer und antidemokratischer Parolen. Das Internet ermöglicht einen öffentlichen Raum für den demokratisch ausgetragenen Streit, an dem sich alle Menschen beteiligen können. Eine demokratische politische Auseinandersetzung muss allerdings auf gegenseitigem Respekt,

Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und nicht zuletzt auch zur Kompromissfindung basieren.

Aufgabe der politischen Bildung ist daher die Etablierung einer neuen Diskussionskultur auch im digitalen öffentlichen Raum. Eine Debattenkultur in der, wie Thomas Krüger, der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung unterstrichen hat, »alle Herausforderungen der Gesellschaft zwar benannt werden, aber unaufgeregt und differenziert statt diffamierend und verkürzt. Es gilt sich gegen Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus zu engagieren, insbesondere dort, wo der plurale, öffentliche und diskriminierungsfreie Raum gefährdet ist. Gleichzeitig gilt es die Meinungsfreiheit zu schützen und den Dialog zu suchen. Dieser kann – da müssen wir uns nichts vormachen – auch schmerzhaft sein. Aber gerade für die politische Bildung ist dieser Meinungsaustausch, diese Kontroversität fundamental« (Krüger 2017). Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu einer solchen, demokratischen Grundsätzen verpflichteten Auseinandersetzung ergeben sich nicht von selbst, sie wollen gelernt sein.

Das in einer rasanten Transformation befindliche Mediensystem ist derzeit in weiten Teilen unreguliert, womit zahlreiche gesellschaftliche Herausforderungen einhergehen. Damit hat die Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, die politischen Rahmenbedingungen der Mediennutzung zu beeinflussen, heute eine gesteigerte Bedeutung. Eine politikbezogene Medienkompetenz ist mehr denn je auch auf Medien als Policy-Feld zu beziehen – sie beinhaltet eine medien- bzw. netzpolitische Kompetenz. So gilt es, einen adäquaten politischen Umgang mit Hate Speech und Cyber-Mobbing zu finden, einer »algorithmischen Diskriminierung« entgegenzuwirken, das kulturelle Gedächtnis der Menschheit langfristig zu sichern (nachhaltige Wissensökologie) und sich mit den Bedingungen eines zunehmend digitalisierten Wahlkampfes politisch auseinanderzusetzen.

Auf welche Weise Medienkompetenz in der politischen Bildung heute angemessen und zielführend zu vermitteln ist – sowohl auf Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema neue Medien/digitale Gesellschaft als auch auf Ebene der Integration neuer Medien in den Politikunterricht – diesbezüglich hat die politikdidaktische Forschung Nachholbedarf. Es ist zu hoffen, dass die aktuellen Forschungsförderinitiativen zu Bildung und digitalen Medien auch für eine verstärkte politikdidaktische Forschung zur politikbezogenen Medienbildung sowie zu Ansätzen, Bedingungen und Folgen des Einsatzes digitaler Medien in der politischen Bildung genutzt werden. Politische Bildung und Medienbildung haben zahlreiche Schnittmengen und können gewinnbringend ineinandergreifen – es ist an der Zeit, dass Politikdidaktik und Medienpädagogik ihren Dialog intensivieren, um der Bildungspraxis wertvolle neue Impulse zu geben.

Aufbau des Bandes

In drei Teilen zeigt dieser Band Wege in die Bildungspraxis, Gestaltungsmöglichkeiten der Medienkompetenzförderung sowie der Professionalisierung und fordert Politik, politische Bildung und Medienbildung mit strukturierten Beiträgen auf, die Digital- und Medienkompetenzen entlang der Bildungskette – von der Kita über die Schule bis zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung – zu stärken und neue, zeitgemäße Formate zu entwickeln:

Teil I »**Digitale Gesellschaft und politisches Handeln**« beschreibt die vielfältigen Transformationen durch die Digitalisierung der Kommunikationsmedien, wie den Wandel des klassischen Modells »Sender-Empfänger« in ein triadisches »Sender-Empfänger-Dritte«, die Differenzierung der klassischen Medien und die Institutionalisierung neuer Plattformen, die neuen Formen von Öffentlichkeit sowie den Zustand einer kaum regulierten Kommunikation ohne klare gesellschaftspolitische Ziele. Die gestiegene elektronische Informationsfülle und Kommunikationsdichte kann Orientierungsschwierigkeiten zur Folge haben, den politischen Dialog sogar erschweren und eine gesellschaftliche Polarisierung befördern. Umso mehr wächst die Aufgabe der politischen Bildung zur Förderung von Medienkompetenz und der Etablierung einer Debattenkultur, in der Herausforderungen der Gesellschaft klar benannt und differenziert diskutiert werden. So unterschiedlich die Perspektiven und die Forderungen der in Teil I versammelten Beiträge sind, ist ihnen doch gemein, dass sie eine Stärkung der Medienkompetenz aller Nutzerinnen und Nutzer bzw. Bürgerinnen und Bürger einfordern.

Teil II »**Herausforderungen für die Medienbildung**« behandelt die Schnittflächen zwischen Medienbildung und politischer Bildung auf Grundlage von Lagebestimmungen zum Mediennutzungs- und Informationsverhalten junger Menschen, zur Medienkompetenzförderung in Schulen, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in der Erwachsenenbildung. Übergreifend werden Fragen der Erfassung von Medienkompetenz, der aktuellen bildungspolitischen Rahmung und der Professionalisierung medienpädagogisch Handelnder erörtert.

Teil III »**Herausforderungen für die politische Bildung**« fokussiert Medienkompetenz als spezifische Herausforderung der politischen Bildung. Dabei wird – vor dem Hintergrund des aktuellen Medienwandels und der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen – sowohl auf die Zieldimension der Medienkompetenz im Kontext politischer Bildung eingegangen als auch auf die Frage nach Wegen der Förderung von Medienkompetenz im Politikunterricht sowie auf die Potenziale neuer

Lernmedien für die politische Bildung. Die Beiträge diskutieren aktuelle Befunde zur politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, Fragen der Modellierung einer politikbezogenen Medienkompetenz sowie den Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht – von elektronischen Schulbüchern über Computerlernspiele bis hin zu interaktiven Online-Planspielen.

Einige Schlussfolgerungen

Die in diesem Band versammelten Beiträge beschreiben aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven das Verhältnis zwischen den sich dynamisch wandelnden strukturellen Bedingungen einer digitalen Gesellschaft und den Zugängen der Medienbildung und der politischen Bildung. Einige der in den Beiträgen genannten Herausforderungen können gebündelt und als politischer Handlungsbedarf formuliert werden:

Diskurse über Regulierungen fördern: Die Dynamik der Ausdifferenzierung und Neuinstitutionalisierung von digitalen Medien, Intermediären und Plattformen machen einen breiten und fundierten gesellschaftlichen Diskurs über sinnvolle Regelungen erforderlich. Dabei geht es auch um das Aushandeln von gesellschaftspolitischen Zielen, Werten und Normen für ein medienkompetentes Handeln und das Vermeiden neuer digitaler, gesellschaftlicher Spaltungen. In diesen Prozess sollten neben den Anbietern und den regulierenden Instanzen alle Bürgerinnen und Bürger sowie insbesondere auch die jungen Nutzerinnen und Nutzer einbezogen werden.

Neue Räume der politischen Teilhabe nutzen und begleiten: Durch das Internet und seine vernetzenden Anwendungen ergeben sich neue Möglichkeiten der politischen Partizipation. Diese können erst in Verbindung und Verschränkung mit den bestehenden politischen Institutionen und Verfahren ihre Wirkungen entfalten. Für ihre kompetente Nutzung bedarf es einer Auseinandersetzung auf instrumentell-funktionaler und kritisch-reflexiver Ebene. Nicht die Funktionalität informationstechnologischer Werkzeuge, sondern politische Leit- und Zielvorstellungen sollten dabei im Zentrum stehen.

Souveränität und Selbstbestimmung stärken: Souveränes und (informationell) selbstbestimmtes Handeln als Ziele von Medienkompetenz in der digitalen Welt können nur gesichert werden, wenn auch geeignete technische, (datenschutz)rechtliche und politische Rahmenbedingungen dieses sinnvoll ermöglichen und flankieren. Hier allein auf die Kompetenz der Bürgerinnen und Bürger im Umgang mit Technologien

zu setzen, greift zu kurz und wird der Reichweite der Digitalisierung mit ihren sozialen Wechselwirkungen nicht gerecht.

Neue Konzepte im Schnittpunkt beteiligter Disziplinen entwickeln: Um politische Medienkompetenz in einer von digitalen Medien geprägten Welt zu fördern, müssen neue Konzepte im Schnittpunkt von pädagogisch-didaktischen Disziplinen, insbesondere der Medienpädagogik, Politikdidaktik und Informatikdidaktik, sowie fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, wie Medien-, Informations-, Kommunikations- und Politikwissenschaft und Informatik erarbeitet werden. Eine getrennte Behandlung der Phänomene gilt es durch inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit zu überwinden. Von besonderer Bedeutung ist hier auch die politische Wertereflexion im Sinne einer »digitalen Ethik«.

Neue Medienkompetenzen entlang der Bildungskette fördern: Die Förderung von Medienkompetenzen für die digitale Welt sollte kontinuierlich und entlang der Bildungskette – vom Kindergarten über die schulische und außerschulische Jugendbildung bis zur Erwachsenenbildung – erfolgen. Die Förderung von Medienkompetenz ist ein zentraler Bestandteil des lebenslangen Lernens.

Professionalisierung in der pädagogischen Arbeit stärken: Eine erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz bedarf der systematischen Professionalisierung der Lehrenden. Insbesondere die Förderung neuer Querschnittskompetenzen zwischen medienpädagogischer, informationstechnologischer und politischer Bildung sollte für Pädagoginnen und Pädagogen zu einem verbindlichen Aus- und Fortbildungsziel werden.

Medienkompetenz ganzheitlich fördern: Eine ganzheitliche Förderung von Medienkompetenz bezieht sich nicht nur auf die jeweiligen Zielgruppen, sondern schließt die Kontexte, Organisationen und Netzwerke, in denen Bildungsprozesse stattfinden, ein. So muss etwa die Kompetenzentwicklung der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in Zusammenhang mit der Organisations- und Medienentwicklung in den jeweiligen Einrichtungen gesehen werden.

Evidenzbasierte Förderung von Medienkompetenz: Ansätze der Medienkompetenzförderung sollten wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, um die Medienbildung zielführend weiterentwickeln und evidenzbasierte bildungspolitische Steuerungsempfehlungen geben zu können. Es bedarf empirischer Forschung unter anderem zu Ansätzen der Vermittlung von Medienkompetenz im Rahmen politischer Bildung, zum Einsatz digitaler Medien im (Politik-)Unterricht sowie zu Bedeutung und Förderung der professionellen Kompetenzen der Lehrenden.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitwirkung an dieser Publikation und hoffen, dass ihre mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Medienkompetenz als Voraussetzung für individuelle Teilhabe und eine funktionsfähige Demokratie Anstoß gibt für einen intensivierten interdisziplinären Austausch zu Zielen und Wegen der Förderung von Medienkompetenz. Auch können die hier entwickelten Vorschläge Bildungs- und Medienpolitik zu kreativen, zielführenden Lösungen inspirieren.

Online-Version

Dieser Band erscheint auch als E-Book zum kostenlosen Download, als PDF sowie als Dossier. In letzterem finden sich auch Erweiterungen und Aktualisierungen der hier versammelten Beiträge: www.bpb.de/medienkompetenz-schriftenreihe.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2017): Weißbuch Arbeiten 4.0, <https://www.arbeitenviernull.de/dialogprozess/weissbuch.html> (Stand: 30.07.2017).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2015): Leitplanken Digitaler Souveränität, http://www.de.digital/DIGITAL/Redaktion/DE/IT-Gipfel/Download/2015/it-gipfel-2015-leitplanken-digitaler-souveraenitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Stand: 30.07.2017).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017): Kompetenzen für eine digitale Souveränität. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/kompetenzen-fuer-eine-digitale-souveraenitaet.html> (Stand: 30.07.2017).
- Bundesregierung (2017): Digitale Agenda – Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft, https://www.digitale-agenda.de/Web/DA/DE/Handlungsfelder/5_BildungForschung/5-3_Bildungsoffensive/bildungsoffensive_node.html (Stand: 30.07.2017).
- IT-Planungsrat (2013): Zukunftspfade Digitales Deutschland 2020, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2013/Studie%20Digitales%20Deutschland.html> (Stand: 30.07.2017).
- Krämer, Heike/Jordanski, Gabriele/Goertz, Lutz (2017): Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung,

- Wissenschaftliche Diskussionspapiere, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 181, <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8275> (Stand: 30.07.2017).
- Krüger, Thomas (2017): Grußwort zur Veranstaltung »#Netz ohne Hass«, Berlin, 29.06.2017, <http://www.bpb.de/presse/251247/netz-ohne-hass-tagungswerk-berlin-29-06-2017> (Stand: 30.07.2017).
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 8.12.2016), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Stand: 30.07.2017).
- Massing, Peter (2001): Bürgerleitbilder und Medienkompetenz, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Schwalbach/Ts., S. 39–50.
- Merkel, Angela (2016): Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zum Haushaltsgesetz 2017 vor dem Deutschen Bundestag am 23. November 2016 in Berlin, <https://www.deutschland-kann-das.de/Content/DE/Bulletin/2016/11/Anlagen/138-1-bk.pdf> (Stand: 30.07.2017)
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin. S. 18–23.
- Schulz, Martin (2014): Warum wir jetzt kämpfen müssen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.02.2014, <http://www.faz.net/-hzb-7m2d1> (Stand: 30.07.2017)
- Vodafone Institut (2016): Big Data. Wann Menschen bereit sind, ihre Daten zu teilen, <http://www.vodafone-institut.de/wp-content/uploads/2016/01/VodafoneInstitute-Survey-BigData-Highlights-de.pdf> (Stand: 30.07.2017).

Linksammlung

Hinweis: Aktuelle Linklisten zu den jeweiligen Beiträgen finden Sie im Dossier unter: <http://www.bpb.de/medienkompetenz-schriftenreihe>

Methoden und Materialien zur digitalen Bildung – Lernparcours »Digitale Welt«:
<http://www.bpb.de/lernen/big-data>

Materialiensammlung »Medienpädagogik« für die Bildungsarbeit:
<http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/>

- »Orientierung im Medienalltag« – Übersicht aktueller Angebote zur Medien-
erziehung:
[http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/212169/
orientierung-im-medienalltag](http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/212169/orientierung-im-medienalltag)
- »Demokratie« – Jahresthema 2017 des Grimme Lab:
<http://www.grimme-lab.de>
- »Digitale Teilhabe«:
<http://imblickpunkt.grimme-institut.de/digitale-teilhabe/>
- »Fake, Filter und Bots – ein Risiko für die Demokratie?«:
[http://imblickpunkt.grimme-institut.de/fake-filter-und-bots-ein-risiko-
fuer-die-demokratie/](http://imblickpunkt.grimme-institut.de/fake-filter-und-bots-ein-risiko-fuer-die-demokratie/)

Teil I

Digitale Gesellschaft und politisches Handeln

Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung

Eine entscheidende Grundlage für die Vermittlung von Medienkompetenz ist, zu verstehen, wie Öffentlichkeit strukturiert ist, wie sie funktioniert und welche Normen und Regeln in welcher öffentlichen Sphäre gelten bzw. gelten sollen. Welche Rolle Medien in einer Gesellschaft spielen und spielen können, hängt ganz maßgeblich davon ab, welche Vorbedingungen in der Öffentlichkeit bestehen: Wer hat welchen Zugang zur Öffentlichkeit? Wer wird wie repräsentiert oder kann sich mithilfe welcher Medien mit seinen Anliegen präsentieren? Wer kann gesellschaftlich relevante Themen setzen? Gibt es einen »Marktplatz der Ideen«, auf dem sich durch Austausch und Diskussion die besseren Argumente durchsetzen können? Welche Kanäle stehen für die Kommunikation und die Selbstbeobachtung der Gesellschaft zur Verfügung? Medienkompetenz setzt somit Kenntnisse über die Normen und Regeln von Öffentlichkeit und Medien voraus.

Öffentlichkeit ist dabei kein statisches Konstrukt, sondern ein dynamischer Prozess – sie verändert sich nicht außerhalb, sondern immer mit der Gesellschaft. Das bedeutet, dass nicht Technologie oder Software (z.B. Algorithmen) allein Treiber öffentlicher Dynamik sind, also deterministisch beeinflussen, wie Öffentlichkeit funktioniert. Vielmehr ist es immer das Zusammenspiel von Technologien, die mediale Kommunikation ermöglichen und vorstrukturieren, mit dem Handeln gesellschaftlicher Akteure, ihren Interessen und Werten, das die laufende Transformation von Öffentlichkeit gestaltet. In diesem Sinne verändern z.B. nicht Social Media, wie Facebook, Instagram oder Snapchat, die Öffentlichkeit, sondern, wie wir sie nutzen – zur Selbstdarstellung wie zur Vernetzung – und wie diese Nutzung gesellschaftliche Entwicklungen reflektiert.

Was ist Öffentlichkeit?

Öffentlichkeit ist als Sphäre, als Arena oder als System (Intermediäres System) definiert und analysiert worden. »Öffentlichkeit lässt sich am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben« (Habermas 1992: 436). Sie findet zwischen der Privatsphäre und der Sphäre staatlicher Autorität statt – als kommunikativer Raum für Debatten über kulturelle, politische und soziale Themen. Diese Auseinandersetzungen, ob diskursiv oder nicht, finden nicht um ihrer selbst willen statt, sondern um Interessen zu repräsentieren und durchzusetzen – weil Öffentlichkeit »in der Topographie der Gesellschaft an zentraler Stelle im Vorhof zur Macht platziert ist« (Gerhards/Neidhardt 1990: 11).

Öffentlichkeit ist in nahezu allen Definitionen grundsätzlich offen und unabgeschlossen, sodass jedes Mitglied einer Gesellschaft daran teilhaben oder -nehmen kann. Durch das Internet und seine zahlreichen Anwendungen ist es nun möglich, dass Menschen sich an öffentlicher Kommunikation nicht mehr nur als Publikum beteiligen können, sondern selbst aktiv werden, Einzelne oder Gruppen sowie ein Publikum adressieren können. Gleichzeitig führen Algorithmen in personalisierten Suchmaschinen und sozialen Netzwerken verstärkt dazu, dass sowohl Inhalte nur zielgruppengerecht verbreitet werden (»Filterblasen«) als auch Nutzerinnen und Nutzer durch selektive Zuwendung ihre Medienmenüs eng auf ihre bestehenden Interessen abstimmen können (»Echokammern«). Wenngleich die problematischen Aspekte von Filterblasen und Echokammern tendenziell überschätzt werden, ergibt sich daraus die Frage, wie Gesellschaft oder Öffentlichkeit möglich ist, wenn es weniger gemeinsam geteilte Realität gibt, in der denselben Akteuren und Ereignissen Relevanz zugeschrieben wird.

Öffentlichkeit unter digitalen Bedingungen

Die Digitalisierung von Kommunikationsmedien hat zu einer Transformation von Öffentlichkeit geführt. Es gibt nicht nur eine, gar eine uniforme, Öffentlichkeit, in der Themen oder Interessen sichtbar sind oder nicht, sondern eine Vielzahl von parallelen, fluiden (veränderlichen) Teilöffentlichkeiten, die Öffentlichkeit konstituieren. Genauso, wie Mediensysteme nicht mehr dichotom als »online« oder »offline« diskutiert werden können, sondern als hybride Mediensysteme sowohl Offline- als auch Online-Elemente enthalten (Chadwick 2013), ist es nicht sinnvoll, Öffentlichkeiten mit Adjektiven wie »digital«, »virtuell« oder »vernetzt« zu versehen. Eine »Netz-Öffentlichkeit« gibt es ebenso wenig wie eine

»Radio-Öffentlichkeit« oder eine »Zeitungs-Öffentlichkeit« (Beck 2010: 32), schon gar nicht als Akteur. Öffentlichkeit wie Medien existieren nicht mehr im Singular – sie haben sich ausdifferenziert.

Durch eine neue Vielfalt an Kanälen, über die von einzelnen oder vielen an viele kommuniziert werden kann (»mass self-communication«, Castells 2007), entstehen neue und vielfältige Kommunikationsbeziehungen und Interaktionsmodi. Kommunikationsbeziehungen sind nicht mehr überwiegend dyadisch (Sender-Empfänger), sondern triadisch (Sender-Empfänger-Dritte). Dies hat zum einen ökonomische und technische Gründe: So basieren die Geschäftsmodelle nahezu aller Plattformen, Suchmaschinen oder Apps auf der Auswertung und Monetarisierung von Nutzerdaten. Jegliche Kommunikation von einem Sender an einen oder viele Empfänger wird also von Dritten, in diesem Falle den Anbieterfirmen und einer ganzen neuen Industrie an Datenfirmen, mitgelesen, beobachtet und auf individueller Ebene ausgewertet (»Data-Mining«). Zum anderen wird Kommunikation zunehmend triadisch, weil auch bei persönlicher Kommunikation zwischen zwei Akteuren stets ein reales und imaginiertes Publikum beteiligt ist, das mitliest oder über Shares an der Kommunikation beteiligt wird (z. B. die »Freunde von Freunden« bei Facebook).

Auch die Interaktionsmodi sind zunehmend triadisch: Während traditionelle Massenmedien vor allem durch Konkurrenz als »einseitige Beobachtungs- und Beeinflussungsbeziehungen« gekennzeichnet sind, ermöglichen internetbasierte Anwendungen auch »wechselseitige, mehrstufige und sequenzielle Kommunikation, wie sie für Konflikte und Kooperationen charakteristisch ist« (Neuberger 2014: 567). Informationen und Interaktionen zirkulieren dadurch nicht mehr nur redundant im engeren Kreis von Freunden und Familie, gespeist aus journalistischen Massenmedien, sondern jede und jeder kann auch sehen, kommentieren, bewerten und weiterleiten, was entfernte Bekannte und deren Kontakte im eigenen Netzwerk veröffentlichen oder kommentieren. Daher greift die Annahme zu kurz, wir lebten in Filterblasen, in die aufgrund personalisierter Algorithmen nur das durchdringt, was bestehende Meinungen bestätigt. Tatsächlich zeigen Studien immer wieder, dass die selektive Medienzuwendung zwar zu einer meinungskonformen Auswahl führt, aber nicht in dem Maße, dass andere Ansichten ausgeblendet würden (Garrett 2009, Bakshy u. a. 2015).

Was sind Medien?

Mit der Digitalisierung haben sich neue Medien institutionalisiert (Jarren 2016a). Damit bedürfen die hergebrachten Definitionen von »Medien« der

Modifikation. Das zeigt sich auch an rechtlichen Debatten – etwa wenn das Management von Facebook im Kontext kritischer gesellschaftlicher Anfragen zum Löschen von Hasskommunikation oder Fehlinformationen betont, dass man kein Medium bzw. kein Medienunternehmen sei.

In einem traditionellen Verständnis sind Medien spezifische Organisationen, die auf Dauer gestellt sind und in denen nach einem selbstdefinieren publizistischen Programm, auf der Basis einer publizistisch-politischen Ausrichtung (redaktionelle Linie), professionell (Journalistinnen und Journalisten) und arbeitsteilig agiert wird. Publizistische Betriebe gehören zu den weltanschaulichen Tendenzbetrieben, mit denen normative Zielvorstellungen verbunden sein sollen bzw. dürfen. Im Kern dieser Organisation arbeiten Personen journalistisch oder publizistisch, indem sie Informationen auswählen, aufbereiten und bereitstellen. Dies tun sie professionell, zugleich aber auch verbunden mit dem Ziel, gewissen gesellschaftlichen Kräften oder Ideen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Massenmedien der Gesellschaft sind zwar ökonomischen Zielen verpflichtet, sie positionieren sich aber zugleich auch politisch.

Medien sind nicht nur Organisationen, sie sind auch Institutionen. Institutionen sind soziale Systeme der Gesellschaft, sie ermöglichen soziales Handeln und tragen zur sozialen Ordnung der Gesellschaft bei. Sie setzen Regeln, steuern damit Erwartungen und etablieren dadurch eine soziale Ordnung, die sie zugleich auch repräsentieren (Jarren 2014). So werden von den Massenmedien in unterschiedlicher Weise Nachrichten produziert und in medienspezifischer Weise bereitgestellt, z.B. als Textform in den Printmedien oder als gesprochene Information beim Radio. Die Institution »Massenmedien« verfügt über gemeinsame Normen und Regeln und innerhalb der organisationalen Felder, die die Mediengattungen bilden, finden sich spezifische regulative, normative wie kulturell-kognitive Regeln. So muss ein Interviewtext bei einer Printpublikation vor der Veröffentlichung zur Genehmigung vorgelegt werden, ein O-Ton für einen Fernsehbeitrag hingegen nicht. Diese Normen und Regeln sind den Gesellschaftsmitgliedern bekannt (oder sollten es sein), sie gelten als legitim.

Den Massenmedien ist etwas gemein: Sie sollen und wollen eine öffentliche Aufgabe wahrnehmen, beziehen sich auf und richten sich an die ganze Gesellschaft und verpflichten sich zur Herstellung von Öffentlichkeit. Sie repräsentieren aber eine spezifische journalistisch-publizistische Kultur, die in der Gesellschaft bekannt ist (oder sein sollte). Als intermediäre Organisationen verfolgen die uns bekannten Massenmedien eigenständige, spezifische Vermittlungsinteressen (»links« – »rechts«; bestimmte Themen oder Gruppenziele) oder werden, wie der öffentliche Rundfunk,

auf allgemeine Vermittlungsleistungen verpflichtet. Die Rezipierenden wissen um das jeweilige Medienprofil und richten ihr Nutzungsverhalten danach aus (Jarren 2016b).

Neben diesen publizistisch-journalistisch ausgerichteten Massenmedien sind mit den Social-Media-Anbietern Organisationen getreten, die nicht dem organisationalen Feld der Massenmedien zugerechnet werden können – und die sich in diesem auch nicht verankern wollen. Die Mehrzahl der neuen Anbieter wurde nicht von den traditionellen Massenmedien etabliert. Bei diesen neuen Anbietern handelt es sich somit um Formen der Neuinstitutionalisierung von Medien. Sie folgen einer grundsätzlich anderen Medienlogik als Massenmedien (Klinger/Svensson 2015, 2016). Um Medien handelt es sich, weil sie Informationen und Wissen anbieten, die von Einzelnen, Gruppen oder allen genutzt werden können. Sie stellen Plattformen bereit und ermöglichen damit auch die Verbreitung von Informationen, die für die persönliche und für die gesellschaftliche Meinungs- und Willensbildung Relevanz haben. Damit erweitern diese Plattformen die Möglichkeiten zur öffentlichen Meinungsäußerung und auch zur Vernetzung, was für demokratische Gesellschaften wichtig ist. An den Debatten darüber, was man auf den Plattformen bereitstellen oder nicht sagen sollte, zeigt sich, dass der Institutionalisierungsprozess noch nicht abgeschlossen ist. Es gibt Regel- und Normenkonflikte. Es dürften sich im Ergebnis aber spezifische Regeln und Normen auch für diese Medien herausbilden. An der Debatte über die allgemeinen Geschäftsbedingungen und deren Änderungen oder über die Zulässigkeit von Äußerungen lässt sich dieser Prozess derzeit beobachten.

Social-Media-Anbieter, aber auch Suchmaschinen und andere Plattformen, beeinflussen das Informationssuch- und -auswahlverhalten und damit sowohl die private wie die öffentliche Meinungs- und Willensbildung als auch Entscheidungen. Insgesamt wirken damit die neuen medialen Formen, vor allem die Plattformen, auf die Konstitution der Öffentlichkeit wie auf die öffentlich geltenden Kommunikationsnormen und -regeln ein.

Medienwandel: Differenzierung und (Neu-)Institutionalisierung

Der Medienwandel ist durch zwei zentrale, sich partiell überlappende, Prozesse geprägt: Differenzierung im Bereich der (Massen-)Medien sowie Institutionalisierung neuer Medien (Plattformen). Aus dem vormaligen Massenmediensystem entwickelt sich ein allgemeines Medien- und Kommunikationssystem für unterschiedliche Formen von Information wie Kommunikation. Insoweit entsteht aus dem dominant nationalstaatlich

geprägten, professionell bestimmten und stark von professionellen Akteuren (Journalistinnen und Journalisten) und Eliten beeinflussten Massenmediensystem (Presse, Radio, Fernsehen) ein Medien- und Kommunikationssystem, dass sowohl für Individual-, Gruppen- als auch Massenkommunikation von Einzelnen genutzt werden kann. In diesem System sind zahllose Produktions-, Vermittlungs-, Beobachtungs- und Bewertungsmöglichkeiten vorhanden. Generell institutionalisiert sich aus dem stark hierarchisch, massenmedial und journalistisch geprägten nationalen Vermittlungssystem ein stärker heterarchisches, von vielen organisiertes wie nutzbares globales Kommunikationssystem. Damit differenziert sich auch Öffentlichkeit aus und es wandeln sich die Regeln und Formen für Öffentlichkeit und alle Formen der Kommunikation.

Wenn in diesem Zusammenhang von Konvergenz oder Disruption gesprochen wird, so verbleibt diese Sichtweise zu nahe an bestehenden Institutionen und Strukturen. Mit der Digitalisierung entstehen, wie dargelegt, neue mediale Vermittlungssysteme, die von neuen Organisationen etabliert werden. Und damit werden auch neue, weitere Informations- und Kommunikationsregeln und Normen institutionalisiert. Will man den Wandel charakterisieren, so ist von einem Prozess der Neuinstitutionalisierung zu sprechen mit weitreichenden, wohl aber noch nicht sicher abschätzbaren Folgen auch für die herkömmlichen Intermediäre der Gesellschaft, zu denen vor allem die Massenmedien gehören. Es sind aber eben nicht allein die Massenmedien und der professionelle Journalismus betroffen: Auch gesellschaftliche Organisationen wie Parteien, Verbände, Kirchen oder Vereine müssen sich neu organisieren, um ihre Informations- wie Kommunikationsleistungen erfolgreich zu erbringen. Insoweit sind der Differenzierungsprozess sowie die Institutionalisierung neuer Medien gesamtgesellschaftlich relevant und folgenreich.

Neben die traditionellen massenmedialen Organisationen tritt nun ein anderer Typ von Intermediären mit partiellen Vermittlungs-, Repräsentations- und auch Öffentlichkeitsansprüchen und -interessen. Zum Teil wollen die Anbieter lediglich Plattformen sein, die jederzeit allen zur Verfügung stehen – und eben nicht mehr. Sie wollen nicht, um es historisch zu formulieren, dem Klerus, der Obrigkeit oder den gesellschaftlich relevanten Gruppen dienen. Zudem verfolgen sie, zumindest explizit, kein eigenes, klar definiertes inhaltliches Vermittlungsinteresse.

Damit wandelt sich der Modus bezüglich der Medien: Massenmedien wurden bislang immer aufgrund und auf der Basis sozialer wie politischer Ansprüche durch benennbare politische Kräfte institutionalisiert: Die bürgerliche Gesellschaft setzte die Meinungs- und Medienfreiheit durch. Die Arbeiterbewegung schaffte sich eigene Medien, um den Zugang zur

Öffentlichkeit zu erhalten und ihre Ziele und Interessen anzumelden und durchzusetzen. Ähnlich war der Institutionalisierungsmodus bei den neuen sozialen Bewegungen: Sie bedienten sich eigener Medien (Alternativpresse, Freie Radios, Offene Kanäle, Lokalradios etc.), um sich zu organisieren, Interessen anzumelden und durchzusetzen. Auch hinter den Social-Media-Anbietern stehen neben ökonomischen Interessen soziale Ideen, aber dies sind keine spezifischen Ideen und es stehen hinter ihnen keine politischen Akteure. Allerdings: Mit der Netzkommunikation sind in allgemeiner Hinsicht Partizipations- und Beteiligungsansprüche verbunden, mit Social Media gar gesellschaftliche Inklusionsansprüche bzw. Inklusionsversprechen.

Medienwandel: Folgen für Öffentlichkeit

Die skizzierten Prozesse der Mediendifferenzierung und Neuinstitutionalisierung von Medien haben Auswirkungen auf die Regeln und Normen für Information und Kommunikation. Vielfach ergeben sich deshalb Konflikte, so zwischen den Selektionsnormen von professionell tätigen Journalistinnen und Journalisten und den Entscheidungen von Laien, einer Information durch Bewerten (»like«) oder durch Weiterleiten Relevanz zu verleihen. Der Journalismus verliert seine Bedeutung als »Gatekeeper«, sein Monopol über Themenauswahl und Relevanzzuschreibung ist Vergangenheit.

Um mit der neuen Vielfalt an Inhalten und Interaktionsangeboten umgehen zu können, brauchen Mediennutzende Orientierung. Dazu dienen einerseits neue Institutionen in technischer Form, z. B. Algorithmen. Die Art und Weise, wie diese die Selektion von Themen, Informationen und Akteuren vornehmen, ist momentan gesellschaftlich unreguliert und nahezu vollständig intransparent. Hinter dieser Software stehen aber auch spezifische Weltvorstellungen und Geschäftsmodelle – also die regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Elemente von Institutionen (Scott 1995). Andererseits orientieren Mediennutzende sich auch an den Selektionen, Transaktionen, Bewertungen und Interaktionen ihrer »Freunde« auf Plattformen, wie z. B. Social Media. Dabei scheint die Grundlage der Selektion und Themensetzung, anders als bei Algorithmen, transparenter – die Informationsquellen sind die eigenen Kontaktpersonen, mit denen man sich selbst vernetzt hat. Auf diese Art verliert der klassische Journalismus ebenfalls an Bedeutung und Legitimation, weil nicht mehr der Selektionsmechanismus Vertrauen in Informationen herstellt (z. B. journalistische Produktionsprozesse), sondern der letzte Akteur in

der Distributionskette, bevor die Information beim Nutzenden ankommt (der meistens eine dem Nutzenden nahestehende Person ist).

Die Differenzierung von traditionellen Massenmedien und die Neuinstitutionalisierung von Plattformen und Suchmaschinen bedeutet, dass in absehbarer Zeit öffentliche Kommunikation in weiten Teilen gesellschaftlich unreguliert, auf der Basis intransparenter Regeln und Normen und ohne gesellschaftspolitisches Ziel oder Auftrag stattfinden wird. Gleichzeitig muss die Frage verhandelt werden, wer mit welcher Legitimation Regeln für Plattformen setzen und durchsetzen kann und soll. Solange diese durchaus konflikthaltigen Institutionalisierungsprozesse andauern und demokratische Gesellschaften neu darüber befinden müssen, welchen Regeln öffentliche Kommunikation fortan folgen soll, ist die Vermittlung von Medienkompetenz ganz besonders relevant. Sie kann Nutzerinnen und Nutzern dabei helfen, in einem weitgehend unregulierten Kommunikationsbereich seriöse Informationsquellen zu identifizieren, die Nutzungsbedingungen von Plattformen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen sowie die eigenen Nutzungsmuster (und den Umgang mit Daten) zu reflektieren.

Schlussbemerkungen

Differenzierung und Neuinstitutionalisierung sind sozial folgenreiche Prozesse. Es wird deutlich, dass wir nicht mehr von »den« Medien oder »der« Öffentlichkeit sprechen können. Es existieren zahlreiche Formen von Medien wie von Öffentlichkeiten nebeneinander. Für diese unterschiedlichen Institutionen gelten unterschiedliche Regeln, Normen und Konventionen. Zum Teil sind diese noch im Entstehen. Der Prozess der Institutionalisierung verläuft, das wissen wir aus historischen Erfahrungen, immer konflikthaft, weil sich die letztlich allgemein akzeptierten Regeln und Normen erst durchsetzen müssen. Dazu können politische wie rechtliche Entscheidungen einen Beitrag leisten. Wichtig ist dafür aber der gesellschaftliche Diskurs, denn es ist die Gesellschaft, die durch den sozialen Gebrauch von Medien, welcher Art auch immer, über die geltenden Regeln und Normen entscheiden muss.

Die neuen Medien sind auch deshalb eine kulturelle wie politische Herausforderung, weil ihre Institutionalisierung nicht in einem Nationalstaat stattfindet bzw. allein von nationalstaatlichen Interessen beeinflusst werden kann. Potenziell sind Social-Media-Angebote weltgesellschaftlich angelegt und damit kommen höchst unterschiedliche Vorstellungen von Meinungsvielfalt und von Meinungsäußerungsmöglichkeiten ins Spiel. Mit

der steigenden Pluralität wird man umzugehen lernen müssen. Zugleich macht dies aber auch die Besinnung auf eigene Ziele wie Normen nötig, verbunden mit dem Anspruch, sich selbst in die Debatten aktiv einzubringen (Ash 2016). Das ist höchst anspruchsvoll und voraussetzungs- und bedarf der gesellschaftlichen Reflexion. Dazu kann der Erwerb von Medienkompetenz beitragen.

Literatur

- Ash, Timothy Garton (2016): Redefreiheit. Prinzipien für eine vernetzte Welt, München.
- Bakshy, Eyton/Messing, Solomon/Adamic, Lada A. (2015): Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook, in: Science, Heft 6239, S. 1130–1132.
- Beck, Klaus (2010): Soziologie der Online-Kommunikation, in: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation, Wiesbaden, S. 15–35.
- Castells, Manuel (2007): Communication, power and counter-power in the network society, in: International Journal of Communication, Band 1, S. 29.
- Chadwick, Andrew (2013): The hybrid media system: Politics and power, Oxford.
- Garrett, R. Kelly (2009): Politically motivated reinforcement seeking. Reframing the selective exposure debate, in: Journal of Communication, Heft 4, S. 676–699.
- Gerhards, Jürgen/Neidhardt, Friedhelm (1990): Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit. Fragestellungen und Ansätze, WZB Discussion Paper No. FS III 90–101, Berlin.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/Main.
- Jarren, Otfried (2014): Erfüllen die Medien heute einen demokratischen Auftrag?, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3, S. 317–327.
- Jarren, Otfried (2016a): Nicht Daten, sondern Institutionen fordern die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft heraus, in: Publizistik, Heft 4, S. 373–384.
- Jarren, Otfried (2016b): Medien als Institutionen: Medien oder Journalismus als Institution?, in: Jarren, Otfried/Steining, Christian (Hrsg.): Journalismus jenseits von Markt und Staat. Institutionentheoretische Ansätze und Konzepte in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Baden-Baden, S. 35–62.
- Klinger, Ulrike/Svensson, Jakob (2015): The emergence of network media logic in political communication: A theoretical approach, in: New Media & Society, Heft 8, S. 1241–1257.

- Klinger, Ulrike/Svensson, Jakob (2016): Network Media Logic: Some Conceptual Considerations, in: Bruns, Axel u. a. (Hrsgs.): Routledge Companion to Social Media and Politics, New York-London, S. 23–38.
- Neuberger, Christoph (2014): Konflikt, Konkurrenz und Kooperation. Interaktionsmodi in einer Theorie der dynamischen Netzwerköffentlichkeit, in: Medien und Kommunikationswissenschaft, Heft 4, S. 567–587.
- Scott, W. Richard (1995): Institutions and organizations. Thousand Oaks.

Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie

Einleitung

Seit der Entstehung der Mediengesellschaften im 20. Jahrhundert wird Politik als kommunikativer Prozess verstanden. Die Handlungen der Akteure im politischen Raum – seien es die Bürgerinnen und Bürger, die gesellschaftlichen Organisationen, die Parteien und Verbände und letztlich die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger – beruhen in großem Maße auf kommunikativen Mechanismen. Das gilt für die Artikulation politischer Interessen ebenso wie für deren Bündelung zu programmatischen Positionen im politischen Wettbewerb und schließlich auch für die politischen Entscheidungen, ihre Durchsetzung und Legitimierung. Insofern Politik kommunikativ vermittelt werden muss – der Begriff der Politikvermittlung geht auf Ulrich Sarcinelli (1987) zurück – rücken neben der Informierung und Orientierung der Bürgerinnen und Bürger die Zustimmungsabhängigkeit und die Begründungsbedürftigkeit von Politik in den Vordergrund. Für diese kommunikative Gestaltung des öffentlichen Raumes, insbesondere für die Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den politischen Eliten, gesellschaftlichen Akteuren und der Bevölkerung sind in demokratischen Gesellschaften Medien unverzichtbar.

Klassischerweise werden Medien verschiedene politische Funktionen zugeschrieben (Ronneberger 1974: 197–205, Schulz 2011: 309). Dies ist erstens die Informierung und Bildung der Bürger. Bildung ist hier zu verstehen als die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen, sie zusammenhängend zu begreifen und sich auf dieser Grundlage eine Meinung zu bilden. Die Verbreitung von umfassenden Informationen über das politische Geschehen und seine Hintergründe ist hierzu, zweitens, eine wesentliche Grundlage. Drittens fungieren Medien selbst als Akteur im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess und in dieser Rolle leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Kontrolle der politischen Akteure (Stichwort: »Vierte Gewalt«).

Auf der Grundlage der klassischen Massenkommunikation ergibt sich, viertens, eine zentrale Funktion in der Herstellung von Öffentlichkeit.

Dieser Funktion kommt deshalb eine gewichtige Bedeutung zu, weil Öffentlichkeit mit dem Raum gleichzusetzen ist, in dem die politischen Akteure ihre Ideen, Programme und Ziele zur Diskussion stellen und sich demzufolge die »öffentliche Meinung« bildet, die wiederum – potenziell entscheidungswirksam – Einfluss auf Regierungshandeln nimmt. Medien – in Zeiten der Massenkommunikation Rundfunk und Presse – stellen diesen Raum der Öffentlichkeit für die politische Debatte und Willensbildung her. Verbunden mit dieser Funktion ist die Strukturierung der politischen Kommunikation, nämlich im Sinne Luhmanns als Selektionshilfe und als Mechanismus zur Reduktion von Komplexität (Luhmann 1974: 28, 34f.). In diesem Zusammenhang liefern Medien, fünftens, eine Integrationsleistung, deren Bedeutung wächst, je stärker sich die moderne Gesellschaft ausdifferenziert und damit der Gefahr des Auseinanderfallens ausgeliefert ist. Demgegenüber wurde klassischen Medien zugeschrieben, Unübersichtlichkeit, die Entstehung von Subkulturen oder politischen Absentismen zu vermeiden, das Gesamtinteresse gegenüber den Einzelinteressen bewusst zu machen und so den Blick vom Persönlichen zum Allgemeinen zu lenken (Ronneberger 1974: 201).

Die technischen Merkmale und die damit verbundenen Funktionslogiken sozialer Medien haben die politischen Kommunikationsstrukturen massiv verändert. Diese Veränderung wirkt sich einerseits quantitativ in einer Vervielfachung der Kanäle politischer Kommunikation aus, andererseits schlägt sie sich qualitativ in der Art der Kommunikation sowie in den Interaktionsmöglichkeiten zwischen politischen Akteurinnen und Akteuren, gesellschaftlichen Gruppen und Bürgerinnen und Bürgern nieder. Zudem ergibt sich ein erweitertes politisches Potenzial sozialer oder digitaler Medien, dessen Bewertung noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann.

Bereits mit den Anfängen des Internets in den 1990er Jahren haben sich vor allem die Möglichkeiten der Informationsverbreitung ebenso wie die der Informationsgewinnung deutlich erweitert. Websites stellten neue Orte der Selbstdarstellung von Akteuren dar und gaben deren Zielsetzungen einen neuen Rahmen. E-Mails vereinfachten insbesondere internen Informationsaustausch in Parteien, Organisationen und Gruppen, machten Vernetzung billiger, schneller und erhöhten die Reichweite der Kommunikation. Das Aufkommen neuer Anwendungen im Web 2.0 hat die Vernetzung noch sehr viel stärker vorangetrieben. Die Dynamik der technischen Entwicklung (drahtlose Netzwerke, Internet über mobile Endgeräte, Social Software, Social Media) hat die Formen der Online-Kommunikation und -Interaktion, aber vor allem auch der weitgehenden, nämlich unendlichen, und grenzüberschreitenden Vernetzung auf sozialen Plattformen erheblich erweitert. Über rein kommunikativen Austausch hinaus

ermöglichen soziale Medien Interaktionen zwischen den Nutzerinnen und Nutzern etwa von Microblogs wie Twitter, *content communities* wie Tumblr oder sozialen Netzwerken wie Facebook.

Ähnlich wie bei vorhergehenden Innovationen stellt sich in Bezug auf die Emergenz des Internets und sozialer Medien die Frage, inwieweit sich die Rahmenbedingungen von Politikvermittlung verändert haben und welchen Einfluss die Funktionslogik dieser neuen Technologie auf politische Kommunikation und darüber hinaus auf politische Prozesse im Allgemeinen hat. Analog den Kontroversen im Zusammenhang mit früheren Innovationen, bei denen strittig war, inwieweit der jeweilige Innovationschub und die damit verbundenen Nutzungspotenziale des »neuen« Mediums positive oder negative Wirkungen entfalten, verhält es sich bei den digitalen Medien. Dieser Beitrag widmet sich vor allem zwei Fragen: Wie verändern sich politische Prozesse aufgrund der Nutzung digitaler Medien durch politische Akteure? Und wie sind diese Veränderungen im Hinblick auf die demokratischen Prozesse zu beurteilen?

Die Veränderung demokratischer Prozesse durch digitale Medien

Das technische Potenzial digitaler Medien birgt neue Merkmale (Interaktivität, Echtzeit, Ortlosigkeit, Synchronizität, Multimodalität) und andersartige Handlungslogiken (Vernetzung, Transnationalität, Konnektivität). Die Ortlosigkeit und Entgrenzung ermöglicht Informationsverbreitung mit großer, nämlich potenziell globaler Reichweite. Die exorbitant zunehmende Nutzung mobiler Endgeräte hat diese Ortlosigkeit noch einmal verstärkt. Auch die zeitliche Dimension von Kommunikation hat sich verändert: Inhalte werden in Echtzeit verbreitet, womit nicht nur eine schnelle Übermittlung von Informationen, sondern auch der direkte Austausch quasi wie in der analogen Welt möglich ist. Die Interaktivität erweitert im Gegensatz zu den klassischen Massenmedien und ihrer eindimensionalen, indirekten Kommunikation nach dem Sender-Empfänger-Modell die Interaktionsmöglichkeiten und macht den einzelnen Nutzer zugleich zum Sender und Empfänger, der (a-)synchron mit einer oder mehreren Personen, in einer Gruppe mit mehreren oder als Teil einer Gruppe mit einer Person kommuniziert und sich austauscht. Diese nutzerbasierte Bereitstellung von Inhalten geschieht zudem multimodal, d. h., es können sowohl Texte verbreitet werden als auch Fotos, gleichermaßen aber auch audiovisuelle Elemente (Filme, Podcasts etc.), und all diese können bei ihrer Verbreitung miteinander kombiniert werden.

Das technische Potenzial sozialer Medien hat mehrere Effekte auf die politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse: Erstens haben sich die Kommunikationsströme erheblich beschleunigt, was permanente Reaktionen der Politikerinnen und Politiker nicht nur auf Nachrichten, sondern auch auf Posts, Blogs etc. erfordert. Zweitens ist auf der anderen Seite die Nutzerin bzw. der Nutzer zum Content Provider geworden bzw. zum »Produser« in einer Doppelrolle als User und Producer. Dies hat dazu geführt, dass die Bürgerin oder der Bürger die politischen Akteure (und umgekehrt) direkt adressieren und somit ein direkter Bürger-Politiker-Dialog stattfinden kann. Politikerinnen und Politiker haben diese direkte Ansprache der Bürgerinnen und Bürger längst als wirkungsvolle Kommunikationsform für sich entdeckt und sind daher in Netzwerken wie Facebook präsent oder bedienen sich Microblogs wie Twitter. Damit ist drittens ein Bedeutungsverlust institutionalisierter Kommunikationskanäle verbunden. Klassische Medien stellen nicht mehr für alle Bürgerinnen und Bürger die zentrale Instanz für die Informierung über politische Vorgänge dar (dies trifft vor allem auf Jüngere zu) und üben nicht mehr in gleichem Maße ihre Filter- und Bündelungsfunktion für Nachrichten aus. Infolgedessen ist der Großteil an Botschaften inzwischen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich ungefiltert im Kommunikationsraum bewegen. Eine wichtige Rolle für die Art der Kommunikation spielt, viertens, die Anonymität im Netz; einerseits senkt sie die Hürden zur Teilnahme an der Kommunikation, andererseits wird in ihr einer der Gründe für die zu beobachtende Senkung der Hemmschwelle (Stichwort: Hate Speech) gesehen.

Auf zwei weitere zentrale Charakteristika des Internets wies bereits früh der Netzwerktheoretiker Manuel Castells hin. Das Netz entwickelt und fördert nach ihm eher schwache denn starke Verbindungen zwischen den Nutzern und führt außerdem zu einer »Privatisierung der Soziabilität« (Castells 2000: 389) – Entwicklungen, die Wellman als »vernetzten Individualismus« (Wellman 1999) und Bennett als Personalisierung von politischer Kommunikation (Bennett 2003) beschreiben. Die Kommunikation in diesen Netzwerken ist »dünn«, dafür reich an Identitäts- und Lifestyle-Narrativen (ebd.: 145–151). Dabei zeigt sich, dass in der Kommunikation ideologische Standpunkte oder politische Ziele ihre Bedeutung verloren haben, während die Bedeutung individueller Identitäten und emotionaler Verbindungen gewachsen ist. Das Internet stellt ein besonders gut geeignetes Medium dar, die Bedürfnisse von Bürgerinnen und Bürgern zu befriedigen, die keine »dicken«, also inhaltsorientierten, dauerhaften und tiefgehenden Kommunikationskontexte suchen, sondern bevorzugt gefühls-, betroffenheits- oder ereignisgelenkte, oberflächliche und kurzfristige Botschaften wahrnehmen und versenden. Weitergedacht lässt sich dies als neuen

Typ von Öffentlichkeit konzipieren, nämlich die »persönliche« Öffentlichkeit im Sinne von Nutzerinnen und Nutzern, die sich »mit ihren eigenen Interessen, Erlebnissen, kulturellen Werten oder Meinungen für ein Publikum präsentieren, ohne notwendigerweise gesellschaftspolitische Relevanz zu beanspruchen« (Schmidt 2011: 107). Dazu weiter unten mehr.

Schließlich folgt die Kommunikation größtenteils der Funktionslogik des Netzes, insofern sie dezentral abläuft. Zusammen mit dem Bedeutungsverlust institutionalisierter Kommunikationskanäle bedeutet dies für politische Akteure, dass einerseits die Setzung eigener Themen und deren »Karrieren« schwieriger berechenbar sind und nicht zuletzt auch die Adressierung einer strukturierten Öffentlichkeit immer schwieriger wird; andererseits werden Politikerinnen und Politiker von Themen, die das Netz hervorbringt, getrieben. Für die in demokratischen Gesellschaften so wesentliche Funktion von Öffentlichkeit als Raum, in dem die Interessen der Bürgerinnen und Bürger artikuliert, aggregiert und kanalisiert werden, bedeutet die Dezentralisierung ein erhebliches Problem. Die Pluralisierung kommunikativer Orte im Netz erweitert nicht nur die öffentlichen Räume, gleichzeitig zerstäubt sie auch die durch die klassischen Massenmedien verhältnismäßig strukturierte Öffentlichkeit (Dahlgren 2005: 152). Elemente, die eine ähnlich strukturierende Funktion in Bezug auf die Öffentlichkeit ausüben könnten, nämlich »die dezentralisierten Botschaften wieder auffangen, selegieren und in synthetisierter Form wieder redigieren« (Habermas 2008: 161), fehlen (vorerst).

Durch die Pluralisierung durch Zigtausende von Websites, Chat Rooms, Blogs etc. entsteht eine Myriade von selbstbezüglichen Teilöffentlichkeiten, die »Informationskokons« bilden und die gemeinsame, für das politische Gemeinwesen essenzielle öffentliche Sphäre unterminieren können (Kneuer/Richter 2015: 98). Eine weniger kritische Interpretation betrachtet dies als Entwicklung zu einer »persönlichen Öffentlichkeit«, verstanden als eine Erweiterung professionell hergestellter Öffentlichkeit. Diese Sonderform onlinebasierter Öffentlichkeit ist nicht flüchtig, da die Botschaften dauerhaft gespeichert und duplizierbar sind, d.h., Informationen können neu zusammengesetzt und weiterverwendet werden (*remixing, mashup*) und sind in ihrer Reichweite skalierbar sowie durchsuch- und auffindbar durch Suchmaschinen (Fraas u.a. 2012: 43). »Persönliche« Öffentlichkeiten ersetzen nicht die »klassische« Öffentlichkeit, sondern sind eher als Ergänzung zu sehen, nichtsdestotrotz beeinflussen sie die Netzkommunikation erheblich. So ist es sehr wahrscheinlich, dass die subjektiv geprägte Online-Kommunikation – Orientierung an eigenen Interessen, Erlebnissen, Meinungen etc. – sich gleichermaßen in der Offline-Kommunikation widerspiegelt.

Die Online-Öffentlichkeit unterliegt zudem einer anderen Strukturierung, nämlich quasi einer technischen, durch die Relevanzsetzung der Suchmaschinen. Algorithmen steuern die Selektionsprozesse des Informationsangebotes (ebd.: 35). Des Weiteren dürfen erhebliche Zweifel angemeldet werden, ob dem Netz die von Netztheoretikern zugeschriebene Hierarchiefreiheit und damit größere Gleichheit der Stimmen im Netz tatsächlich zugeschrieben werden kann. Denn zugleich können Diskurse durch die lauteste bzw. schrillste Stimme, einen gelenkten Algorithmus oder gar massenhaft eingesetzte Bots gesteuert oder sogar dominiert werden.

Ein weiteres Spannungsmoment liegt darin, dass soziale Medien einerseits aufgrund ihres Potenzials der Vernetzung, Konnektivität und Interaktivität als neue Möglichkeitsräume für Diskurs gesehen werden, die in ihnen vorherrschende Interaktion, die auf losen Bindungen, individuellen Identitäten und fluiden politischen Ideen beruht, es jedoch andererseits schwierig macht, von Deliberation und Öffentlichkeit in ihrer ursprünglichen Bedeutung auszugehen. Deliberation wird demokratietheoretisch als ein Konzept verstanden, bei dem die öffentliche Beratschlagung in Sinne einer Debatte, die auf Argumenten gestützt nach Politiklösungen sucht, zu besseren Entscheidungen führen kann. Ein ähnliches Spannungsmoment ergibt sich für die angenommene Transnationalisierung von Kommunikation. Technisch ermöglichte transnationale Netzverknüpfungen müssen nicht zwangsläufig auch eine transnationale Öffentlichkeit oder transnationale zivilgesellschaftliche Strukturen herausbilden (Kneuer/Richter 2015: 100). Das Netz, so Baringhorst, wird nicht automatisch zur Netzöffentlichkeit (Baringhorst 2009: 629) – dies gilt national wie transnational.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Funktionslogik des Netzes hat eine stärker individualisierte und personalisierte Kommunikationsmacht bewirkt, die einhergeht mit einem Kontrollverlust über die Kommunikationsströme auf Seiten von Politik, Wirtschaft und klassischen Medien, mit dem Ergebnis, dass sich der öffentliche Kommunikationsraum um ein Vielfaches fragmentiert hat.

Was bedeutet die veränderte Kommunikation für die Demokratie?

Die Antwort auf diese Frage ist sehr stark durch normative Annahmen geprägt. Netzoptimisten greifen demokratietheoretische Forderungen an die Medien auf, die längst als Utopien abgetan wurden und plötzlich realisierbar scheinen. Dies betrifft zum einen die Hoffnung auf bessere Zugangschancen zur öffentlichen Meinungsbildung für gesellschaftliche

Akteure, die sich außerhalb der politischen Bühne befinden (Inklusion). Zudem wird als positiv beurteilt, dass die Filterfunktion der klassischen Medien umgangen wird und ein direkter Zugang zu Informationen, Institutionen oder Akteuren entstanden ist. Die Erwartungen richten sich insbesondere auf ein demokratiebelebendes Potenzial durch erweiterte Möglichkeiten von Partizipation, Deliberation, Transparenz und Responsivität (Wilhelm 2000).

Netzpessimisten dagegen vermuten entweder lediglich eine Spiegelung der bereits vorhandenen Muster von Partizipation und Deliberation oder gar einen Qualitätsverlust demokratischer Prozesse. Sie befürchten, dass sich das Rationalitätsniveau der politischen Debatten absenken und im Netz nur noch die schrillen und vereinfachten Stimmen zu hören sein werden. Der Annahme, dass das Netz tatsächlich mehr Inklusivität und auch Gleichheit der Stimmen produzieren könne, steht das Argument gegenüber, dass die Exklusionsmechanismen zwar anders, deswegen aber nicht weniger effektiv seien (Hindman 2009: 12 f.), denn die Schwelle der Exklusivität verschiebe sich von der Informationsproduktion hin zum Filtern der Information. Diese Liste sowohl netzpessimistischer als auch netzoptimistischer Argumente ließe sich verlängern. Als Maßstab der Bewertung kristallisiert sich heraus, inwiefern die Wirkungen digitaler Kommunikation und Interaktion die demokratischen Prinzipien und Prozesse eher bereichern oder nicht (Kneuer 2013).

Die Erwartungen an das demokratiestärkende Potenzial von Online-Interaktion wurden deswegen besonders genährt, weil angesichts der Ermüdung, in der sich das repräsentative Demokratiemodell befindet – Stichwort: Politikverdrossenheit, Partizipationslücken, Vertrauensverlust in die politischen Institutionen und Repräsentanten –, Internet und soziale Medien als Heilmittel zur Revitalisierung, vielleicht sogar zur Erneuerung und damit zur Stärkung der Legitimität betrachtet wurden. Inzwischen hat sich ein realistischer Ansatz, der davon ausgeht, dass das Internet an sich weder demokratieförderlich noch demokratiefeindlich ist, als der geeignetere herausgestellt (vgl. hierzu Barber 1998, Kneuer 2013, Kneuer/Salzborn 2016). Ob die Nutzung sozialer Netzwerke demokratieförderlich oder -hinderlich ist, hängt von mehreren Faktoren ab: den Akteuren, der Art der Nutzung (Was wird wie kommuniziert?), den Nutzungsmotiven und -zielen (Warum wird mit welchem Ziel kommuniziert?) sowie dem politisch-institutionellen und dem sozialen Kontext, in dem sie agieren. Das Gleiche gilt für die Handlungslogiken politischer Akteure.

Ob soziale Medien also eine demokratisierende Kraft entfalten oder eher zur repressiven Kontrolle demokratischer Kräfte im Land eingesetzt werden; ob das Netz zur Bildung von neuartigen Foren der Deliberation

oder zur Initiierung von Kampagnen oder Shitstorms genutzt wird; ob sich alternative Möglichkeiten der Partizipation ergeben (elektronische Petitionen und Unterschriftenlisten), mit denen mehr Menschen und vor allem auch solche eingebunden werden können, die sonst eher von politischer Teilhabe ausgeschlossen sind, oder ob eher mehr Ungleichheiten entstehen, da letzteren entweder die Hardware oder die Netzkompetenz fehlt; ob Politikerinnen und Politiker sich durch neue Wege der Bürgeransprache responsiver zeigen oder ob sie das Netz allein zur Selbstdarstellung nutzen – all diese hier etwas plakativ als Gegensätze konstruierten Möglichkeiten hängen von den genannten Faktoren ab.

Conclusio

Ebenso wie andere mediale Innovationen zuvor haben digitale Medien die politische Kommunikation massiv beeinflusst; die Veränderungen sind gleichwohl präzedenzlos und die Wirkungen nur teilweise absehbar, zumal sie ohnehin aufgrund der Dynamik des technologischen Prozesses lediglich eine begrenzte Halbwertszeit besitzen. Nicht anders als bei den früheren Innovationen gilt zugleich, dass digitale Medien nicht im sozialen Vakuum operieren. Das Netz ist ein Medium, dessen Wirkung von den Akteurinnen und Akteuren und ihren Nutzungsmotiven sowie von den von ihnen verbreiteten Botschaften abhängt. Die Vorstellung, allein die Existenz neuer technischer Wege sei dazu in der Lage, Defizite oder Fehlentwicklungen repräsentativer Demokratie zu beheben, ist deswegen naiv. Das Internet kann keine einfachen Lösungen für die Probleme der Demokratie liefern. Gleichwohl können *e-democracy-tools* eine gelungene Ergänzung von Offline-Prozessen bieten, wenn sie in einen entsprechenden Rahmen eingebettet sind – etwa wenn Debatten oder Entscheidungen durch einen festgelegten Katalog an Verfahrenselementen gesteuert werden, damit alle Nutzerinnen und Nutzer klare Orientierungslinien haben und ihr Verhalten danach ausrichten bzw. auszurichten haben.

Ob demokratische Prozesse durch Online-Interaktion letztlich erleichtert oder unterminiert werden, hängt nicht von der Technologie ab, »sondern von der Qualität unserer politischen Institutionen und dem Charakter unserer Bürger« (Barber 1998: 13f.). Damit ist, erstens, gesagt, dass onlinebasierte Reformideen kompatibel mit der institutionellen Architektur eines Landes sein und an diese angepasst werden müssen. Zweitens aber rückt die Kompetenz der Bürgerinnen und Bürger in den Fokus, die nicht nur technisch mit diesen Medien umgehen müssen (was insbesondere bei den Digital Natives kein Problem sein dürfte), sondern auch die notwen-

digen Kompetenzen besitzen müssen, um die Fülle der Informationen verarbeiten und sinnvoll nutzen sowie die fehlenden inhaltlichen Filter durch erhöhtes kritisches Hinterfragen kompensieren zu können. Es sind letztlich die Nutzerinnen und Nutzer, die über die Art und die Intensität der Nutzung, den Kreis ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner und die verbreiteten Botschaften entscheiden und für ihre Form der Kommunikation verantwortlich sind. Insofern bedeutet der Zuwachs an Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten durch digitale Medien zugleich erhöhte Anforderungen an die Verantwortung der Nutzerinnen und Nutzer. Das betrifft die Bürgerinnen und Bürger ebenso wie ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten.

Literatur

- Barber, Benjamin R. (1998): Wie demokratisch ist das Internet? Technologie als Spiegel kommerzieller Interessen, in: Leggewie, Claus/Maar, Christa (Hrsg.): Internet & Politik. Von der Zuschauer- zur Beteiligungsdemokratie, Köln, S. 120–133.
- Barber, Benjamin R. (2002): Die ambivalenten Auswirkungen digitaler Technologie auf die Demokratie in einer sich globalisierten Welt, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.; konzipiert und bearb. von Poltermann, Andreas): Gut zu Wissen: Links zur Wissensgesellschaft, Münster: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/demokratie/ambivalenz.pdf> (Stand: 01.05.2017).
- Baringhorst, Sigrid (2009): Internet und Protest. Zum Wandel von Organisationsformen und Handlungsrepertoires. Ein Überblick, in: Voss, Kathrin (Hrsg.): Internet und Partizipation. Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet, Wiesbaden, S. 91–113.
- Bennett, Lance (2003): Lifestyle Politics and Citizen-Consumers: Identity, Communication, and Political Action in Late Modern Society, in: Corner, John/Pels, Dick (Hrsg.): Media and the Restyling of Politics: Consumerism, Celebrity and Cynicism, London, S. 137–150.
- Castells, Manuel (2000): The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume 1: The Rise of the Network Society, Malden.
- Dahlgren, Peter (2005): The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Dispersion and Deliberation, in: Political Communication, Heft 2, S. 147–162.
- Fraas, Claudia/Meier, Stefan/Penzold, Christian (2012): Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden, München.
- Habermas, Jürgen (2008), Ach, Europa, Frankfurt/Main.
- Hindman, Matthew (2009): The Myth of Digital Democracy, Princeton/Oxford.

- Kneuer, Marianne (2013): Bereicherung oder Stressfaktor? Überlegungen zur Wirkung des Internets auf die Demokratie, in: dies.: (Hrsg.): Das Internet: Bereicherung oder Stressfaktor für die Demokratie?, Baden-Baden, S. 7–35.
- Kneuer, Marianne/Richter, Saskia (2015): Soziale Medien in Protestbewegungen. Neue Wege für Diskurs, Organisation und Empörung?, Frankfurt/Main-New York.
- Kneuer, Marianne/Salzborn, Samuel (2016): Digitale Medien und ihre Wirkung auf politische Prozesse, in: dies. (Hrsg.): Web 2.0 – Demokratie 3.0. Digitale Medien und ihre Wirkung auf demokratische Prozesse, Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, Sonderheft 7, S. 1–15.
- Luhmann, Niklas (1974): Öffentliche Meinung, in: Langenbucher, Wolfgang R. (Hrsg.): Zur Theorie der politischen Kommunikation, München, S. 27–55.
- Ronneberger, Franz (1974): Die politischen Funktionen der Massenkommunikation, in: Langenbucher, Wolfgang R. (Hrsg.): Zur Theorie der politischen Kommunikation, München, S. 193–206.
- Sarcinelli, Ulrich (1987): Politikvermittlung. Beiträge zur politischen Kommunikation, Bonn.
- Schmidt, Jan (2011): Das neue Netz, Konstanz.
- Schulz, Winfried (2011): Politische Kommunikation: Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, Wiesbaden.
- Wellman, Barry (1999): The Network Community, in: ders. (Hrsg.): Networks in the Global Village. Life in Contemporary Communities, Oxford, S. 1–47.
- Wilhelm, Anthony G. (2000): Democracy in the Digital Age. Challenges to Political Life in Cyberspace, New York-London.

Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft

Politische Willensbildung, elektronische Kommunikation und Partizipation

In den sozial heterogenen, ökonomisch hochentwickelten Gesellschaften mit liberal-demokratischen politischen Systemen, wie sie heute etwa in Europa existieren, ist die Vielfalt politischer Werte, Einstellungen und Interessen in der Bevölkerung nicht nur empirisches Faktum, sondern auch normativer Anspruch, da sie als Ausdruck der individuellen Freiheit angesehen wird. Dem politischen System ist deshalb die Aufgabe gestellt, die Vielfalt der verschiedenen Positionen wahrnehmbar zu machen und dann zu Alternativen zusammenzuführen, zwischen denen in den politischen Institutionen um Mehrheitsunterstützung geworben und schließlich entschieden werden kann. Das strukturfunktionalistische Modell der Politik spricht in diesem Rahmen von Interessenartikulation und Interessenaggregation, die gemeinsam die Input-Seite des politischen Prozesses bilden (Almond u. a. 1993: 10).

Dieser Prozess der politischen Willensbildung ist umso legitimer, je breiter seine Basis ist – je mehr Individuen, Verbände und Interessengruppen also eine Chance auf Partizipation haben. Dabei spielt die Verfügbarkeit von Informationen eine zentrale Rolle. Um die hier objektiv bestehenden Ungleichheiten einzuebnen, setzte der Demokratietheoretiker Robert A. Dahl schon vor beinahe 30 Jahren seine Hoffnung auf Systeme elektronischer Kommunikation. Diese sollten ausgleichend wirken, Zugang zu für politische Entscheidungen relevante Unterlagen bieten sowie Fragen an Experten und Diskussionen ermöglichen (Dahl 1989: 339).

Mit dem Internet entstand in den letzten zwei Jahrzehnten ein Medium, das von vielen als potenzielle Realisierung dieser Hoffnung begriffen wurde. Mit seiner Hilfe sollte im politischen Bereich breitere Partizipation möglich und leicht umsetzbar werden und so der Schritt von der »Zuschauer- zur Beteiligungsdemokratie« (Leggewie) vollzogen werden.

Insbesondere die Entwicklung des sogenannten Web 2.0, in dem Teilnehmende nicht nur passive Konsumenten sind, sondern (über Blogs, Wikis und soziale Netzwerke) selbst Inhalte generieren können, trug dazu bei. Durch diesen als »Peer Production« gekennzeichneten Prozess werde sich, so prognostizierten Experten, die Kommunikation grundsätzlich ändern. Die Kommunikationsprofessorin Miriam Meckel (2008: 19) sah sie durch drei Gesetzmäßigkeiten gekennzeichnet:

1. *Partizipation* – jede/jeder könne sich beteiligen, »unabhängig von Hierarchien oder institutionellen Anbindungen«, was eine »Demokratisierung der Informations- und Medienwelt« bedeute;
2. *Vernetzung* – jede Veränderung im Netz betreffe »Inhalt und Qualität des gesamten Angebots für alle Netznutzer«, habe also breite Wirkung;
3. *Transparenz* – Information wie Kommentare seien in ihrer Entstehung nachvollziehbar, jeder Beitrag könne »diskutiert, in seinen Einzelteilen überprüft, bestätigt oder in Frage gestellt werden«.

Für den Prozess der politischen Willensbildung erscheint ein solches Szenario wie eine (vom Lokalen bis zum Globalen beliebig skalierbare) permanente *agora*, ein Marktplatz des Austausches, der Informationsgewinnung und der Meinungsbildung. Mehr Information, so die zugrundeliegende Annahme, ist stets willkommen und eine Verbesserung gegenüber einer Situation mit weniger Information.

Ausweitung der Informationsmenge

Die zentrale Rolle von Informationen für unsere gegenwärtige Gesellschaft zeichnet sich schon in dem Begriff »Informationsgesellschaft«, der häufig zu ihrer Kennzeichnung gebraucht wird, ab (zu den folgenden Überlegungen ausführlicher Busch 2012, wo sich auch weitere Nachweise finden). In der Tat ist die Ausbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK), die die Grundlage für diese Entwicklung bilden, in den letzten Jahrzehnten enorm schnell voranschreitend. Etwa die Hälfte der Weltbevölkerung (3,8 Mrd. Menschen) nutzte im Jahr 2016 das Internet – während es im Jahr 2000 erst 6,5% waren (für diese und folgende Angaben vgl. International Telecommunication Union 2017). In den entwickelten Ländern Europas und Nordamerikas liegen die Nutzerzahlen mittlerweile sogar um die 80%. Dort sind 85% der Haushalte mit dem Internet verbunden und weltweit sind es bereits 50%. Ein deutliches Sinken der Verbindungskosten hat dazu ebenso beigetragen wie ein enormer Ausbau der technischen Infrastruktur. Die Folge dieser Entwicklung ist ein drastischer Anstieg von Informationen und deren Verfügbarkeit.

Durch Veränderungen der Medien- und Nutzungstechnologien (hier ist für das letzte Jahrzehnt vor allem das Smartphone mit Internetzugang zu nennen) ist der jederzeitige Zugang zu Informationen zu mehr oder weniger jedem Themenbereich für praktisch jedermann binnen zweier Jahrzehnte vom Wunschtraum zur Realität geworden.

Aber welche Folgen hat eine so drastische Ausweitung der Quantität von Information auf deren Nutzen – und auf die Nutzerinnen und Nutzer? Ist hier unhinterfragt von einer linearen Verbesserung auszugehen oder hat die quantitative Veränderung auch qualitative Folgen?

Im Folgenden wird argumentiert, dass die *quantitative* Veränderung auch *qualitative* Folgen hat, die in bestimmten Bereichen negativ sein können. Dazu wird das Konzept der »Informationsinflation« eingeführt. Diese unterscheidet sich von einer »Informationsflut« (ein Begriff, der auf die bloße Ausweitung der Menge an Informationen fokussiert – dazu z. B. Gleick 2011) durch den Verweis auf die mit der Ausweitung verbundene *Entwertung der einzelnen Informationseinheit*. Damit nimmt der Begriff bewusst Bezug auf den Inflationsbegriff der monetären Ökonomik, die davon ausgeht, dass eine Ausweitung der Geldmenge bei gleichbleibendem Güterangebot mit einer verminderten Kaufkraft der einzelnen Währungseinheit einhergeht.

Die limitierende Rolle im Bereich der Information spielt das menschliche Bewusstsein, dessen Aufnahmefähigkeit begrenzt ist. Aufgrund dieser Begrenzung (die auch durch eine Erhöhung der Mediennutzungsdauer nur etwas auszuweiten ist) führt eine Ausweitung der Informationsmenge zu einem verschärften Wettbewerb um die *Aufmerksamkeit* des Rezipienten. Dass dieser Wettbewerb negative Folgen haben kann (und solche beobachtbar sind), darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden. Wichtig ist aber zunächst festzuhalten, dass der verschärfte Wettbewerb keineswegs automatisch zu einer Auswahl über eine Qualitätsnorm führt – dass sich etwa die gehaltreichste oder innovativste Information Gehör verschafft. Vielmehr wird oft die aufmerksamkeitshesischste, also vielleicht sensationellste, unerwartetste oder schlicht (im übertragenen Sinne) lauteste Information den Empfänger erreichen, während zahlreiche andere Informationen ignoriert werden.

Die angestiegene Informationsmenge bewirkt also, zusammengefasst, einen erhöhten Selektionsdruck beim *Empfänger*, der gegenüber den Inhalten der Information nicht neutral ist. Auch auf der Seite des (kommunikationswissenschaftlich gesprochenen) *Senders* von Informationen gibt es Änderungen. Diese hängen nicht zuletzt mit den technologischen Eigenschaften des Internets und den ökonomischen Folgen seiner Verbreitung zusammen. Auf diese wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Veränderungen durch das Internet

Das Internet hat unsere Welt in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert. Der Hauptmechanismus, durch den dies geschah, ist der der direkten Verbindung zwischen den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Netzes. Im kommerziellen Bereich hat dies dazu geführt, dass Konsumentinnen und Konsumenten direkt mit den Anbietern in Verbindung treten können und Waren und Dienstleistungen unmittelbar etwa bei einer Fluglinie, einem Musiker oder einem Hotel erwerben können. Die Rolle vermittelnder Instanzen (Reisebüros, Musikunternehmen etc.) wird dadurch oft überflüssig. Dieser Prozess (der auch als »Disintermediation« oder *cutting out the middleman* bezeichnet wird) führt zu einer Verschlinkung der Wertschöpfungskette, was Einsparungen für den Konsumenten bedeutet.

Insbesondere durch die Entwicklung der interaktiven Dimension (Web 2.0) ist das Internet zudem zu einem einfach zugänglichen Massenmedium geworden, über das »One-to-many-Kommunikation« betrieben werden kann. Verglichen mit dem Kapitalkaufwand, der zum Start eines Printmediums, eines Radio- oder gar eines Fernsehsenders notwendig war, ist es heute für kleine Gruppen, Unternehmen oder gar Einzelne leicht möglich, »auf Sendung« zu gehen und dabei ein millionenfaches (zumindest potenzielles) Publikum zu haben; (Video-)Blogs, Kanäle auf YouTube oder Facebook und viele andere Formate mehr sind Beispiele für die sich als Folge dessen herausbildende Ausweitung und Diversifizierung der Medienlandschaft.

Tab. 1: Auflagenentwicklung überregionaler Tageszeitungen 1998–2016

	FAZ (v. A.)	FAZ (Abo.)	SZ (v. A.)	SZ (Abo.)	taz (v. A.)	taz (Abo.)	Welt (v. A.)	Welt (Abo.)
1998	404 036	276 559	425 343	292 819	61 641	48 364		
2005	375 772	253 078	444 440	312 051	59 468	46 639	234 905	118 746
2016	255 198	181 968	358 365	249 662	51 006	40 106	182 131	77 889
Veränderungen (in %)								
1998–2005	-7,0	-8,5	4,5	6,6	-3,5	-3,6		
2005–2016	-32,1	-28,1	-19,4	-20,0	-14,2	-14,0	-22,5	-34,4

v. A.: verkaufte Auflage; Abo.: Abonnements

Quelle: ivw-Datenbank, eigene Berechnungen

Parallel dazu haben die klassischen Massenmedien zum Teil erhebliche Auflagen- und Reichweitenverluste erlitten. Der TV-Konsum stagniert (nach längerer Zunahme) seit einigen Jahren bzw. geht leicht zurück; vor

allem aber die Printmedien haben Einbußen verkraften müssen. Sie spiegeln sich in der Verringerung der täglichen Nutzung von Tageszeitungen (1980 noch 38 Minuten; 2015 nur noch 23 Minuten, Engel/Breunig 2015) und vor allem im Rückgang der Auflagen überregionaler Tageszeitungen von zwischen einem Drittel und einem Viertel in den letzten knapp 20 Jahren (vgl. Tab. 1). Die damit verbundenen Einnahmenverluste (sowohl direkt wie im Anzeigengeschäft) machen daraus eine finanzielle Krise, die in vielen Redaktionen erhebliche Einsparungen notwendig gemacht hat, was sich wiederum auf Qualität und Vielfalt (und damit letztlich auch Attraktivität) der gedruckten Berichterstattung auswirkt.

Das sich beständig weiter ausdifferenzierende mediale Angebot führt bei vielen Nutzerinnen und Nutzern zu Orientierungsschwierigkeiten. Wo früher Tageszeitungen und wenige (zudem öffentlich-rechtlich organisierte) Fernsehkanäle die massenmediale Landschaft bestimmten und damit Schwergewichte in der kulturellen wie politischen Kommunikation darstellten, ist heute kaum autoritative Orientierung im Angesicht eines unüberschaubaren Angebotes vorhanden. Die gewachsene Vielfalt des Informationsangebotes ist also nicht nur *more of the same*; sie verändert auch die Natur des Angebotes. Dabei ist Orientierung unter diesen neuen Gegebenheiten notwendiger als zuvor, geht mit der Verbreiterung des Angebotes doch häufig auch ein Trend zu eher schriller, oft polarisierender Darstellung einher, der mit dem Imperativ der Gewinnung von Aufmerksamkeit zu tun hat. Wo es mehr Inhalt gibt, muss eine Meldung auffallen, sonst geht sie unter.

Polarisierung im politischen Diskurs

Die gegenwärtig oft diagnostizierte gewachsene politische Polarisierung in vielen westlichen Gesellschaften hat vielfältige Ursachen und einen längeren Vorlauf. Sie allein auf eine veränderte Medien- und Kommunikationslandschaft zurückzuführen, wäre falsch und hieße, die Komplexität des Themas unzulässig zu reduzieren. Dennoch spielen Veränderungen von Kommunikation in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, über die zu reflektieren sich lohnt. Schon relativ früh wurden den schwärmerischen Prognosen über die positiven Potenziale elektronisch verdichteter Kommunikation auch skeptische Stimmen entgegengesetzt. Vor über 20 Jahren warnte der Medientheoretiker Nicholas Negroponte vor der Perspektivverengung, die eine nur auf die individuellen Interessen zugeschnittene elektronisch erstellte Zeitung mit sich brächte; er nannte sie »The Daily Me« (Negroponte 1995: 152f.).

Cass Sunstein (2009) und Eli Pariser (2011) haben diesen Ansatz weiter ausgebaut und vor der wachsenden Isolation einzelner Segmente der Gesellschaft in jeweiligen *filter bubbles*, die voneinander wenig bis nichts wissen und die Welt unterschiedlich wahrnehmen, gewarnt. Dadurch werde nicht nur das Potenzial des Internets zur Verbreitung von Wissen und zur Dezentralisierung von Kontrolle nicht genutzt, vielmehr bestehe die Gefahr, dass Macht und Entscheidungen stattdessen weiter konzentriert würden (Pariser 2011: 218). Der Verfassungsjurist und Verhaltensökonom Sunstein (2009: 5f., 222f.) sah durch diese Entwicklung letztlich sogar die Staatsform Republik bedroht, denn sie bedürfe für ihr Funktionieren der gemeinsamen Erfahrung ihrer Bürgerinnen und Bürger und ihres gegenseitigen Austausches. Das Internet biete viel Potenzial in diesem Sinne, doch bestehe die große Gefahr, dass diese sich in virtuelle »Echokammern« begäben, in denen sie nur das sähen und läsen, was sie interessiere, und sie vor dem bewahrt würden, was sie nicht sehen wollten. Paradoxerweise würden also durch die Ausübung der Wahlfreiheit letztlich genau die Grundlagen dieser Freiheit gefährdet.

Für die beschriebene Erwartung zunehmender kommunikativer Isolierung von Teilgruppen der Gesellschaft kann man mittlerweile konkrete Beispiele anführen. Eine Vielzahl von Websites und Newsfeeds hat sich darauf spezialisiert, Informationen und Meinungen nur aus ganz bestimmten Perspektiven zu sammeln und wiederzugeben. Durch eine solche Bündelung wird ein bestimmtes Publikum angezogen, das sich das eigene Zusammensuchen solcher Informationen spart und dem die Begegnung mit anderen Standpunkten erspart wird. Wie unterschiedlich die resultierenden Weltansichten sein können, zeigt das *Wall Street Journal* auf einer Website mit dem Titel *Blue Feed, Red Feed* (Keegan 2016). Sie zeigt Informationen zu kontroversen Themen der amerikanischen Politik (etwa Abtreibung, Waffenrechte, Einwanderung), indem sie auf progressive («blue») bzw. konservative («red») Sichtweisen spezialisierte Websites einander gegenüberstellt und so den Kontrast der Perspektiven betont.

Das Ausmaß der politischen Polarisierung in den USA (und die daraus folgenden Dysfunktionalitäten wie Blockaden der Gesetzgebung) führte dazu, dass die *American Political Science Association* 2013 eine Arbeitsgruppe zu diesem Thema einsetzte. Ihre empirischen Ergebnisse bestätigen eine beständig ansteigende Polarisierung, machen jedoch auch klar, dass es sich dabei um einen bereits seit mehreren Jahrzehnten anhaltenden Prozess mit komplexen Ursachen handelt (Barber/McCarty 2016). Die oben diskutierte Verdichtung der Kommunikation hat diesen Prozess also nicht ausgelöst; sie hat ihn aber auch nicht abgemildert (etwa im Sinne der Erwartung, dass mehr Kommunikation zu besserem Verständnis anderer Positionen führe). Untersuchungen deuten vielmehr darauf hin, dass eine

bessere Versorgung mit Internetzugängen und ein leichter Zugang zu mehr Information mit einer *Verschärfung der politischen Polarisierung* einhergehen (Lelkes u. a. 2017).

Einflussnahme auf die politische Willensbildung

Aus der Perspektive der politischen Willensbildung sind zwei weitere Problembereiche zu benennen. Zum einen geht es um die Fähigkeit der Konsumentinnen und Konsumenten, die erhaltenen Informationen bezüglich ihrer Qualität, ihrer Herkunft und der mit ihnen eventuell verbundenen Interessen einzuordnen und zu bewerten. So ist es z.B. gerade bei elektronischen Medien wichtig, Werbung und redaktionelle Inhalte auseinanderhalten zu können, da erstere dort oft als *native advertising* dargestellt wird (d.h. vom Aussehen her dem redaktionellen Inhalt angeglichen ist). Zu einer Schlüsselkompetenz wird es, echte Nachrichten von Fake News unterscheiden zu können – denn im Internet ist der Informationskonsument ja aufgrund der oben erwähnten »Disintermediation« ohne einen kundigen (redaktionellen) Lotsen unterwegs. Eine umfangreiche Studie der *Stanford History Education Group* (2016) zeigt jedoch, dass gerade Jüngere große Schwierigkeiten haben, diese Unterscheidungen korrekt vorzunehmen oder die Informationsqualität von Behauptungen in Social Media einzuordnen.

Diese Schwierigkeiten können natürlich von interessierter Seite bewusst für Propagandazwecke genutzt werden. Eine ausführliche Studie unter der Leitung des Harvard-Politologen Gary King hat beispielsweise die Nutzung von Social Media durch die chinesische Regierung untersucht (King u. a. 2017). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass schätzungsweise bis zu zwei Millionen von der Regierung beschäftigte Autoren für ca. 448 Millionen Kommentare pro Jahr verantwortlich sind, mit denen jedoch nicht Kritik an der Regierung unterbunden werden soll, sondern vor allem die Aufmerksamkeit auf andere Themen gelenkt wird. Politische Ziele sind die Verhinderung von *collective action* und die Nutzung von Social Media als Problemindikator.

Die Öffentlichkeit in liberalen Demokratien sucht man dagegen aktiv zu beeinflussen. Automatisierte Programme (sogenannte Social Bots) posieren als menschliche Kommentatoren und greifen mit Er widerungen und Kommentaren, die den Präferenzen ihrer Auftraggeber entsprechen, in Diskussionen im Internet ein. Durch intensives Posten kann so übertriebene Unterstützung für bestimmte Positionen simuliert werden und durch Manipulation können ausgewählte (*trending*) Hashtags erhöhte Aufmerksamkeit erlangen. Die wissenschaftliche Erforschung des Phänomens ist

schwierig und hat erst begonnen; Analysen des *Oxford Internet Institute* zum Einsatz von Social bots bei der Brexit-Kampagne, der US-Präsidentenwahl 2016 und der französischen Präsidentschaftswahl 2017 deuten jedoch auf einen wachsenden Einsatz solcher Instrumente hin (siehe zum Forschungsprojekt <http://politicalbots.org/>). Da Bots billig zu programmieren und kostengünstig einzusetzen sind, ist ihr vermehrter Einsatz zumindest so lange zu erwarten, wie der Verkehr in den Social Media für ein Abbild der Präferenzen der Wählerschaft gehalten wird und deshalb entsprechende politische Reaktionen auslöst.

Ist Abhilfe möglich?

In diesem Beitrag wurde argumentiert, dass die stark gestiegene elektronische Kommunikationsdichte (neben vielen positiven Wirkungen) auch zu Orientierungsschwierigkeiten und Informationsentwertung, die den politischen Dialog erschweren und Polarisierung befördern, beigetragen hat. Die für ein demokratisches Gemeinwesen erforderliche politische Willensbildung wird so beeinträchtigt, die Gefahr einer gesellschaftlichen »Versäulung« befördert. Es stellt sich daher die Frage, ob regulative Eingriffe erforderlich sind – und ob sie etwas bewirken können.

Rufe nach staatlicher Regulierung sind von verschiedenen politischen Kräften erhoben worden, z.B. von Bündnis 90/Die Grünen (Notz 2017). Allerdings sind solche Forderungen aus grundsätzlichen wie aus pragmatischen Gründen mit Fragezeichen zu versehen: Es ist zum einen sehr zweifelhaft, ob in liberalen Demokratien, in denen es keine Zensur, wohl aber Meinungsfreiheit gibt, staatliche Aufsicht in diesem Bereich ausgeübt werden sollte. Und selbst wenn man dies bejahte, kämen große Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung hinzu: Wer soll über Regelverstöße entscheiden und nach welchen Kriterien? Gerade bei Social Media kommt es darauf an, rasch zu reagieren, was einem verwaltungsbasierten Verfahren nur schwerlich möglich wäre. Das bedeutet nicht völlige legislative Enthaltensamkeit – eine Transparenzpflicht für Wahlkämpfe, die z. B. *dark posts* (Anzeigen etwa auf Facebook, die nur für den individuell angesprochenen Nutzer, nicht aber für die Allgemeinheit sichtbar sind) untersagt, könnte mit Bezug auf Grundsätze liberaler Demokratie durchaus eingeführt werden.

Eine zweite Möglichkeit ist eine Selbstregulierung der IuK-Industrie durch Formen der Selbstverpflichtungen, wie sie etwa Facebook-Chef Mark Zuckerberg im Februar 2017 beschrieben hat. Man sei sich der Verantwortung der Firma sowie der Probleme von Polarisierung und Fake News bewusst; andererseits sei auch die Meinungsfreiheit ein sehr hohes

Gut. Mit Anmerkungen hinsichtlich der Umstrittenheit von Behauptungen und Maßnahmen gegen die Verbreitung von Sensationalismus in den Newsfeeds wolle man deshalb in Zukunft mäßigend einzuwirken versuchen. Zwar sind solche Vorsätze sicher zu begrüßen, doch ist das Thema wohl zu wichtig, um es allein der Industrie zu überlassen.

Als besserer Ansatz erscheint deshalb ein Fokus auf die Erziehung der Informationskonsumentinnen und -konsumenten mit dem Ziel, bei ihnen ein Bewusstsein für die Probleme in diesem Bereich zu schaffen, ihre Kompetenz zur Einordnung von Nachrichten und Behauptungen zu erhöhen, sie gegen falsche und hetzerische Aussagen möglichst zu immunisieren und ihre Reflexionsfähigkeit im Bereich der Quellenkritik zu erhöhen. Solche Maßnahmen können unterstützt werden durch kompetente, verlässliche und rasch reagierende Faktenchecker – wie das etwa die unabhängig finanzierte Website *PolitiFact* (www.politifact.com) in den Vereinigten Staaten tut. Angesichts der zentralen Rolle, die Informationen heute und in Zukunft im sozialen wie politischen Leben spielen werden, ist das eine der wichtigsten Aufgaben, denen sich die politische Bildung im Bereich Medienkompetenz über alle Träger hinweg gegenübersehen.

Literatur

- Almond, Gabriel A./Powell, G. Bingham/Mundt, Robert J. (1993): *Comparative politics. A theoretical framework*, New York, NY.
- Barber, Michael/McCarty, Nolan (2016): *Causes and Consequences of Polarization*, in: Cathie J. Martin/J. Mansbridge (Hrsg.): *Political negotiation. A Handbook*, Washington, D.C., S. 37–90.
- Busch, Andreas (2012): *Politische Regulierung von Information – eine Einführung*, in: ders./Jeanette Hofmann (Hrsg.): *Politik und die Regulierung von Information*, *Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 46*, Baden-Baden, S. 24–47.
- Dahl, Robert A. (1989): *Democracy and its critics*, New Haven.
- Engel, Bernhard/Breunig, Christian (2015): *Massenkommunikation 2015 – Mediennutzung im Intermediavergleich*, in: *Media Perspektiven*, Heft 7–8, S. 310–322.
- Gleick, James (2011): *The information. A history, a theory, a flood*, London.
- International Telecommunication Union (2017): *ICT Statistics*, <http://www.itu.int/ict> (Stand: 15.02.2017).
- Keegan, John (2016): *Blue Feed, Red Feed. See Liberal Facebook and Conservative Facebook, Side by Side*, in: *The Wall Street Journal* vom 18. Mai, <http://graphics.wsj.com/blue-feed-red-feed/> (Stand: 15.02.2017).

- King, Gary/Pan, Jennifer/Roberts, Magret E. (2017): How the Chinese Government Fabricates Social Media Posts für Strategic Distraction, not Engaged Argument, <http://gking.harvard.edu/files/gking/files/50c.pdf>. (Der Aufsatz wird im Jg. 2017 der *American Political Science Review* erscheinen.)
- Lelkes, Yphtach/Sood, Gaurav/Iyengar, Shanto (2017): The Hostile Audience. The Effect of Access to Broadband Internet on Partisan Affect, in: *American Journal of Political Science*, Heft 1, S. 5–20.
- Meckel, Miriam (2008): Aus Vielen wird das Eins gefunden – wie Web 2.0 unsere Kommunikation verändert, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 39, S. 17–23, <http://www.bpb.de/apuz/30964/aus-vielen-wird-das-eins-gefunden-wie-web-2-0-unsere-kommunikation-veraendert?p=all> (Stand: 15.02.2017).
- Negroponte, Nicholas (1995): *Being digital*, New York, NY.
- Notz, Konstantin (2017): Diskussion um grüne Vorschläge zur Regulierung von »Social Bots«, in: GRÜNDIGITAL. Das Grüne Blog zur Netzpolitik, <https://gruen-digital.de/2017/01/zur-diskussion-um-gruene-vorschlaege-zur-regulierung-von-social-bots/> (Stand: 15.2.2017).
- Pariser, Eli (2011): *The filter bubble. What the Internet is hiding from you*, London.
- Stanford History Education Group (2016): *Evaluating Information: The Cornerstone for Civic online Reasoning. Executive Summary*, <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf> (Stand: 15.2.2017).
- Sunstein, Cass R. (2009): *Republic.com 2.0*, Princeton, N.J.
- Zuckerberg, Mark (2017): *Building Global Community*, <https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/10154544292806634> (Stand: 16.2.2017).

Online-Partizipation und Medienkompetenz: Kann man Netiquette lernen?

Die Erwartungen an demokratische Innovation, d.h. an eine Qualifizierung von Demokratien über die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, waren hoch (Kersting 2012). Mit der Herausbildung des Internets prognostizierten viele Experten eine neue attische Demokratie, die – so wurde konstatiert – durch einen offenen Zugang zu den Medien sowie einen Wegfall von Kontrollinstrumenten und Zensur einen neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit ermöglichen und zur freien Artikulation von Bürgerinteressen führen würde (Habermas 1990). Die neue demokratische Öffentlichkeit bietet neue Möglichkeiten der Transparenz und stellt – so die Vorstellung – einen Resonanzraum zur Herausbildung einer öffentlichen Meinung dar (Castells 2008). Dabei könnte sie sich der Kommerzialisierung und Mediatisierung von Politik, die durch große Medienkonzerne und -monopole geprägt wird, entgegenstellen und neue Gegenöffentlichkeit konstituieren (Emmer u. a. 2011).

Die Erwartungen trafen nicht ein – im Gegenteil. Es scheint sich im Internet eher eine Radikalisierung zu realisieren, wie an den vielfältigen Hassreden in segmentierten Teilöffentlichkeiten deutlich wird (s. Echo-kammern). Dies führte zu einer Kontroverse über Zensur und Kontrolle der Meinungsfreiheit auch in modernen Demokratien.

Das Verdikt mangelnder deliberativer Qualität im Internet ist nicht neu. Diese misst sich in der Nutzung von Fakten und Argumenten, gegenseitigem Respekt, im Eingehen auf Argumente der Diskussionspartnerin bzw. des Diskussionspartners und im Idealfall in der Entwicklung eines Kompromisses. Bereits Studien zu Beginn der 2000er Jahre zeigten die mangelhafte deliberative Qualität der Onlinediskurse (Kersting 2005). Zu dieser Zeit reagierten die bestehenden Webforen der öffentlich-rechtlichen wie privaten Print- und audiovisuellen Medien zumeist mit der Einführung der Pflichtregistrierung mit Klarnamen. Hierüber konnte kurzfristig eine Verbesserung der Qualität erreicht werden (ebd.). Damals wurde konstatiert, dass die Online-Nutzer die entsprechenden Verhaltenskodizes und die »Netiquette« noch lernen müssten. Sind in der vergangenen Dekade diese digitalen Kompetenzen in Form einer Netiquette nicht gelernt wor-

den? Das Phänomen der Hassredner im Netz scheint dies offensichtlich zu machen. Aber sind dies nur Einzelphänomene besonders lautstarker Akteure im Netz? Kritiker werden antworten, dass es sich bei den neuen Hassrednern um neue *digital immigrants* handeln könnte, denen es an Ressourcen mangelt, und dass zudem jede Generation neu die entsprechenden Handlungsprädispositionen erlernen muss.

Im Folgenden werden kurz die Formen von Online-Beteiligung definiert. Hierbei wird zwischen repräsentativen, direkten-demokratischen, deliberativen und demonstrativen Beteiligungsformen unterschieden. Insbesondere die Letzteren haben einen starken Fokus auf Expressivität. Handelt es sich hierbei um einen »Slacktivism«, d.h. oberflächliche Beteiligungsinstrumente ohne Wirkung, die bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aber Zufriedenheit hervorrufen (Morozov 2011), oder um eine wichtige identitätsstiftende Expressivität, die in unterschiedlichen Altersgruppen und unterschiedlichen sozialen Milieus besondere Bedeutung besitzt?

Letztendlich ergibt sich hieraus die Frage unterschiedlicher sozialer Gruppen und Parallelwelten im Netz. Werden diese durch die Segmentierung im Internet verstärkt und entwickeln sich über die Informations-enklaven Parallelgesellschaften?

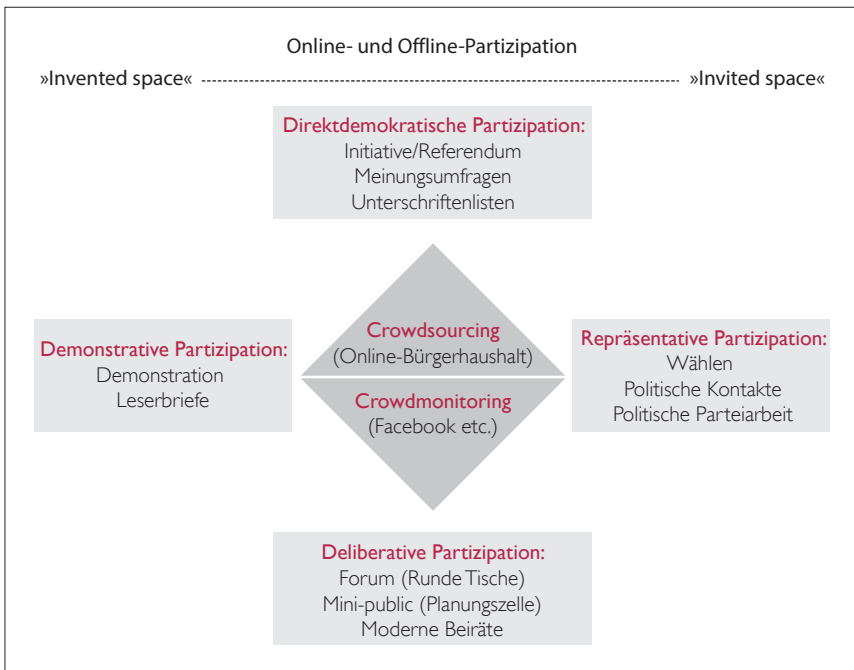
Ist diese Expressivität eine neuere Entwicklung oder ist sie ein Phänomen, das sich durch die neuen Beteiligungsgruppen im Internet auszeichnet? Ist dieses Phänomen kennzeichnend für neue rechtspopulistische Parteien? Zur Beantwortung dieser Fragen werden Webforen-Beiträge aus den Jahren 2003 und 2012 dahingehend untersucht, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer respektvoll miteinander kommunizieren. Der hierfür genutzte Indikator ist ein einzelner Indikator aus dem anhand von Habermas'schen Kriterien entwickelten und für Online-Dialoge angepassten *Deliberative Quality Index* (Kersting 2005). Mit der Analyse wird der Frage nachgegangen, was diese expressive Kommunikationsform ausmacht und ob sich das Lernen guter Umgangsformen – Netiquette – im Netz realisiert.

Partizipativer Rhombus und Expressivität

Politische Beteiligung wird hier definiert als individuelles und kollektives Engagement zur Beeinflussung von politischen Entscheidungen. Im partizipativen Rhombus (Kersting 2014, 2015, 2016a) werden vier Sphären politischer Aktivitäten unterschieden (vgl. Abb. 1): repräsentative Partizipation (Wahlen, die Kontakte zu Politikerinnen und Politikern, die Mitgliedschaft in Parteien etc.), direktdemokratische Partizipation

(Referenden, Petitionen), deliberative Beteiligung (Foren, Runde Tische, Planungszellen, Beiräte etc.) und demonstrative Partizipation (Demonstrationen, Leserbriefe etc.). In der Bewertung der Wirksamkeit schneiden die einzelnen Instrumente (Foren, Planungszellen, Kinder- und Jugendparlamente etc.) sehr unterschiedlich ab (Kersting 2016a, Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund 2015). Diesen Offline-Beteiligungsinstrumenten sind zusätzliche Online-Instrumente, die sich ebenfalls den vier Subsystemen zurechnen lassen, zugeordnet (Kersting 2008, 2014).

Abb. 1: Invited und invented space in der Offline- und Online-Partizipation



Quelle: Kersting 2014

Die Online-Partizipationsformen beinhalten Instrumente, die sich dem Bereich der repräsentativen Partizipationsformen zuordnen lassen, wie Onlinewahlen oder *voting advice applications* (VAA) wie dem »Wahl-O-Mat« oder dem kommunalen »Wahlsager«. Sie umfassen direktdemokratische thematische Abstimmungen im Rahmen eines elektronischen Vorschlagswesens mit Abstimmungsmöglichkeiten wie bei Online-Bürgerhaushalten. Des Weiteren sind deliberative Partizipation in Blogs, Online-Kon-

ferenzen und in sozialen Medien zu nennen. Demonstrative Partizipation findet sich z. B. als hybride *blended participation* in Form von Flashmobs etc.

Bei vielen Instrumenten der Online-Beteiligung, die auf den ersten Blick als deliberative Instrumente erscheinen, zeigt sich oft schnell, dass die deliberativen Komponenten tatsächlich oft nur gering ausgeprägt sind und es sich vielfach eher um expressive demonstrative Partizipation handelt (Kersting 2014, 2015, 2016b). Eine Deliberation und Reflexivität findet nicht statt. Expressive Online-Partizipation basiert nach Gibson und Cantijoch (2013: 714) eher auf einer starken Individualisierung sowie häufig auf postmaterialistischen kritischen Werten. So entwickelte der expressive Modus der Partizipation spontane irreguläre Formen des Engagements, die neue Themen auf die Agenda setzen. Auch Schlozman u. a. (2012) sehen hierfür die expressive Wertorientierung im Postmaterialismus als Ursache. Dabei scheinen sich die expressiven Partizipationsformen aber auch auf andere Gruppen zu übertragen.

In der Deliberation zeigt sich auch ein liberal individualistisches Eigeninteresse (Mansbridge u. a. 2010, Teorell u. a. 2007, Dahlberg 2001: 158). Papacharissi (2009: 236) spricht von einem zivilen Narzissmus (»civic narcissism«), der die individuelle Selbstdarstellung in den Vordergrund rückt und nicht die Heterogenität und Diversifizierung veröffentlichter Meinungen voranreibt. Hamlin und Jennings (2011: 649) unterscheiden auch deshalb zwischen instrumenteller und expressiver politischer Beteiligung, die nach ihnen beide wichtige menschliche Motivationsmuster darstellen. So sehen Inglehart und Welzel (2005: 139) Selbstexpression als grundlegendes menschliches Bedürfnis. Zudem dient diese Expression dem Abbau von Stereotypen und der Steigerung von Transparenz und kann die notwendige Empathie beinhalten. Diese Selbstexpression gipfelt im oberflächlichen »Slacktivism«, der als rein expressive politische Handlungsform oft nicht überwunden wird (Morozov 2011, Christensen 2011, Steinbrecher 2009: 33–37). Slacktivism wie z. B. das Verteilen von »Likes« und »Dislikes« oder der Austausch von Bildern in sozialen Netzwerken beinhaltet vor allem textunabhängige Ausdrucksformen (Christensen 2011). Während Deliberation auf Reflexivität setzt, besitzt Slacktivism die maximale Expressivität des Individuums.

Webforenanalyse

Politische Kommunikation und politische Diskurse sind elementar und zentral für die Qualität von Demokratien. Insbesondere mit dem deliberativen Wandel gerät der Diskurs ins Zentrum politikwissenschaftlicher Ana-

lysen (vgl. zum *deliberative turn* Dryzek 2002). Im Folgenden wird dabei auf das Konzept von Habermas zur deliberativen Demokratie rekurriert, das diese gesprächszentrierte Partizipation in den Vordergrund rückt (Habermas 1981). Auch wenn es sich hierbei um ein normatives Konzept handelt, das operationalisiert werden muss, kann es zur Analyse beitragen. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die politische Integration auf allen politischen Ebenen erhöhen und dabei nicht nur die Transparenz, sondern auch die Deliberation in den Vordergrund rücken (Benhabib 1996).

Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden die Resultate von Studien von 2003 mit den Ergebnissen von 2012 verglichen. Zu jedem Zeitpunkt wurden etwa 120 Diskurse (Threads) untersucht. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf dem Thema »Europäische Union« bzw. »Krise der Europäischen Union«. Analysiert wurden die zwei großen politischen Magazine *Der Spiegel* und *Focus* als private Printmedien, die Online-Webforen betreiben. Bereits bei den Studien von 2003 stellte sich die Frage, wie die deliberative Qualität war, ob die neuen Webforen politische Partizipation erweitern und somit Demokratien stärken (Kersting 2005). Dabei wurde davon ausgegangen, dass es sich hierbei um eine asynchrone Kommunikation handelte, d. h., dass ein *time split* existierte und der Dialog zwar schriftlich und nicht *face-to-face*, Konversation aber dennoch virtuell, wenn auch nicht analog erfolgte. Bei Webforen ist es in der Regel möglich Bilder und Grafiken einzufügen, doch die hier untersuchten Foren erlaubten lediglich Textbeiträge.

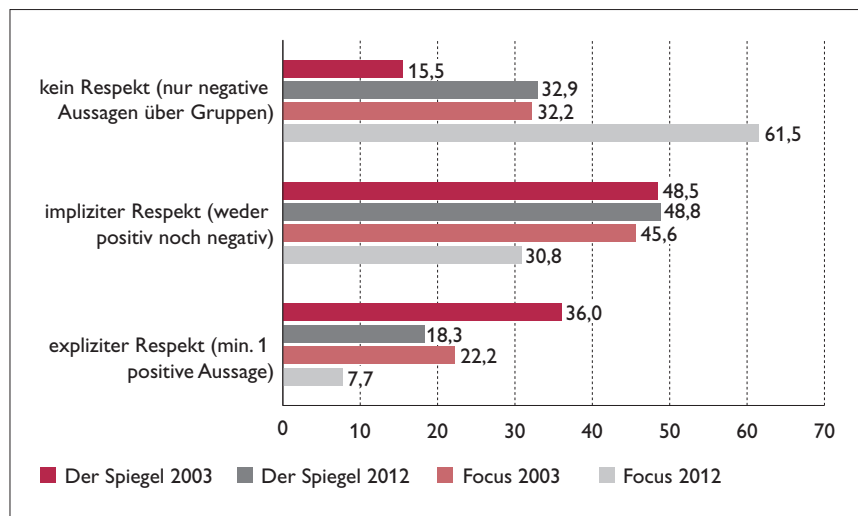
Im Mittelpunkt der Analyse steht die Qualität der Deliberation. Steenberg u. a. (2003) haben auf Grundlage der Habermas'schen Theorie deliberativer Diskurse (1962) ein Instrument zur Messung der deliberativen Qualität von Diskursen, den *Discourse Quality Index*, entwickelt und zunächst auf Debatten des britischen Unterhauses angewendet. Dabei hob sich ihr Index von anderen Analyseinstrumenten für politische Kommunikation ab (Gerhards/Schäfer 2010, Holzinger 2001, Stromer-Galley 2007). Kerstings *Deliberative Quality Index* (2005) ist eine Adaptation des *Discourse Quality Index* für Online Kommunikation (Kies 2010; Zimmermann 2017). Beide Indizes beinhalten neben der Offenheit der Diskurse die Variablen »Nutzung von Argumenten«, »Gemeinwohlorientierung«, »Respekt gegenüber Argumenten der Dialogpartner« und »Reflexivität«. Kersting (2005) zeigte, dass die untersuchten Webforen in der Mehrzahl durch Monologe und nicht durch Dialoge charakterisiert waren. Eine Gemeinwohlorientierung war teilweise vorhanden. Es wurden aber nur selten Argumente herangezogen. Es kam zudem nicht zu einer reflexiven Deliberation und einem Eingehen auf die Argumente der anderen Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer. Vielmehr war die Diskussion durch einmalige aggressive Statements gekennzeichnet (zu weiteren Details vgl. ebd.).

Die folgende Analyse fokussiert im Zeitvergleich (2003 und 2012) vor allem auf Respekt gegenüber Argumenten der Dialogpartner (vgl. Abb. 2). Weiter gehende Analysen z.B. von Metadaten zu den Untersuchungseinheiten (Threads) und von anderen Indikatoren (Rechtfertigung durch Argument, Reflexivität, Gemeinwohlorientierung, Konsens) werden an anderer Stelle analysiert (Kersting 2017).

Der Respekt gegenüber anderen zeigt sich daran, dass positive und keine »gehässigen« negativen Aussagen über andere Gruppen und Minderheiten getätigt werden. Beim *Spiegel* waren 2003 16% der Threads durch negative diffamierende Aussagen gegenüber anderen Gruppen gekennzeichnet. Dieser Anteil stieg 2012 sogar auf 33%. Einen sogenannten impliziten Respekt, d. h. weder positive noch negative Aussagen gegenüber Gruppen, hatte 2003 nahezu die Hälfte der Kommentare aller Threads. Dieser Wert lag auch 2012 bei 49%. Einen deutlichen expliziten Respekt mit positiven Aussagen gegenüber anderen Gruppen hatten 2003 36% aller Threads. 2013 waren es lediglich noch 18%. Der Respekt gegenüber Andersdenkenden und anderen Kulturen und Religionen nahm also ab. Diffamierung und Hassreden scheinen im Netz dagegen zuzunehmen.

Abb. 2: Diskursqualität: Respekt gegenüber anderen Individuen (in %)



Quelle: Eigene Erhebung, vgl. auch Kersting 2005

Beim *Focus* lagen die negativen Aussagen gegenüber anderen Gruppen höher. 32% zeigten 2003 keinen Respekt bzw. nur negative Aussagen über Gruppen und äußerten sich negativ zu anderen Bevölkerungsteilen. Dieser Wert stieg 2012 auf 63%. Der implizite Respekt war 2003 bei 46% aller Beiträge gegeben, 2012 nur noch bei 41%. 2003 wurde bei 22% der Beiträge ein expliziter Respekt gegenüber anderen Gruppen offensichtlich – 2012 dagegen nur noch bei 8%.

Konklusion

Webforen wurden in dieser Untersuchung als eine innovative Form der Öffentlichkeit betrachtet. Aus Sicht des deutschen Presserates sind Online-Leserkommentare auf die gleiche Stufe zu stellen wie klassische Leserbriefe (Lütkemeier/Müller 2014). Insofern wären hier auch die publizistischen Grundsätze der wahrhaftigen Unterrichtung der Öffentlichkeit anzusetzen. Da die Verfasserin oder der Verfasser eines Kommentars keinen Rechtsanspruch auf Veröffentlichung hat, unterliegt die Auswahl der Einsendungen den Redaktionen. Diese entscheiden, ob ein allgemeines Interesse an der Veröffentlichung einer Einsendung vorliegt. Grundsätzlich gilt dabei, dass Meinungen öffentlich werden sollen, die nicht unbedingt denen der Redaktion entsprechen. Insofern ist Leserbriefen wie auch Webforen die Funktion des Agenda-Settings zuzusprechen.

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Qualität der Diskurse in den Webforen von 2003 bis 2012 abnimmt. Hiervon ist der *Spiegel* etwas weniger betroffen als der *Focus*. Deutlich wird ein Rückgang des Respektes gegenüber anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Bereits zu Beginn des Millenniums war die Kritik an der mangelnden Netiquette allgegenwärtig. Die Maßnahmen, wie das Einführen einer Klarnamenpflicht, scheinen nur begrenzt gefruchtet zu haben. Gleichzeitig haben sich Kontextfaktoren zum Negativen geändert. So wird – wohl aus Kostengründen – die Moderation der Webforen zunehmend reduziert. Dies ist problematisch, da diese die Diskursqualität in Foren durch verschiedene Maßnahmen positiv beeinflussen kann. Sie kann einerseits Probleme abmildern, indem sie direkt in die Debatten interveniert. Andererseits kann durch die bloße Existenz einer Moderation die Qualität der Diskurse trotz Kontroversen gesichert werden (Wright 2006: 551). Ihr Wegfall kann also zur Minderung der Qualität der Diskurse beitragen.

Lassen sich Lösungswege beschreiben oder ist die niedrige Qualität der Diskurse dem Internet inhärent? Wie angedeutet, ist eine Rückkehr zur verstärkten Moderation förderlich. Darüber hinaus lassen sich technische

Lösungen nutzen, mit denen z. B. sichergestellt wird, dass Texte zunächst gelesen werden müssen, bevor sie kommentiert werden dürfen. Das Instrument Zensur ist wiederum bei strafrechtlich verfolgbaren Hassreden anzuwenden. Dessen Anwendung sollte aber immer die Ausnahme bleiben. Grundsätzlich wird eine formale und eine informelle Zertifizierung eintreten. So werden Qualitätsmedien und Regenbogenpresse unterschieden. Deliberative Foren (von öffentlich rechtlichen Fernsehsendern, anspruchsvollen Printmedien) werden sich als qualitative hochwertige Medien in bestimmten Bevölkerungsgruppen (höhere Bildung) durchsetzen. Reine expressive Artikulation wird andere Foren und Medien wählen. Illegale Statements und Äußerungen werden im Darknet verschwinden.

Digitalen Kompetenzen und Kenntnisse über die Qualitätsmedien werden im Sozialisationsprozess, d. h. auch in der Schule und in den Erwachsenenbildungsinstitutionen, vermittelt. Ein zweiter Schritt liegt in der Entwicklung neuer Beteiligungsangebote mit einer Kombination von Online- und Offline-Instrumenten, d. h. einer hybriden *blended participation* (Kersting 2014). Hierbei können die positiven Charakteristika der digitalen wie der analogen politischen Beteiligungsinstrumente kombiniert werden. Online-Plattformen sollten stärker mit dialogischen Offline-Beteiligungsforen verknüpft werden.

Literatur

- Benhabib, Seyla (1996): Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy, in: dies. (Hrsg.): Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political, Princeton, NJ, S. 67–94.
- Castells, Manuel (2008): The new Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance, in: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Heft 1, S. 78–93.
- Christensen, Henrik S. (2011): Political activities on the Internet: Slacktivism or political participation by other means?, in: First Monday, Heft 2, <http://firstmonday.org/article/view/3336/2767> (Stand 08.06.2017).
- Dahlberg, Lincoln (2001): Democracy via cyberspace. Mapping the rhetorics and practices of three prominent camps, in: New Media & Society, Heft 2, S. 157–177.
- Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund (2015): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0: Chancen, Grenzen, Herausforderungen, www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf (Stand: 09.06.2017).

- Dryzek, John S. (2002): *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*, Oxford.
- Emmer, Martin/Vowe, Gerhard/Wolling, Jens (2011): *Bürger online: Die Entwicklung der politischen Online-Kommunikation in Deutschland*, Konstanz.
- Gerhards, Jürgen/Schäfer, Mike S. (2010): Is the internet a better public sphere? Comparing old and new media in the USA and Germany, in: *New Media & Society*, Heft 1, S. 143–160.
- Gibson, Rachel/Marta Cantijoch (2013): Conceptualizing and Measuring Participation in the Age of the Internet: Is Online Political Engagement Really Different to Offline?, in: *The Journal of Politics*, Heft 3, S. 701–716.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt/Main.
- Hamlin, Alan/Jennings, Colin (2011): Expressive Political Behaviour: Foundations, Scope and Implications, in: *British Journal of Political Science*, Heft 3, S. 645–670.
- Holzinger, Katharina (2001): Kommunikationsmodi und Handlungstypen in den Internationalen Beziehungen. Anmerkungen zu einigen irreführenden Dichotomien, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, Heft 2, S. 243–286.
- Inglehart, Ronald/Welzel, Christian (2005): *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, Leiden.
- Kersting, Norbert (2005): The quality of Political Discourse: Can E-discussion be Deliberative? Konferenzpapier, Annual Conference of the British Political Studies Association, Leeds, England, 5.–7. April.
- Kersting, Norbert (Hrsg.) (2008): *Politische Beteiligung: Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation*, Wiesbaden.
- Kersting, Norbert (2012): The future of e-democracy, in: ders. (Hrsg.): *Electronic democracy*, Opladen, S. 11–54.
- Kersting, Norbert (2013): Online participation: From ›invited‹ to ›invented‹ spaces, in: *International Journal for Electronic Governance*, Heft 4, S. 260–270.
- Kersting, Norbert (2014): Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik, in: Voss, Kathrin (Hrsg.): *Internet und Partizipation: Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*, Wiesbaden, S. 53–87.
- Kersting, Norbert (2015): Das Zeitalter der politischen Beteiligung: Partizipativer Wandel oder politisches Disengagement, in: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.): *Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?*, Schwalbach/Ts., S. 49–62.

- Kersting, Norbert (2016a): Jugend und politische Partizipation. Online- oder Offline Beteiligung?, in: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen, Wiesbaden, S. 253–270.
- Kersting, Norbert (2016b): Politische Online-Beteiligung im internationalen Vergleich. Eine Revitalisierung politischer Beteiligung?, in: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, Sonderheft 10, S. 91–113.
- Kersting, Norbert (2017): Online-Deliberation im Zeitvergleich, im Erscheinen.
- Kies, Raphaël (2010): Promises and limits of Web-deliberation, New York.
- Lütkemeier, Cornelia/Saskia Müller (2014): Presserat will Regeln für Online-Kommentare, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/reform-des-pressekodex-presserat-will-regeln-fuer-on-line-kommentare-12810867.html> (Stand: 09.06.2017).
- Mansbridge, Jane J. u. a. (2010): The Place of Self-Interest and the Role of Power in Deliberative Democracy, in: The Journal of Political Philosophy, Heft 1, S. 64–100.
- Morozov, Evgeny (2011): The net delusion. How not to liberate the world, London.
- Papacharissi, Zizi (2009): The virtual sphere 2.0: the internet, the public sphere and beyond, in: Chadwick, Andrew/Howard, Philip N. (Hrsg.): Routledge handbook of internet politics, London, S. 230–245.
- Schlozman, Kay Lehman/Verba, Sidney/Brady, Henry. E. (2012): The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy, Princeton, NJ.
- Steenbergen, Marco R./Bächtiger, André/Spörndli, Markus/Steiner, Jürg (2003): Measuring Political Deliberation: A Discourse Quality Index, in: Comparative European Politics, Heft 1, S. 21–48.
- Steinbrecher, Markus (2009): Politische Partizipation in Deutschland, Baden-Baden.
- Stromer-Galley, Jennifer (2007): Measuring Deliberation's Content: A Coding Scheme, in: Journal of Public Deliberation, Heft 1., <http://www.public-deliberation.net/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=jpd> (Stand: 09.06.2016).
- Teorell, Jan/Torcal, Mariano/Montero, José Ramón (2007): Political participation. Mapping the terrain, in: van Deth, Jan W./Montero, José Ramón/Westholm, Anders (Hrsg.): Citizenship and involvement in European democracies: A comparative analysis, London, S. 334–357.
- Wright, Scott (2006): Government-run Online Discussion Fora: Moderation, Censorship and the Shadow of Control, in: The British Journal of Politics & International Relations, Heft 4, S. 550–568.
- Zimmermann, Tobias (2017): Diskussionen im Strukturwandel der Öffentlichkeit 2.0?! Eine vergleichende Analyse politischer Partizipation durch Online-Leserkommentare, Bielefeld.

Überwachung, Algorithmen und Selbstbestimmung

Überwachung ist kein neues Phänomen. Nicht erst seit dem Sommer 2013, als Edward Snowdens Enthüllungen die weltweite Überwachung durch die amerikanische National Security Agency (NSA) belegten, sammeln Nachrichtendienste vertrauliche Informationen, von denen sie annehmen, dass sie für ihre Regierungen nützlich sein könnten – die Bezeichnung der Spionage als »zweitältestes Gewerbe der Welt« (Grutzpalk/Zischke 2012) deutet auf diese lange Geschichte hin. Auch in analogen Zeiten hat es Ansätze staatlicher Massenüberwachung gegeben. Ein Beispiel war die umfangreiche – doppelte – Überwachung des grenzüberschreitenden Brief- und Fernmeldeverkehrs im geteilten Deutschland (Foschepoth 2012: 42), die bis zum Mauerfall 1989 praktiziert wurde: Sowohl die östlichen als auch die westlichen Geheimdienste lasen und hörten mit, was sich die Deutschen beiderseits des »eisernen Vorhangs« mitzuteilen hatten.

Auch Unternehmen begannen bereits lange vor Beginn des Digitalzeitalters mit dem systematischen Sammeln und Auswerten von Daten: Bereits ab den 1920er Jahren versahen Banken Stadtteile und ihre Bewohner mit Bonitätsnoten (»Scorewerte«). Auf Stadtplänen wurden die Viertel mit weniger zahlungskräftiger Bevölkerung rot umrandet (»Redlining«), während die besseren Stadtteile gelb oder blau gekennzeichnet wurden. Die Bewohner rot markierter Stadtteile hatten praktisch keine Chance auf einen Kredit. Die Ergebnisse dieser Klassifizierung lassen sich bis heute besichtigen: Familien, die es sich irgendwie leisten konnten, zogen aus den rot markierten Gegenden in besser klassifizierte Stadtteile, so dass die soziale Zusammensetzung der verbliebenen Bewohnerschaft immer ungünstiger geworden ist. Die schlechte Risikobewertung beschleunigte den sozialen Abstieg ganzer Stadtregionen, wobei insbesondere ethnische Minderheiten auf der Strecke blieben.

Die Marktforschung arbeitete in analogen Zeiten ganz überwiegend mit repräsentativen Methoden, bei denen aus dem Verhalten von Stichproben auf übergreifende Stimmungen und Veränderungen geschlossen wurde. Die Vorstellung, sämtliche Transaktionen – und sei es nur in einem überschaubaren Marktsegment – zeitnah zu erfassen und auszuwerten, schei-

terte weitgehend an unzureichenden Erfassungs- und Auswertungsmöglichkeiten.

Big Data

Nach den von Gordon Moore 1965 formulierten Erkenntnissen verdoppelt sich die Verarbeitungskapazität elektronischer Komponenten seit der Erfindung der Computertechnik in den 1940er Jahren regelmäßig (»Moore'sches Gesetz«) bei unveränderten Komponentenkosten (Moore 1965). Empirisch hat sich diese These bestätigt. Bis heute verdoppeln sich die Speicherkapazitäten von Festplatten, USB-Sticks und sonstigen Speichermedien alle 18 bis 24 Monate bei unverändertem oder sogar sinkendem Preis. Ebenso schnell beschleunigt sich die Verarbeitungsgeschwindigkeit von Prozessoren und ähnlich verhält es sich mit den Übertragungskapazitäten in Netzwerken. Das anhaltend schnelle digitale Wachstum hat dramatische Folgen: Elektronische Komponenten haben inzwischen analoge Systeme in nahezu allen Bereichen der Kommunikations-, Antriebs-, Mess- und Steuerungstechnik ersetzt. Informationen werden heute fast durchgängig digital erfasst, gespeichert, übertragen und ausgewertet.

Angesichts drastisch gesunkener Preise für Speicherchips können gewaltige Datenmengen im schnellen Hauptspeicher von Computersystemen verarbeitet werden. Mit der neuen Technik können Verknüpfungen praktisch in Echtzeit vorgenommen werden. Die digitale Verarbeitung ermöglicht nicht nur die schnelle Erschließung und Auswertung der erfassten Inhalte. Bei digitalen Transaktionen entstehen »Metadaten«, die das Umfeld der jeweiligen Aktivität beschreiben: Datenmenge und -art, Uhrzeit, Dauer, Ort, Urheber, Beteiligte usw. Diese Metadaten – in der Telekommunikation »Verkehrsdaten« genannt – fallen nebenbei an, quasi als Abfallprodukte der digitalen Verarbeitung. Erst allmählich wurde erkannt, welchen Wert sie repräsentierten. So wie in der materiellen Welt versucht wird, die im Abfall gelandeten Werkstoffe zu recyceln, bilden die Metadaten das eigentliche »Öl« des Informationszeitalters: Sie können vollautomatisch erfasst und ausgewertet werden, das Datenvolumen ist nicht annähernd so groß wie dasjenige der Inhaltsdaten und aus ihnen können umfassende Beziehungs- und Verhaltensprofile abgeleitet werden.

Neuen Schub gewinnt die Digitalisierung mit dem Einbau von Informationstechnik in alle möglichen Gegenstände. Damit verschwimmen die Grenzen zwischen der virtuellen und der realen Welt. Im »Internet der Dinge« kommunizieren Geräte, Fahrzeuge, Verpackungsmaterialien und Kleidungsstücke mit ihrer technischen Umwelt. Sie können aus dem Netz

identifiziert, geortet und gesteuert werden. Im Jahr 2015 waren bereits mehr als 15 Milliarden Gegenstände per Funktechnik – mittels »Radio Frequency Identification« (RFID) – miteinander vernetzt und es wird erwartet, dass sich diese Zahl bis 2020 mindestens verdreifachen wird. Aus dem »Internet of Things« wird damit ein »Internet of Everything« (Baker 2015). Auch wenn die massenhaft und permanent generierten Daten sich zunächst auf die Gegenstände oder Gerätschaften beziehen, können sie gleichwohl auch Aussagen über Personen enthalten. Wenn festzustellen ist, wer ein Gerät mit sich führt oder bedient, wird bei der Ortung der Sache auch der Aufenthaltsort der Person festgestellt. Das digitalisierte Auto speichert alle möglichen technischen Parameter, die das Verhalten des Halters oder Fahrers beschreiben und die ggf. auch gegen ihn verwendet werden können, etwa wenn es zu einem Unfall kommt.

Zugleich rücken Sensoren immer näher an unseren Körper heran. Bereits heute werden in Kliniken Neugeborene mit einem RFID-Armband versehen, um Verwechslungen im Krankenhaus zu verhindern. Ähnliche Projekte gibt es auch für Demenzkranke, die man auf diesem Wege daran hindern möchte, ihr Krankenhaus oder ihre Wohnanlage zu verlassen (Gneuss 2006), eine Art »elektronische Fußfessel« für Alte. Recht gut verkaufen sich Fitnessarmbänder, die nicht nur die Schritte der Trägerinnen und Träger zählen und ihren Aufenthaltsort feststellen, sondern auch ihre Schlafgewohnheiten, die Puls-Frequenz und andere Vitalfunktionen überwachen und basierend auf deren Analyse Tipps für ein gesünderes Leben liefern. Schon haben Versicherungen angekündigt, jenen Kunden einen Rabatt zu gewähren, die einen gesunden Lebensstil mittels Fitness-Tracker und »Gesundheits-Apps« nachweisen (Zeh 2014). Der nächste logische Schritt sind in den Körper eingebaute Funkchips, die zur Ortung, zur Erfassung medizinischer Werte oder auch zur Identifikation verwendet werden. Bereits jetzt werden solche Techniken in einzelnen Bereichen eingesetzt, etwa in Herzschrittmachern und bei Insulinpumpen für Zuckerkrankte.

Stand zunächst bis etwa vor zehn Jahren das einzelne Datum, der jeweilige Prozess oder die zu erfüllende Aufgabe im Mittelpunkt des Interesses (»Small Data«), änderte sich die Perspektive mit den riesigen, jederzeit verfügbaren Datenmengen dramatisch. »Big Data« steht wie kein anderer Begriff für den Übergang zu einem neuen Modell des Umganges mit Informationen. Es geht um riesige Datenmengen, »die zumeist im Rahmen einer Zweitverwertung zusammengeführt, verfügbar gemacht und ausgewertet werden« (Weichert 2013: 133). Bisweilen wird auch von den »3 V's« gesprochen: »high-volume, high-velocity and high-variety information assets«.¹ Die vielfältigen, aus verschiedenen Quellen stammenden

Daten generieren neue Erkenntnisse. Durch Korrelation riesiger Datenmengen können Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, die sonst niemals aufgefallen wären.

Algorithmische Klassifikation

Bei der automatisierten Informationsverarbeitung werden Daten nach Regeln verarbeitet, sogenannten Algorithmen. Die klassischen Small-Data-Algorithmen orientieren sich an der jeweiligen Aufgabe. Es geht um möglichst effiziente Verfahren, mit denen sich aus einer definierten Datenmenge ein Ergebnis erzielen lässt – etwa die Abwicklung der Gehaltszahlung. Welche Daten erforderlich sind, ergibt sich aus der jeweiligen Aufgabe – in unserem Beispiel: Arbeitsstunden, Tarifgruppe, individuelle Zulagen. Niemand wäre vor 20 oder 30 Jahren auf die Idee gekommen, zur Gehaltsberechnung Daten über das Wetter, das Verkehrsaufkommen in einer Hauptstraße oder den Verlauf der letzten Grippeepidemie heranzuziehen.

Heute richtet sich das Interesse immer stärker auf Big-Data-Algorithmen, die sich nicht deterministisch an einer Aufgabe bzw. einem Zweck orientieren. Bei ihnen stehen Korrelationen, also statistische Zusammenhänge im Mittelpunkt. Die meisten erfolgreichen Internetangebote verwenden solche Big-Data-Verfahren, um zielgerichtete, personalisierte Werbung ohne die bei den klassischen Massenmedien unvermeidlichen hohen Streuverluste auszuliefern.

Solche Algorithmen liefern zunehmend die Grundlage für Entscheidungen, die für unser Leben von existenzieller Bedeutung sind: ob wir einen Kredit erhalten und wenn ja zu welchen Konditionen, ob wir in eine Versicherung aufgenommen werden und wie hoch die Prämie ist, die wir zu zahlen haben. Algorithmen schlagen vor, welche Bewerber auf einen Arbeitsplatz zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden sollen, wer für eine Beförderung in Frage kommt und wer ein Entlassungskandidat ist. Die Verknüpfung einer Vielzahl von Vitaldaten ermöglicht die frühzeitige Erkennung von Krankheiten. Daten aus Anfragen bei der Internet-Suche geben Hinweise auf Epidemien und ermöglichen schnelle Gegenmaßnahmen zu deren Eindämmung.

Ein zentrales Merkmal der auf Big Data basierenden algorithmischen Steuerung ist die Klassifizierung, d. h. die Zuordnung von Datenelementen zu bestimmten Gruppen.

Heute bedient man sich angesichts einer verbesserten Datenlage und leistungsfähiger Computer sehr viel differenzierterer Methoden zur Berech-

nung individueller Risiken als beim oben beschriebenen »Redlining«. In die Bonitätsnoten fließen die verschiedensten Daten über eine Person ein, die mit Durchschnittswerten verglichen werden. Das Ergebnis, der »Scorewert«, bildet nicht das tatsächliche Verhalten einer einzelnen Person ab, sondern nur ein typisiertes, anhand statistischer Referenzwerte errechnetes Ergebnis. Das individuelle Risiko wird durch Vergleich mit den Werten anderer Personen bewertet, deren Daten hinsichtlich möglichst vieler Faktoren (etwa Wohnort, Alter, Geschlecht, Anzahl der Bankkonten und der Handy-Verträge, Social-Media-Aktivitäten) denen der betroffenen Person entsprechen.

Auch in anderen Bereichen werden Algorithmen eingesetzt, um Verhaltensmuster und Eigenschaften zu erkennen. Intelligente Videosysteme, die Aufnahmen aus digitalen Überwachungskameras analysieren, sollen Geschlecht, Alter oder andere Verhaltensinformationen der aufgenommenen Personen klassifizieren und ihr Verhalten vorhersagen. Vielfach merkt man gar nicht, dass man gerade Gegenstand einer automatisierten Bewertung ist: Der Besucher eines Einkaufszentrums sieht zwar vielleicht die Videokamera, er kann aber nicht erkennen, was mit den Aufnahmen im Hintergrund passiert. Auch bei der Internetnutzung erfolgt die individuelle Klassifizierung im Hintergrund. Zudem werden von Nutzerinnen und Nutzern, bei denen eine erhöhte Zahlungsbereitschaft vermutet wird, für dieselbe Leistung höhere Preise verlangt als von denjenigen, die vermutlich einer niedrigeren Einkommensgruppe angehören (Preisdifferenzierung) (Wilson 2014) – auch dies geschieht, ohne dass der Betroffene dies bemerkt.

Besonders problematisch sind diskriminierende Folgen der Klassifikation. Der Schutz vor Diskriminierung gehört zu den grundlegenden Menschenrechten.² Niemand darf wegen seiner Rasse, Hautfarbe, des Geschlechtes, der Sprache, der Religion, politischer oder sonstiger Anschauungen, nationaler oder sozialer Herkunft, Geburt oder seines sonstigen Standes benachteiligt werden. Nicht jede unterschiedliche Behandlung stellt allerdings eine Diskriminierung dar, insbesondere dann nicht, wenn für sie ein sachlicher Grund vorliegt. Es liegt auf der Hand, dass bei einer einzelfallbezogenen Betrachtung nachvollziehbare, auf das konkrete Individuum bezogene Gründe für eine unterschiedliche Behandlung nachzuweisen sind. Dagegen liefern Big-Data-Analysen nur scheinbar objektive Gründe, bei denen es sich bei näherem Hinsehen um nichts anderes als um Schlussfolgerungen aus Wahrscheinlichkeiten handelt. Wenn aber eine Person nicht nach ihrem tatsächlichen Verhalten, ihren Fähigkeiten und Eigenschaften, sondern nur gemäß einer mehr oder minder groben Klassifikation beurteilt wird, ist das Ergebnis zwangsläufig kein gerechtes Urteil, sondern eine besondere Form des Vorurteils.

Wie die Harvard-Forscherin und ehemalige Chefin der Technologieabteilung der *Federal Trade Commission*, Latanya Sweeney, beschreibt, führt schon die namentliche Google-Suche zur Diskriminierung (Sweeney 2013): Die Eingabe eines Namens, der eher auf einen Farbigen hinweist, führt zur Einblendung von Informationen über vermeintliche Verbindungen zu Kriminalität, Vorstrafen oder Gefängnisaufenthalte, und zwar auch dann, wenn derartige Verwicklungen in dem konkreten Fall nicht vorliegen. Dagegen führt die Suche nach »weißen« Vornamen nicht zur Anzeige derartiger diskriminierender Sachverhalte. Angesichts der Tatsache, dass heute praktisch sämtliche Bewerber um einen Job zunächst einmal vom potenziellen Arbeitgeber oder privaten Jobvermittler gegoogelt werden (Boyd u. a. 2014: 55), ist es naheliegend, davon auszugehen, dass diese Assoziationen zu einer Benachteiligung führen.

Bis heute werden die meisten Algorithmen von Menschen programmiert, wobei die Komplexität der immer ausgefeilteren Verarbeitungsmodelle selbst für Spezialisten kaum noch zu beherrschen ist. An Bedeutung gewinnen selbstlernende Systeme, die sich anhand der erzielten Ergebnisse selbst optimieren. Die dabei eingesetzten Methoden werden als »künstliche Intelligenz« (KI) bezeichnet. Die Funktionsweise dieser Modelle lässt sich allenfalls aus den erzielten Ergebnissen herleiten. Dass sich derartige KI-Systeme durchaus manipulieren lassen, zeigte im Frühjahr 2016 der selbstlernende Chat-Bot »Tay«, der allein auf Basis der Auswertung von Twitter-Meldungen selbstständig Meldungen verfassen sollte. Nachdem er von anderen Twitter-Nutzern entsprechend »gefüttert« worden war, gab er selbst rechtsradikale Antworten, leugnete den Holocaust, so dass ihn Microsoft nach kurzer Zeit wieder aus dem Verkehr zog (Graff 2016).

Wie lassen sich Überwachung und Diskriminierung eindämmen?

Technische Systeme lassen sich gestalten – diese geschichtlich vielfach belegte Binsenweisheit darf angesichts der verbreiteten digitalen Technikgläubigkeit nicht vergessen werden. Die durch die digitale Revolution entstehenden gesellschaftlichen Risiken werden allein durch Marktmechanismen nicht verschwinden. Gerade die besonders erfolgreichen digitalen Geschäftsmodelle basieren darauf, immer mehr Daten in immer weniger Händen zu konzentrieren. Ausgangspunkt jeglicher politisch-rechtlichen Gestaltung ist eine Bestandsaufnahme, welche die Risiken nicht ausblendet. Dort, wo Fehlentwicklungen festzustellen oder zu befürchten sind, müssen Regeln, die den negativen Tendenzen und Praktiken entgegenwirken, entwickelt und durchgesetzt werden.

Ein Ansatz zur Technikregulierung ist das Datenschutzrecht, bei dem es letztlich um die Durchsetzung des vom Bundesverfassungsgericht bereits 1983 in seinem berühmten Volkszählungsurteil formulierten »Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung«³ geht. Die daraus abgeleiteten, in den Datenschutzgesetzen und zuletzt auch in der Datenschutz-Grundverordnung der Europäischen Union (EU-DSGVO) niedergelegten Grundsätze der Erforderlichkeit und Zweckbindung⁴ sind nicht allein deshalb obsolet, weil sie anscheinend nicht kompatibel mit Big-Data-Modellen sind. Allerdings lassen sich Analysen umfangreicher Datenbestände durchaus im Einklang mit dem Datenschutz durchführen, wenn dabei auf eine frühzeitige Anonymisierung der Daten, die Verwendung von Pseudonymen und die technische Absicherung der Verarbeitung geachtet wird.

Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Algorithmen, die zur Klassifikation und Bewertung von Menschen herangezogen werden, wird die Frage nach ihrer Funktionsweise bedeutsamer. Nur wenn transparent ist, welche Daten in die jeweiligen Auswertungen und Bewertungsprozesse einfließen, nach welchen Kriterien die Klassifikation erfolgt und wie sie Entscheidungen beeinflussen, lassen sich Aussagen zu deren Rechtmäßigkeit und ethischen Vertretbarkeit gewinnen. Das Bundesverfassungsgericht hatte bereits im Volkszählungsurteil 1983 ausgeführt, dass die Wahrnehmung des Rechtes auf informationelle Selbstbestimmung voraussetzt, dass die betroffene Person weiß, welche Daten über sie gespeichert sind und wohin sie übermittelt werden.⁵

Schließlich ist zu fragen, inwieweit sich eine algorithmische Diskriminierung direkt verhindern lässt. Ein Beispiel kommt aus der Versicherungsbranche: Bis vor wenigen Jahren unterschieden sich die Versicherungstarife – insbesondere in der Kranken-, Renten- und Lebensversicherung – nach dem Geschlecht des Versicherungsnehmenden. Nach einem Urteil des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) darf das Geschlecht, im Gegensatz zu anderen Faktoren, nicht mehr berücksichtigt werden. Unter Bezugnahme auf die Gleichbehandlungsrichtlinie der EU⁶ entschied das Gericht am 1. März 2011⁷, dass Unisex-Tarife für neue Versicherungsverträge verpflichtend sind. Diese Rechtsprechung lässt sich auf andere Bereiche übertragen: Jede allein aufgrund von statistischen Wahrscheinlichkeiten erfolgende ethnische, religiöse, altersmäßige oder rassische Diskriminierung hat zu unterbleiben. Entsprechende gesetzliche Klarstellungen wären wünschenswert.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Eintrag »Big Data« im »IT Glossary« von Gartner, Inc., <http://www.gartner.com/it-glossary/big-data> (Stand: 17.02.2017).
- 2 Art. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.
- 3 Bundesverfassungsgericht, Urteil vom 15.12.1983, BVerfGE 65, 1, S. 1.
- 4 Verordnung (EU) 2016/679 vom 27.04.2016, vgl. insb. Art. 6.
- 5 BVerfGE (Anm. 3), S. 43.
- 6 Richtlinie 2004/113/EG vom 13.11.2004.
- 7 Europäischer Gerichtshof, Urteil vom 01.03.2011 (C-236/09).

Literatur

- Baker, Anthony (2015): Connected spaces: the next step for the internet of things, in: The Guardian vom 5. Februar, <https://www.theguardian.com/media-network/2015/feb/05/connected-spaces-should-be-the-next-step-for-the-internet-of-things> (Stand: 17.02.2017).
- Boyd, Danah/Levy, Karen/Marwick, Alice (2014): The Networked Nature of Algorithmic Discrimination, <http://www.danah.org/papers/2014/Data-Discrimination.pdf> (Stand: 17.02.2017).
- Foschepoth, Joseph (2012): Überwachtes Deutschland, Post- und Telefonüberwachung in der alten Bundesrepublik, Göttingen.
- Gneuss, Michael (2006): Funkchips für das Krankenhaus der Zukunft, in: Handelsblatt vom 10. November, <http://www.handelsblatt.com/technologie/forschung-medizin/medizin/rfid-funkchips-fuer-das-krankenhaus-der-zukunft-seite-all/2731124-all.html> (Stand: 17.02.2017).
- Graff, Bernd (2016): Rassistischer Chat-Roboter: Mit falschen Werten bombardiert, in: Süddeutsche Zeitung vom 3. April, <http://www.sueddeutsche.de/digital/microsoft-programm-tay-rassistischer-chat-roboter-mit-falschen-werten-bombardiert-1.2928421> (Stand: 17.02.2017).
- Grutzpalk, Jonas/Zischke, Tanja (2012): Nachrichtendienste in Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Dossier Innere Sicherheit, <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/innere-sicherheit/135216/nachrichtendienste?p=all> (Stand: 17.02.2017).
- Moore, Gordon E. (1965): Cramming more components onto integrated circuits, in: Electronics, Heft 8, S. 114–117.
- Sweeney, Latanya (2013): Discrimination in Online Ad Delivery, Google ads, black names and white names, racial discrimination, and click advertising, in: Search Engines, Heft 3, <http://queue.acm.org/detail.cfm?id=2460278> (Stand: 17.02.2017).

- Weichert, Thilo (2013): Big Data – eine Herausforderung für den Datenschutz, in: Geiselberger, Heinrich/Moorstedt, Tobias (Hrsg.): Big Data, Das neue Versprechen der Allwissenheit, Berlin, S. 131–148.
- Wilson, Christo (2014): If you use a Mac or an Android, e-commerce sites may be charging you more, in: Washington Post vom 3. November, <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/11/03/if-you-use-a-mac-or-an-android-e-commerce-sites-may-be-charging-you-more/>(Stand: 17.02.2017).
- Zeh, Juli (2014): Wir werden manipulierbar und unfrei, in: Süddeutsche Zeitung vom 26. November, <http://www.sueddeutsche.de/kultur/juli-zeh-ueber-das-generali-modell-wir-werden-manipulierbar-und-unfrei-1.2232147> (Stand: 17.02.2017).

Zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne: WikiLeaks und die Rolle des Leaks-Journalismus

»Fake News« ist seit der US-amerikanischen Präsidentenwahl 2016 eines der zentralen Konzepte der politischen Debatte. Der damalige republikanische Präsidentschaftskandidat Donald Trump und sein Umfeld setzten Gerüchte und Unwahrheiten strategisch ein, um die eigenen politischen Ziele zu verfolgen, und vieles davon wurde von Beobachtern aus Medien und Wissenschaft als Falschmeldungen entlarvt. Das Trump-Lager wiederum bediente sich ebenfalls des Fake-News-Begriffes, um kritische Berichterstattung zu delegitimieren. In diesem »Post-Truth«-Kontext waren klare Fakten gefragt, wie sie z.B. von Leaks-Plattformen wie WikiLeaks bereitgestellt werden. Doch ausgerechnet WikiLeaks wurde Teil der politischen Auseinandersetzung und ließ sich, so die Kritik, von der Trump-Kampagne einspannen.

Welche Rolle spielt also eine Whistleblower-Plattform wie WikiLeaks in der Presselandschaft und, darüber hinaus, in der Wahrheitsfindung? Inwiefern sind Leaks ein wichtiges Mittel zur Aufklärung gesellschaftlicher Prozesse und Kontrolle von Machtbeziehungen und welche Relevanz haben dabei klassische Medien und neue aktivistische Plattformen? Ausgehend vom Beispiel WikiLeaks und anderer Enthüllungen durch Whistleblower – von Snowden zu den sogenannten Panama Papers – werden in diesem Beitrag die Praktiken und gesellschaftlichen Auswirkungen öffentlicher Leaks untersucht und unterschiedliche Arten des Leaks-Aktivismus und -Journalismus vorgestellt. Zudem wird anhand aktueller Kritik an WikiLeaks-Veröffentlichungen deren Aufklärungsfunktion hinterfragt und in ein Spannungsfeld zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne eingeordnet.

WikiLeaks und Whistleblowing

Mit seiner Gründung 2006 rückte WikiLeaks die Rolle von Whistleblowern ins Zentrum von Journalismus, Politik und öffentlicher Diskus-

sion. Wichtige Enthüllungen hatten die Welt schon lange zuvor beschäftigt. Daniel Ellsberg hatte 1971 die sogenannten Pentagon Papers an die *New York Times* weitergeleitet – 7 000 fotokopierte Seiten von Berichten über den Vietnamkrieg, die die Kenntnisse und Sichtweisen der Öffentlichkeit über den Krieg nachhaltig beeinflussten (McCurdy 2013). Immer wieder haben seitdem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von staatlichen Behörden, Geheimdiensten und der Privatwirtschaft Informationen an Medien und Justiz gegeben, um illegale oder unmoralische Aktivitäten aufzudecken. Viele Fälle von Korruption und Machtmissbrauch wurden dadurch sichtbar. Allerdings geschah dies meist unter hohem Risiko für diejenigen, die die Informationen bereitstellten, und anonymes Leaken war kaum möglich.

WikiLeaks trat an mit dem Ziel, dies zu ändern. Die mit aktuellen Verschlüsselungs- und Anonymisierungstechnologien ausgestattete Leaks-Plattform garantierte Whistleblowern Anonymität. Als Webseite ermöglichte sie es zudem, Informationen im Internet einer globalen Öffentlichkeit zeitnah zur Verfügung zu stellen. Dies geschah zunächst mit einer Vielzahl meist lokal relevanter Veröffentlichungen, wie etwa Berichten über Korruption in Kenia, illegale Giftmülldeponierung in der Elfenbeinküste und die Rolle isländischer Banken in der dortigen Finanzkrise. WikiLeaks stellte dabei die rohen Informationen und Berichte zur Verfügung, mit denen sich die Öffentlichkeit dann selbst ein Bild von den Ereignissen machen konnte. Ins globale mediale und politische Rampenlicht geriet WikiLeaks im Jahr 2010: Die Veröffentlichung eines Videos mit dem Titel »Collateral Murder«, das einen Angriff eines Apache-Kampfhubschraubers in den Straßen von Bagdad zeigt, der »Kriegstagebücher« des Irak- und Afghanistankrieges sowie von Depeschen der US-amerikanischen Botschaften an das State Departement, auch als »Cablegate« bezeichnet, führten zu internationalen Verstimmungen, gesellschaftlichen Protesten und Repressionen gegen die Organisation WikiLeaks. Diese hatte hierbei ihre Vorgehensweise geändert, indem sie mit großen Zeitungen kooperierte und die Rohinformationen dort journalistisch aufarbeiten ließ.

Während es in den darauffolgenden Jahren etwas ruhiger um WikiLeaks wurde, kamen über die klassischen Medien weitere wichtige Enthüllungen zum Vorschein. Die prominentesten, aber längst nicht die einzigen, waren die Berichte von NSA-Whistleblower Edward Snowden im Jahr 2013 über massive Überwachung des Datenverkehrs im Internet und die Panama Papers im Jahr 2016 über die Rolle der Offshore-Finanzindustrie. Kurz darauf trat auch WikiLeaks wieder ins Scheinwerferlicht, als E-Mails von Hillary Clintons Kampagnenchef John Podesta auf der WikiLeaks-Webseite veröffentlicht wurden, was die Organisation dem Vorwurf aus-

setzte, die Wahl Donald Trumps zum amerikanischen Präsidenten aktiv zu unterstützen. Enthüllungen durch WikiLeaks über das Überwachungs- und Hacking-Programm der CIA haben derweil an die früheren Snowden-Leaks angeschlossen.

Verändern Leaks die Welt?

Chelsea Manning, die Quelle der WikiLeaks-Enthüllungen von 2010, erhoffte sich von diesen weitreichende globale Reformen (Mitchell 2011). Die Enthüllungen Snowdens, so hofften viele, würden staatliche Eingriffe in die Privatsphäre der Bürgerinnen und Bürger zurückdrängen. Doch die Kriege und diplomatischen Machtspiele, über die Manning Aufklärung leistete, gingen weiter und die Internetüberwachung wurde in vielen Ländern im Namen der nationalen Sicherheit ausgeweitet, statt eingeschränkt. Die unmittelbaren Folgen von Leaks sind also oft überschaubar. Stattdessen wirken sie langfristiger und dadurch tiefer. Sie verbessern unser Verständnis gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen und sind insofern im Grundsatz demokratisch. Die Leaks der letzten Jahre haben uns erklärt, auf welche Weise westliche Staaten (in unserem Namen) Kriege führen, wie der Staat in unsere Privatsphäre eingreift, wie Steuerparadiese funktionieren und welche Summen den Staatshaushalten dabei vorenthalten werden. Viele dieser Leaks wurden nicht auf der ersten Seite der globalen Presse verhandelt, aber beinhalteten trotzdem relevante Erkenntnisse. So veröffentlichte WikiLeaks u. a. Dokumente über das amerikanische Gefangenenerlager in Guantanamo Bay, geheime Entwürfe der Verhandlungen rund um das umstrittene Handelsabkommen »Transpazifische Partnerschaft« (TPP) und Aufnahmen eines Treffens des Internationalen Währungsfonds, die wichtige Einblicke in die Hintergründe der Eurokrise lieferten (Brevini u. a. 2013).

In manchen Fällen allerdings hatten Leaks direktere Konsequenzen. Sie lösten Proteste aus – wie etwa in Island in den Jahren 2009 und 2016 – und trugen zum Entstehen größerer Aufstände bei. Die Enthüllungen über politische Korruption in Tunesien und Ägypten durch WikiLeaks lösten den Arabischen Frühling nicht aus, aber waren doch einer von mehreren wichtigen Faktoren (Saleh 2013). Die Snowden-Enthüllungen haben staatliche Überwachung nicht beendet, aber führten zu neuen Gesetzen in mehreren Ländern, um Überwachung zumindest genauer zu regulieren und zu kontrollieren (Hintz/Brown 2017). Der Premierminister Islands musste aufgrund der Panama Papers zurücktreten und der frühere spanische Wirtschaftsminister Rodrigo Rato wurde aufgrund von Leaks der spanischen Plattform Xnet zu einer Gefängnisstrafe verurteilt (Xnet 2017).

Leaks-Aktivismus und -Journalismus

Die möglicherweise größten Auswirkungen hatte WikiLeaks im Medien-sektor und unter Medienaktivisten. Inspiriert von den Erfolgen der Plattform entstand dort eine Kultur des »Leaks-Aktivismus«. Technische Entwickler und »Hacktivist:innen« kreierten z.B. die Software-Plattform Globaleaks, die von über 60 lokalen Whistleblower-Initiativen rund um die Welt eingesetzt wird (www.globaleaks.org). Einige dieser Initiativen feierten beachtliche Erfolge, wie z.B. Xnet mit den Ermittlungen zu Rodrigo Rato (s.o.). Xnet diente dabei als Zwischenstelle, die Leaks annimmt, überprüft und dann an bestimmte Medien und Partnerorganisationen weiterleitet. Selbst als vergleichsweise kleine aktivistische Gruppe hat Xnet somit einen größeren Finanzskandal aufgeklärt.

Nicht alle diese Initiativen beschränken sich auf die Veröffentlichung von Informationen. Xnet deckte Korruption nicht nur auf, sondern beteiligte sich auch an der rechtlichen Aufarbeitung der Fälle. Die bloße Enthüllung von Machtmissbrauch kann laut Xnet zu Desillusionierung und Defätismus führen, da sie die Macht von Eliten lediglich demonstriert, aber nicht einschränkt. Das emanzipatorische Potenzial des Leaks-Aktivismus kann nur dadurch entfaltet werden, dass auf eine Enthüllung konkretes Handeln folgt (Levi 2015). Auch der Erfolg anderer großer Leaks, wie etwa der Panama Papers, sollte nach Meinung mancher Journalisten daran gemessen werden, ob sie zu konkreten rechtlichen Ermittlungen und neuen regulativen Rahmenbedingungen führen oder lediglich als momentane Skandale wahrgenommen werden (Efimeros 2016). Auch WikiLeaks engagierte sich zeitweise im Bereich rechtlicher Reform, indem es die »Icelandic Modern Media Initiative« (IMMI) initiierte. IMMI entwickelte ein Reformpaket, das Medienfreiheiten und Informationsrechte in Island deutlich stärken sollte; einige seiner Vorschläge flossen in neue Gesetze ein (Hintz 2013).

Doch nicht nur aktivistische Gruppen, sondern auch viele klassische Medien haben im Zuge der WikiLeaks-Veröffentlichungen Mechanismen entwickelt, um anonyme Datenleaks bearbeiten zu können. Medienhäuser wie die *New York Times*, der *Guardian* und *Al-Jazeera* bieten mittlerweile digitale Postfächer an, über die Dateien anonym den Journalisten zugespielt werden können. Manche Zeitungen und Rundfunkmedien haben investigativ-journalistische Kooperationen etabliert, um Ressourcen und Expertise zu teilen und so gemeinsam die Informationen aus Datenleaks bestmöglich nutzbar zu machen. Nicht zuletzt die Panama Papers wurden auf diese Weise veröffentlicht (Sambrook 2016). In Zeiten, in denen klassische Medien unter großem finanziellem Druck stehen, kann eine sol-

che Nutzung gemeinsamer Kapazitäten sicherstellen, dass die Medien ihre klassische Aufgabe, die Öffentlichkeit über wichtige gesellschaftliche Prozesse aufzuklären, weiter wahrnehmen können. Das WikiLeaks-Modell der Bearbeitung und globalen Verbreitung von Leaks, in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Medienorganisationen, hat somit auch die klassischen Medien erfasst. Während WikiLeaks selbst (zumindest zeitweise) aus dem öffentlichen Scheinwerferlicht verschwand, wurde der traditionelle Journalismus »WikiLeaks-isiert« (Rutenberg 2016).

Eine wachsende Anzahl an Gruppen und Organisationen beschäftigt sich somit mit der Bearbeitung und Verbreitung von Leaks. Als Mittler statt Veröffentlichender sind viele von ihnen für die Öffentlichkeit unsichtbar, doch sind sie ein zunehmend zentraler Bestandteil der sich verändernden Medienlandschaft. Im Zuge der WikiLeaks-Enthüllungen des Jahres 2010 konzeptionalisierte der amerikanische Wissenschaftler Yochai Benkler diese sich bildende Medienumgebung als »networked fourth estate«, eine vernetzte vierte Gewalt. Klassische Nachrichtenorganisationen – die traditionelle »vierte Gewalt« im Staat – spielen dabei weiterhin eine gewichtige Rolle, aber sie interagieren nun mit einer breiten Vielfalt an Medien und Nachrichtenquellen, etwa den neuen Online-Nachrichtenorganisationen, Blogs, sozialen Medien, Alternativ- und Community-Medien, und neuen Organisationen wie WikiLeaks und Xnet (Benkler 2013). WikiLeaks verdeutlichte diese Medienumgebung, indem es Aktivismus, Whistleblowing und klassischen Journalismus in seinem Organisationstyp vereinte. Im Falle Snowdens wurde die vernetzte Medienökologie sichtbar in der Zusammenarbeit zwischen Whistleblower Edward Snowden, Dokumentarfilmerin Laura Poitras, dem Blogger, Kolumnisten und früheren Anwalt Glenn Greenwald und dem klassischen Journalisten Ewen MacAskill.

Leaks-Kritik: Information oder Kampagne?

Allerdings arbeitet diese vernetzte »vierte Gewalt« nicht immer konfliktfrei miteinander. Insbesondere an den Praktiken von WikiLeaks wurde wiederholt Kritik geübt, am deutlichsten an der Praxis, Rohdaten und Dokumente ohne journalistische Überarbeitung und Erklärung der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der Ansatz von WikiLeaks (wie auch der vieler anderer medienaktivistischer Projekte) basiert auf einer Skepsis gegenüber redaktioneller Bearbeitung von Informationen durch traditionelle Medien und den damit verbundenen inhaltlichen Verzerrungen und Tendenzen, die von der kritischen Journalismusforschung wiederholt belegt wurden. Die Filter des klassischen Journalismus sind in dieser Sicht eine problematische

Hürde für radikale Transparenz und Aufklärung, stattdessen soll der Öffentlichkeit ein direkter und ungefilterter Zugang zu Informationen ermöglicht werden. Allerdings kann Transparenz bei sensiblen Informationen problematisch und erklärende journalistische Einordnung für das Verständnis der Informationen notwendig sein. WikiLeaks ist daher immer wieder von seiner ursprünglichen Praxis abgewichen, etwa als es 2010 mit mehreren Zeitungen zusammenarbeitete und zeitweise nur jene Dokumente zugänglich machte, die von diesen Zeitungen bearbeitet und veröffentlicht wurden.

Die Art der WikiLeaks-Enthüllungen wurde zunehmend auch von ehemaligen Unterstützern kritisiert. Als WikiLeaks im Jahr 2016 nach dem versuchten Militärputsch in der Türkei 300 000 E-Mails aus den Mailboxen der türkischen AKP-Partei veröffentlichte, bezeichnete die amerikanische Wissenschaftlerin Zeynep Tufekci dies als »unverantwortlich«, da die Mails sensible und private Informationen von Millionen Menschen beinhalteten und kaum von öffentlichem Interesse seien (Tufekci 2016).

Das Veröffentlichen der gehackten E-Mail-Konten von US-amerikanischen Politikern, unter anderem des ehemaligen Außenministers Colin Powell und des Chefs von Hillary Clintons Wahlkampagne, John Podesta, war zumindest ebenso umstritten. Harvard-Professor Jonathan Zittrain beispielsweise erklärte, dass das Leaken gehackter E-Mails nicht als Akt des Whistleblowings verstanden werden könne und sprach damit den Leaks ihren Wert ab (Zittrain 2016). Der Zeitpunkt dieser Leaks, ihre Rolle im US-amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf und die mögliche Involvierung russischer Hacker führten zudem zu Spekulationen, WikiLeaks unterstütze den Kandidaten (und späteren Präsidenten) Donald Trump. Der frühere WikiLeaks-Aktivist und spätere Guardian- und BuzzFeed-Journalist James Ball bestätigte dies, indem er die Leaks als politische Strategie bezeichnete und ihre journalistische Relevanz bestritt (Ball 2016). Ungeachtet der genauen Motivation hinter jenen Leaks bedeutet dies, dass die tatsachenbasierten Enthüllungen einer Transparenzinitiative wie WikiLeaks selbst zum Spielball politischer Kampagnenarbeit werden können, statt über genau jene aufzuklären.

Die Möglichkeit, mit Leaks auf die öffentliche Meinung Einfluss zu nehmen, wird zunehmend von Regierungs- und anderen Akteuren genutzt (Hulcoop u. a. 2017). Mit gestohlenen E-Mails und Dokumenten aus gehackten Konten, die selektiv geleakt und teilweise manipuliert werden, können Personen und Institutionen delegitimiert und z. B. auf Wahlen (wie etwa der französischen Präsidentschaftswahl 2017) Einfluss genommen werden. Während die auf WikiLeaks veröffentlichten Dokumente zumindest auf ihre Echtheit überprüft werden und dort bislang keine Fälschungen geleakt wurden, können andere Akteure problemlos

eigene Webseiten mit angeblich wahrhaften, aber tatsächlich gefälschten Leaks veröffentlichen und über soziale Medien verbreiten. Verdeutlicht das Leaks-Phänomen also die Notwendigkeit klassischer journalistischer Bearbeitung und Einordnung von geleakten Informationen? Führt der Erfolg von WikiLeaks zu dem, was die Plattform eigentlich ablehnt – die Notwendigkeit professioneller Begutachtung von Inhalten durch der Neutralität und Objektivität verpflichtete Medien? In Zeiten von strategischer Informationsnutzung und Fake News wird wieder zunehmend auf diese Rolle der klassischen Medien und des professionellen Journalismus verwiesen. Eine verantwortliche Nachrichtenverbreitung bedarf demgemäß der Filterfunktion traditioneller Nachrichtenorganisationen. Doch diese Filter und Selektionen können eine angemessene Berichterstattung auch signifikant beeinträchtigen. Die Geschichte des Whistleblowings liefert hierfür einige Beispiele. Snowden etwa wandte sich an eine Filmemacherin und einen Blogger, statt an eine große Zeitung wie die *New York Times*, da diese einige Jahre zuvor ähnliche Informationen zurückgehalten hatte – in jenem Fall über die geheime Überwachung von Telefongesprächen und E-Mails amerikanischer Bürgerinnen und Bürger, die die amerikanische Regierung infolge des 11. Septembers 2001 ohne richterliche Genehmigung angeordnet hatte.

Die Panama Papers können als Gegenmodell zur WikiLeaks-Methode gesehen werden: Klassische Medienorganisationen analysierten die Dokumente ein Jahr lang und gingen bei der Veröffentlichung hochselektiv vor. Dies allerdings führte zu teils schwer nachvollziehbaren redaktionellen Entscheidungen, etwa der Fokussierung auf Vladimir Putin zu Beginn der Berichterstattung, obwohl dieser gar nicht in den geleakten Dokumenten erwähnt wurde. Hier schien die Nähe westlicher Medienorganisationen zum außenpolitischen Interesse ihrer Regierungen deutlich durch, was die Kritik an klassischen Medienfiltern bestätigte. Und trotz des enormen Umfangs an Daten – 11,5 Millionen Dateien waren in diesem angeblich »größten Leak aller Zeiten« (Harding 2016) an die Zeitungen weitergeleitet worden – versiegte die Berichterstattung schnell und wandte sich anderen Themen zu. Während einige Fehler von WikiLeaks möglicherweise vermieden wurden, hatte die restriktive Behandlung der Leaks durch den traditionellen Journalismus also ebenfalls deutliche Schwächen.

Informationsfreiheit und -kontrolle

Leaks-Plattformen wie WikiLeaks oder Xnet sind zu einem zentralen Bestandteil der Medienlandschaft geworden, ermöglichen Enthüllungen

wichtiger Ereignisse und steigern so unser Wissen über wichtige politische und wirtschaftliche Prozesse. Journalismus, der auf Informationen von Whistleblowern basiert, wie etwa den Panama Papers und den Snowden-Enthüllungen, stellt zudem einen zunehmend wichtigeren Bestandteil der Arbeit klassischer Medien dar. Diese wachsende Bedeutung nährt allerdings auch den strategischen Wert der geleakten Informationen. Whistleblower bieten uns wichtige Einblicke, aber diese werden in politischen Auseinandersetzungen genutzt und instrumentalisiert. Selbst die Veröffentlichung von Rohdaten und faktischen Dokumenten auf WikiLeaks ist Teil dieses politisch-strategischen Kontextes. Dies bedeutet nicht, dass eine Plattform wie WikiLeaks dadurch ihre Legitimität verliert, doch die Hintergründe und Interessen bestimmter Leaks sollten genauso kritisch beleuchtet werden wie die Arbeit klassischer Medien.

Die wichtige Rolle von Leaks und Whistleblowern wird nicht zuletzt durch die aggressiven Reaktionen von Regierungen bestätigt. So verpflichtet etwa das *Insider Threat Program* die Angestellten US-amerikanischer Regierungseinrichtungen, ihren Vorgesetzten jegliches »verdächtige« Verhalten von Kolleginnen und Kollegen zu melden. Eine Kultur des Misstrauens und gegenseitigen Bspitzelns soll weitere Leaks verhindern (Gosztoła 2016). Unter der Obama-Regierung wurden zudem mehr Whistleblower strafrechtlich verfolgt als unter vorherigen Präsidenten (Currier 2013). Die britische Regierung bereitet derzeit ein neues Spionagegesetz vor, das laut ersten Entwürfen Whistleblowern, die mit ihren Informationen an die Öffentlichkeit gehen, in dieselbe Kategorie setzt und mit den gleichen Strafen belegen könnte wie Spione, die Staatsgeheimnisse an Regierungen anderer Länder weiterreichen (Campbell 2017). Prominente Whistleblower der letzten Jahre bekamen Strafanzeigen (z. B. Antoine Deltour, Initiator der Luxemburg-Leaks über die internationale Steuervermeidung von multinationalen Unternehmen), wurden zu langjährigen Haftstrafen verurteilt (Chelsea Manning, Quelle der WikiLeaks-Veröffentlichungen von 2010, bekam 35 Jahre Haft, 2016 hat Präsident Obama sie begnadigt) oder leben im Exil (z. B. Edward Snowden).

Whistleblower und Leaks-Plattformen verdeutlichen somit die Macht von Informationen in der gegenwärtigen Zeit. Sie klären auf und sind ein zentraler Bestandteil freier Medien, aber sie werden auch in politische Kampagnen eingebunden und sehen sich vielfältigen Versuchen der Kontrolle und Behinderung ausgesetzt. Auch Rohdaten und faktische Dokumente können nicht nur der Wahrheitsfindung dienen, sondern auch eine strategische Rolle in politischer Meinungsbildung und Einflussnahme spielen. Trotzdem bieten Whistleblower und Leaks-Plattformen gerade in Zeiten, in denen Wahrheiten verschwimmen und Tatsachen angezweifelt

werden, eine wichtige Möglichkeit, den Nebel unterschiedlicher Interpretationen über das Weltgeschehen zu lichten und konkrete Beweise bereitzustellen.

Literatur

- Ball, James (2016): Inside the Strange, Paranoid World of Julian Assange, in: BuzzFeed News vom 23. Oktober, <https://www.buzzfeed.com/jamesball/heres-what-i-learned-about-julian-assange> (Stand: 02.04.2017).
- Benkler, Yochai (2013): WikiLeaks and the Networked Fourth Estate, in: Brevini u. a. (2013), S. 11–34.
- Brevini, Benedetta/Hintz, Arne/McCurdy, Patrick (Hrsg.) (2013): Beyond WikiLeaks: Implications for the Future of Communications, Journalism and Society, Basingstoke.
- Campbell, Duncan (2017): Planned Espionage Act could jail journos and whistleblowers as spies in: The Register vom 10. Februar, https://www.theregister.co.uk/2017/02/10/espionage_law_jail_journalists_as_spies/ (Stand: 02.04.2017).
- Currier, Cora (2013): Charting Obama's Crackdown on National Security Leaks, in: Pro Publica vom 30. Juli, <http://www.civilbeat.org/2013/07/19603-charting-obamas-crackdown-on-national-security-leaks/> (Stand: 02.04.2017).
- Efimeros, Costas (2016): Will the Panama Papers kill journalism?, in: The Press Project vom 6. April, <https://www.thepressproject.gr/article/92328/Will-The-PanamaPapers-Kill-Journalism> (Stand: 02.04.2017).
- Gosztola, Kevin (2016): ›Insider Threat‹ Program: Hundred Thousand Pentagon Personnel Under Total Surveillance, in: Common Dreams vom 8. Januar, <http://www.commondreams.org/views/2016/01/08/insider-threat-program-hundred-thousand-pentagon-personnel-under-total-surveillance> (Stand: 02.04.2017).
- Harding, Luke (2016): What are the Panama Papers? A guide to history's biggest data leak, in: The Guardian vom 5. April, <https://www.theguardian.com/news/2016/apr/03/what-you-need-to-know-about-the-panama-papers> (Stand: 02.04.2017).
- Hintz, Arne (2013): Dimensions of Modern Freedom of Expression: WikiLeaks, Policy hacking and Digital Freedoms, in: Brevini u. a. (2013), S. 146–165.
- Hintz, Arne/Brown, Ian (2017): Enabling Digital Citizenship: The Reshaping of Surveillance Policy After Snowden, in: International Journal of Communication, Band 11, S. 782–801, <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5522> (Stand: 02.04.2017).
- Hulcoop, Adam/Scott-Railton, John/Brooks, Matt/Tanchak, Peter/Deibert, Ron (2017): Tainted Leaks. Disinformation and Phishing with a Rus-

- sian Nexus. The Citizen Lab, <https://citizenlab.ca/2017/05/tainted-leaks-disinformation-phish/> (Stand: 02.04.2017).
- Levi, Simona (2015): Forschungsinterview mit Simona Levi, durchgeführt von Arne Hintz, 14. Mai, London.
- McCurdy, Patrick (2013): From the Pentagon Papers to Cablegate: How the Network Society Has Changed Leaking, in: Brevini u. a. (2013), S. 123–145.
- Mitchell, Greg (2011): The Age of WikiLeaks: From Collateral Murder to Cablegate (and Beyond), New York.
- Rutenberg, Jim (2016) Panama Papers Leak Signals a Shift in Mainstream Journalism, in: New York Times vom 10. April, http://www.nytimes.com/2016/04/11/business/media/panama-papers-leak-signals-a-shift-in-mainstream-journalism.html?_r=1 (Stand: 02.04.2017).
- Saleh, Ibrahim (2013): WikiLeaks and the Arab Spring: The Twists and Turns of Media, Culture, and Power, in: Brevini u. a., S. 236–244.
- Sambrook, Richard (2016): Panama Papers: The nuts and bolts of a massive international investigation, in: The Conversation vom 4. April, <https://theconversation.com/panama-papers-the-nuts-and-bolts-of-a-massive-international-investigation-57197> (Stand: 02.04.2017).
- Tufekci, Zeynep (2016): WikiLeaks Put Women in Turkey in Danger, for No Reason, in: The Huffington Post vom 28. Juli, http://www.huffingtonpost.com/zeynep-tufekci/wikileaks-erdogan-emails_b_11158792.html (Stand: 02.04.2017).
- Xnet (2017): 15MpaRato: Citizens against Corruption, <https://15mparato.wordpress.com/citizens-against-corruption/> (Stand: 02.04.2017).
- Zittrain, Jonathan (2016): Mass Hacks of Private Email Aren't Whistleblowing, They are at Odds with It, in: Just Security vom 19. Oktober, <https://www.justsecurity.org/33677/mass-hacks-private-email-arent-whistleblowing-odds-it/> (Stand: 02.04.2017).

Einsatz digitaler Technologie im Wahlkampf

Einleitung

Digitale Technologie ist zentraler Bestandteil politischer Kommunikation. Arbeitsabläufe, ökonomische Rahmenbedingungen und Berufsbilder von Politikerinnen und Politikern, ihren Stäben und Journalistinnen und Journalisten haben sich im Rahmen der Digitalisierung grundlegend verändert. Dieser Wandlungsprozess zeigt sich zum einen in der zentralen Bedeutung des Internets und digitaler Dienste für die Organisation und Kommunikation von Politik durch Parteien und Politikerinnen und Politiker. Zum anderen ist das Internet für eine wachsende Zahl von Bürgerinnen und Bürgern ein wichtiger Zugangsweg zu politischen Informationen. Darüber hinaus ist die politische Berichterstattung traditioneller Medien mehr und mehr mit Online-Kommunikation verzahnt. Das Verständnis der Funktionsweisen und Nutzungsmuster des Internets und digitaler Dienste wird daher immer wichtiger für das Verständnis und die Erklärung von politischer Kommunikation (Jungherr 2017a).

Besonders sichtbar wird der Einfluss digitaler Technologie auf politische Kommunikation in Wahlkämpfen. Vor allem Wahlkämpfe in den USA bieten immer wieder Beispiele, an denen Muster und Auswirkungen der Nutzung digitaler Technologie in der politischen Kommunikation besonders deutlich werden. Dies liegt an den vergleichsweise hohen Wahlkampfbudgets von Kampagnen, einer vergleichsweise umfangreichen, verlässlichen und öffentlich verfügbaren Datenbasis über Wahlberechtigte, einer ausgeprägten Tradition der Messung der Wirkung von Kommunikation in Kampagnen, schwachen zentralen Parteistrukturen und der hohen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung digitaler Innovationen. Dies erlaubt es den Kampagnenmanagerinnen und -managern, aus einem vergleichsweise breiten Pool technisch geschultes Personal zu rekrutieren, die Kampagnenstrukturen in jedem Wahlkampf neu dem aktuellen Umfeld und den jeweiligen Kandidaten bzw. Kandidatinnen anzupassen sowie selbst als Entwickler digitaler Werkzeuge aufzutreten (Kreiss 2016a).

Dies sind ausgezeichnete Ausgangsbedingungen für die innovative und effektive Nutzung digitaler Technologie, sie sind jedoch zugleich außer-

gewöhnlich, weshalb in den USA beobachtete Phänomene und Nutzungsmuster nicht repräsentativ für die Rolle digitaler Technologie in Wahlkämpfen allgemein sind. Dennoch erlaubt die gezielte Untersuchung der Nutzung digitaler Technologie in US-Wahlkämpfen das Aufzeigen genereller Potenziale und Wirkungsmuster, die in abgeschwächter Form oder mit zeitlicher Verzögerung auch in anderen Wahlkampfkontexten auftreten können (Jungherr 2016).

Deshalb werden in diesem Beitrag anhand einiger gut dokumentierter Beispiele aus verschiedenen US-Wahlkämpfen einige zentrale Muster in der Nutzung digitaler Technologie in Wahlkämpfen aufgezeigt und prinzipielle Funktionsweisen diskutiert. Anschließend wird knapp dargestellt, wie und in welcher Form Letztere bisher auch in Deutschland sichtbar geworden sind.

Die Nutzung digitaler Werkzeuge zur Informationsverbreitung, Wirkungsmessung und Außendarstellung von Kampagnen

Informationsverbreitung

Digitale Technologie hat die Form von Information und den Zugang zur ihr grundlegend verändert. Digitalisierte Informationen lassen sich zu vernachlässigbaren Kosten speichern, ohne Qualitätsverlust vervielfältigen und ohne geografische oder zeitliche Einschränkung zugänglich machen (Shapiro/Varian 1998). Für die politische Kommunikation heißt das, dass alle Internetnutzerinnen und -nutzer theoretisch direkten Zugang zu Informationen zum politischen Geschehen aus unterschiedlichen und vielleicht widersprüchlichen Quellen haben. Berichte traditioneller Nachrichtenorganisationen stehen gleichberechtigt neben ungefiltert veröffentlichten Erklärungen von Eliten, Beiträgen alternativer Nachrichtenquellen und thematisch relevanten Beiträgen von Internetnutzerinnen und -nutzern (Bimber 2003). Diese Inhalte werden nicht mehr nur von traditionellen Medienanbietern, z.B. Redaktionen von Tageszeitungen oder Nachrichtensendungen, durch Auswahl, Sammlung und Einordnung strukturiert. Vielmehr werden auf Internetplattformen wie Google oder Facebook nun auch Informationen mit Hilfe von Algorithmen nach der vermuteten Relevanz für Nutzerinnen und Nutzer gewichtet. In der Frühphase des Internets wurde dies weitgehend als eine Stärkung demokratischer Prozesse und der Öffentlichkeit verstanden. Heute überwiegen deutlich kritischere Einschätzungen (Jungherr 2017a).

Optimistische Stimmen erwarteten in den 1990er Jahren eine durch das Internet ausgelöste demokratische Renaissance. Alternative Informa-

tionsangebote online würden das Nachrichtenmonopol klassischer Medien brechen und stattdessen die tatsächliche Meinungsvielfalt der Gesellschaft abbilden. Durch das drastische Sinken von Informationskosten und die direkte Verfügbarkeit relevanter Nachrichten werde die allgemeine politische Informiertheit der Bevölkerung steigen. Auch würde es für die politischen Eliten oder die Medien schwerer, die Bürgerinnen und Bürger zu manipulieren, da diese durch das Internet sofort Zugang zu Quellen und richtigstellenden Informationen erhielten. Die starke Vernetzung von Internetnutzerinnen und -nutzern untereinander würde die schnelle dezentrale Verbreitung von Informationen und sogar die politische Mobilisierung an traditionellen Organisationen und Hierarchien vorbei erlauben (z. B. Browning 1996, Grossman 1995, Rheingold 1993). Als typische Beispiele hierfür werden regelmäßig die Graswurzel-Mobilisierung der Kampagnen von Howard Dean und Barack Obama oder dezentral organisierte Protestbewegungen wie Occupy Wall Street angeführt (z. B. Castells 2012, Shirky 2008).

Andere Autoren dagegen zeigen sich skeptisch. Anstatt das politische System zu transformieren und neuen Kräften mehr Einfluss zu bieten, würden digitale Werkzeuge bestehende Machtverhältnisse reproduzieren und sogar potenziell zu einer größeren Spaltung zwischen politisch interessierten und uninteressierten Bürgern führen (Bimber 2001, Margolis/Resnick 2000, Schlozman u. a. 2010, Schmalz-Bruns 2000). Besonders in jüngerer Zeit sind die negativeren Erwartungen hinsichtlich des Effektes des Internets auf die Demokratie sehr prominent. Hier wirkte die Kampagne Donald Trumps im amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf als Auslöser. Die große Menge gezielter Desinformationen — sogenannter Fake News — auf vorgeblichen Nachrichtenseiten im Internet und ihre weitreichende Verbreitung über soziale Netzwerke wie Facebook und Twitter verdeutlichten die Risiken politischer Kommunikation ohne mediale Gatekeeper mit breiter gesellschaftlicher Akzeptanz (Alcott/Gentzkow 2017).

Zudem zeigte Donald Trumps gezielt provozierende Nutzung des Microblogging-Dienstes Twitter und die darauf bezogene mediale Berichterstattung die starke Verzahnung von Nachrichtenberichterstattung mit Online-Kommunikation (Wells u. a. 2016). Diese gegenseitigen Abhängigkeiten im »Hybrid-Media-System« ermöglichen es politischen Akteuren und ihren Unterstützern, gezielt durch ihre Onlinekommentare die Berichterstattung von Massenmedien zu beeinflussen und dadurch ein deutlich größeres Publikum zu erreichen als über die direkte Reichweite ihrer Onlineprofile (Chadwick 2013).

Bei der Bewertung dieser Erwartungen – digitale Technologie als Stärkung oder Schwächung demokratischer Prozesse und Institutionen – gilt

es jedoch, nicht vorschnell in Technik-Determinismus zu verfallen. Neue technische Möglichkeiten führen nicht automatisch zu spezifischen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen. Es hat sich in der Vergangenheit immer wieder gezeigt, dass politisches Handeln auch im Kontext digitaler Technologie stark institutionell, sozial und individuell eingebettet ist. Genauso wie durch sinkende Kosten politischer Informationen nicht automatisch die politische Partizipation angestiegen ist (Boulianne 2009, 2015), ist nicht zu erwarten, dass die starke Präsenz politischer Fehlinformationen im Internet automatisch eine die Demokratie destabilisierende Wirkung entfalten wird.

Wirkungsmessung von Kampagnenaktivität

Ein weiterer Aspekt digitaler Technologie in der politischen Kommunikation ist die erweiterte Messbarkeit politischer Verhaltensweisen und Einstellungen. Datenbanken erlauben es Parteien und Kampagnen, gezielt Informationen über Unterstützerinnen und Unterstützer sowie mögliche Wählerinnen und Wähler zu sammeln. Dies sowie die Messung von Kampagnenaktivität und der Interessen der eigenen Unterstützerinnen und Unterstützer erlaubt Parteien und Kampagnenorganisationen eine sehr viel präzisere Feinstuerung ihrer Aktivitäten als zu einer Zeit, als diese Informationen nicht vorlagen (Jungherr 2017b).

Am stärksten wird dies sichtbar in der datenbasierten Auswahl vielversprechender Ansprechpartner für Kampagnen (»Targeting«). Besonders die Demokratische Partei in den USA treibt seit 2005 die Entwicklung einer zentralen Datenbank voran, die Namen, Adressen und vielfältige Zusatzinformationen über Wahlberechtigte enthält. Auf Basis dieser Daten wird die Wahrscheinlichkeit, dass Wahlberechtigte demokratisch oder republikanisch wählen bzw. überhaupt zur Wahl gehen werden, berechnet. Darauf aufbauend wird die Kampagnenaktivität feingesteuert und entschieden, welche Wahlberechtigten auf welchem Weg durch die Kampagne angesprochen werden (Hersh 2015, Nickerson/Rogers 2014, Sides/Vavreck 2014). Die gezielte Ansprache von Wählerinnen und Wählern auch auf Basis statistischer Modelle gibt es zwar schon lange, die Digitalisierung mit ihrem Anstieg von Daten und Rechenleistung und den sinkenden Kosten für Datenspeicher hat diese Praxis in den USA jedoch deutlich verstärkt.

Die Präsidentschaftskampagnen von Barack Obama 2008 und 2012 bieten eindrucksvolle Beispiele für die Optimierung der Arbeit der eigenen Aktivistinnen und Aktivisten durch den Einsatz digitaler Werkzeuge. Über eigens entwickelte Plattformen konnte die Kampagne ihre Aktivitäten vor

Ort messen, evaluieren und steuern. Zudem optimierte die Kampagne ihr Vorgehen im Sammeln von Spenden durch die Messung digitaler Kommunikation und das Testen unterschiedlicher Ansprachearten. Technologie verändert also auch klassische Tätigkeiten und Arbeitsabläufe von Kampagnenorganisationen (Hindman 2005, Kreiss 2012, Nielsen 2012).

Bei allen Hoffnungen von Kampagnenmachern, Versprechen von Beraterinnen, Begeisterung von Journalisten und Befürchtungen von Datenschützerinnen ist bei der Debatte zur Rolle von Daten im Wahlkampf immer zu bedenken, dass Daten auch in US-Wahlkämpfen den Kandidatinnen und Kandidaten und ihren Parteien keine Sicherheit in Bezug auf das tatsächliche Verhalten der Wahlberechtigten allgemein und der von ihnen angesprochenen Bürgerinnen und Bürgern im Besonderen geben. Selbst die vergleichsweise umfangreichen Targeting-Modelle der Obama-Kampagne 2012 verhalfen dem Kandidaten nur zu einem knappen Sieg, und vier Jahre später halfen Daten Hillary Clinton nicht, sich in der Präsidentschaftswahl gegen Donald Trump durchzusetzen. Daten und statistische Modelle können dazu beitragen, Ressourcen im Wahlkampf gezielter einzusetzen, sie erlauben aber keinen Blick in den Kopf der Wahlberechtigten und machen Bürgerinnen und Bürger auch nicht zu Marionetten an den Fäden politischer Manipulatorinnen und Manipulatoren (Jungherr 2017b).

Plattformen wie Twitter oder Facebook werden von ihren Nutzerinnen und Nutzern verstärkt zur Kommentierung des tagesaktuellen Geschehens genutzt. Dies gilt ganz besonders für Wahlkämpfe und hat die Hoffnung geweckt, aus diesen öffentlich verfügbaren Kommentaren politische Meinungsbilder erstellen zu können. Auch traditionelle Massenmedien greifen verstärkt auf automatisierte Analysen politischer Beiträge auf diesen Plattformen zurück und binden sie in ihre Berichterstattung ein (Anstead/O’Loughlin 2015). Obwohl dieses Vorgehen bequem und kostengünstig ist, steht es immer mehr in der Kritik, da Studien wiederholt gezeigt haben, dass automatisch erstellte Meinungsbilder auf Online-Plattformen nicht zuverlässig mit auf traditionellem Weg ermittelter öffentlicher Meinung übereinstimmen (Jungherr u. a. 2017).

Außendarstellung von Kampagnen

Politikerinnen und Politiker versuchen gezielt, sich in die Nähe digitaler Pioniere zu rücken, indem sie medienwirksam neue digitale Dienste in ihren Kampagnen einsetzen und sich in ihrer Kommunikationsweise den Konventionen neuer digitaler Dienste anpassen (Kreiss 2016b). Hierbei geht es dann weniger um direkten Stimmgewinn, als um die symbolische Darstellung ihrer selbst als innovativ und zeitgemäß. Zusätzlich grei-

fen Journalisten und Kampagnenmacher verstärkt auf öffentlich verfügbare Zahlen ihrer Onlineprofile zurück, wie z. B. die Zahl ihrer Facebook-Follower, Facebook-Interaktionen oder Twitter-Interaktionen. Auch wenn die tatsächliche Bedeutung dieser Zahlen umstritten ist, sind Berichte über das digitale »Horse-Race« inzwischen fester Bestandteil der Wahlkampfberichterstattung (Jungherr/Schoen 2013).

Was sehen wir hiervon in Deutschland?

Politische Kommunikation in Deutschland unterscheidet sich in ihren Rahmenbedingungen grundlegend von politischer Kommunikation in den USA (Pfetsch 2001). Dies hat auch Konsequenzen für die Nutzung digitaler Technologie in deutschen Wahlkämpfen. Die Parteien arbeiten mit deutlich niedrigeren Budgets als in den USA, verfügen über sehr viel weniger Daten über Wahlberechtigte, stützen sich auf langjährig bestehende und kontinuierlich entwickelnde Organisationsstrukturen und arbeiten in einer Kampagnenkultur, in der quantitative Methoden zur Evaluation von Kommunikation nur selten genutzt werden.

Eine Konsequenz stabiler Organisationsstrukturen ist, dass in Deutschland die graduelle Einbindung digitaler Technologie in bestehende Organisationen, ihre Arbeitsabläufe und Personalstrukturen, stärkere Bedeutung hat als in den USA. Schwache Parteistrukturen verlangen in den USA von Kandidatinnen und Kandidaten, Kampagnenteams gezielt für jeden Wahlkampf neu aufzubauen. Hierdurch können Kampagnen technische Innovationen verhältnismäßig reibungslos einbinden, da nicht erst bereits bestehende Prozesse oder Strukturen angepasst oder abgeschafft werden müssen. Dies führt dazu, dass etablierte deutsche Parteien in ihrer Einbindung digitaler Technologie oft schwerfälliger wirken als US-Kampagnenorganisationen.

Für neue politische Organisationen, wie die Alternative für Deutschland (AfD) oder die Piratenpartei, ist digitale Technologie in der Regel zentraler. Sie haben die Chance, Arbeitsabläufe und Prozesse vor dem Hintergrund des aktuellen Stands der technologischen Entwicklung neu aufzubauen. Für darauf ausgerichtete Organisationen kann digitale Technologie auch zur drastischen Senkung von Koordinationskosten führen und damit neuen politischen Organisationen eine entscheidende Starthilfe bieten.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Bedeutung von online generierten Spenden, eine Funktion, die wesentlich zur zentralen Bedeutung digitaler Technologie in US-Kampagnen beigetragen hat (Kreiss 2012). In Deutschland experimentieren Parteien zwar mit der Generierung von Spenden

durch direkte Ansprache online, z. B. durch E-Mails an ihre Unterstützer, jedoch spielen Onlinespenden für deutsche Parteien keine dominierende Rolle. Ausnahmen sind die Grünen und die AfD, für die Onlinespenden anteilig am Gesamtkampagnenbudget wichtiger sind (Jungherr 2016).

Die Bedeutung von digitaler Technologie in der Außendarstellung von Wahlkampagnen ist in Deutschland vergleichbar mit den USA. Deutsche Parteien versuchen sehr bewusst, ihre Kandidatinnen und Kandidaten im Kontext der Nutzung neuer digitaler Dienste darzustellen – sei dies durch Twitter- oder YouTube-Fragestunden, die Berufung von Digitalspezialisten in die Kampagnenteams oder durch Kampagneninhalte, die gezielt den Kommunikationskonventionen des Netzes angepasst sind (ebd.).

Digitale Technologie in Wahlkämpfen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden unterschiedliche Arten aufgezeigt, in denen digitale Technologie Wahlkämpfe verändert hat. Hierbei hat sich gezeigt, dass Änderungen in unterschiedlichen Bereichen auftreten und abhängig von Kontexten unterschiedlich stark ausfallen und sichtbar werden. Das so entstandene Bild hat wenig gemein mit Erwartungen an die grundlegende Transformation von Politik durch digitale Technologie. Aber auch die gerade in Deutschland weit verbreitete Auffassung, dass die Digitalisierung schon nicht allzu große Auswirkungen haben werde und dadurch entspannt ausgesessen werden könne, deckt sich nicht mit den beschriebenen Befunden. Stattdessen sehen wir graduelle und kontextabhängige Änderungs- und Anpassungsprozesse.

Wichtig ist, in der Diskussion über die politische Rolle digitaler Technologie den immer neuen sensationalistischen Meldungen und Erwartungen mit Gelassenheit zu begegnen. Die deutsche Wahlkampfseason 2017 war bislang geprägt von Diskussionen über die scheinbare Allwissenheit von Kampagnenorganisationen durch auf Basis von Facebook-Daten erstellte Wählerprofile, die vermuteten Gefahren automatisiert erstellter Beiträge auf sozialen Netzwerkseiten, angeblich politisch isolierende Filterblasen und die scheinbare Allgegenwart von täuschend echten Falschmeldungen. Beim genauen Hinsehen zeigte sich jedoch, dass der tatsächliche politische Einfluss dieser Phänomene nicht ihrem Neuigkeits- und Aufregungspotenzial in den Meinungsspalten von Tages- und Wochenzeitungen entsprach.

Daran zeigt sich: Die Dominanz solcher Extrempositionen in Medienberichten und Meinungsbeiträgen hat mehr mit den Regeln der Aufmerksamkeitsökonomie als mit tatsächlichen Wandlungsprozessen zu tun. Wollen wir diese verstehen, müssen wir lernen, besser hinzusehen, mehr

Geduld für die Darstellung kontextabhängiger Befunde entwickeln und von digitalen Propheten und ihren Gegenrednern konsequenter empirische Grundlagen für ihre Prognosen einfordern. Vor allem aber muss der Einfluss unterschiedlicher politischer, ökonomischer und kultureller Rahmenbedingungen auf die Rolle digitaler Technologie in der Politik berücksichtigt werden. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass sich der öffentliche Diskurs zur Rolle digitaler Technologie in der Politik an sensationalistischen, aber weitgehend wirklichkeitsfernen Extrempositionen abarbeitet und gegenüber dem tatsächlichen Wandel blind bleibt.

Literatur

- Alcott, Hunt/Gentzkow, Matthew (2017): Social Media and Fake News in the 2016 Election, in: *Journal of Economic Perspectives*, Heft 2, S. 211–236, <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211> (Stand: 05.06.2017).
- Anstead, Nick/O’Loughlin, Ben (2015): Social Media Analysis and Public Opinion: The 2010 UK General Election, in: *Journal of Computer-Mediated Communication*, Heft 2, S. 204–220, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12102/full> (Stand: 05.06.2017).
- Bimber, Bruce (2001): Information and Political Engagement in America: The Search for Effects of Information Technology at the Individual Level, in: *Political Research Quarterly*, Heft 1, S. 53–67, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106591290105400103> (Stand: 05.06.2017).
- Bimber, Bruce (2003): *Information and American Democracy: Technology in the Evolution of Political Power*, Cambridge, UK.
- Boulianne, Shelley (2009): Does Internet Use Affect Engagement? A Meta-Analysis of Research, in: *Political Communication*, Heft 2, S. 193–211, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10584600902854363> (Stand: 05.06.2017).
- Boulianne, Shelley (2015): Social media use and participation: A meta-analysis of current research, in: *Information, Communication & Society*, Heft 5, S. 524–538.
- Browning, Graeme (1996): *Electronic Democracy: Using the Internet to Influence American Politics*, Wilton.
- Castells, Manuel (2012): *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*, Cambridge, UK.
- Chadwick, Andrew (2013): *The Hybrid Media System: Politics and Power*, New York, NY.
- Grossman, Lawrence K. (1995): *Electronic Republic: Reshaping American Democracy for the Information Age*, New York, NY.

- Hersh, Eitan D. (2015): *Hacking the Electorate: How Campaigns Perceive Voters*, New York, NY.
- Hindman, Matthew (2005): The Real Lessons of Howard Dean: Reflections on the First Digital Campaign, in: *Perspectives on Politics*, Heft 3, S. 121–128.
- Jungherr, Andreas (2016): Four Functions of Digital Tools in Election Campaigns: The German Case, in: *International Journal of Press/Politics*, Heft 3, S. 358–377.
- Jungherr, Andreas (2017a): Das Internet in der politischen Kommunikation: Forschungsstand und Perspektiven, in: *Politische Vierteljahresschrift*, Heft 2, S. 285–316.
- Jungherr, Andreas (2017b): Datengestützte Verfahren im Wahlkampf, in: *ZPB Zeitschrift für Politikberatung* (im Erscheinen).
- Jungherr, Andreas/Schoen, Harald (2013): *Das Internet in Wahlkämpfen: Konzepte, Wirkungen und Kampagnenfunktionen*, Wiesbaden.
- Jungherr, Andreas/Schoen, Harald/Posegga, Oliver/Jügens, Pascal (2017): Digital Trace Data in the Study of Public Opinion: An Indicator of Attention Toward Politics Rather Than Political Support, in: *Social Science Computer Review*, Heft 3, S. 336–356.
- Kreiss, Daniel (2012): *Taking Our Country Back: The Crafting of Networked Politics from Howard Dean to Barack Obama*, New York, NY.
- Kreiss, Daniel (2016a): *Prototype Politics: Technology-Intensive Campaigning and the Data of Democracy*, New York, NY.
- Kreiss, Daniel (2016b): Seizing the moment: The presidential campaigns use of Twitter during the 2012 electoral cycle, in: *New Media & Society*, Heft 8, S. 1473–1490.
- Margolis, Michael/Resnick, David (2000): *Politics as Usual: The Cyberspace »Revolution«*, Thousand Oaks.
- Nickerson, David W./Rogers, Todd (2014): Political Campaigns and Big Data. *The Journal of Economic Perspectives*, Heft 2, S. 51–74, <http://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.28.2.51> (Stand: 05.06.2017).
- Nielsen, Rasmus Kleis (2012): *Ground Wars: Personalized Communication in Political Campaigns*, Princeton, NJ.
- Pfetsch, Barbara (2001): »Amerikanisierung« der politischen Kommunikation? Politik und Medien in Deutschland und den USA, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 41–42, S. 27–36, <http://www.bpb.de/apuz/25991/amerikanisierung-der-politischen-kommunikation> (Stand: 05.06.2017).
- Rheingold, Howard (1993): *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*, Reading.
- Schlozman, Kay Lehman/Verba, Sidney/Brady, Henry E. (2010): Weapon of the Strong? Participatory Inequality and the Internet, in: *Perspectives on Politics*, Heft 2, S. 487–509.

- Schmalz-Bruns, Rainer (2000): Internet-Politik. Zum demokratischen Potenzial der Informations- und Kommunikationstechnologien, in: Simonis, Georg/Martinsen, Renate/Saretzki, Thomas (Hrsg.): Politik und Technik. Analysen zum Verhältnis von technologischem, politischem und staatlichem Wandel am Anfang des 21. Jahrhunderts, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 31, S. 108–131, Wiesbaden.
- Shapiro, Carl/Varian, Hal R. (1998): Information Rules: A Strategic Guide to the Network Economy, Cambridge, MA.
- Shirky, Clay (2008): Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations. New York, NY.
- Sides, John/Vavreck, Lynn (2014): Obama's Not-So-Big Data, in: Pacific Standard vom 21. Januar, <https://psmag.com/social-justice/obamas-big-data-inconclusive-results-political-campaigns-72687> (Stand: 05.06.2017).
- Wells, Chris u. a. (2016): How Trump Drove Coverage of the Nomination: Hybrid Media, in: Political Communication, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10584609.2016.1224416?scroll=top&needAccess=true> (Stand: 05.06.2017).

Teil II

Herausforderungen für die Medienbildung

Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation

Kybernetische Aussichten

In der französischen Zeitung *Le Monde* vom 28. Dezember 1948 veröffentlichte der Dominikanermönch Pater Dubarle eine Rezension des im gleichen Jahr erschienenen Buchs *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* von Norbert Wiener, dem Begründer der Kybernetik. In der Buchbesprechung von Dubarle heißt es:

»Eine der interessantesten dadurch eröffneten Aussichten ist die der rationalen Regelung menschlicher Angelegenheiten, insbesondere derjenigen, die die Gemeinschaften angehen und eine gewisse statistische Gesetzmäßigkeit zu zeigen scheinen, wie etwa das Phänomen der menschlichen Meinungsbildung. Kann man sich nicht eine Maschine vorstellen, die diese oder jene Art von Information, etwa Information über Produktion und Verkauf, sammelt und daraus als Funktion der menschlichen Durchschnittspsychologie und der in einem gegebenen Augenblick meßbaren Mengen bestimmt, welches die wahrscheinlichste Entwicklung der Lage sein könnte? Könnte man sich nicht sogar einen Staatsapparat denken, der alle Systeme politischer Entscheidungen entweder unter einer Herrschaft vieler über die Erde verteilter Staaten oder unter der anscheinend viel einfacheren Herrschaft einer menschlichen Weltregierung umfaßt? Nichts hindert uns heute, an so etwas zu denken. Wir können von der Zeit träumen, in der die *machine à gouverner* die gegenwärtige offensichtliche Unzulänglichkeit des mit der herkömmlichen politischen Maschinerie befaßten Gehirns aus dem Wege räumen wird zum Guten oder zum Bösen.« (zit. nach Wiener 1958: 174).

Pater Dubarle meinte im Jahr 1948, dass »– und vielleicht glücklicherweise –« diese *machine à gouverner* »noch nicht für die nahe Zukunft zu erwarten« sei, denn »der Umfang des zu sammelnden und rasch zu verarbeitenden Informationsmaterials in seiner Gesamtheit« und die »Probleme der Voraussagestabilität [liegen] noch weit jenseits dessen, was wir zu beherrschen ernsthaft erträumen können« (ebd.: 175).

Heute, nur einige Jahrzehnte später, liegen die von Dubarle genannten technischen Aspekte nicht mehr weit jenseits unserer Vorstellungen, sondern sind in Gestalt von Big Data und Künstlicher Intelligenz ein Teil des kommunikativen Alltags und der politischen Wirklichkeit geworden. Die *technischen* Voraussetzungen zur Bewältigung dieser »Gesamtheit« der Daten liegen inzwischen vor. Ein sich ausdehnendes »digitales Universum« wird mittels gigantischer Speicherkapazitäten und massiver paralleler Rechnerstrukturen verwaltet. Auch eine »gewisse statistische Gesetzmäßigkeit« in der »menschlichen Meinungsbildung«, von der Pater Dubarle sprach, soll mithilfe von Big-Data-Analysen erfasst werden können: *social physics* als neuer Weg zum Verständnis menschlichen Verhaltens (vgl. etwa socialphysics.media.mit.edu).

So zeigte der vergangene US-amerikanische Wahlkampf eindrucksvolle Beispiele der gezielten Ansprache von Wählerinnen und Wählern mithilfe digitaler Technologien und psychometrisch-statistischer Verfahren (Mikro-Targeting). Die Firma Cambridge Analytica z. B. setzt in ihren nicht transparent nachvollziehbaren Werbeversprechen auf die ihr zur Verfügung stehenden 5000 Datenpunkte von über 230 Millionen US-Bürgerinnen und -Bürgern und die »erprobte Verbindung« von »predictive analytics«, »behavioral sciences« und »data-driven ad tech«: »to drive your voters to the polls and win your campaign« (CA 2017). Ob dieses Unternehmen mithilfe datengetriebener Wahlkampfstrategien »Donald Trump mit zum Sieg« verholfen hat (Grassegger/Krogerus 2016), wurde sehr kritisch und kontrovers diskutiert. Gegenüber derartigen »sensationalistischen Meldungen und Erwartungen« setzt Andreas Jungherr in diesem Band auf Gelassenheit und die differenzierte Reflexion der Rahmenbedingungen.

Festzustellen ist, dass vielfältige datengetriebene und digitaltechnisch realisierte Formen des »Wahrscheinlichkeitsdenkens« als *predictive analytics* zum Einsatz kommen, z. B. bei der Vorwegnahme von Konsumententscheidungen (*predictive marketing*), der Bewertung der Kreditwürdigkeit (*scoring*), der Steuerung von Bildungsprozessen (*learning analytics*) oder der vorausschauenden Polizeiarbeit (*predictive policing*). Auf die damit verbundenen möglichen Diskriminierungsrisiken und datenschutzrechtlichen Regulierungsoptionen verweist Peter Schaar in diesem Band.

Technologische Treiber

Das Jahr 2002 kann als Beginn des digitalen Zeitalters bezeichnet werden, da seitdem global mehr digitale als analoge Daten vorliegen (Hilbert/López 2011). Die Menge der jährlich erzeugten und kopierten digitalen Daten verdoppelt sich alle zwei Jahre (EMC/IDC 2014). Digitale Daten

bilden den Rohstoff, sie sind informationsökonomisch »das neue Öl« für die weitere Raffination. In Hinblick auf die Verteilung und Nutzung digitaler Daten ist indes von einer Informationsasymmetrie auszugehen: So wurden im Jahr 2013 zwei Drittel aller digitalen Daten von Konsumentinnen und Konsumenten und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern erzeugt oder erfasst, aber 85% des Datenuniversums lagen in der Verantwortung von privaten Unternehmen (ebd.). Die schärfste Form dieser Informationsasymmetrie zeigt sich als weder nachhaltige noch demokratische Überwachungsökonomie (Lanier 2014), in der Nutzende des Netzes alternativlos ihre Daten an Unternehmen zur intransparenten Weiterverarbeitung und Wertschöpfung übergeben müssen, um weiterhin Nutzende zu bleiben.

Neben der digitalen Datafizierung ist die fortschreitende *Vernetzung* ein technologischer Treiber gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Das Internet steht prototypisch für eine Netzwerkform, die das traditionelle Rundfunkmodell mit einigen wenigen Sendern und vielen direktional erreichten Empfängern ablöst: Knoten im Netz können sowohl Sender als auch Empfänger sein – mit weitreichenden Folgen für die gesellschaftlichen und politischen Kommunikationsverhältnisse, die zudem durch dazwischenstehende Intermediäre, wie z.B. Suchmaschinen oder Plattformen sozialer Medien, mitgeprägt werden. Insbesondere die sozialen Medien und ihre Nutzungskontexte veränderten durch die Vervielfachung der Kanäle, die erhöhte Interaktionsgeschwindigkeit und die qualitativ-inhaltlichen Verschiebungen die politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse (siehe Kneuer in diesem Band). Nach dem »Internet der Computer« und dem »Internet der Menschen« (Social Web) folgt das »Internet der Dinge«. Prinzipiell jedes technische Objekt der Welt, vom Auto bis zur Zahnbürste, könnte im Internet adressierbar sein. Seit 2009 gibt es mehr vernetzte Dinge des Internets als Menschen auf der Erde (Evans 2011). Dieses Zahlenverhältnis wird sich in den kommenden Jahren weiter in Richtung der vernetzten Dinge verschieben.

Durch die Vernetzung der Welt mit Sensoren kann die Welt weiter und tiefer datafiziert werden. Schon Smartphones verfügen über eine Vielzahl von Sensoren. Viele Geräte erfassen und messen Luftdruck, Beschleunigung, Berührungen, Lage im Raum, Helligkeit, Luftfeuchtigkeit, Magnetfelder, Annäherungen, Temperatur u. a. m. Mit dem Internet der Dinge überträgt sich die digitale *Sensorisierung*, die als dritter technologischer Treiber zu betrachten ist, über den Körper in den Raum: von den *wearable technologies* über das *smart home* bis zu den *connected cars*.

Der vierte Treiber kann als *Algorithmisierung* bezeichnet werden. Algorithmen sind formalisierte Verfahren zur Lösung eines Problems in Form

von eindeutigen, vollständigen und endlichen Handlungsanweisungen. Algorithmisierungen sind allgegenwärtig in der digitalen Gesellschaft. Auf Plattformen im Netz angezeigte Inhalte unterliegen einer algorithmischen Filterung und algorithmisch gesteuerte Social Media Bots schalten sich in politische Kommunikationsprozesse ein: Effekte, die Auswirkungen auf die politische Polarisierung und Willensbildung haben (siehe Busch in diesem Band). Die wachsende Leistungsfähigkeit der Prozessoren und die Trainingsmöglichkeiten (»maschinelles Lernen«) mithilfe von massenhaft verfügbaren Daten erschließen neue Anwendungsfelder. Ein kognitives System, wie etwa IBM Watson, programmiert man nicht, sondern man »arbeitet« mit ihm; es »lernt« aus inzwischen acht natürlichen Sprachen und unstrukturierten Datenquellen. Das System wird in der Medizin, der Wirtschaft und Logistik erfolgreich eingesetzt.

Stefan Holtel (2014) sieht in einem Szenario »überraschende Konsequenzen für den Politikbetrieb«, da das kognitive System Watson beispielsweise »die Aussagen von Politikern und Regierung in Echtzeit dem »Fakten-Check« unterziehen [könnte]. Damit würde sich der politische Diskurs sehr schnell thematisch verdichten und beschleunigen. Watson könnte aus der permanenten Analyse aller digitaler Medien (Blogs, Facebook, Zeitungen, Foren) ableiten, welche Themen sich als gesellschaftliches Mem abzeichnen, stabilisieren und auf die Agenda der Tagespolitik gehoben werden sollten. Aus einer Vielzahl unstrukturierter Datenquellen extrahierte sich der jeweils aktuelle »Wählerwille«. Das verschaffte der Regierung einen Zeitvorsprung, um zu reagieren und der Opposition die Chance, neue Themen aufzugreifen.« Dieses Szenario illustriert die offene Projektionsfläche für neue Technologieanwendungen und ihre Potenziale für die Übernahme weiterer, bislang exklusiv menschlicher Handlungsfelder, wie den journalistischen Faktencheck. Künstliche, intelligente Agenten bringen sich in politische Kommunikation ein und verschieben kritische Reflexion über ihre Aussagen in die Blackbox der Algorithmen. Voraussesbar ist der Ruf nach Transparenz auf Seiten der Algorithmen und neuen Kompetenzen (*algorithmic awareness*) auf Seiten der menschlichen Kommunikatoren.

Soziotechnische Wechselwirkungen

Die vier genannten technologischen Treiber – Digitalisierung, Vernetzung, Sensorisierung und Algorithmisierung – formen die medientechnische Basis. Im Sinne des Medientheoretikers Marshall McLuhan sind diese medialen Substrate nur das »Erdgeschoss«: »Man kann daher nicht dort stehenbleiben« (Debray 1994: 67), sondern muss die Operationen, Wech-

selwirkungen, sozialen und kulturellen Nutzungskontexte einbeziehen. Medien und Technologien stehen in keinem deterministischen, sondern in einem wechselseitigen Verhältnis zu den gesellschaftlich-kulturellen Formen und der Öffentlichkeit: Es ist »immer das Zusammenspiel von Technologien, die mediale Kommunikation ermöglichen und vorstrukturieren, mit dem Handeln gesellschaftlicher Akteure, ihren Interessen und Werten, das die laufende Transformation von Öffentlichkeit gestaltet« (siehe Jarren/Klinger in diesem Band).

In diesem laufenden und noch in weiten Teilen unregulierten Transformationsprozess (ebd.) veröffentlichen beispielsweise Leaks-Plattformen bisher nicht allgemein zugängliche Informationen und stehen in einem »Spannungsfeld zwischen Transparenz, Informationskontrolle und politischer Kampagne« (siehe Hintz in diesem Band). Webforen z.B. stellen eine innovative Form der Öffentlichkeit dar und sind Orte des Aushandelns diskursiver Werte und Regeln (Netiquette). Der Erhalt und die Pflege deliberativer Qualität im Sinne des argumentierenden, respektvollen und wertschätzenden Kommunikationsverhaltens im virtuellen Raum scheint angesichts von Hassreden und Shitstorms zunehmend schwierig (siehe Kersting in diesem Band, vgl. auch Kaspar u.a. 2017). Als Antwort auf diese Transformationseffekte und ihre Steuerbarkeit wird neben regulatorischen Maßnahmen, z.B. das umstrittene Netzwerkdurchsetzungsgesetz (NetzDG) gegen Hassreden und Fake News im Netz, auf die Kompetenz der handelnden und kommunizierenden Subjekte gesetzt.

Medienkompetentes Subjekt

Die in bildungspolitischen Diskursen wiederholt bekräftigten bestehenden und neuen Anforderungen an die Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger in der digitalen Welt beziehen sich zumeist auf den reflektierten, selbstbestimmten, verantwortlichen und partizipativen Umgang mit Medien- und Informationstechnologien, Daten und Informationen. Ein solches Bündel von Kompetenzen und Qualifikationen lässt sich entlang verschiedener Begrifflichkeiten umgreifen, die jeweils verschiedene Spezifizierungen und Dimensionen, zum Teil auch Überschneidungen aufweisen: Medienkompetenz (Tulodziecki 2016, Gapski 2001), Digitalkompetenz, Datenkompetenz, Informationskompetenz (Hapke 2012, Treude 2011) sowie ihre englischsprachigen Pendanten, z.B. *Media and Information Literacy* (MIL, UNESCO o.J.) u.a.m.

Die Verwendung des Begriffs »Medienkompetenz« beschränkte sich bis zu Beginn der 1990er Jahre auf die medienpädagogische Fachdiskussion. In

der 24-bändigen Brockhaus-Ausgabe von 1996 sucht man ihn vergeblich. Erst seit 1995 und mit der gesellschaftlichen Diffusion des WWW findet sich dieser Schlüsselbegriff verstärkt in der massenmedialen Berichterstattung (Gapski 2001). Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung »Deutschlands Zukunft gestalten« (2013) ist er achtmal genannt. »Medienkompetenz« ist selbst ein massenmediales Konstrukt, dessen Konjunktur im gegenwärtigen Strukturwandel der modernen funktional differenzierten Medien- und Informationsgesellschaft begründet liegt. Einerseits regt die Forderung nach mehr Medienkompetenz in pädagogischen, wirtschaftlichen, rechtlichen oder politischen Diskursen die massenmediale Berichterstattung immer von neuem an, andererseits verdeckt die Griffigkeit des Motivs vom medienkompetenten Individuum den komplexen Strukturwandel, der sich durch die digitale Transformation vollzieht.

Das medienkompetent gedachte Subjekt zeigt sich im Hinblick auf die individuelle Beherrschung und aktive Mitgestaltung als Latenzphänomen mit der Funktion des Schutzes bestehender Strukturen (Luhmann 1987: 459f.). Die Rede vom »Fitmachen« des Einzelnen und von der »digitalen Selbstverteidigung« ist griffig, greift allein aber zu kurz, denn der digitale Wandel hat ökologische Auswirkungen auf Individuen, Organisationen und gesellschaftliche Zusammenhänge: »Offensichtlich ist eine andere Art von tief greifenden, strukturellen und explizit politischen Interventionen gefordert« (Morozov 2015: 7).

Neue Kompetenzherausforderungen

Das Zusammenspiel von Digitalisierung, Vernetzung, Sensorisierung und Algorithmisierung prägt die »Nächste Gesellschaft« (Baecker 2007). Individuen bleiben herausgefordert, medienkompetent in digitalen Ökosystemen zu handeln und sich souverän in »Datenlandschaften« (Ochs 2015) zu bewegen. Dass die Forderung nach neuen Kompetenzen den jeweiligen medientechnologischen Innovationen folgt, zeigt die Geschichte der Medienpädagogik, die als »Geschichte der pädagogischen Reaktionen auf die jeweils »neuen Medien« und die durch sie hervorgerufenen gesellschaftlichen Irritationen« bezeichnet werden kann (Hüther/Schorb 1997: 245). Gegenwärtig stellt sich die Frage, wie tief die gesellschaftlichen Irritationen durch das beschriebene Zusammenspiel reichen. Inwieweit fordern sie mehr als technokratische oder modische Anpassungsqualifizierungen als Antworten auf mediale Hypes ein? Ist die Medienbildung mit bestehenden Ansätzen ausreichend ausgestattet oder müssen qualitativ neue Theorie- und Praxiszugänge insbesondere in Kooperation mit der informatischen

Bildung (Tulodziecki 2016) entwickelt werden? Ohne erschöpfende Antworten auf diese Fragen geben zu können, sollen im Folgenden einige Herausforderungen für die Medienbildung in Form von sieben Begriffspaaren thesenartig skizziert werden (Gapski 2015, 2016: 22f.):

- *Werkzeuggebrauch/Umweltverhalten*: Das Leben in informatisierten, vernetzten Digitalwelten unterscheidet sich vom bewussten Griff zum Medium als einem technischen Werkzeug – Aufenthalt und Verhalten statt Nutzung und Beherrschung; andauerndes medien- und informationsökologisches Denken und Handeln statt eines befristet reflektierten Zweck-Mittel-Einsatzes.
- *Unerfahrbarkeit/Betroffenheit*: Globale Überwachung und Informationsasymmetrien im Datenkapitalismus bleiben in ihren direkten Folgen für den Einzelnen weitestgehend abstrakt und nur in Einzelfällen erfahrbar. Dystopien und Zukunftsszenarien veranschaulichen wiederholend vertraute Folgen und entziehen der Gegenwart politisch wirksame Betroffenheit.
- *Allmachtsunterstellung/Ergebung*: Die den Internet-Konzernen und Nachrichtendiensten unterstellte Allmacht, auf alle persönlich relevanten Daten zugreifen zu können, befördert eine fatalistische Grundhaltung. Die ohnehin problematische Aussage »Ich habe doch nichts zu verbergen« wird zur Ergebung »Ich kann doch sowieso nichts verbergen«.
- *Selbstverteidigung/Komfortzone*: Zum Schutz der Privatsphäre werden alternative Suchmaschinen, Anonymisierung und Verschlüsselung empfohlen. Der Einsatz dieser Techniken setzt selbst Vertrauen in Dienste voraus und führt bei konsequenter digitaler Selbstverteidigung zur kommunikativen Abkapselung und zum Ausstieg aus den komfortablen digitalen Ökosystemen der Internet-Konzerne.
- *Datensparsamkeit/Datenüberfluss*: Die medienpädagogisch empfohlene und angeleitete Datensparsamkeit wirkt anachronistisch angesichts der Datenmassen, die im Überfluss schon automatisch generiert werden. Im fortgeschrittenen Internet der Dinge führt die Handlungsmaxime der Datenvermeidung letztlich zum gesellschaftlichen Totalausstieg. Durch die veröffentlichten Daten der anderen können mit Wahrscheinlichkeiten Datenprofile über die eigene Person erschlossen werden. Das Heft des eigenen datenkritischen Handelns halten auch andere und Algorithmen in den Händen.
- *Abstraktionsdynamik/Unreflektierbarkeit*: Algorithmen und insbesondere maschinelles Lernen entziehen sich durch Dynamik, Komplexität und Abstraktion und Unternehmensinteressen einer Einsicht. Blackbox-Systeme dehnen sich aus und beziehen Umwelt- und Metadaten ein. Aus belanglosen Daten können brisante Schlüsse gezogen werden. Mit dem

Ende der belanglosen Daten aber werden alle Daten bedeutungsvoll. Alle Daten sind indes weder reflektier- noch handhabbar.

- *Manipulationsverdacht/Algorithmenvertrauen*: Traditionell richtet sich Medienkritik häufig auf die Bearbeitung des Manipulationsverdachts. Neben den code-gebundenen Manipulationsverdacht tritt eine Rationalitätsunterstellung, die mitunter schwer zu entkräften sein kann, weil sie datengetrieben, selbst optimierend und vermeintlich objektiv ist: das Vertrauen in Algorithmen einerseits und die Bekämpfung rationaler Diskriminierungen und algorithmischer Spaltungen andererseits.

Zu den einzelnen Beiträgen

Angeichts der allgegenwärtigen Durchdringung von Informations- und Medientechnologien stellt die zielgruppenspezifische Förderung von Medienkompetenz eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung dar. Die Förderung beginnt bereits im Kindesalter, sollte sich über die Bildungskette fortsetzen und an formalen (z.B. Schulen oder Hochschulen), non-formalen (z.B. Jugendeinrichtungen oder Betrieben) und informellen Bildungsorten (z.B. in Familien oder unter Peers) stattfinden.

Angela Tillmann beschreibt die Zugangswege und Aneignungsweisen von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf digitale Informationen in konvergenten Medienwelten. Vor dem Hintergrund kinder- und jugendspezifischer Nutzungsformen, z.B. die Auswahl von humorvollen Videos auf YouTube und ihre Verbindung zum Elternhaus und zu den Peers, zeigt sich in der Konsequenz, dass politische Bildung und Medienbildung »eng miteinander verknüpft« sind.

Diese enge Wechselbeziehung greifen Bardo Herzig und Alexander Martin auf und fragen nach Möglichkeiten der Strukturierung und Messung von Medienkompetenz. Für eine erfolgreiche Förderung von Medienkompetenz in der Schule müssen indes weitere Bedingungen, die den Unterrichtseinsatz und Schulentwicklungsprozesse betreffen, erfüllt sein.

Sandra Aßmann unternimmt den Versuch einer systematisierenden Standortbestimmung in Zusammenhang mit den aktuell diskutierten medienbildungspolitischen Positionen und Strategien, wie etwa der KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt« (2016) oder der Dagstuhl-Erklärung »Bildung in der digitalen vernetzten Welt« (2016).

Den aktuellen Stand der Medienkompetenzförderung in Schulen beschreibt Birgit Eickelmann auf Basis von empirischen Forschungsergebnissen und theoretischen Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts-, Technologie- und Per-

sonalentwicklung. Eine besondere Rolle kommt darüber hinaus der Professionalisierung der Lehrerbildung hinsichtlich medienpädagogisch-didaktischer Inhalte zu.

Die vielfältige außerschulische Medienbildung reicht vom Kindergarten über die offene Jugendarbeit bis hin zur überbetrieblichen Berufsbildung. Ihre Prinzipien und Strukturen im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz arbeiten Niels Brügger und Guido Bröckling in heraus.

Die Förderung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung sollte sich nicht auf technische Kompetenzen für bestimmte Medienformate beschränken, sondern nach Anja Hartung-Griemberg ein »Denken in Alternativen und damit eine Erweiterung von Sichtweisen auf Selbst und Welt anregen«. Denn auch im Erwachsenenalter werden durch themenzentriertes, medienkompetentes Handeln neue – politische – Möglichkeiten der Teilhabe erkundet.

Die Professionalisierung der Medienkompetenzförderung betrifft nicht nur Lehrkräfte im Schulbetrieb, sondern auch Berufspraktikerinnen und -praktiker in der politischen Bildung. Aus medienpädagogischer Perspektive schlussfolgert Kai-Uwe Hugger, dass über Weiterbildungsmaßnahmen hinaus entsprechende Kompetenzen für pädagogische Berufe bereits in der Ausbildung gefördert und mit medienpädagogischen Fachkräften besetzte Stellen auch in der politischen Bildung eingerichtet werden sollten.

Die wechselseitige Verbindung zwischen Medienbildung und politischer Bildung gewinnt in der »Nächsten Gesellschaft« (Baeker 2007) weiter an Bedeutung – schließlich gilt es, den Sinn- und Kontrollüberschuss, der mit der Einführung des Computers in die gesellschaftliche Kommunikation entstanden ist, auch politisch zu bearbeiten. Nicht zuletzt muss der *medienkompetente Zoon Politikon* dazu einen Diskurs über die Frage führen, wie wir in Zukunft leben wollen.

Literatur

- Baeker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt/Main.
- Cambridge Analytica (CA) (2017): <https://ca-political.com/ca-advantage> (Stand 20.06.2017).
- Debray, Régis (1999): Für eine Mediologie, in: Engell, Lorenz u. a. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur, Stuttgart, S. 67–76.
- EMC/IDC (2014): EMC Digital Universe with Research & Analysis by IDC. The Digital Universe of Opportunities: Rich Data and the Increasing Value of the Internet of Things, <https://germany.emc.com/leadership/digital-universe/2014iview/executive-summary.htm> (Stand: 20.06.2017).

- Evans, Dave (2011): Das Internet der Dinge. So verändert die nächste Dimension des Internet die Welt, http://www.cisco.com/web/DE/assets/executives/pdf/Internet_of_Things_IoT_IBSG_0411FINAL.pdf (Stand: 20.06.2017).
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept, Wiesbaden.
- Gapski, Harald (2015) (Hrsg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt, München-Düsseldorf, <http://www.grimme-institut.de/publikationen/schriftenreihe/big-data> (Stand: 20.06.2017).
- Gapski, Harald (2016): Medienkompetenz 4.0?, in: merz, Heft 4, S. 19–25.
- Grassegger, Hannes/Krogerus, Mikael (2016): Ich habe nur gezeigt, dass es die Bombe gibt, in: Das Magazin, <https://www.dasmagazin.ch/2016/12/03/ich-habe-nur-gezeigt-dass-es-die-bombe-gibt/> (Stand: 20.06.2017)
- Hapke, Thomas (2012): Informationskompetenz in einer neuen Informationskultur, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin, S. 36–48.
- Hilbert, Martin/López, Priscila (2011): The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information, in: Science, Heft 6025, S. 60–65, <http://www.martinhilbert.net/WorldInfoCapacity.html> (Stand: 20.06.2017).
- Holtel, Stefan (2014): Flüssige Demokratie durch die Hintertür? Wie «IBM WATSON» Politik und Gesellschaft aufmischen könnte, <https://re-publica.com/de/14/session/flussige-demokratie-durch-hintertur-ibm-watson-politik-und-gesellschaft-aufmischen-konnte> (Stand: 20.06.2017).
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (1997): Medienpädagogik, in: dies./Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 243–251.
- Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.) (2017): Online Hate Speech, München-Düsseldorf, <http://www.grimme-institut.de/publikationen/schriftenreihe/p/d/online-hate-speech-perspektiven-auf-eine-neue-form-des-hasses/> (Stand: 20.06.2017).
- Lanier, Jaron (2014): Wem gehört die Zukunft?, Hamburg.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme, Frankfurt/Main.
- Morozov, Evgeny (2015): »Ich habe doch nichts zu verbergen.«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 11–12, S. 3–7.
- Ochs, Carsten (2015): BIG DATA little privacy? Eine soziologische Bestandsaufnahme, in: Richter, Philipp (Hrsg.): Privatheit, Öffentlichkeit und demokratische Willensbildung in Zeiten von Big Data, Baden-Baden, S. 169–186.
- Treude, Linda (2011): Das Konzept Informationskompetenz – Ein Beitrag zur theoretischen und praxisbezogenen Begriffsklärung, Berlin.
- Tulodziecki, Gerhard (2016): Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung, in:

MedienPädagogik, Heft 25, S. 7–25, <http://www.medienpaed.com/article/view/425/424> (Stand: 20.06.2017).

UNESCO (o. J.): Media and Information Literacy, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/> (Stand: 20.06.2017).

Wiener, Norbert (1958): Mensch und Menschmaschine, Frankfurt/Main-Berlin.

Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten

Zugang zu Informationen in digital-vernetzten Öffentlichkeiten

Mit den digitalen Medien eröffnen sich öffentliche, halböffentliche und private Sphären, in denen Menschen sich informieren, selbst Informationen herstellen und veröffentlichen, sich an Online-Diskussionsgruppen beteiligen, für Aktionen mobilisieren und sich vielfältig vernetzen. Die Meinungsbildung erfolgt heute also immer auch *mit* und *in* digitalen Medien.

Auffällig ist, dass das Internet immer früher auch für Kinder an Bedeutung gewinnt. Bereits 11% der Eltern von Dreijährigen geben an, dass ihre Kinder das Internet nutzen. Von den Vierjährigen gehen an einem Tag am Wochenende 44% mindestens eine Stunde online, bei den Sechsjährigen sind es bereits 66% (DIVSI 2015, S. 68f.). Bei den Sechs- bis 13-Jährigen ist in fast jedem zweiten Kinderzimmer ein Smartphone/Mobiltelefon vorhanden. Jedes fünfte Kind (20%) hat einen eigenen Computer oder Laptop in seinem Besitz und ein Drittel der Kinder (36%) verfügt über einen eigenen Fernseher, der weiterhin das Leitmedium von Kindern darstellt (MPFS 2017: 8f.). Bezogen auf die nahezu tägliche Nutzung steht er an erster Stelle (77%) (ebd.: 10). Mit zunehmendem Alter werden die verschiedenen Medien stärker allein genutzt: 43% der Jüngeren (6–7 Jahre) schauen »eher allein« Fernsehen, bei den Älteren (12–13 Jahren) sind es 61%. Sehr deutlich zeigt sich der Einfluss des Alters auch beim Umgang mit dem Internet: 7–8 Jahre: 12%, 12–13 Jahre: 42% (ebd.: 15).

Bei den regelmäßigen (mindestens einmal pro Woche) ausgeübten Tätigkeiten im Internet steht bei Kindern die Recherche über Suchmaschinen (70%) an erster Stelle, gefolgt von der Verschickung von WhatsApp-Nachrichten (58%) und dem Anschauen von YouTube-Videos (50%) (ebd.: 41). YouTube stellt auch die Lieblingsseite der Kinder dar (ebd.: 36). Welche Inhalte sie dort aufrufen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beantworten. Spezielle Kinderseiten werden von 46% der befragten

Kinder regelmäßig genutzt (ebd.: 41) und stehen auf Platz 2 der Beliebtheitskala (ebd.: 36). Facebook nimmt erst bei den Kindern ab zehn Jahren einen relevanten Stellenwert ein, hängt dann aber auch die Kinderseiten ab (6–7 Jahre: 8%, 8–9 Jahre: 9%, 10–11 Jahre: 24%, 12–13 Jahre: 51%) (ebd.: 41). Deutlich wird damit insgesamt, dass Kinderseiten bei Kindern hoch im Kurs stehen, Kinder sich aber, insbesondere mit zunehmendem Alter, mehr und mehr auch für die Welt oder die Dienste der Erwachsenen interessieren und eigenständiger in den Medienwelten bewegen.

Richten wir den Blick auf die 12- bis 19-Jährigen, zeigt sich, dass diese ebenfalls immer früher im Besitz von Mediengeräten sind (MPFS 2016: 8). Bereits im Jahr 2010 löste das Internet bei ihnen das Leitmedium Fernsehen ab (MPFS 2010: 27). Den größten Einfluss auf die Veränderung der Medienpraktiken Jugendlicher hat aktuell das Smartphone. Nahezu jede und jeder 12- bis 19-Jährige besitzt inzwischen ein eigenes Mobiltelefon (97%) bzw. ein Smartphone (95%) (MPFS 2016: 22). Für Dreiviertel der Jugendlichen ist es das Gerät, mit dem sie am häufigsten online gehen (ebd.: 24). Sie besuchen dann am liebsten YouTube (MPFS 2016: 29), dieses Angebot stellt für sie gleich nach Google das zweitwichtigste Informationsmedium dar, gefolgt von Facebook (ebd.: 41).

Informationsaneignung in einer medienkonvergenten Medienumgebung

Typisch für die Informationssuche Jugendlicher ist heute, dass sie medienübergreifend Informationen zu ihren Themen suchen (Wagner 2011). Fernsehinhalte sehen sie beispielsweise nicht mehr nur über das Medium Fernsehen, sondern auch regelmäßig über YouTube, Netflix, Mediatheken u. a. (MPFS 2016: 36). Diese sogenannten konvergenten Nutzungsmuster zeigen sich auch bei der Nutzung von Zeitungen bzw. tagesaktuellen Nachrichten: 20% der Jugendlichen besuchen die Nachrichtenportale der Zeitungen (12–13 Jahre: 5%, 18–19 Jahre: 35%) und 15% die der Zeitschriften (12–13 Jahre: 5%, 18–19 Jahre: 25%) (ebd.: 40). Dabei gewinnt insbesondere die Portabilität der Geräte an Bedeutung. So weist die ARD-Mobilstudie darauf hin, dass sich durch die Verbreitung der Smartphones auch der Zugang und Umgang mit Nachrichten bei Jugendlichen geändert hat: »Viele Nutzer/-innen sind »always on«, um sich in kürzeren Zyklen auf den stets aktuellen Stand zu bringen und aktuelle Informationen einzuholen« (Müller 2013: 411).

Bezogen auf die Informationspräferenzen (»Ich informiere mich zum Thema [...] am häufigsten im [...]«), ist das Internet bei Jugendlichen bei

acht von 14 Themen sogar die bevorzugte Informationsquelle (MPFS 2015: 17, vgl. auch Hasebrink/Schmidt 2013). Gefragt nach den »High Interest«-Themen, nennen Jugendliche – gleich nach dem Interesse an der Lösung persönlicher Probleme (87%) – das aktuelle Zeitgeschehen (83%) und mehr als jede oder jeder Zweite möchte »schnell Bescheid wissen« über die Bundes- und Lokalpolitik (54%) (MPFS 2015: 16). Allerdings zeigt sich im Vergleich der Medien: Die Tageszeitung und das Fernsehen wurden im Jahr 2014 bei politischen und lokal relevanten Themen sowie dem aktuellen Zeitgeschehen noch klar bevorzugt (ebd.: 17f.); bedeutsam waren weiterhin Zeitschriften- und Tageszeitungsportale sowie Webangebote der öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehsender (ebd.: 19). YouTube war 2014 bezogen auf bundespolitische Themen nur für 9% der Jugendlichen informationsrelevant (ebd.). In zukünftigen Studien wäre angesichts der Entwicklung von YouTube zum inzwischen »zweitwichtigsten Informationsmedium« (s.o.) genauer zu differenzieren, was Jugendliche unter »Information« verstehen und welche Art Informationen sie bevorzugt zur Meinungsbildung heranziehen.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass Jugendliche den Nachrichtenangeboten mehr Aufmerksamkeit schenken, die sie glaubwürdiger finden. So vertrauen 40% der befragten Jugendlichen – im Falle einer widersprüchlichen Berichterstattung – am ehesten der Tageszeitung, gut ein Viertel entscheidet sich für das Fernsehen (26%); Radiomeldungen sind für 17% am vertrauenswürdigsten. Die Internetberichterstattung landet mit 14% auf dem hinteren Platz. Eine häufige Nutzung von Informationsangeboten geht also nicht zwingend mit einer hohen Glaubwürdigkeit einher. So bildet die Tageszeitung zwar das Schlusslicht bei der regelmäßigen Nutzung durch Jugendliche, und doch vertrauen Jugendlichen ihr am meisten. Im Zeitvergleich offenbart sich weiterhin, dass sowohl die Tageszeitung (2014: 40%, 2005: 42%), das Fernsehen (2014: 26%, 2005: 28%) als auch das Internet (2014: 14%, 2005: 16%) in den letzten neun Jahren relativ konstante Werte hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit aufweisen, das Radio (2014: 17%, 2005: 10%) hier sogar um sieben Prozentpunkte zulegen konnte (MPFS 2014: 5).

Eine Studie des Hans-Bredow-Instituts, in der auch die zunehmende Konvergenz und Crossmedialität der Medienumgebung berücksichtigt wurde, liefert ein ergänzendes Bild. Auch sie zeigt, dass das Internet zwar das wichtigste Medium der Jugendlichen ist, Informationen zur politischen Meinungsbildung, zum Weltgeschehen sowie zu Deutschland aber am häufigsten im Fernsehen und regionale Informationen am häufigsten in der Zeitung gesucht werden (Hasebrink/Schmidt 2013: 5). Unter den fernsehbezogenen Nennungen entfallen im Hinblick auf das Ange-

botsgenre und bezogen auf die gesamte Altersspanne die weitaus meisten Nennungen auf Nachrichten (70%), es folgen mit großem Abstand politische Talkshows (7%) und politische Magazine (4%), was insgesamt auf eine eher faktenorientierte als meinungsbezogene Informationssuche bei Jugendlichen schließen lässt (ebd.: 7). Die Tagesschau wird von allen befragten Altersgruppen (14 bis 29 Jahre, 30 bis 59 Jahre und ab 60 Jahre) am häufigsten als Quelle genannt – sie vereint etwa 13% aller Nennungen auf sich. Es folgen bei den 14- bis 29-Jährigen – nahe beieinanderliegend – vor allem Online-Angebote (2. spiegelonline.de, 3. google.de, 4. web.de, 5. NTV-Nachrichten, 6. facebook.com), an siebter Stelle wird die *BILD-Zeitung* genannt. Freunde werden auf Platz 10 angeführt (ebd. 2012: 53). Ziehen wir die aktuellen Nutzungszahlen der JIM-Studie heran (MPFS 2016: 29), dürfen wir YouTube inzwischen wohl auf einer höheren Position vermuten. Erwähnt werden muss allerdings auch, dass die Tageszeitung aufgrund der Vielzahl von regionalen und lokalen Tageszeitungen, die in der Studie aufgeführt wurden, kaum eine Chance hat, in die vorderen Ränge zu gelangen (Hasebrink/Schmidt 2012: 54).

Weitere Hinweise auf die möglicherweise zunehmende Bedeutung von digitalen Medien und Social Media für die nachwachsenden Generationen liefern Studien, in denen Daten zur politischen Nutzung von digitalen Medien im Kontext politischer Ereignisse erhoben wurden, z.B. »zu Stuttgart 21« im Jahr 2011 und zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen im Mai 2012 (Bernhard u. a. 2013). Der Analyse zufolge sind es aktuell tatsächlich überwiegend jüngere Menschen, die Social Media für politische Zwecke nutzen. So liegt der Anteil derjenigen, die sich regelmäßig mittels Social Media über Politik informieren oder austauschen, zwar insgesamt noch unter 15%, in der Altersgruppe der unter 30-Jährigen ist er aber höher als in der gesamten Bevölkerung. Deutlich wird weiterhin, dass sich in der Altersgruppe der unter 30-Jährigen auch mehr Menschen befinden, für die die Nutzung von Social Media zu politischen Zwecken inzwischen zum Alltag gehört.

Bezogen auf das rezeptive Informationsverhalten lässt sich somit insgesamt sagen, dass Jugendliche zunehmend konvergente Mediennutzungsmuster entwickeln. Im Unterschied zu Kindern, die das Fernsehen bevorzugen und sich dort, aber auch im Internet kindgerechten Angeboten zuwenden, bewegen sich Jugendliche zunehmend eigenständiger im Internet. Ihr bevorzugter Kanal ist ein Videokanal. Informationen zur politischen Meinungsbildung entnehmen sie verschiedenen Quellen. Sie greifen dabei auf faktenorientierte Informationen zurück, da sie ihnen eine größere Glaubwürdigkeit beimessen, recherchieren darüber hinaus aber auch über Online-Portale und nutzen Social Media. Die klassischen Gatekeeper

werden bei ihnen also durch eine gemeinschaftliche Gewichtung durch Gleichaltrige und Gleichgesinnte ergänzt. Zu beobachten gilt, ob die Nutzung von Social Media für politische Zwecke bei den Jugendlichen weiter an Bedeutung gewinnt – eine Annahme, die angesichts der zunehmenden medialen Durchdringung der Lebenswelten naheliegt.

Humor als relevante Größe im Zugang zu (politischer) Information

Jugendliche und auch Kinder wenden sich also bevorzugt dem Videokanal YouTube zu. Eine mögliche Erklärung dafür finden wir in der Art und Weise, wie Informationen dort dargeboten werden – nämlich humorvoll. Auch werden Informationen teils von jungen Menschen selbst eingestellt, was offenbar großen Zuspruch findet. So haben Mikos und Töpfer bereits vor einigen Jahren (2006) in ihrer Untersuchung mit 60 Jugendlichen aus sogenannten bildungsfernen Milieus aufzeigen können, dass Jugendliche eigene Vorstellungen von medial vermittelter politischer Bildung haben. Gefragt nach Verbesserungsvorschlägen, nennen sie in der genannten Studie, bezogen auf das damals bevorzugte Medium Fernsehen, vor allem schnelle und visuell anspruchsvolle Formate. Sie sprechen sich darüber hinaus für Jugendliche als Gäste und auch für eine Zuschauerbeteiligung aus. Politische Sendungen sollten aus ihrer Sicht zudem humorvoll sein.

Diese Wünsche werden mehr als zehn Jahre später in gewisser Weise von YouTube erhört. Es fällt zum einen auf, dass die Jugendlichen auf die Frage nach ihren liebsten YouTube-Kanälen am meisten solche nennen, in denen Personen ihres Alters auftreten (MPFS 2016: 39). Ein genauer Blick auf die beliebtesten Inhalte bei YouTube zeigt weiterhin: Humorvolle Formate zählen zu den gefragtesten Angeboten; so folgen auf der Beliebtheitsskala gleich nach Musikvideos (55 %) »lustige Clips« (40 %) und »Comedy/lustige Videos von YouTubern« (32 %). Aber auch Videos, in denen YouTuber Nachrichten und das aktuelle Geschehen präsentieren und kommentieren, befinden sich im Alltags-Repertoire von Jugendlichen (22 %). Der Nachrichtenkommentator LeFloird verbucht z. B. über drei Millionen Abonnements. Humor, so zeigen auch frühere Studien (z. B. Neuss 2003, Hartung 2008), ist offenbar ein wichtiger Aspekt bei der Zuwendung zu medialen Inhalten. Hier deuten sich vielversprechende Anknüpfungspunkte für die politische Medienbildung an.

Aktive Teilnahme an öffentlicher Meinungsbildung

Für die politische Mediensozialisation bedeutsam ist nicht nur der Informationszugang und das rezeptive, sondern insbesondere auch das aktive Informationsverhalten. In welcher Weise engagieren sich Jugendliche online und nehmen aktiv an der öffentlichen Meinungsbildung teil? Erste Studien liefern Hinweise dafür, dass die politisch motivierten gesellschaftlichen Online-Aktivitäten Jugendlicher eng mit ihrem Engagement außerhalb des Internets verknüpft sind (Wagner/Gebel 2014: 130). Auch bei der Rezeption und dem Verfassen von Inhalten zu öffentlich verhandelten politischen Themen z.B. bei Facebook zeigt sich, dass vor allem politisch Interessierte aktiv sind (Hohmann/Faas 2014: 257 f.). Wenn Jugendliche sich einbringen, stehen vor allem jugendkulturelle Themen und Spezialinteressen im Vordergrund, Artikulationsweisen mit Bezug zu gesellschaftspolitischen Themen im engeren Sinne kommen weniger häufig vor (Wagner u. a. 2011: 13).

Differenziert werden muss allerdings zwischen verschiedenen Formen des Engagements. So haben sich gemäß einer Studie des JFF München 46,2% der Jugendlichen »mit einem geringen themenbasierten politischen Interesse« schon einmal an einer Diskussion beteiligt, 18,7% haben bereits einmal Online-Unterschriftenlisten unterschrieben, an Online-Petitionen teilgenommen oder Protest-Mails verschickt. 26,8% haben andere zu einer Aktion außerhalb des Internets und 28,5% zu einer Internet-Aktion aufgerufen (Wagner/Gebel 2014: 130). Hier lässt sich sogar eine gewisse Steigerung im Vergleich zur älteren AID:A-Zusatzerhebung »Engagement 2.0« des Deutschen Jugendinstituts feststellen, in der etwas 9% aller 13- bis 20-Jährigen angaben, sich bereits einmal aktiv an einer politischen Online-Aktion, z.B. Online-Demonstration oder Online-Petition, beteiligt zu haben (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2011: 61). Zu beobachten wäre, ob es sich dabei um einen ansteigenden Trend handelt. Bereits jetzt zeigt sich aber, dass das Engagement außerhalb des Internets mit dem innerhalb des Internets verknüpft ist und hier mit anderen Mitteln und in anderen (teil)öffentlichen Sphären fortgesetzt wird.

Schlussfolgerungen für die politische (Medien-)Bildung

Dem Internet wurde von Beginn an ein demokratieförderndes Potenzial zugeschrieben. Bezogen auf die Informationsaneignung von Kindern und Jugendlichen muss diese These allerdings relativiert werden. Wenngleich das Internet einen leichten und direkten Zugang zu allen erdenklichen und somit

im weitesten Sinne auch politischen Informationen gewährt, kann weiterhin nicht davon ausgegangen werden, dass damit zwangsläufig eine Grundlage für eine umfassende Informiertheit von Kindern und Jugendlichen gelegt wird. Vielmehr zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche ihr Medienmenü mit zunehmendem Alter unter Einfluss ihrer sozialen On-/Offline-Netzwerke und in Abhängigkeit von ihren konkreten Lebensbedingungen individuell zusammenstellen. Kinder sind dabei noch stärker auf die Unterstützung von Eltern angewiesen. Sie eröffnen ihnen den Zugang zu Informationen und schaffen im Rahmen der Mediensozialisation wichtige Grundlagen für das zukünftige Informationsverhalten (Paus-Hasebrink 2009). Elternarbeit ist daher ein wichtiger Aspekt politischer Medienbildung.

Des Weiteren zeigt sich sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen, dass ihre Medianauswahl sich auf einige wenige kommerzielle Anbieter beschränkt. Für die politische Medienbildung bedeutet dies, dass eine politische Meinungsbildung in digital-vernetzten Welten ohne die Preisgabe persönlicher Daten und den Verzicht auf Persönlichkeitsrechten wie dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung derzeit nicht möglich ist. Netzpolitische Fragen sind daher zukünftig auch zum Thema politischer Bildungsangebote zu machen. Zudem hat die politische Bildung dafür Sorge zu tragen, dass Kinder und Jugendliche in Fragen der Gestaltung zukünftiger Medienumgebungen einbezogen werden, denn wer Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen möchte, das freiheitliche Gemeinwesen mitzugestalten und zu verteidigen, muss sie auch in die Lage versetzen, sich frühzeitig selbstbestimmt und partizipativ einzubringen und um es streiten zu können.

Eine weitere Hoffnung richtete sich in den Anfängen des Internets darauf, dass die Möglichkeit der leichten Informationsverbreitung über dieses Medium den Pluralismus der Meinungen in der Öffentlichkeit fördern würde. Frei von Gatekeepern und einer Zensur und mit vielfältigen Optionen zur globalen Vernetzung ausgestattet, sollten Menschen prinzipiell nicht nur als Publikum Zugang zu neuen Formen medial vermittelter Öffentlichkeit finden, sondern auch selbst als Kommunizierende aktiv werden können. Für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen lässt sich zum aktuellen Zeitpunkt festhalten, dass sie davon noch wenig Gebrauch machen bzw. die sozialen Medien noch vorrangig im Rahmen der teils öffentlichen und privaten Kommunikation nutzen. Hier muss sich die Gesellschaft allerdings auch die kritische Frage gefallen lassen, inwieweit sie die Stimmen der Kinder und Jugendlichen nicht nur hören, sondern sie deren Meinungen auch berücksichtigen möchte.

Die Verbreitung politischer Informationen, der politische Austausch, die politische Meinungsbildung und auch die Partizipation an politischen

Entscheidungsprozessen finden heute also immer auch und immer mehr online statt. Politische Bildung und Medienbildung sind damit eng miteinander verknüpft. Die Förderung von Medienkompetenz im Sinne der Förderung einer kritisch-reflexiven, sozialverantwortlichen, kreativen und auch genuss- und somit humorvollen Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Ideologien, Einfluss und Macht sowohl im *Mediensystem* als auch in der *Medienkommunikation* ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am Diskurs der Informationsgesellschaft und stellt daher eine grundlegende Aufgabe politischer Bildung dar.

Literatur

- Bernhard, Ulli/Dohle, Marco/Vowe, Gerhard (2013): Wer nutzt wie das »Web 2.0« für Politik? Der Stellenwert von Social Media in politischen Kontexten, in: Imhof, Kurt/Blum, Roger/Bonfadelli, Heinz/Jarren, Otfried/Wyss, Vincenz (Hrsg.): Demokratisierung durch Social Media?, Wiesbaden, S. 41–54.
- Christl, Wolfie/Spiekermann, Sarah (2016): Networks of Control. A Report on Corporate Surveillance, Digital Tracking, Big Data & Privacy, Wien, http://www.privacylab.at/wp-content/uploads/2016/09/Christl-Networks__K_o.pdf (Stand: 15.02.2017).
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2015): DIVSI U9-Studie: Kinder in der digitalen Welt, <https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/> (Stand: 24.02.2017).
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Dortmund, http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf (Stand: 08.01.2017).
- Hartung, Anja (2008): Humor im Hörfunk und seine Aneignung durch Kinder und Jugendliche. Eine qualitative Untersuchung, München.
- Hasebrink, Uwe/Schmidt, Jan-Hinrik (2012): Informationsrepertoires der deutschen Bevölkerung. Konzept für eine regelmäßig durchzuführende bevölkerungsrepräsentative Befragung im Rahmen des Vorhabens »Erfassung und Darstellung der Medien- und Meinungsvielfalt in Deutschland«, unter Mitarbeit von Suzan Rude, Mareike Scheler, Nevra Tosbat, Hamburg.
- Hasebrink, Uwe/Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Medienübergreifende Informationsrepertoires, in: Media Perspektiven, Heft 1, S. 2–12, <http://www.media-perspektiven.de/publikationen/fachzeitschrift/2013/artikel/medienuebergreifende-informationsrepertoires/> (Stand: 08.01.2017).

- Hohmann, Daniela/Faas, Thorsten (2014): Politik – gefällt mir? Soziale Online-Netzwerke als Quelle politischer Information, in: Voss, Kathrin (Hrsg.): Internet und Partizipation. Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet, Wiesbaden, S. 247–261.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2010): JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2010/JIM_Studie_2010.pdf (Stand: 08.01.2017).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2014/> (Stand: 08.01.2017).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf (Stand: 08.01.2017).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (Stand: 08.01.2017).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf (Stand: 08.01.2017).
- Mikos, Lothar/Töpfer, Claudia (2006): »Man müsste das Gefühl haben, dass ich was verändern kann.«, in: Televizion, Heft 2, S. 11–15, http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/19_2006_2/mikos_toepper.pdf (Stand: 24.02.2017).
- Müller, Thorsten (2013): Habitualisierte Mobilnutzung – Smartphones und Tablets gehören zum Medienalltag, in: Media Perspektiven, Heft 9, S. 410–422, <http://www.ard-werbung.de/media-perspektiven/publikationen/fachzeitschrift/2013/artikel/habitualisierte-mobilnutzung-smartphones-und-tablets-gehoren-zum-medienalltag/> (Stand: 25.05.2017).
- Neuss, Norbert (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern, in: Televizion, Heft 1, S. 12–17, http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/16_2003_1/neuss.pdf (Stand: 25.05.2017).
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Mediensozialisation von Kindern aus sozial benachteiligten Familien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 17, S. 20–25, <http://www.bpb.de/apuz/32044/mediensozialisation-von-kindern-aus-sozial-benachteiligten-familien?p=all> (Stand: 08.01.2017).

- Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven, München.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien, Wiesbaden.
- Wagner, Ulrike/Gerlicher, Peter/Brüggen, Nils (2011): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/web-2-0/71418/partizipation-im-social-web> (Stand: 08.01.2017).

Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung

Einleitung

Ein grundlegendes Ziel politischer Bildung ist die Befähigung zur mündigen Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen. In einer von digitalen Medien geprägten Welt ist die Realisierung dieser Zielstellung auch davon abhängig, inwieweit es gelingt, Kindern und Jugendlichen schulische Lerngelegenheiten zu bieten, um Kompetenzen in der Nutzung von und in der Reflexion über Medien zu erwerben. Ausgehend von einer Illustration der Schnittmengen von politischer Bildung und Medienbildung widmet sich der nachfolgende Beitrag dem Konstrukt der Medienkompetenz. Neben einer kurzen historischen Verortung stehen ein Vorschlag, wie sich Medienkompetenz systematisch strukturieren und einer Messung zugänglich machen lässt, sowie die Skizze bereits vorliegender Kompetenztests im Vordergrund der Betrachtungen.

Politische Bildung und Medienbildung

Politische Bildung und Medienbildung weisen nicht nur eine Reihe struktureller Gemeinsamkeiten auf (z. B. sind beide nicht alleiniger Gegenstand nur eines bestimmten Schulfaches), sondern stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. Politische Bildung rekurriert auf »Lernangebote, die in pädagogischer Absicht Fähigkeiten und Wissen von Menschen im Umgang mit Politik entwickeln wollen« (Sander 2009). Da »Politik vor allem medial vermittelt wird« (Endeward u. a. 2016: 6) und dies in einer zunehmend digitalisierten Medienwelt in gestiegenem und ausdifferenziertem Maße erfolgt, ist politische Bildung eng an Medienbildung gebunden. Diese umfasst »die pädagogischen Prozesse der Auseinandersetzung mit Medien [...], die reflexiv verlaufen und für Bildung relevant sind«

(Herzig 2012: 16). Unter dem Terminus »Medienkompetenz« lassen sich die mit diesen Medienbildungsprozessen verbundenen Zielvorstellungen zusammenfassen (Tulodziecki 2010: 52).

Politische Bildung und Medienbildung sind letztlich auf gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet. Grundlage dafür ist die Fähigkeit des Menschen, sich mit Hilfe von Zeichen – im Wesentlichen unserer Sprache(n) – auszudrücken, Anderen etwas mitzuteilen, Informationen von Anderen wahrzunehmen und zu verarbeiten sowie zu reflektieren. All dies kann in einer digital geprägten Welt nicht mehr ohne grundlegende Kompetenzen im Medienbereich realisiert werden. Dies bedeutet, dass politische Bildung letztlich immer auch Medienbildung ist und vice versa.

Demokratie lebt als Staatsform von der Bereitschaft zur Mitwirkung und Teilnahme der Bürgerschaft (z. B. an Wahlen, Plebisziten etc.). Engagement und Partizipation bedürfen der Fähigkeit, sich die dafür erforderlichen Informationen aneignen zu können (Endeward u. a. 2016: 4f.). Eine pluralistische Gesellschaft zeichnet sich durch vielfältige politische Anschauungen, Meinungen und Akteure aus und geht in einer digitalisierten Medienlandschaft zwar mit einer Vielzahl leicht zugänglicher Informationsquellen einher, stellt den Orientierungssuchenden aber zugleich vor die Herausforderung, die Quellen bewerten zu müssen. So sind gerade Berichterstattungen immer auch von spezifischen ökonomischen und ideologischen Interessen geprägt, die zur Beurteilung der Information erkannt werden müssen. Was berichtet wird, ist oftmals nicht so sehr eine Frage der Fakten, sondern beeinflusst davon, welche Realitäten sich besonders gut verkaufen (ebd.: 6, Hestermann 2012).

In sozialen Netzwerken verbreiten sich Informationen gleichermaßen rapide wie unbelegt. Mit den englischen Begriffen Hoax (Scherz, Trick, Ente) und Fake News werden falsche und fehlerhafte Berichterstattungen unterschiedlicher Art bezeichnet, die die Aufmerksamkeit der Nutzer erregen sollen und auf diese Weise z. B. Werbung in Umlauf geraten lassen oder zur politischen Desinformation beitragen sollen. Zwischenzeitlich haben sich Plattformen gegründet, die entsprechende Informationen sammeln und widerlegen. So widmet sich beispielsweise die Seite www.mimikama.at seit 2011 dem Schutz von Internetnutzern vor Falschmeldungen.

Neben der Möglichkeit, sich über politische Gegebenheiten zu informieren (als eine wichtige Form der Teilhabe), eröffnen digitale Medien zugleich die Chance, »Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen zu nehmen« (Endeward u. a. 2016: 5), z. B. durch die Kommentierung in sozialen Medien. Gerade im Netz treten das Volk und seine Vertreter miteinander in Kontakt und es kann zur wechselseitigen Einflussnahme kommen, da – anders als beispielsweise im Medium Zeitung oder Fernsehen,

wo Journalisten als quasi dritte Instanz zwischengeschaltet sind – digitale Medien von beiden Seiten gleichermaßen unmittelbar genutzt werden können, um Informationen, Meinungen und Standpunkte ungefiltert zu verbreiten und Anhängerschaften zu mobilisieren. Digitale Medien transportieren somit zugleich das, was der politische Raum für wichtig hält und was im politischen Raum aus Sicht der Regierten für wichtig gehalten werden soll. Wenngleich sich noch keine systematischen Befunde zur wechselseitigen Beeinflussung von Meinungsbildern im Netz und politischem Handeln von Mandatsträgern finden (Köberer/Endeward 2016: 10), ist aber nicht zu bestreiten, dass es sie gibt: »Der Prozess der Mediatisierung öffnet und vergrößert den Handlungsspielraum der Menschen auch im Hinblick auf neue Formen politischer Partizipation« (ebd.).

Die bloße Verfügbarkeit technischer Möglichkeiten erhöht aber nicht automatisch die Bereitschaft zu echter Mitgestaltung, denn, wenngleich die gegenwärtige Ausstattung mit digitalen Medien so groß wie noch nie zuvor ist (MPFS 2016), weisen Studien darauf hin, dass Digitalisierung und Mediatisierung bei Jugendlichen nicht gleichzeitig auch eine stärkere »Politisierung« (Soßdorf 2016: 28) bedeutet. Zudem ist »Partizipation [...] nur dann von gesellschaftspolitischer Relevanz, wenn sie mit wirklicher Mitbestimmung verbunden ist« (Köberer/Endeward 2016: 11). Gerade Meinungsbekundungen im Netz beschränken sich aber oftmals auf »Likes, Shares und Kommentare« und werfen die Frage auf, ob dies überhaupt »bereits als Partizipationsform bezeichnet werden« kann (ebd.: 10).

Zusätzlich zu den Erfordernissen, die sich aus der Informationsdichte und den Beteiligungsmöglichkeiten ergeben, »ist gerade das Phänomen Big Data eine Herausforderung für die politische Bildung« (Krüger 2016: 78). Die hohe Verbreitung internetbezogener Anwendungen in allen Lebensbereichen führt dazu, dass wir »fortlaufend Datenströme [erzeugen], ob wir kommunizieren, uns fortbewegen, arbeiten oder am Strand liegen« (ebd.). Diese Datensammlungen bieten Chancen, aber auch Risiken (ebd.). So lassen sich beispielsweise Daten aus den Aktivitäten in sozialen Netzwerken zu individuellen Persönlichkeitsprofilen zusammenstellen und für politische Zwecke, z. B. die Ansprache als Wählerschaft, nutzen. Eine umfassende Medienbildung nimmt diese und andere Medienentwicklungen in den Blick und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Verstehen und Reflektieren neuer technologischer Errungenschaften, die gegenwärtig mehr denn je eng mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozessen verwoben sind.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass politische Bildung nicht ohne Medienbildung denkbar ist, denn »[m]angelnde Medienkompetenz beschränkt die Möglichkeit des Einzelnen zur mündigen politischen Mit-

wirkung und kulturellen Partizipation. Medienbildung ist somit Teil von politischer Bildung und trägt damit zur Ausgestaltung unserer auf Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausgerichteten Gesellschaft bei« (KMK 2012: 4f.). Somit rückt die Frage in den Blick, wie sich ein dementsprechendes Konzept von Medienkompetenz weiter ausdifferenzieren lässt.

Medienkompetenz

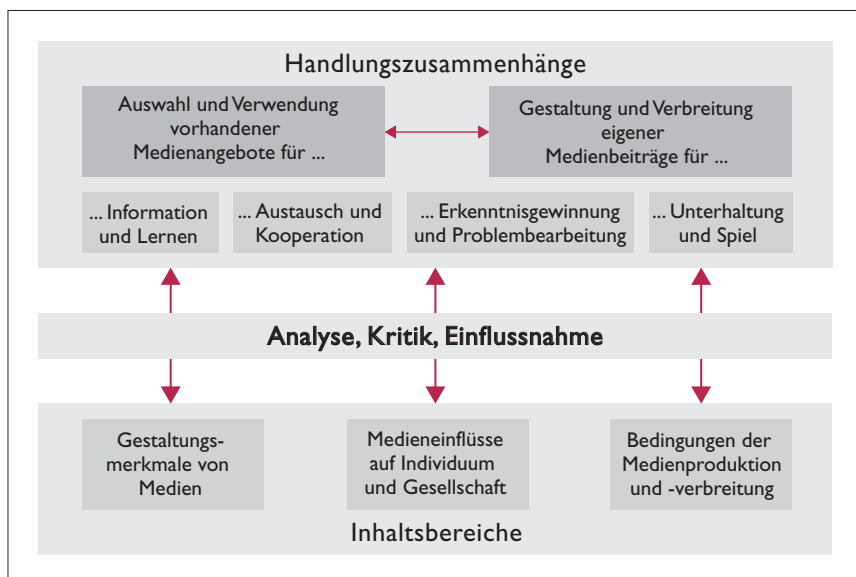
Die Entwicklung von Medien ist seit jeher mit pädagogischen Reaktionen verbunden, die nicht zuletzt von bestimmten Annahmen darüber geprägt sind, welche Wechselwirkungen zwischen den Medien und den Kindern und Jugendlichen – etwa in Bezug auf Denken und Handeln – bestehen. So setzte sich zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine bewahrpädagogische Haltung durch, nach der Kinder und Jugendliche von den vermeintlich gefährlichen Einflüssen von Medien – seinerzeit den massenhaft verbreiteten Druckerzeugnissen und dem aufkommen- den Kinofilm – fernzuhalten und nur mit wertvollen medialen Produkten vertraut zu machen sind. Erst deutlich später wandelte sich das zugrunde liegende Menschenbild vom unmündigen und schutzbedürftigen Individuum zu einem als grundsätzlich kompetent unterstellten Subjekt, das Medien bewusst auswählt und zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Belange nutzt (Tulodziecki u. a. 2010: 154 ff.).

Einer solchen Auffassung zufolge kann Medienkompetenz zunächst generell als grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen verstanden werden, in Medienzusammenhängen zu handeln. Mit dem Begriff »Vermögen« soll die Annahme ausgedrückt werden, dass die entsprechenden Fähigkeiten mit der Grundausstattung (Disposition) des Menschen, sich durch den Gebrauch von Sprache und Zeichen zu verhalten, verbunden sind; der Begriff »Bereitschaft« verweist auf motivationale bzw. willensbezogene Aspekte von Kompetenz. Mit dem Begriff »Handeln« ist die Vorstellung eines aktiven Subjekts verbunden, das sein Leben gestalten und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann (ebd.: 177).

Medienkompetenz stellt sich nicht von allein ein, sondern bedarf der Förderung durch pädagogisch gestaltete Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche. Dabei sollte das Ziel darauf gerichtet sein, Medienkompetenz so weit zu entwickeln, dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln und damit kulturelle und politische Teilhabe auszuüben (ebd.). Die Konkretisierung einer solchen Förderung hängt von

der weiteren Ausdifferenzierung von Medienkompetenz ab, d. h. von der Frage, welche spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie inhaltlichen Aspekte kompetentes Medienhandeln in welcher Entwicklungsphase umfassen soll.

Abb. 1: Strukturierung von Medienkompetenz



Quelle: eigene Darstellung

In Abbildung 1 ist eine Strukturierung dargestellt, in welcher das vielfältige Handeln mit Medien auf zwei Grundformen zurückgeführt wird (vgl. auch Tulodziecki u. a. 2010: 180 ff.): die Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote und die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge. Diese beiden Handlungsbereiche beziehen sich auf unterschiedliche Nutzungsfelder: Information und Lernen, Erkenntnisgewinnung und Problembearbeitung, Austausch und Kooperation sowie Unterhaltung und Spiel. Dies bedeutet beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben sollen, die es ihnen erlauben, Medienangebote für das fachliche Lernen zielführend und erfolgreich zu nutzen. Um in den einzelnen Nutzungsfeldern kompetent agieren zu können, sind darüber hinaus Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit – ggf. verbunden mit der Möglichkeit und Bereitschaft zur Einflussnahme – in folgenden Inhaltsbereichen erforderlich:

- im Bereich der Gestaltungsmerkmale, d.h. in Bezug auf Form und Inhalt, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Ablaufstrukturen und Interaktionsformen von Medienangeboten,
- im Bereich der Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft, d.h. Einflüsse auf Realitätsvorstellungen, Emotionen, Verhaltensmuster und Wertorientierungen,
- in Bezug auf technische, rechtliche, ökonomische, personelle und institutionalisierte Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medienangeboten.

Mit Blick auf die öffentliche Meinungs- und politische Willensbildung würde dies z.B. bedeuten: Erforderlich für ein selbstbestimmtes Agieren sind Kenntnisse über und ein Verständnis von Prozessen der softwaregesteuerten Sammlung von Daten, etwa über Aktivitäten in sozialen Netzwerken, aus denen individuelle Persönlichkeitsprofile generiert werden, die wiederum für eine gezielte Versorgung mit spezifischen Informationen genutzt werden.

Eine Basis für alle Dimensionen und Ausprägungen von Medienkompetenz stellen elementare Nutzungsformen dar. Damit sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie motivationale Bereitschaften angesprochen, die es erlauben, Medienangebote und Informatiksysteme sachgerecht und zielführend zu bedienen und zu nutzen. Dies betrifft z.B. die Suche von Informationen mit Suchmaschinen, die Anlage von Ordnungsstrukturen auf Datenträgern oder in Cloud-Speichern oder die Einrichtung von Sicherungsmechanismen gegen Schadsoftware oder Datendiebstahl. Mitunter wird Medienkompetenz in mehr als verkürzender Weise mit diesen eher technischen Handhabungs- und Bedienfertigkeiten gleichgesetzt.

Messung von (Medien-)Kompetenz

Die Förderung von Medienkompetenz wird in vielen bildungspolitischen Verlautbarungen als bedeutsame Aufgabe genannt (KMK 2016), die konsequente Umsetzung kann allerdings noch nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Dies gilt auch für die Ausbildung von Lehrpersonen, die über entsprechende medienpädagogische Kompetenzen verfügen müssen, um Lerngelegenheiten zur Entwicklung von Medienkompetenz zu gestalten. Mit der schulischen Aufgabe der Kompetenzentwicklung drängt sich aber gleichzeitig die Frage auf, wie die Zielerreichung, also der Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern, bestimmt werden kann.

Voraussetzung für die Messung von Kompetenzen ist die Entwicklung eines Kompetenzmodells (Schaper 2009). Als Grundlage dafür kann eine Strukturierung von Medienkompetenz dienen, wie sie hier skizziert wurde (vgl. Abb. 1). Ausgehend von den Handlungsfeldern und Inhaltsbereichen können in einem ersten Zugriff Kompetenzbereiche formuliert und dann weiter in Kompetenzaspekte ausdifferenziert werden:

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (für Information, Lernen, Unterhaltung, Spiel ...),
- Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (Bilder, Fotos, Videobeiträge, interaktive Beiträge ...),
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen (Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Interaktionsformen ...),
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (auf Emotionen, Vorstellungen, Verhaltensweisen ...),
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (technische, soziale, rechtliche, politische ... Bedingungen).

In einem nächsten Schritt sind für die einzelnen Kompetenzbereiche und -aspekte Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu formulieren, deren Lösung dann gelingt, wenn die Testpersonen über die zu messenden Kompetenzen verfügen. Bevor ein Test als Standardinstrument eingesetzt werden kann, sollte er strenge psychometrische Kriterien erfüllen. Dazu wird mit Hilfe statistischer Verfahren geprüft, ob das Instrument das Konstrukt Medienkompetenz auch erfasst und ob es zuverlässig ist.

Bisher liegen nur wenige Beispiele zur Messung von Medienkompetenz mit Hilfe von Tests vor. So konnten in einer umfangreichen Studie das Kompetenzmodell von Baacke (2007) empirisch rekonstruiert und verschiedene Typen von Medienkompetenz Jugendlicher bestimmt werden (Treumann u. a. 2009). Die internationale Studie zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe (*International Computer and Information Literacy Study*, ICILS) erfasst mit den beiden Bereichen »Informationen sammeln und organisieren« und »Informationen erzeugen und austauschen« einen Teilbereich einer umfassenden Medienkompetenz (siehe Eickelmann in diesem Band, vgl. auch Bos u. a. 2014). Auch Sowka u. a. wenden sich mit der Entwicklung eines Testverfahrens zur Messung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen einer Dimension von Medienkompetenz zu und können insbesondere beim »kritischen Umgang mit medialen Unterhaltungs- und Werbeangeboten« Förderbedarfe ermitteln (Sowka u. a. 2015: 77). Für den Bereich der Informationskompetenz hat Balceris ein Modell entwickelt, in

dem Informationskompetenz in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert wird (Balceris 2011: 246 ff.):

- Informationsbedarf: Erkennen und Formulieren des Informationsbedarfs und Bestimmen von Art und Umfang benötigter Informationen,
- Informationsquellenauswahl: Wahl und Begründung möglicher Informationsquellen (vgl. Abb. 2),
- Informationszugriff: Entwickeln von Strategien zur Informationssuche und Zugriff auf die benötigten Informationen,
- Informationsbeurteilung: Vergleich und Beurteilung gefundener Informationen und Auswahl entsprechend dem Informationsbedarf,
- Informationsnutzung: effektive Verarbeitung der Informationen,
- Reflexion der Informationsergebnisse und des Informationsprozesses.

Abb. 2: Itembeispiel zur Teilkompetenz »Informationsquellenauswahl«

Aufgabe

Während einer Gruppendiskussion diskutiert ihr die Auswahl geeigneter Informationsquellen. Die Gruppenmitglieder vertreten dabei verschiedene Standpunkte über die Glaubwürdigkeit von Wikipedia.

Wie würdest Du während der Auswahl von Informationsquellen ihre Aussagen über die Angemessenheit von Wikipedia bewerten?

(1) sehr angemessen (2) angemessen (3) unangemessen (4) sehr unangemessen (9) weiß ich nicht

Aussage	Bewertung
a) »Bei Wikipedia sollte man generell vorsichtig sein, weil jeder einen Artikel verändern kann.«	
b) »Bei Wikipedia ist jeder Artikel inhaltlich korrekt.«	
c) »Sobald bei einem Wikipedia-Artikel Quellenangaben stehen, kann man ihn als seriös einstufen.«	
d) »Falls es in einem Wikipedia-Artikel einen inhaltlichen Fehler gibt, wird der innerhalb einer kurzen Zeit ausgebessert.«	

Quelle: Balceris 2011: 437

Die Validierung des Modells mit Hilfe eines entsprechenden Kompetenztests für Schülerinnen und Schüler zeigte, dass die empirischen Daten in weiten Teilen eine gute Passung mit dem Modell aufweisen, den theoretischen Annahmen des Modells also nicht widersprechen (ebd.: 318, 385 ff.).

Ob eine Förderung von Medienkompetenz in der Schule gelingt oder nicht, ist nicht zuletzt auch davon abhängig, inwieweit Lehrpersonen auf

diese Aufgabe vorbereitet sind. Herzig u. a. (2015) haben Anforderungen dazu in drei Bereichen formuliert: Erstens geht es um die Fähigkeit, Medienangebote zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen zielführend im Unterricht einzusetzen. Zweitens geht es darum, Medien selbst im Unterricht mit dem Ziel zu thematisieren, ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Drittens sind Lehrpersonen gefordert, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Integration von Medien in die Schule zu unterstützen. Für diese drei Bereiche wurden ein Kompetenzmodell und ein entsprechendes Testinstrument für angehende Lehrkräfte entwickelt. Die ersten Ergebnisse zeigen u. a., dass sich Lerngelegenheiten im Studium positiv im Kompetenzerwerb niederschlagen. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aber schon deshalb, weil die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragestellungen im Rahmen der Lehrerausbildung noch die Ausnahme und nicht die Regel ist (Herzig/Martin 2017).

Literatur

- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik, Tübingen.
- Balceris, Michael (2011): Medien- und Informationskompetenz – Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern, Paderborn.
- Bos, Wilfried u. a. (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster.
- Endeward, Detlef/Köberer, Nina/Schattschneider, Jessica (2016): Schnittstellen. Wo Medienbildung zur Politischen Bildung wird, in: Computer+Unterricht, Heft 103, S. 4–8.
- Herzig, Bardo (2012): Handbuch Medienpädagogik, Band 1: Medienbildung, München.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander/Schaper, Niclas/Ossenschmidt, Daniel (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse, in: Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte, Bad Heilbrunn, S. 153–176.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander (2017): Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte, in: Knopf, Julia/Ladel, Silke/Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung, Wiesbaden, im Druck.
- Hestermann, Thomas (2012): Von Lichtgestalten und Dunkelmännern. Wie die Medien über Gewalt berichten, Wiesbaden.

- Köberer, Nina/Endeward, Detlef (2016): Politische Partizipation in der digitalen Welt. Schlaglichter auf die Mediennutzung Heranwachsender, in: *Computer + Unterricht*, Heft 103, S. 9–11.
- Krüger, Thomas (2016): Medienbildung und Politische Bildung, in: *merz*, Heft 2, S. 78–79.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012), Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (Entwurf der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2016), Berlin.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart.
- Sander, Wolfgang (2009): Was ist politische Bildung?, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Dossier Kulturelle Bildung, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung?p=all> (Stand: 20.12.2016).
- Schaper, Niclas (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung, in: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Heft 1, S. 166–199.
- Soßdorf, Anna (2016): Zwischen Like-Button und Parteibuch. Die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher, Wiesbaden.
- Sowka, Alexandra/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension »Medienkritikfähigkeit« und die Zielgruppe »Jugendliche«, in: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, Heft 1, S. 62–82.
- Treumann, Klaus Peter u. a. (2009): Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Kompetenzmodell, Wiesbaden.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: *merz*, Heft 3, S. 48–54.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn.

Medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien

Einleitung

»Die Politik muss durch ihre Fähigkeit, ›to get things done‹, wie Parsons sagt, befriedigende Zustände erreichen, oder sie versagt als Politik.« (Luhmann 2017: 23)

Die Leistung, die der Soziologe Parsons dem politischen System attestiert, entpuppt sich als schwieriges Unterfangen, wenn man die unterschiedlichen Akteure betrachtet, die das Feld bestimmen und sich im Feld bewegen: »befriedigende Zustände« sind für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler etwas anderes als für Praktikerinnen und Praktiker, für Informatikerinnen und Informatiker etwas anderes als für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter etwas anderes als für Unternehmerinnen und Unternehmer, für politische Parteien etwas anderes als für die Zivilgesellschaft. Die Liste ließe sich nahezu endlos fortführen.

Welche Position nimmt man also ein, wenn man über medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien schreibt? Die Verfasserin hat sich für eine ordnende Position entschieden. Aus einer Metaperspektive, die durch systemtheoretische Zitate – die Systemtheorie lässt sich schließlich als die Speerspitze der Metatheorien betrachten – gerahmt wird, werden unterschiedliche Positionen, Forderungen und Strategien vorgestellt, die in der aktuellen Debatte konkurrieren, sich gegenseitig bestärken oder auch unvereinbar erscheinen. Damit soll kein Anspruch auf eine vollständige oder systematische Dokumentation der komplexen Gemengelage erhoben, sondern ein Überblick geschaffen werden, der eine Basis für weiterführende Diskussionen im Bereich der Medienbildung oder politischen Bildung sein kann.

Beschreibung der Ausgangssituation

»Die Erziehung der nächsten Gesellschaft bleibt ratlos. Sie verlässt sich auf eine Zweiseitenform, der gemäß wichtig nur sein kann, was nicht in der Schule vorkommt.« (Baecker 2013)

Mit der »nächsten Gesellschaft« ist die Gesellschaft gemeint, in der – nach Sprache, Schrift und Buchdruck – der Computer eine zentrale Rolle spielt, indem er als leitendes Kommunikationsmedium fungiert (Baecker 2007). Durch diese neue Medientechnologie wird ein Überschuss von Sinn produziert, mit dem die Gesellschaft um(zu)gehen (lernen) muss (Baecker 2017: 5). Das Erziehungssystem – als ein wichtiges soziales System innerhalb der Gesellschaft – bleibt, folgt man Dirk Baeckers Gedankengang, »ratlos«. Schule als Institution der Buchkultur (Boehme 2006) ist nicht in der Lage, das relevante Wissen für die nächste Gesellschaft, für eine ungewisse, digital geprägte Zukunft zur Verfügung zu stellen. Nimmt man diese These ernst, erscheint das Ringen um medienbildungspolitische Konzepte und Standortbestimmungen in einem neuem Licht und es wird aus einer Beobachterperspektive etwas plausibler, warum die Festlegung, was *genau* die kommenden Generationen in Bezug auf Medien lernen sollen, um zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu werden, schwierig zu formulieren und umstritten ist.

Unter dem Schlagwort »Digitale Bildung« wurde ein bildungspolitischer Schwerpunkt in Bund und Ländern auf die Agenda gesetzt, der deshalb so komplex ist, weil er

- sich über die gesamte Lebensspanne (von der frühkindlichen Bildung bis zur Seniorenbildung) erstreckt,
- Bildungsprozesse in formalen, non-formalen und informellen Kontexten umfasst,
- in unternehmerischen Zusammenhängen (»Industrie 4.0«) genauso diskutiert wird wie in schulischen und hochschulischen,
- je nach Diskussionszusammenhang andere Dimensionen umfasst (von infrastrukturellen bis hin zu curricularen und forschungsethischen Fragen),
- sich zu technologischen Entwicklungen (z. B. Big Data, Internet der Dinge) positionieren will, deren gesellschaftliche Konsequenzen bislang nur zu erahnen sind.

Bildungsministerin Johanna Wanka (CDU) hob im Herbst 2016 einen »Digitalpakt« (DigitalPakt#D) aus der Taufe, mit dem sie den Bundesländern fünf Milliarden Euro zum Ausbau einer digitalen Infrastruktur in allen bundesdeutschen Schulen in Aussicht stellt (BMBF 2016). Bedingung ist, dass die Länder sich dazu verpflichten, pädagogische Konzepte,

die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen sowie gemeinsame technische Standards zu initiieren und nachhaltig zu verankern. Allerdings ist die Ausschüttung des Geldes für die Legislaturperiode 2018 angesetzt, insofern können wir erst in der Zukunft beurteilen, wie diese Ankündigung umgesetzt werden wird.

Anfang Dezember 2016 stellten die Bundesländer ihre gemeinsame Strategie »Bildung in der digitalen Welt« vor (KMK 2016). Dass es sich bei der Mediatisierung und Digitalisierung und deren gesellschaftlichen Folgen also um ein politisch relevantes Thema handelt, steht außer Frage und es scheint »lediglich« bezüglich der konkreten Umsetzung Kontroversen zu geben. Allerdings lässt sich – im Sinne der Vision der »nächsten Gesellschaft« – durchaus die Frage stellen, ob die Präsenz und Popularität des »Digitalen« in der öffentlichen Debatte nicht darüber hinwegtäuscht, dass die technologischen und damit verbunden die sozialen Entwicklungen in ihrer Grundsätzlichkeit und ihrer Reichweite (noch) gar nicht angemessen durchdrungen und entsprechend in der bildungspolitischen Diskussion abgebildet werden (z. B. Rosa 2016).

»Leistet das Erziehungssystem als nachhinkender Teil der Informations- und Wissensgesellschaft eher zu wenig, so dass sich große Teile der Bevölkerung nach wie vor in einem unmündigen Zustand des Umgangs mit den Informations- und Unterhaltungsmedien der Gesellschaft befinden?« (Baecker 2006: 27)

Die bildungspolitischen Forderungen in Bezug auf Medien, die von Seiten des Bundes und der Länder formuliert werden, gründen argumentativ vor allem auf den Ergebnissen internationaler Schulleistungsvergleiche, wie sie im Rahmen von Studien wie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (Wendt u. a. 2016) oder ICILS (*International Information and Computer Literacy Study*) (Bos u. a. 2014, siehe Eickelmann in diesem Band) durchgeführt werden. Aus den Daten lässt sich ableiten, dass Deutschland im internationalen Vergleich in Bezug auf den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien schlecht abschneidet – daran anknüpfend wird auf politischer Ebene ein direkter Handlungsbedarf postuliert und artikuliert (analog zu den Entwicklungen nach dem PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre). Kritisch ließe sich allerdings anmerken, dass Aktionismus noch nie ein guter Berater war, wenn es darum geht, grundlegende Probleme zu lösen.

Positionen

Bei eingehender Betrachtung der Kommentierungen des »Digitalpakts« sowie der Stellungnahmen zu dem Papier der Kultusministerkonferenz fällt auf, dass sich zunächst zwischen Extrempositionen und solchen, die die Bestrebungen grundsätzlich begrüßen, aber in einzelnen, zum Teil basalen, Aspekten kritisieren, differenzieren lässt. Zu ersteren zählen – wenig überraschend – die bekannten medienkritisch eingestellten Stimmen, die sich im öffentlichen Diskurs regelmäßig zu Wort melden (Spitzer 2016, Kraus 2017). Die Argumentationen sind bewahrpädagogisch angelegt: Ein (zu) früher Gebrauch von Medien wird als lernhinderlich, gesundheitsschädlich etc. eingeschätzt. Exemplarisch für die zweite Gruppe sind die Stellungnahmen einzelner Verbände und Zusammenschlüsse, die sich in der Debatte kritisch zu Wort gemeldet haben.

Der Philologenverband begrüßte die Anstrengungen des Bundes und der Länder zwar grundsätzlich, wies aber darauf hin, dass nicht nur an die digitale Erstausrüstung zu denken sei, sondern auch daran, dass die Wartung ein kostenintensiver und aufwändiger Aspekt sei (DPHV 2016). Der Deutsche Volkshochschul-Verband machte deutlich, dass ihm in der Diskussion die Perspektive des lebensbegleitenden Lernens fehle (Sucker 2016). Die Initiative »Keine Bildung ohne Medien!« kritisierte, dass der Vorstoß insgesamt zu unverbindlich sei (Lenkungskreis der Initiative KBoM 2016). Interessant ist der Gedanke des Bundesverbands Verbraucherschutz e.V., der in seiner Stellungnahme kritisch anmerkt, »Mündigkeit in der digitalen Welt ist ein Ideal, das mit der Realität nicht übereinstimmt« (Verbraucherzentrale Bundesverband 2016: 4). Daran anknüpfend lässt sich fragen, welche konkreten Forderungen denn zielführend sind, um dem Ideal ein Stück weit näherzukommen.

Forderungen

Forderungen des Politiksystems

Medienbildung/Digitale Bildung ist immens relevant für politische Bildung im 21. Jahrhundert, da diese an die konkreten historischen Konstellationen gebunden ist, in denen sie wirken und auf die sie zurückwirken soll (Reheis 2016: 11). Bereits im Jahr 2012 verwies die Kultusministerkonferenz darauf, dass Medienbildung als Voraussetzung und Teil von politischer Bildung zu verstehen sei (vgl. KMK 2012: 4f.).

Kinder und Jugendliche, die 2017 eingeschult werden, sollen bis zum Ende ihrer Schulzeit eine umfassende Medienbildung durchlaufen haben –

so kommuniziert es das politische System. Was das konkret heißt, ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich: Leitbilder, Medienpässe, Standards und Curricula sollen im Einzelfall eine »umfassende Medienbildung« gewährleisten.

Forderungen des Wirtschaftssystems

Die Digitalisierung verändert nicht nur Produktionstechnologien, sondern auch Unternehmenskulturen, Märkte und Geschäftsmodelle (z. B. Schallmo u. a. 2016). Im Sinne der Allokationsfunktion von Schulen fordert das Wirtschaftssystem hoch qualifiziertes Humankapital, das mit den digitalen Technologien virtuos umgehen und sich neuen Anforderungen schnell und flexibel anpassen kann.

Forderungen des Wissenschaftssystems

Das Wissenschaftssystem formuliert – das liegt in seiner Natur – keine eindeutigen und einmütigen Forderungen an die Politik, da es auf Diskurs und nicht auf Konsens angelegt ist. Entsprechend unterschiedlich sind z. B. Forderungen aus der Medienpädagogik und der Informatik, die entlang folgender Pole beschrieben werden können:

- Beachtung des gesamten Medienspektrums vs. Konzentration auf Computer und Internet,
- Fokussierung auf mediale Erscheinungsformen vs. Schwerpunkt bei informationstechnischen Aspekten der Datenverarbeitung,
- Akzentsetzung auf Mediatisierung vs. Blickrichtung auf Digitalisierung,
- Hervorhebung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben vs. Betonung der Medienverwendung für Lehren und Lernen,
- medienkritische Akzentsetzung vs. funktionale Perspektive,
- Ausrichtung auf Reflexivität vs. Orientierung an Verfügbarkeit,
- Input- und Prozessorientierung vs. Output- und Zielorientierung,
- Dominanz pädagogischer Intentionen vs. Verbindung mit ökonomischen Interessen, geringere vs. größere Chancen auf öffentliche bzw. bildungspolitische Aufmerksamkeit, auf verbindliche administrative Regelungen sowie auf Ausstattung, Personal und Fördergelder (Tulodziecki 2016: 17).

Überschneidungen

Darüber hinaus gibt es Forderungen, die sich stärker an den Grenzen eines Systems bewegen bzw. an den Schnittstellen unterschiedlicher Systeme.

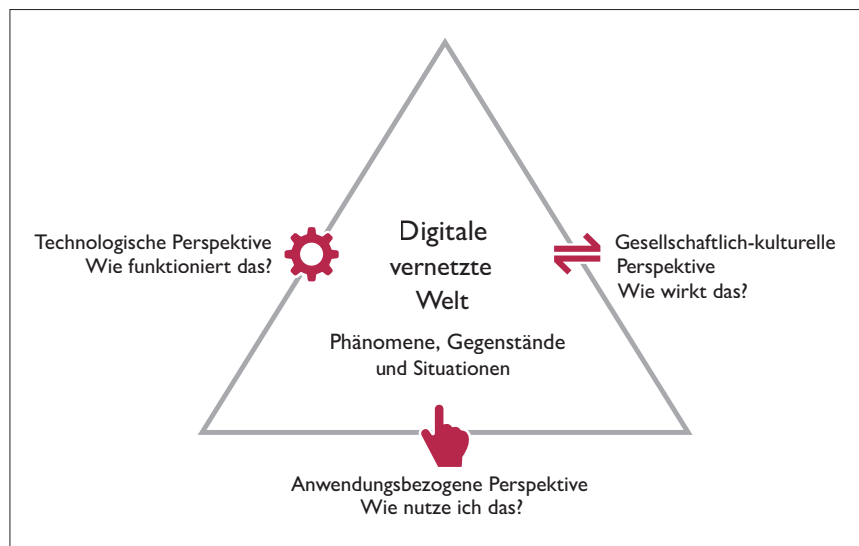
In diesem Zusammenhang kommt es zu ganz neuen Akteurskonstellationen, wie beim »Digitalen Bildungspakt«, einem Zusammenschluss von »Vertreter(n) aus Wirtschaft, Wissenschaft, Öffentlichem Sektor und Zivilgesellschaft, die Bildung in einer digitalen Welt voranbringen möchten« (digitaler-bildungspakt.de/ueber-uns/). Dieser hat nach eigener Aussage »ein Kompendium mit politischen Handlungsempfehlungen für die richtige Bildung in einer digitalen Welt erarbeitet« (digitaler-bildungspakt.de/kompendium). Nimmt man die Komplexität des Unterfangens ernst und meldet berechtigte Zweifel an, dass es »die« richtige Bildung überhaupt geben kann, stellt sich die Frage, welche Strategien hilfreich sein können, um sich dem Ideal anzunähern.

Strategien

Klausurtagungen und Weiterentwicklung von Positionspapieren

Eine Strategie, die im Spannungsfeld Medienbildung/Bildungspolitik derzeit vor allem von Seiten wissenschaftlicher Fachverbände und Initiativen praktiziert wird, ist das In-Klausur-Gehen und sich ganz abseits von digitalen

Abb. 1: Dagstuhl-Dreieck



Quelle: Gesellschaft für Informatik e. V. (GI 2016)

Einflüssen Zeit für die eingehende Diskussion medienbildungspolitisch relevanter Fragen zu nehmen. So begibt sich die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Sommer 2017 in Klausur, um an einem gemeinsamen Kerncurriculum Medienpädagogik zu arbeiten. Die Initiative »Keine Bildung ohne Medien!« (KBoM) zieht sich ebenfalls im Sommer 2017 zurück, um das Verhältnis von informatischer Bildung und Medienbildung im Anschluss an die »Dagstuhl-Erklärung« (vgl. Abb. 1) auszudifferenzieren. Die Fachgruppe Schule der »Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationsstruktur« (GMK) konzentriert sich bei ihrer Klausur auf die Berücksichtigung von Medienbildung in der universitären Lehramtsausbildung, im Referendariat und in der Fort- und Weiterbildung sowie auf die Wege zur Gewährleistung einer medienpädagogischen Grundbildung. Man darf gespannt sein auf die Ergebnisse.

Entstehung neuer Strukturen

Durch die Ausschüttung von Fördermitteln, z.B. im Rahmen der verschiedenen Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur »Digitalen Hochschulbildung«, Digitalisierung in der beruflichen Bildung etc. entstehen neben Einzelprojekten neue Forschungsstrukturen. So wird Mitte 2017 entschieden sein, welcher deutsche Standort führend in der Erforschung der Digitalisierung werden soll – das von der Bundesregierung in einem wettbewerblichen Verfahren ausgeschriebene »Deutsche Internet Institut« wird seine Arbeit aufnehmen. Zudem ist interessant, dass es zunehmend Verknüpfungen zwischen (Bildungs-)Wirtschaft und Wissenschaft gibt: Beispielsweise unterstützt Cornelien die Einrichtung einer Professur für »Digitale Bildung« am *Einstein Center Digital Future* in Berlin.

Herausforderungen zusammen denken

Visiert man das verantwortliche, mündige Handeln in einer von Medien zentral mitbestimmten Gesellschaft als oberstes Bildungsziel im Schnittfeld von Medienbildung und politischer Bildung an, erscheint es nur konsequent, die »Medienfrage« mit anderen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammen zu denken bzw. zu diskutieren. Exemplarisch kann auf die Themen Inklusion und Ausbau von Ganztagschulen verwiesen werden. Wurden die Themenstränge zunächst getrennt voneinander verfolgt, bestehen nun erfreulicherweise Projekte, Förderlinien und Initiativen, die eine integrative Betrachtung offerieren. Allerdings steht ein systematischer Dis-

kurs über das Verhältnis von »Digitaler Bildung« und politischer Bildung noch aus.

In diesem Zusammenhang wäre es spannend und gewinnbringend, Begriffe wie »Beschäftigungsfähigkeit« und »Mündigkeit«, die ganz unterschiedliche Ursprünge haben und diametral entgegengesetzte Zielvorstellungen kennzeichnen, unter den Vorzeichen der Digitalisierung genauer zu betrachten. Darüber hinaus wäre es ertragreich, Formen und Instrumente von Bürgerbeteiligung (z.B. Nanz/Fritsche 2012) im Spiegel der Mediatisierung zu diskutieren und ggf. neu oder anders zu denken.

Abschließend sei der Kommentar gestattet, dass es aus (erziehungs)wissenschaftlicher Perspektive durchaus noch erheblichen Diskussionsbedarf gibt im Hinblick darauf, inwiefern »Digitale Bildung« überhaupt eine angemessene Beschreibung des Phänomens ist, das wir gestalten und erforschen wollen, bzw. ob nicht allein die Begrifflichkeit schon eine unzulässige Verkürzung darstellt (so wird z.B. in der »Dagstuhl-Erklärung« »Digitale Bildung« als »Bildung in einer mediatisierten, digital vernetzten Welt« (Brinda u.a. 2016) präzisiert). Die in den Jahrzehnten zuvor bemühten Begriffe »Medienbildung« und »Medienkompetenz« scheinen in der politischen Debatte auf einmal ihren Stellenwert eingebüßt zu haben. Diese grundsätzliche Auseinandersetzung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (vgl. zu konzeptionellen Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Digitalisierung, Medienbildung und Medienkompetenz z.B. die Ausführungen von Kerres (2017)), daher soll abschließend schlicht Sympathie für den Kollegen Muuß-Meerholz bekundet werden, der auf seinem Blog schreibt: »Ich sage jetzt auch ›Digitale Bildung‹ und ›Digitale Schule‹ und ›Digitales Lernen‹. Obwohl es ja Quatsch ist« (Muuß-Meerholz 2015).

Literatur

- Baecker, Dirk (2006): Erziehung im Medium der Intelligenz, in: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven, Wiesbaden, S.26–66.
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt/Main.
- Baecker, Dirk (2013): 16 Thesen zur nächsten Gesellschaft, <https://catjects.wordpress.com/2013/02/09/16-thesen/> (Stand: 25.03.2017).
- Baecker, Dirk (2017): Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt?, in: Gläß, Rainer/Leukert, Bernd (Hrsg.): Handel 4.0. Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation, Wiesbaden, S.3–24.

- Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF) (2016): Sprung nach vorn in der digitalen Bildung, Pressemitteilung 117/2016 vom 12.10., <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html> (Stand: 25.03.2017).
- Boehme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur, Bad Heilbrunn.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster.
- Brinda, Torsten (2016): Stellungnahme des Sprechers des Fachbereichs »Informatik und Ausbildung/Didaktik der Informatik« der Gesellschaft für Informatik e.V. zum KMK-Strategiepapier »Bildung in der digitalen Welt«, <https://fb-iad.gi.de/fileadmin/stellungnahmen/gi-fbiad-stellungnahme-kmk-strategie-digitale-bildung.pdf> (Stand: 25.03.2017).
- Deutscher Philologenverband (DPHV) (2016): DPhV fordert Ausweitung der Digitalisierungsoffensive, <https://www.dphv.de/aktuell/nachrichten/details/article/dphv-fordert-ausweitung-der-digitalisierungsoffensive.html> (Stand: 25.03.2017).
- Gesellschaft für Informatik (GI) (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt, <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-ernetzten-welt.html> (Stand: 25.03.2017).
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: »Bildung in einer digital geprägten Welt«, in: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht, Münster.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012), Berlin, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Stand: 25.03.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Stand: 25.03.2017).
- Kraus, Josef (2017): Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen, München.
- Lenkungskreis der Initiative KBoM (2016): Stellungnahme zum KMK-Strategiepapier »Bildung in der digitalen Welt«, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/stellungnahme-zum-kmk-strategiepapier-bildung-in-der-digitalen-welt/> (Stand: 25.03.2017)
- Luhmann, Niklas (2017): Einführung in die Systemtheorie, hrsg. von Dirk Baecker, 7. Aufl., Heidelberg.
- Meyer, Torsten (2013): Next Art Education, <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/>

- kpp_daten/pdf/KPP29_Meyer.pdf (Stand: 25.03.2017).
- Muuß-Meerholz, Jöran (2015): Ich sage jetzt auch »Digitale Bildung« und »Digitale Schule« und »Digitales Lernen«. Obwohl es ja Quatsch ist, <https://www.joeran.de/ich-sage-jetzt-auch-digitale-bildung-und-digitale-schule-und-digitales-lernen-obwohl-es-ja-quatsch-ist/> (Stand: 25.03.2017).
- Nanz, Patrizia/Fritsche, Miriam (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung, Bonn.
- Reheis, Fritz (2016): Was ist Politische Bildung? Eine kritische Einführung, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Rosa, Lisa (2016): Kommt jetzt endlich die richtige Bildungspolitik in Deutschland?, <https://shiftingschool.wordpress.com/2016/06/17/kommt-jetzt-endlich-die-richtige-bildungspolitik-in-deutschland/> (Stand: 25.03.2017).
- Schallmo, Daniel u. a. (2016): Digitale Transformation von Geschäftsmodellen. Grundlagen, Instrumente und Best Practices, Wiesbaden.
- Spitzer, Manfred (2016): »Eine Maßnahme zu Verdummung«. Manfred Spitzer zum Digitalpakt für Schulen, http://www.deutschlandfunkkultur.de/manfred-spitzer-zum-digitalpakt-fuer-schulen-eine-massnahme.1008.de.html?dram:article_id=368325 (Stand: 08.04.2017).
- Sucker, Joachim (2016): Digitale Bildung ohne Erwachsenenbildung?, <http://blog.volkshochschule.de/digitale-bildung-ohne-erwachsenenbildung/> (Stand: 08.04.2017).
- Tulodziecki, Gerhard (2016): Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung, in: MedienPädagogik, Heft 25, <http://www.medienpaed.com/article/view/425/424> (Stand: 08.04.2017).
- Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2016): Lernen fürs Leben in der Digitalen Welt. Stellungnahme des Verbraucherzentrale Bundesverbands zum Entwurf der Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt«, http://www.vzbv.de/sites/default/files/stellungnahme_vzbv_kmk_dig_welt.pdf (Stand: 08.04.2017).
- Wendt, Heike u. a. (Hrsg.) (2016): TIMSS 2015 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Schulische Medienkompetenzförderung

Einleitung: die neue Diskussion um schulische Medienkompetenzförderung

Die Digitalisierung und Mediatisierung der Gesellschaft stellt Schulen weltweit vor neue Herausforderungen. Die Aufgabe, Heranwachsende zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen und sie auf eine selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft vorzubereiten, umfasst mehr denn je die schulische Vermittlung von Medienkompetenz. Der Begriff der Medienkompetenz ist in Deutschland für den Schulbereich seit nunmehr 20 Jahren konzeptionell einschlägig beschrieben. Er umfasst unterschiedliche Dimensionen wie beispielsweise die kognitive, moralische, soziale, ästhetische, affektive und die Handlungsdimension (Aufenanger 1997). Schulische Aufgabenfelder beziehen sich auf das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, das Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, das Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (Tulodziecki 1997).

Da die vorliegenden Aufgabenfelder in ihrem Grundverständnis unabhängig von konkreten Medien und damit unabhängig von technologischem Wandel formuliert sind, haben sie bis heute Bestand. Internationale Ansätze, u. a. im Bereich der *Information and Communication Technology Literacy* (ICT-Literacy), zeigen hohe Affinität zu diesen im deutschsprachigen Kontext verwendeten Konzepten und fokussieren dabei auf den kompetenten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien (Bos u. a. 2014). Vor diesem Hintergrund stellt sich mehr denn je die Frage, wie sich Medienkompetenz systematisch in der Schule vermitteln lässt. Dazu haben inzwischen fast alle Bundesländer entsprechende Zielsetzungen formuliert und Instrumente zur schulischen Medienkompetenzförderung auf den Weg gebracht. Im Zuge dieser Entwicklungen hat die KMK (2016) mit einem Strategiepapier die neue Diskussion um schulische Medienkompetenzförderung aufgegriffen: Auf der Grundlage eines auf Konsensfähigkeit ausgerichteten Kompetenzmodells für eine »Bildung in der digitalen

Welt« wird schulische Medienkompetenzförderung zu einem Schwerpunkt zukünftiger Entwicklungen erklärt.

Der vorliegende Beitrag greift diese neu in den Fokus gerückte Diskussion um schulische Medienkompetenzförderung auf. Anhand von theoretischen Überlegungen sowie anhand von aktuellen Forschungsergebnissen wird zunächst der Stand der Medienkompetenzförderung aufgezeigt. Daran anknüpfend werden entlang ausgewählter Aspekte Herausforderungen für die Schulentwicklung erarbeitet. Anschließend wird auf die besondere Rolle der Lehrerqualifizierung eingegangen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion zukünftiger Perspektiven.

Stand schulischer Medienkompetenzförderung

Deutschlandweit hat in den letzten Jahren die schulische Medienkompetenzförderung an Relevanz gewonnen. Die neueren Entwicklungen haben verschiedene Bundesländer dazu veranlasst, Schwerpunkte auszubilden und sowohl Modellprojekte als auch Modellschulen zu fördern sowie Instrumente wie Medienpässe und Orientierungsrahmen schulischer Medienkompetenzvermittlung zur Verfügung zu stellen. Im Zuge dessen ergibt sich die Frage, wie sich Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung in Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen.

Die Studie ICILS 2013 (*International Computer and Information Literacy Study*) hat gezeigt, dass in Deutschland in Bezug auf die kompetente und reflektierte Nutzung digitaler Medien erhebliche Bildungsdisparitäten zuungunsten von Jugendlichen aus sozioökonomisch schwächeren Lagen bestehen (Eickelmann u. a. 2014b). Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland erreichten insgesamt im internationalen Vergleich lediglich ein mittleres Kompetenzniveau (523 Punkte). Zudem wiesen vor dem Hintergrund des erstmals empirisch entwickelten Kompetenzstufenmodells nur wenige Jugendliche (1,5%) Kompetenzen im Bereich der Leistungsspitze auf. Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen war damit in der Lage, digital vorliegende Informationen selbstständig und sicher zu bewerten, zu organisieren und inhaltlich und formal anspruchsvolle Informations- bzw. Medienprodukte zu erstellen. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass fast 30% der Achtklässlerinnen und Achtklässler lediglich über Kompetenzen verfügten, die den unteren beiden Kompetenzstufen zugeordnet werden können. Sie waren allenfalls in der Lage, einen Link oder eine E-Mail anzuklicken, den Kontrast eines Bildes zu verändern oder unter Anleitung und mit Hilfestellungen sehr einfache Veränderungen an Textdokumenten vorzunehmen.

Setzt man eine selbstbestimmte und reflektierte Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen als Ziel schulischer Medienkompetenzförderung voraus, so zeigt sich, dass in Deutschland im Jahr 2013 lediglich ein Viertel (genau: 25,4 %) der Jugendlichen über ein entsprechendes Kompetenzniveau verfügte. In der Zusammenschau dieser und weiterer Befunde hat die ICILS-2013-Studie Hinweise darauf gegeben, dass die schulische Medienkompetenzvermittlung bisher nur eine geringe Wirksamkeit entfalten konnte.

Medienkompetenzförderung als Herausforderung für Schulentwicklung

Medienkompetenzförderung ist für Schulen eine Aufgabe, die nur unter Einbezug aller Ebenen von Schulentwicklung zu bewerkstelligen ist (Eickelmann 2010). Dabei nehmen vor allem Schulleitungen in ihrer Position der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselrolle ein. Entlang von vier Bereichen wird im Folgenden herausgearbeitet, wie sich Medienkompetenzförderung im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse darstellt.

Organisationsentwicklung

Auf der Ebene der Einzelschule schafft ein schulisches Gesamtkonzept zur Förderung von Medienkompetenz Klarheit über die mit Medienkompetenzförderung verbundenen Zielsetzungen. Für die schulischen Akteure stellt es eine Orientierungshilfe dar und bietet die Grundlage für die Evaluation schulischer Arbeit (Eickelmann/Schulz-Zander 2006). Hierbei spielen die Bestandsaufnahme sowie die Entwicklung von Zielen und Visionen im Sinne eines Soll-Zustandes eine zentrale Rolle. Dabei sollen im Idealfall pädagogische Zielsetzungen den Vorzug vor technischen haben. In Grundschulen in Deutschland schrieben bereits 2011 mehr als die Hälfte aller Schulleitungen der Erstellung eines Medienkonzeptes eine wichtige Rolle für die schulische Qualitätsentwicklung zu (Gerick u. a. 2014). Zudem gab die Hälfte (50,6 %) der für die Länderindikatorstudie befragten Sekundarstufenlehrkräfte in Deutschland an, dass die eigene Schule über ein Medienkonzept verfüge. Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen gehörten zu der Gruppe der Bundesländer, in der mit deutlich mehr als zwei Dritteln (70,4 %, Mittelwert über alle vier vorgenannten Bundesländer) ein nochmals höherer Anteil an Lehrpersonen dies bejahte (Lorenz u. a. 2016).

Unterrichtsentwicklung

Die Ebene der Unterrichtsentwicklung stellt derzeit im Kontext der Digitalisierung und der neuen Diskussion um die Förderung von Medienkompetenz wohl die größte Herausforderung dar. Vorliegende Konzepte unterscheiden vielfach das Lernen *mit* und das Lernen *über* Medien (z. B. Tulodziecki u. a. 2010). Dabei ist zu berücksichtigen, dass für beide Bereiche die Beiträge der verschiedenen Fächer unterschiedlich angelegt sind und dass auf Einzelschulebene im Idealfall über ein Medienkonzept zu klären und festzuschreiben ist, welche Fächer welchen Beitrag leisten können und sollen. Die bisherige schulische Praxis hat gezeigt, dass eine verpflichtende Verankerung von Medienkompetenzförderung in Fachcurricula unabdingbar erscheint, um alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Eine fächerintegrative schulische Förderung von Medienkompetenz kann über die Gestaltung von Unterrichtsinhalten durch zwei Maßnahmen geschehen:

- die Verzahnung von fachinhaltlichen Zielen mit Bereichen der Medienkompetenz,
- die Verzahnung von fachmethodischen Zielen mit Bereichen der Medienkompetenz.

Ein fächerintegrativer Ansatz kann durch die Entwicklung von neuen Lernmaterialien unterstützt werden. Diese können im Kontext der aktuellen Bemühungen um die Bereitstellung von sicheren schulischen Lernplattformen sowie bei der Entwicklung digitaler Schulbücher Berücksichtigung finden. Wie groß in Deutschland der Nachholbedarf hinsichtlich schulischer Mediennutzung ist, zeigt der internationale Vergleich: In keinem anderen an der ICILS-2013-Studie teilnehmenden Land nutzten die befragten Lehrpersonen seltener neue Technologien im Unterricht (Eickelmann u. a. 2014c). Eine schulische Förderung von Medienkompetenz zielt nach Angaben der Lehrpersonen noch am ehesten auf die Vermittlung eines effizienten Zugriffs auf Informationen ab (Zustimmung: 36,2%). Weiterhin legte ein Drittel (32,5%) nachdrücklichen Wert auf die Angabe von Quellen. Die Erkundung und Nutzung verschiedener digitaler Ressourcen bei der Informationssuche wurde im Vergleich deutlich seltener gefördert (26,7%).

Technologieentwicklung

Schulische Technologieentwicklung ist auf der Einzelschulebene Teil von Schulentwicklung (Eickelmann/Schulz-Zander 2006). Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung eines tragfähigen Ausstattungskonzeptes, das

im Idealfall an die pädagogischen Zielsetzungen der Einzelschule anknüpft (Eickelmann 2010). Technologieentwicklung ist jedoch immer auch ein Aushandlungsprozess zwischen Schulen und den zuständigen Schul- bzw. Sachaufwandsträgern. Neben Finanzierungsaspekten stehen zunehmend auch datenschutzrechtliche Herausforderungen zur Klärung an. Die Bereitstellung sicherer Lernplattformen sowie die Entwicklung von offenen Lernressourcen (*Open Educational Resources*) bieten neue Möglichkeiten für pädagogische Gestaltungsprozesse. Technologische Entwicklungen erlauben eine stärkere Schülerorientierung sowie – über die Nutzung von Prozessdaten – eine technisch gestützte Individualisierung von Lernprozessen. Hierbei gilt es im Zuge der Entwicklung und Nutzung von technischen Möglichkeiten und *Learning Analytics* auch um das Respektieren von Persönlichkeitsrechten und Datenschutz (Ebner/Schön 2012).

Personalentwicklung

Personalentwicklung ist auf der Einzelschulebene zentral, da nur das Lernen der einzelnen Akteure zu einem Lernen der Organisation führt und nur so Schulen gesellschaftliche Veränderungen im Zuge der Digitalisierung aufgreifen können. Für die schulische Medienkompetenzförderung heißt dies, dass Lehrpersonen sowohl über inhaltliches Wissen als auch über Konzepte zur Unterstützung des Erwerbs von Medienkompetenz verfügen müssen. Da beides bisher nicht flächendeckend systematisch in der Lehrerbildung gefördert wird, verlagert sich der Schwerpunkt in der Personalentwicklung auf die Einzelschulebene. Im Rahmen der Länderindikatorstudie 2016 gaben immerhin jeweils etwa zwei Fünftel der Lehrpersonen in Deutschland an, an Fortbildungen zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien (41,9%) sowie an Fortbildungen zur aktiven Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern (41,1%) teilgenommen zu haben (Kammerl u. a. 2016).

Lehrerprofessionalisierung und schulische Medienkompetenzförderung

Bisher gab es in Deutschland weder flächendeckend umgesetzte Konzepte zur Förderung der Medienkompetenz angehender Lehrkräfte noch werden ihre didaktischen und methodischen Fähigkeiten zur Unterstützung des Medienkompetenzerwerbs von Schülerinnen und Schülern systematisch gefördert. Dass die Forderung nach einer zukunftsfähigen Veränderung der Lehrerbildung, wie sie nunmehr auch die KMK (2016) für

alle Phasen einfordert, dringlich ist, macht die Länderindikatorstudie 2016 deutlich. Die für sie befragten Lehrkräfte wünschten sich mehrheitlich sowohl in der universitären Lehrerbildung als auch in der Referendarausbildung eine bessere Vorbereitung auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (86,0% bzw. 86,6%, Eickelmann u. a. 2016). Dabei zeigte sich kaum Varianz zwischen den Einschätzungen von Lehrpersonen verschiedener Bundesländer (ebd.). Weiterhin gab nur ein vergleichsweise geringer Anteil (20,2% bzw. 26,8%) an, dass das Lehramtsstudium bzw. das Referendariat sie dazu angeregt habe, den Einsatz digitaler Medien mit der Verwendung und Entwicklung von Lehrmethoden in Verbindung zu bringen (ebd.).

Diskussion und Perspektiven

Die schulische Medienkompetenzförderung ist seit nunmehr 20 Jahren in Deutschland fundiert konzeptionell untermauert. Jedoch zeigen sich weiterhin Entwicklungsbedarfe im Spannungsfeld der Zuschreibung von Medienkompetenzförderung als Teil von Allgemeinbildung und der Notwendigkeit der Vermittlung von Handlungs- und Methodenkompetenz, wie sie auch in der politischen Bildung gefordert werden. Diese werden derzeit durch Maßnahmen auf Bundesländerebene sowie durch die bundeslandübergreifende Strategie der KMK erstmals mit einer notwendigen Verbindlichkeit bearbeitet. Wenngleich dies ein wichtiger Schritt ist, weist unter anderem die medienpädagogische Forschung auf weitere Handlungsfelder hin. So stellt sich etwa die Frage nach einer Verzahnung schulischer und außerschulischer Medienkompetenzförderung sowie nach einer gelungenen Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem im Sinne einer Medienbildung entlang der Bildungskette (Eickelmann u. a. 2014a). In Bezug auf die Verzahnung mit außerschulischen Partnern eignen sich aus schulischer Sicht vor allem die Arbeit im Ganzttag sowie die Durchführung gemeinsamer Projekte mit außerschulischen Partnern und Bildungseinrichtungen.

Die Frage nach einer geeigneten Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem bezieht sich vor allem auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, wobei die oben angeführte KMK-Strategie (KMK 2016) beide Bildungsbereiche umschließt, aber nicht genauer ausführt, wie die Schülerinnen und Schüler die genannten Kompetenzen systematisch entlang ihrer Bildungsbiografie und über die Schulstufen hinweg aufbauen sollen. Der Grundschule kommt in diesem Zusammenhang die besondere Aufgabe zu, die verschiedenen Bereiche der Medienkompetenz kindge-

recht zu fördern und den Kompetenzaufbau im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzen am Ende der Schulzeit anzubahnen. Den weiterführenden Schulen kommt die Aufgabe zu, an die Arbeit im Primarbereich anzuknüpfen und die dort angebahnten Kompetenzen weiter zu fördern.

Ein systematischer Aufbau von Medienkompetenz kann allerdings nur dann gelingen, wenn einerseits die Aufgaben der beteiligten Schulstufen, z. B. durch bundeslandspezifische Regelungen, in Curricula und Rahmenpläne festgeschrieben werden und andererseits dabei auch die Gestaltung der Übergänge gezielt in den Blick genommen wird. Zudem spielt der Übergang nach der Sekundarstufe I besonders für die Jugendlichen eine besondere Rolle, die mit diesem Übergang das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Für die Gestaltung dieses Überganges bietet sich aufgrund der Unterschiedlichkeit der beteiligten Systeme und Lernorte, zu denen für einen Teil der Jugendlichen auch die Ausbildungsbetriebe gehören, die Erstellung von Portfolios zur Medienkompetenz an, deren Erstellung in der Sekundarstufe I beginnen sollte.

Für den Schulbereich wird es für eine erfolgreiche Verankerung schulischer Medienkompetenzförderung zukünftig zudem wichtig sein, eingeleitete Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Die Frage, was gute »digitale Bildung« ist und welche Maßnahmen in besonderer Weise zum Erwerb von Medienkompetenz – auch unter Berücksichtigung verschiedener Schülergruppen – beitragen, ist noch längst nicht umfassend geklärt. Für die schulische Medienkompetenzförderung, die in Deutschland durch die Verabschiedung der KMK-Strategie und die Vereinbarung der Bundesländer, hier einen Schwerpunkt ihrer Arbeit zu legen, deutlich an Bedeutung gewonnen hat, gilt es daher zukünftig, nicht nur Entwicklungen auf den Weg zu bringen, sondern diese auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren und wissenschaftlich zu begleiten.

Neben den angesprochenen Herausforderungen im Bereich der Verzahnung von Bildungsarten und der Gestaltung von Übergängen könnten hierbei die in der ICILS-2013-Studie festgestellten Handlungsfelder und Entwicklungsbereiche (Eickelmann u. a. 2014b) gezielt in den Fokus genommen und durch geeignete Programme aufgegriffen werden. Besonders angesprochen sind hier die Vermeidung einer digitalen Spaltung bei gleichzeitiger Förderung der Leistungsspitze, die gezielte Förderung der Medienkompetenz von Jungen aus benachteiligten sozialen Lagen sowie die Befähigung von Mädchen, ihre Kompetenzen bildungs- und berufsbiografisch besser als bisher zu nutzen. Letztlich wird es zukünftig darum gehen, durch schulische Medienkompetenzförderung *allen* Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln in der Wissens- und Informationsgesellschaft zu ermöglichen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme, in: Enquete-Kommission »Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft«. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, Bonn, S. 15–22.
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, S. 113–145.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra (2012): Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen. Beiträge zu offenen Bildungsressourcen, Band 4, <http://o3r.eu> (Stand: 11.01.2017).
- Eickelmann, Birgit (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 19, Münster.
- Eickelmann, Birgit/Schulz-Zander, Renate (2006): Schulentwicklung mit digitalen Medien. Nationale Entwicklungen und Perspektiven, in: Bos, Wilfried u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14, Weinheim.
- Eickelmann, Birgit/Aufenanger, Stefan/Herzig, Bardo (2014a): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen, Bonn.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Bos, Wilfried (2014b): Die Studie ICILS 2013 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, S. 9–31.
- Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Lorenz, Ramona/Drossel, Kerstin (2014c): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, S. 197–229.
- Eickelmann, Birgit/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2016): Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): Schule digital – der Län-

- derindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich, Münster, S. 149–182.
- Gerick, Julia/Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (2014): Zur Rolle der Schulleitung bei der Integration digitaler Medien in Grundschulen, in: Eickelmann, Birgit u. a. (Hrsg.): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*, Münster, S. 35–48.
- Kammerl, Rudolf/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2016): Medienbezogene Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Deutschland im Bundesländervergleich, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*, Münster, S. 213–240.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016), Berlin.
- Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit (2016): Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. Aktuelle Ergebnisse für 2016 und der Trend seit 2015, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*, Münster, S. 81–110.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn.

Außerschulische Medienkompetenzförderung

Stand der Medienkompetenzförderung in außerschulischen Strukturen

Anders als in anderen europäischen Ländern hat in Deutschland Medienpädagogik in außerschulischen Bildungsfeldern eine starke Tradition. Damit einher geht nicht nur eine besondere Vielfalt an Trägern, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten Angebote zur Medienkompetenzförderung durchführen. Vielmehr spiegelt sich diese starke außerschulische Tradition auch in den besonderen Ansätzen und Konzepten der Medienkompetenzförderung und in ihren Diskursen wider.

Entwicklung der außerschulischen Medienpädagogik

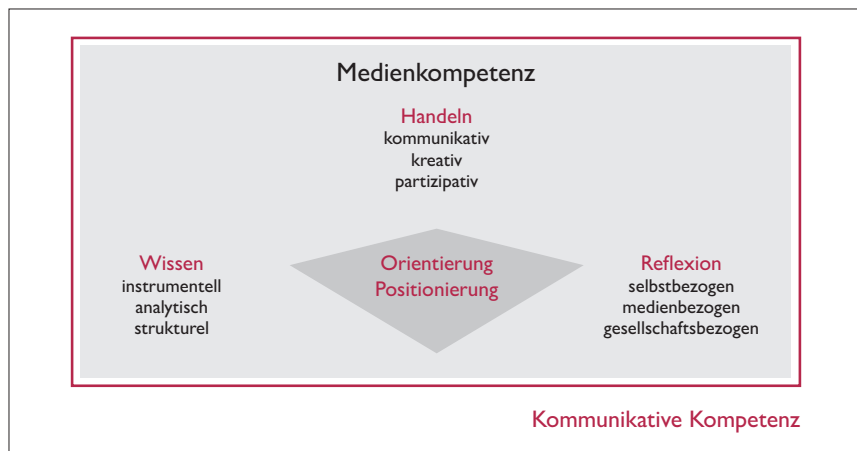
Medienpädagogik existiert als Disziplin in Deutschland erst seit den 1960er Jahren und entwickelte sich in Westdeutschland in Abgrenzung zur mediengestützten Propaganda des Nationalsozialismus zunächst mit einer bewahrpädagogischen Haltung, die Kinder und Jugendliche vor der Beeinflussung durch Medien schützen wollte (Schorb 1995).

Die bis heute prägende Ausrichtung erhielt die außerschulische Medienpädagogik in den 1970er und 1980er Jahren. In der Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie der »Frankfurter Schule« rückte die Emanzipation und Selbstbestimmung der Subjekte in den Fokus der Konzepte und praktischen Ansätze. Indem Rezipientinnen und Rezipienten selbst Medien produzieren, sollten sie nicht nur verstehen und hinterfragen können, wie Medien eingesetzt werden, um z.B. zu manipulieren. Vielmehr sollten sie in die Lage versetzt werden, eigene Anliegen über Medien zu artikulieren und dafür Gegenöffentlichkeit zu schaffen. Das Konzept der »Aktiven Medienarbeit« (Schell 1989) ist bis heute eine der zentralen Methoden außerschulischer handlungsorientierter Medienpädagogik.

Medienkompetenz als Leitbegriff der außerschulischen Medienpädagogik

In den 1990er Jahren führte Dieter Baacke den Begriff »Medienkompetenz« als Übertragung des Konzeptes der »kommunikativen Kompetenz« von Habermas in die medienpädagogische Diskussion ein. Nach Baacke gliedert sich Medienkompetenz in vier Dimensionen: die der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung (Baacke 1997). Im Kontrast zu instrumentell ausgerichteten Vorstellungen von Medienkompetenz, wie sie teils in formalen Bildungskontexten formuliert werden, wird Medienkompetenz gesehen als »eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten« (Schorb/Wagner 2013: 18). Demnach sind das Wissen über Medien (entsprechende instrumentelle Bedienfertigkeiten eingeschlossen) und die Reflexion von Medien und damit verbundener Entwicklungen die Grundlage für die Positionierung und Orientierung in einer mediatisierten Gesellschaft, die wiederum das kommunikative, kreative und partizipative Handeln ermöglicht (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Dimensionen von Medienkompetenz nach Theunert und Schorb



Quelle: eigene Darstellung des JFF

Der Fokus wird dabei nicht allein auf individuelle Fertigkeiten gerichtet, sondern vielmehr mit dem Ziel der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit verbunden und erhält nicht zuletzt dadurch eine politische Dimension (vgl. zusammenfassend Theunert/Schell 2017). Es geht nicht allein darum, Medien »richtig« für eigene Zwecke nutzen zu können, sondern übergrei-

fend ist mit Medienkompetenz auch Kritikfähigkeit impliziert, d. h. die Fähigkeit, Medienangebote oder auch individuelle Medienhandlungsweisen auf ihre soziale und gesellschaftliche Funktion hin zu hinterfragen und entsprechend auszurichten. Somit besteht eine enge Verbindung zwischen der Medienkompetenzförderung und der Aufgabenstellung der Jugendhilfe, Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung sowie sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen (SGB VIII: § 11).

Prinzipien außerschulischer Medienkompetenzförderung

Die charakteristischen Prinzipien der außerschulischen Medienkompetenzförderung können auf zwei Ebenen gebündelt werden:

- methodisch-didaktische Prinzipien wie das exemplarische und handelnde Lernen, die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden etc. (Schell 1989) oder auch die Freiwilligkeit der Teilnahme insbesondere im Bereich der Jugendarbeit,
- inhaltliche Prinzipien, wie die Orientierung an den »Interessen und Voraussetzungen der Adressaten« (Schorb 1995: 193), die Arbeit an Phänomenen und Problemstellungen der gesellschaftlichen Realität etc.

Als übergreifendes Prinzip sticht das der Subjektorientierung heraus, nach dem ausgehend von den Voraussetzungen der Zielgruppen für diese geeignete Projektformen gestaltet werden sollen, die eine gegenstandsadaquate Auseinandersetzung ermöglichen und sowohl individuelle als auch kollektive Handlungsmöglichkeiten eröffnen. In solch einem Verständnis können Prozess- und Produktorientierung zusammengedacht werden – auch wenn sie in der Praxis aufgrund knapper Zeitbudgets in einem Spannungsverhältnis stehen können.

Strukturen außerschulischer Medienkompetenzförderung

Außerschulische Medienkompetenzförderung beginnt mit dem Kindergarten und reicht über die Zusammenarbeit mit dem Ganztagsbereich an Grundschulen und der offenen Jugendarbeit bis zur überbetrieblichen beruflichen Bildung. Idealerweise haben dabei alle Akteurinnen und Akteure sowie Teilbereiche für sich den Anspruch, alle Teildimensionen von Medienkompetenz abzudecken. Im Folgenden sollen dennoch Spezifika und besondere Schwerpunkte sowie ein Überblick über Akteursgruppen und Qualifizierung einen Einblick in eine sich ständig wandelnde und weiterentwickelnde Szene geben.

Zielgruppen entlang der Bildungskette und entsprechende Schwerpunktsetzungen

Im frühkindlichen Bereich gewinnt Medienkompetenzförderung zunehmend an Bedeutung. Während technische Medien gerade im familiären Alltag auch für die kleinsten Kinder omnipräsent sind, gibt es im pädagogischen Alltag deutscher Kitas vielerorts noch immer Bedenken und Widerstände gegenüber einer Bildungsarbeit mit diesen Medien. Zugleich aber werden derzeit verstärkt Ansätze für die Medienbildung in Kitas entwickelt. Schwerpunkte sind:

- die Verbindung von Sprach- und Medienkompetenzförderung durch die Begleitung kleinkindlicher Medienaneignung,
- das kreative Gestalten (z. B. zur Erkundung der sozialen Umwelt oder auch zur Reflexion eigener Medienerfahrungen),
- die Stärkung der elterlichen Kompetenzen zur Medienerziehung über die Einbindung von Eltern.

Für eine Professionalisierung bedarf es hier einer Neu-Positionierung und Erweiterung der entsprechenden Fachdiskurse um Medien- und Kindheitspädagogik (Neuß 2013).

Im Grundschulalter rücken mit verstärkten Online-Aktivitäten der Kinder (Tillmann 2013 und Tillmann in diesem Band) auch Online-Medien in den Fokus der Arbeit. Neben der Begleitung der Rezeption und der Beurteilung von audiovisuellen Inhalten (on- und offline) sind entsprechend inhaltliche Schwerpunkte:

- die Nutzung und Bereitstellung von Suchmaschinen, mit dem Ziel der Förderung von Beurteilungskompetenzen,
- die Sicherheit im Netz mit Blick auf Inhalte und Kommunikationsdienste, aber auch
- das Lernen in und mit digitalen Medien.

Die Medienkompetenzförderung soll einen selbstbestimmten Umgang mit Medien fördern, wobei gleichzeitig Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes geschützte Räume für die Medienaneignung ermöglichen sollen. Angebote umfassen damit sowohl Projektangebote und Workshops wie auch gezielte Online-Angebote für Kinder im Sinne kindgerechter Inhalte im Netz (*positive content*).

Mit dem beginnenden Jugendalter stehen die Potenziale digitaler und vernetzter Medien für eine selbstbestimmte Aneignung und die eigene Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit, insbesondere durch ethisch-kritische Reflexion, im Fokus (Schorb 2009: 51 ff.). Als Schwerpunkte können vor allem folgende Themen ausgemacht werden:

- die Auseinandersetzung mit medial vermittelten Rollenbildern und -erwartungen im Verhältnis zu einem demokratischen Diversitätsbewusstsein,

- die Partizipation mit eigenen Anliegen und Sichtweisen am öffentlichen Diskurs,
- das themenbezogene und politische Engagement mithilfe digitaler Medien (AGJ 2014),
- die Bedingungen der zunehmenden Kommerzialisierung kommunikativer und sozialer Räume im Internet verbunden mit der massenhaften Datensammlung und -auswertung (Gapski 2015).

Die Angebotsformen reichen im Jugendbereich von Kursen und Workshops in Schulen, Jugendeinrichtungen und Medienzentren, über an Schulen angedockte Projekte, Unterrichtseinheiten und Projektwochen, bis zur Integration von Medienarbeit in offene Angebote.

Kernbereiche außerschulischer Medienkompetenzförderung

Medienkompetenzförderung erfordert medienpädagogisches Handeln in allen Teildimensionen von Medienkompetenz und reicht von der aktiv-produktiven Medienarbeit über die kulturelle und politische Bildung bis zur Vermittlung und ethisch-kritischen Reflexion von Wissen über Medien.

Insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung und ästhetischen Medienbildung steckt das Potenzial der Auseinandersetzung mit Kultur und kultureller Vielfalt sowie neuen Ausdrucksmitteln. Im Fokus steht dabei die Produktion eigener medialer Inhalte, die die kreative Ausdrucksfähigkeit fördern können z.B. Trickfilmproduktion im Kita-Bereich, Filmproduktion durch Kinder und Jugendliche oder die Programmierung digitaler Installationen in allen Altersklassen.

Dass Medienkompetenzförderung eng mit politischer Bildung zusammenhängt, wurde bereits im Hinblick auf die Rolle von Medien (und medialer Beeinflussung) in gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozessen sowie bei der Förderung der Partizipation und Teilhabe an diesen Prozessen deutlich. Aktuelle Themen sind dabei die Debatte um Fake News und »Alternative Fakten« oder auch die Bedeutung von Medien bei der Radikalisierung von Jugendlichen sowie entsprechenden Gegenmaßnahmen. Diese Themen machen deutlich, wie dringend es einer kritischen und zugleich kreativen medienpädagogischen Auseinandersetzung mit medialer Wirklichkeitskonstruktion im Sinne einer fundierten Medienkritik bedarf.

Im Bereich der Inklusion, im Sinne der gesellschaftlichen Einbindung derjenigen, die aufgrund körperlicher, emotionaler, sozialer, geistiger oder kognitiver Beeinträchtigungen einen eingeschränkten Zugang zu gesellschaftlich relevanten Werten und Ressourcen haben, bietet die außerschulische

liche Medienkompetenzförderung zahlreiche Möglichkeiten (Bröckling 2017). Ähnliche Potenziale ergeben sich im Bereich der Integration von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (Holzwarth 2010: 189).

Akteure: Träger, Förderer, Verbände und Netzwerke

Die außerschulische Medienkompetenzförderung wird von einer Vielzahl von Akteuren getragen. Grob unterschieden werden können

- Träger, die die praktische Arbeit vor Ort realisieren,
- Fördereinrichtungen, die Mittel für die außerschulische Medienkompetenzförderung bereitstellen,
- Verbände und Netzwerke, in denen sich Ehrenamtliche und Professionelle zusammenschließen und ein inhaltlicher Austausch stattfindet.

Bei einigen Akteuren verschwimmen diese Grenzen, da sie zugleich als Träger und Netzwerk oder als Fördereinrichtung und Träger fungieren.

Als Träger der außerschulischen Medienkompetenzförderung agieren eine Vielzahl an unterschiedlichen gemeinnützigen Vereinen sowie Agenturen, freischaffende Medienmacherinnen und Medienmacher und zunehmend auch Unternehmen. Typische Orte, an denen die Maßnahmen stattfinden, sind Jugendeinrichtungen, Medienzentren, Bibliotheken, teils auch Museen oder auch immer mehr das Internet als Plattform, um Angebote zu gestalten. Aus dem Medienbereich selbst stellen Sendeanstalten, die Landesmedienanstalten oder auch die Einrichtungen der freiwilligen Selbstkontrolle Angebote und Materialien zur Medienkompetenzförderung bereit.

Eine besondere Eigenheit der deutschen Landschaft der außerschulischen Medienkompetenzförderung sind die offenen Kanäle, Bürger- bzw. freien Radios und spezielle Aus- und Fortbildungskanäle im TV- und Radiobereich, die seit der Einführung des kommerziellen Rundfunks unabhängige Zugänge zu massenmedialen Verbreitungswegen bereitstellen sollen und in diesem Zuge einschlägige Angebote gestalten.

Mit Blick auf die Förderung der Medienkompetenz sind zum einen kommunale Träger der Jugendhilfe wie auch weitere staatliche Stellen auf Ebene der Kommunen, Länder und des Bundes relevant. Hinzu kommen die Einrichtungen des Jugendmedienschutzes, die als einen Beitrag zum erzieherischen Jugendmedienschutz auch Angebote außerschulischer Medienkompetenzförderung unterstützen, die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung und eine Reihe einschlägig aktiver Stiftungen. Gerade im aktuell diskutierten Bereich der informatischen und »Digitalen Bildung« und im Bereich der beruflich orientierten Medienkompetenzförderung engagieren sich Unternehmen und Verbände der

Digitalwirtschaft und finanzieren, initiieren und begleiten Projekte und Akteure.

Bei den Netzwerken und Verbänden gibt es sowohl lokal einschlägige als auch übergreifende Zusammenschlüsse, die unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. In der Ständigen Konferenz frei arbeitender Medienzentren (FRAME) sind z. B. frei arbeitende Medienzentren und medienpädagogische Facheinrichtungen aus der Praxis zusammengeschlossen. Der Austausch und die Zusammenarbeit von medienpädagogischen Akteuren aus Forschung und Praxis stehen dagegen z. B. in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) im Fokus. Landesweite Arbeitsgemeinschaften (LAG) konzentrieren sich auf die lokale Zusammenarbeit und Koordination der Akteure, während bei der Initiative »Keine Bildung ohne Medien!« (KBoM) insbesondere die bildungspolitische Artikulation von Belangen der Medienkompetenzförderung im Vordergrund steht.

Neue, weniger institutionalisierte Formen der Vernetzung bilden sich darüber hinaus über einschlägige Gruppen in sozialen Netzwerkdiensten (z. B. die Facebook-Gruppe »Medienpädagogik«) oder das Medienpädagogik-Praxisblog, über das der fachliche Austausch von Konzepten, Ideen und Tools stattfindet.

Die Netzwerkbildung im Bereich der Medienkompetenzförderung bildet unterschiedlich deutlich ab, dass verschiedene Akteure sowie Bereiche und Organisationen thematisch zusammenkommen. Die zunehmende Wahrnehmung der Relevanz von Medienbildung in Schulen bringt auch einen wachsenden Bedarf an Vernetzung außerschulischer, lebenswelt- und themenzentrierter Expertise im Kontext der Medienaneignung mit sich. Diese Vernetzung soll den Akteuren unter anderem bildungspolitisch Gehör verschaffen.

Die Bundeszentrale für politische Bildung ist Träger und Fördereinrichtung und Netzwerk zugleich, da sie unter anderem außerschulische Initiativen und Projekte fördert, eigene Projekte durchführt und zugleich die Vernetzung von Akteuren im Bereich der Medienkompetenzförderung unterstützt und initiiert.

Qualifizierung von Fachkräften und Ehrenamtlichen

Wenngleich es im Feld der Medienkompetenzförderung viele Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger gibt, besteht auch die Möglichkeit zur gezielten Qualifikation in Studien- und Ausbildungsgängen. An Hochschulen sind medienpädagogische Schwerpunktsetzungen vorrangig in erziehungswissenschaftlichen, teilweise auch in medien- und kommunika-

tionswissenschaftlichen Studiengängen verortet. Insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik gibt es Angebote zur medienpädagogischen Qualifizierung. An pädagogischen Fachschulen werden zum Teil Grundqualifikationen der medienpädagogischen Kompetenz und Medienkompetenz an Fachkräfte vermittelt. Hier ist allerdings weiterhin ein großer Bedarf zu verzeichnen (Röll 2013: 85 ff.).

Darüber hinaus bieten unterschiedlichen Einrichtungen im Feld der Medienpädagogik sowie einige Bildungszentren und Bildungsstätten einschlägige Fort- und Weiterbildungen an, die in Form von Kursen, Workshops und themenspezifischen Weiterbildungen medienpädagogische Kompetenz und Medienkompetenz vermitteln. In bundesweiten Förderprogrammen wird zudem zunehmend der Bedarf nach einer medienpädagogischen Qualifizierung von Ehrenamtlichen aufgegriffen.

Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der außerschulischen Medienkompetenzförderung

Exemplarisch sollen zum Abschluss aktuelle Herausforderungen für die außerschulische Medienkompetenzförderung auf inhaltlicher, sozialstruktureller und bildungspolitischer Ebene benannt werden. Jeweils stellen sich offene Fragen und teilweise können spezifische Ansätze der außerschulischen Medienkompetenzförderung ausgewiesen werden.

Die unvermeidbare Datenerfassung bei der Nutzung digitaler Dienste

Mit der fortschreitenden Digitalisierung sind zunehmend alle Mediensysteme nur noch nutzbar, wenn die Nutzenden dabei Datenspuren hinterlassen. Und bei diesen Daten handelt es sich nicht nur um intentional veröffentlichte Bilder oder Facebook-Posts. Vielmehr geben Verkehrs- bzw. Metadaten Details über die Lebensführung und Lebenssituation der Nutzerinnen und Nutzer preis, ohne dass sie dies kontrollieren können. Angesichts dieser Situation wird aktuell hinterfragt, ob das Ziel, Medienkompetenz zu vermitteln, überhaupt noch zeitgemäß sei – ein wirklich selbstbestimmter Umgang mit Medien sei in dieser Situation ja nicht mehr möglich.

In der außerschulischen Medienkompetenzförderung wird derzeit noch nach Wegen gesucht, wie mit dieser Herausforderung angemessen umgegangen werden kann. Im Lichte des eingangs skizzierten Verständnisses von Medienkompetenz muss es darum gehen, Menschen dabei zu unterstützen, das beschriebene Dilemma zu erkennen, die Problemstellungen, die sich daraus für das soziale Miteinander und die Gesellschaft ergeben,

zu reflektieren, auf dieser Basis eine eigene Haltung zu entwickeln und diese in den gesellschaftlichen Diskurs – für den weiterhin Medien konstitutiv sind – einzubringen. Dabei müsste es auch um die Frage gehen, inwieweit Einzelne diese Herausforderung überhaupt bewältigen können und zu welchem Grad auch die politisch gestalteten Rahmenbedingungen Selbstbestimmung ermöglichen. In diesem Sinne verdeutlicht diese aktuelle Herausforderung sehr deutlich die enge Verbindung von Medienkompetenzförderung, politischer Bildung und gestaltender Politik.

Soziale Ungleichheit im Medienhandeln als Herausforderung

Weiterhin sind Unterschiede im Medienhandeln entlang soziokultureller Milieus zu beobachten. Der sensible Umgang mit ihnen ist eine weitere Herausforderung für die außerschulische Medienkompetenzförderung, die in ihren Angeboten möglichst offen für unterschiedliche Zielgruppen sein bzw. für die unterschiedlichen Zielgruppen jeweils passende Angebote bereithalten sollte. Eine besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei allerdings junge Menschen, die in benachteiligten Verhältnissen aufwachsen. Dabei muss die außerschulische Medienkompetenzförderung in besonderem Maße offen sein für Heterogenität.

Ausgehend von den weiter oben dargelegten Prinzipien geht es darum, die Voraussetzungen der Zielgruppen zum Ausgangspunkt der Projektarbeit zu machen. Normative Vorstellungen über den wünschenswerten Umgang mit Medien sollten auf die lebensweltliche Relevanz hin überprüft werden. Ausgehend von diesen Bedingungen muss es um die Erweiterung von »Handlungsoptionen im Sinne von Selbstermächtigungsstrategien« (Kaiser 2016: 162) gehen. Damit müssen medienpädagogische Angebote immer wieder (neu) auf ihre Adressaten abgestimmt werden.

Außerschulische und non-formale Medienkompetenzförderung steht nicht im bildungspolitischen Fokus

Abschließend soll noch eine bildungspolitische Herausforderung angesprochen werden. So steht die außerschulische Medienkompetenzförderung derzeit eher im Schatten des ambitionierten Vorhabens, die schulische Bildung zu digitalisieren. Die Schule erhält mit Blick auf digitale Medien eine große Aufmerksamkeit und in diesem Zusammenhang wird auch über die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung in schulischen Bildungsangeboten diskutiert. Die differenzierten Strukturen und Angebote der außerschulischen Bildung sind in der aktuellen Diskussion dagegen eher außen vor. Dabei bergen die Freiwilligkeit als Prinzip und die damit

verbundene lebensweltorientierte Ausgestaltung der Angebote Potenziale, um ein breites Spektrum an Zielgruppen motivierend zu erreichen und zu aktivieren. Auch wenn die außerschulische Jugendarbeit wegen dieses Potenzials als Partner in der Zusammenarbeit mit Schulen geschätzt wird (vgl. Brüggén u. a. 2017), hat sie gerade auch als eigenständiger Akteur der Jugendbildung eine unverzichtbare Rolle.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2014): Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe! Positionspapier der AGJ, Berlin.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen.
- Bröckling, Guido (2017): Inklusion, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, im Erscheinen.
- Brüggén, Niels/Bröckling, Guido/Wagner, Ulrike (2017): Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung, hrsg. von Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM), Berlin.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2015): Big Data und Medienbildung, München.
- Holzwarth, Peter (2010): Aktive Medienarbeit als Integrationschance, in: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien, Wiesbaden, S. 189–202.
- Kaiser, Sabine (2016): Medienaneignung im Jugendalter. Zwischen sozialer Ungleichheit und Anerkennung von Heterogenität, in: Becker, Ulrike/Friedrichs, Henrike/Gross, Friederike von/Kaiser, Sabine (Hrsg.): Ent-Grenzt es Heranwachsen, Wiesbaden, S. 149–168.
- Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 34–45.
- Röll, Franz Josef (2013): Fachkräfte als Zielgruppe/ Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 84–94.
- Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis, Opladen.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen.

- Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 257–262.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?, in: merz, Heft 5, S. 50–56.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 18–23.
- Sozialgesetzbuch, Achtes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe, neu-gefasst durch Bek. v. 11.9.2012 I 2022; zuletzt geändert durch Art. 9 G v. 23.12.2016 I 3234, <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (Stand: 05.05.2017).
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz. Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Schell, Fred/ Stolzenburg, Elke/Theunert Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München, S. 50–59.
- Theunert, Helga/Schell, Fred (2017): Der politische Mensch. Ein Ziel der Medienpädagogik, in: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.): Medien – Pädagogik – Gesellschaft. Der politische Mensch in der Medienpädagogik, München.
- Tillmann, Angela (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 53–64.

Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung

Medien sind in der Erwachsenenbildung seit jeher von Bedeutung: in den Lesegesellschaften des ausgehenden 18. Jahrhunderts, als Arbeiter-Radio-Bewegung im 19. Jahrhundert, den Offenen Kanälen und Bürgerradios, dem Bürgerstadtteilfernsehen und nicht zuletzt den E-Learning-Wellen der vergangenen Dekaden (z. B. Wittpoth 2001, Stang 2003, Pietraß 2015). Das ist allerdings nur die praktische Seite. Hinsichtlich der theoretischen und empirischen Erkundung des Konnex Medien und Erwachsenenalter lässt sich in vielerlei Hinsicht Handlungsbedarf anmelden. Zurückzuführen ist dieser nicht zuletzt auf eine wissenschaftshistorisch gewachsene Zersplitterung des pädagogischen Diskurses (Schmidt-Hertha/Rohs 2017). Im Mittelpunkt der medienpädagogischen Auseinandersetzungen stehen traditionell Kinder und Jugendliche. Geraten Erwachsene hier in den Blick, dann vorwiegend aus der Perspektive von Medienerziehung – verbunden mit der Frage, inwiefern sie in ihrer Rolle als Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen den Herausforderungen der pädagogischen Begleitung und Kontrolle des kindlichen Medienhandelns gewachsen sind.

Die Erwachsenenbildung wiederum hat »traditionell ein eher ambivalentes Verhältnis zu Medien und Medienpädagogik« (Pietraß 2015). Zwar sind Medien hier punktuell immer wieder Gegenstand der Auseinandersetzung; die empirischen Befunde ebenso wie die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen der Medienpädagogik finden dabei indes nur rudimentär Berücksichtigung (Stang 2003: 12). In der Konsequenz mangelt es an Grundlegungen, die kontinuierlich und zielgruppenadäquat über Bedarfslagen informieren und damit die pädagogische Medienpraxis im Erwachsenenalter in ihren Konzepten und Handlungsmodellen fundieren. Die nachfolgenden Ausführungen sind vor diesem Hintergrund nicht als Überblicksdarstellung zu verstehen; vielmehr bündeln sie als Auseinandersetzung mit den Spezifika und Herausforderungen der Gegenwart fachübergreifend Überlegungen, die einer Konzeption von Initiativen zur Förderung von Medienkompetenz im Erwachsenenalter zugrunde zu legen sind.

Erwachsensein zwischen Entgrenzung und Diversität

Jede Auseinandersetzung mit dem Erwachsenenalter hat sich zunächst die Frage zu stellen, was darunter angesichts sich wandelnder kultureller und gesellschaftlicher Lebensbedingungen eigentlich zu verstehen ist. Die Bezeichnung »Erwachsener« beruht auf einer Differenzmarkierung. »Es handelt sich um die Differenz zwischen denjenigen, die entweder noch nicht erwachsen sind und diesen Lebensabschnitt antizipieren, und denjenigen, die sich formal oder individuell bereits in diesem Lebensabschnitt befinden und die Spezifik ihres Lebensabschnittes bewusst in Kontrast zu vorangegangenen Lebensabschnitten wahrnehmen und gegebenenfalls betonen« (Marotzki u. a. 2006: 94).

Angesichts der Umbrüche und Erosionen gesellschaftlicher und sozialer Ordnungen ist diese Differenzmarkierung in vielerlei Hinsicht in Auflösung begriffen. In der traditionell strukturierten Welt der Moderne waren Altersgrenzen klar markiert. Kulturelle Leitbilder beinhalteten konkrete Vorstellungen darüber, welche Erscheinungsformen, Verhaltensweisen und soziale Rollen für welches Alter als »angemessen« und sozial akzeptiert galten. Sie bildeten einen verlässlichen Orientierungsrahmen für Subjektivierungsprozesse bis in das hohe Lebensalter. »Wie werde ich alt?« – mit jener Frage konfrontieren uns gegenwärtig zahlreiche Publikumszeitschriften, Ratgeberbücher, Internetforen oder Fernsehtalkshows. Sie machen darauf aufmerksam, dass sich Lebensalterszuschreibungen verändert haben und damit auch die Rollen des Erwachsenen mit dem stereotypen Vorrat an traditionellen Leitbildern kaum mehr hinreichend beschreibbar sind (Keupp 2011). »In dem Maße, in dem Erwachsene nicht mehr als fertiger Mensch, sondern als einer angesehen wird, der auch noch in der Entwicklung begriffen ist, in dem Maße stehen auch seine erworbenen Orientierungen zur Disposition« (Marotzki u. a. 2006: 94).

Wenn Identität zu keinem Zeitpunkt als endgültig geformt und abgeschlossen gelten kann, dann verschwimmen nicht nur die Grenzen zwischen unterschiedlichen Altersgruppen (Entgrenzung der Lebensalter); es werden auch Ähnlichkeiten in der Bewältigung von Lebensanforderungen und der Suche nach Lebensorientierungen sichtbar (ebd.). Zu Recht problematisiert Stang angesichts dieser Entwicklungen die »Segmentierung des medienpädagogischen Diskurses«, die jenen Anforderungen einer lebenslangen und Lebensalter übergreifenden Orientierung nicht mehr gerecht werde. So gäbe es »Expert/inn/en für Kinder oder Jugendliche, für Erwachsene und Senioren«, »doch eine medienpädagogische Konzeptionierung in Bezug auf das lebenslange Lernen« stehe noch aus (Stang 2003: 20). Angesichts der Vielfalt sozialisationsbedingter und kultureller

Unterschiede (Diversität) gilt es somit den Blick auf verschiedene Lebenslagen zu richten und mediale Teilhabe und mithin Bildungschancen im Erwachsenenalter vor dem Hintergrund z. B. von Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer Lage, ethnischer und kultureller Herkunft, Gesundheit/Behinderung zu denken.

Orientierung als Zielperspektive

Welche Herausforderungen stellen sich vor diesem Hintergrund in Hinblick auf die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Medien? Unbenommen des Diskurses, der im Kontext der Medienpädagogik gerade über deren Leitbegriffe geführt wird (Medienkompetenz vs. Medienbildung) stimmen viele Positionen darin überein, dass der Begriff der Orientierung zentrale Zielperspektiven medienpädagogischer Forschung und Praxis eint. Orientierung, so Stegmaier ist zu kennzeichnen als jene Leistung des Subjektes, »sich in einer Situation zurechtzufinden, um in ihr erfolgsversprechende Handlungsmöglichkeiten auszumachen, durch die sich die Situation beherrschen lässt« (Stegmaier 2008: 151). Orientierungen werden in Medien bewusst oder unbewusst als Informationen, aber auch als Werte und Leitmotive subjektorientierten wie sozialen Handelns gesucht und extrahiert (Schorb/Hartung 2017: 278).

Die individuelle Sicht auf das soziale Umfeld, die Auseinandersetzung mit den eigenen Entwicklungsanforderungen, aber auch die Bewertung zeithistorischer Ereignisse sind entscheidend durch Medien mitkonstituiert. Orientierung in hochkomplexen mediatisierten Lebenswelten setzt ein Wissen über diese selbstverständlich voraus. Darunter zu fassen ist einerseits ein Wissen, das dem Umgang mit den Medien als Techniken zugrunde gesetzt ist. Dieses *Funktionswissen* wird allerdings nur dann zu erschließen und in der pädagogischen Praxis zu vermitteln sein, wenn es sich nicht allein als durch die Technik determiniertes begründet, sondern nach dem Sinn der mit dem Wissen verbundenen Anwendungen für den Menschen fragt. Als *Strukturalwissen* ermöglicht es dem Subjekt, den disparaten medialen Informationen eine Bedeutung zu verleihen und damit die Voraussetzungen und Bedingungen des eigenen Denkens und Handelns in komplexen Medienwelten zu erkennen, so etwa die unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen und Akteure, vor allem aber die mit ihnen verknüpften politisch-ökonomischen Interessen. »Das Wissen darum, wie globale Computernetze aufgebaut sind und wessen Verfügung diese unterliegen, erlaubt es, Sicherheit im Umgang mit den Medien zu gewinnen und das Gefühl des Ausgeliefertseins rational-analytisch angehen zu können« (Schorb 2009: 331).

Durch die Fähigkeit zur *Medienbewertung* sind Menschen in der Lage, mediale Informationsbestände nicht nur zu sammeln und nach formalen Kriterien zu ordnen; diese ermöglicht es ihnen darüber hinaus, Informationen nach Wertungskriterien auszuwählen, zu revidieren und in neuen Zusammenhängen zu denken (ebd.: 332). Der Gewinn einer solchen Reflexion ist die Fähigkeit zur *Medienkritik*, das bewusste Sich-in-ein-Verhältnis-Setzen zu Medien und ihren Erscheinungsformen, um diese bewertend zu unterscheiden. In Gesellschaften, in denen global agierende Medienkonzerne persönliche Daten immer umfänglicher und selbstverständlicher ausspähen und demokratiefeindliche Kräfte Medien für ihre Zwecke instrumentalisieren ist Medienkritik als Ressource lebensweltlicher Orientierung für ein selbstbestimmtes und kompetentes Handeln des Menschen unabdingbar (Niesyto 2017: 271).

Orientierung zum Medienhandeln in unterschiedlichen Lebenshorizonten

Mit dem Begriff der Orientierung korreliert jener der Situation. »Die Situation ist das, womit Orientierung zu tun hat, und sie ›bewältigt‹ sie, indem sie mit ihr ›zurechtkommt‹ und damit ›weiterkommt‹« (Stegmaier 2008: 151). Jede Situation ist standortgebunden. Sie ist abhängig von der Position des Einzelnen in der Welt. Die Situation des Einzelnen erfordert eine Orientierung; sie beinhaltet aber auch schon eine Orientierung. Sie geht allem Denken und Handeln des Subjektes voraus, insofern diese immer schon gegenwärtig oder bereits vorgängig ist, wenn sich dieses denkend äußert oder handelnd bewegt (Hirsch 2009: 644). Mit Hilfe der im Rahmen unserer Lerngeschichte internalisierten Vorstellungen von Selbst und Welt machen wir uns ein ikonisches und begrifflich phänomenales Bild unseres Selbst in unserer natürlichen und sozialen Umgebung, das unser Denken und Handeln leitet.

Nehmen wir als Beispiel die Anforderungen, die sich an die Medien-erziehung in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten stellen. Eltern sehen sich heute mehr denn je vor die Herausforderung gestellt, in einer doppelten Rolle von Erziehenden und Lernenden zu bestehen. Angesichts eines oftmals deutlichen Wissensvorsprungs ihrer Kinder fällt es ihnen oft schwer, deren Medienhandeln reflektierend und unterstützend zu begleiten. Dieser Umstand ist nicht nur für den innerfamiliären Medienumgang folgenreich, sondern für alle Bereiche der Aus- und Weiterbildung. In schulischen Kontexten ist das Verhältnis häufig dadurch belastet, dass Heranwachsende angesichts des eigenen Wissens- und Erfahrungsvorsprungs

die Medienpraxis des älteren Lehrpersonals als defizitär bewerten, während diese aus Angst vor Anerkennungs- und Autoritätsverlust die Einbindung neuer Medien in ihre pädagogische Arbeit scheuen (z. B. Röll 2008: 59 ff.). Entscheidend für die vermeintlich defizitäre Medienpraxis älterer Generationen aber sind, so zeigen die Analysen des Bildungswissenschaftlers Burkhardt Schäffer, nicht etwa kommunikativ-generalisierte Wissensaspekte, die den Zugang zu und Umgang mit neuen Medien moderieren und damit auch die Bereitschaft, sich entsprechendes handlungspraktisches Wissen anzueignen. Weitaus tragender erweisen sich konjunktive Aspekte, welche »die generationenspezifischen Formen des Erwerbs handlungspraktischen Wissens beeinflussen« (Schäffer 2003: 338).

Angesichts ihrer spezifischen Mediensozialisation haben ältere Generationen mitunter grundlegend andersartige Handlungs- und damit Lernpraxen im Umgang mit Medien ausgebildet. In der Konsequenz sind sie gefordert, entsprechendes Wissen »mühsam auf dem Weg kognitiv-rational strukturierter Vergegenwärtigung« zu erarbeiten (ebd.: 322). In Projekten der Medienkompetenzvermittlung werden diese erfahrungsbedingten Orientierungen häufig nicht hinreichend berücksichtigt; curricular-förmig wird stattdessen ein Medienfunktionswissen vermittelt, das als neue und gleichsam alleinige Kulturtechnik dargeboten wird.

Ein anderes Beispiel: Infolge der Flüchtlings- und Zuwanderungsdynamik der vergangenen Jahre in Deutschland und Europa ist die Problematik der medialen Orientierung auch als Thema der Migrationspolitik virulent. Der Forschungsstand ist hier noch lückenhaft; wir wissen jedoch, dass gerade Internet und Smartphone von großer Bedeutung sind, um einerseits mit Familie und Freunden in Kontakt zu bleiben und damit die emotionalen Herausforderungen einer krisenbehafteten neuen Lebenssituation zu bewältigen und um andererseits sich in der Kultur des Ankunftslandes orientieren und in dieser einrichten zu können. Orientierungsmöglichkeiten werden inzwischen auch von einigen Medienanbietern gestaltet, so etwa die Website *News for Refugees*, die aktuelle Informationen für Geflüchtete in Deutschland zur Verfügung stellt und in kurzen Erklär-Videos über das politische System Deutschlands informiert.

Einschränkend ist jedoch zu konstatieren, dass diese medial forcierten Integrationsbemühungen – mit Ausnahme der sprachlichen Übersetzungsleitungen – ihren Ausgangspunkt überwiegend in den Orientierungen der Zuwanderungskultur haben und damit von den Interessen und Perspektiven der einladenden Mehrheitsgesellschaft geformt sind (Mörsch 2016: S. 69). Gleiches gilt für viele Projekte, die gesellschaftliche Partizipation über den Weg medienpädagogischer Projekte versprechen. So berichtet z. B. der Sprecher der Organisation *Jugendliche ohne Grenzen* Mohammed

Jouni in einem Interview, wie wenig die Erfahrungen und Perspektiven Geflüchteter selbst in die Konzeption und Praxis von Projekten der kulturellen Bildung eingehen (Ziese 2016: 156f.) und damit gleichsam ein (in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht) konstruktives Aushandeln und Austarieren der unterschiedlichen Lebensorientierungen blockiert werde.

Orientierung zum Medienhandeln in wechselnden Lebenshorizonten

Orientierung ist nicht unabhängig von den besonderen Voraussetzungen des Menschen, »der Individualität seiner Kräfte« und des je eigenen Horizontes (Stegmaier 2004: 259) denkbar. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen des Bildungswissenschaftlers Krassimir Stojanow. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen steht die Frage, wie unter den Bedingungen gegenwärtiger posttraditioneller Gesellschaften Bildungsprozesse angestoßen werden, »ohne sich dabei auf einen gemeinsamen und übergreifenden Überlieferungskomplex stützen zu können, der die gegenseitige Andersheit der Perspektiven der Akteure bildungsbezogener Interaktionen« (Stojanow 2006: 11) transzendieren kann. In Anschluss an anerkennungstheoretische Diskurse (insbesondere die Überlegungen Axel Honneths) vertritt er die Auffassung, dass sich »Bildungsprozesse zwischen Ego und Alter-Ego und als immanente Dimension sozialer Interaktionen und ihrer Dynamik ereignen« (ebd.: 13). Am Beispiel der interkulturellen Pädagogik zeigt er, dass diese sowohl im Kontext institutionalisierter Erziehungspraktiken als auch bei einschlägigen Theorieentwürfen derart strukturiert ist, dass sie zusätzliche Missachtungserfahrungen insofern generiert, als sie sich auf eine Semantik des »zwischen zwei Kulturen« fixiert (ebd.: 198).

Nicht anders verhält es sich in vielen Projekten der intergenerativen Medienarbeit. Das *Zwischen* des Miteinanders kreist hier vornehmlich um eine medienbezogene Wissens- und Erfahrungsdifferenz, die durch eine Weitergabe von Kenntnissen wie Techniken und Fertigkeiten zu überwinden gesucht wird. In den Mittelpunkt solcher Lernumgebungen wird oftmals nicht das Gemeinsame gerückt, dass sich erst im wechselseitigen Bezug aufeinander entfalten kann und damit der Bezeichnung intergenerationell erst Berechtigung verleiht, sondern vielmehr ein vereinseitigendes und asymmetrisches Lernverhältnis, in dem Lerninhalte in keinem inneren Zusammenhang zur Lebenswelt der Lernsubjekte stehen. Schäffter (2000: 20) betont, dass eine solche »Benennungspraxis« auch als »Lernzumutung« empfunden werden kann, da der Lerngegenstand seine

Bedeutung schließlich erst vor dem Hintergrund individueller Relevanzstrukturen und Lebenserfahrungen erhält.

Orientierung im Dialog eigener und fremder Vernunft

Jede Orientierung hat ihre Begrenzung darin, »dass die Belange, mit denen man es gegenwärtig zu tun hat, irgendwo enden« (Stegmaier 2008: 151). Medienpädagogisch gewendet beinhaltet dieser Umstand die Frage, wie Orientierung angesichts eines anhaltenden gesellschaftlichen und medialen Wandels möglich ist. Wenn wir mit Stegmaier davon ausgehen, dass Orientierung »das Sich-Zurechtfinden-Können in einer neuen, fremden Situation« ist, dann ist die fremde Vernunft der eigenen Orientierung und damit auch dem Handeln hilfreich, »gerade weil sie fremd ist« (Stegmaier 2004: 145). Sich auf das Fremde einzulassen, eröffnet die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen kontinuierlich zur Disposition zu stellen, sich mit- hin neu- und umorientieren zu können. In Orientierungskrisen, so Stegmaier könne uns »fremde Vernunft helfen, neue Orientierung zu finden«; sie könne uns auf diese Weise »neue Handlungs- und Lebensmöglichkeiten« eröffnen (ebd.: 146).

Was bedeutet dies für die Praxis? Nehmen wir die Veränderungsdynamiken der Gegenwart ernst, so können sich Initiativen der Erwachsenenbildung nicht allein auf eine punktuelle Förderung eines technisch-kompetenten Umganges mit einem Medienformat beschränken. Projekte der Medienkompetenzförderung haben nur ihren Sinn, weil diese an den Erfahrungen, Lebenslagen und Alltagsanforderungen und den damit verknüpften Artikulations- und Verständigungsinteressen der Akteurinnen und Akteure ansetzen. Dazu gehört auch, diesen selbst einen aktiven Anteil an der Gestaltung jener Lernkonstellationen zuzusprechen und eine prinzipielle Offenheit des Projektverlaufes zuzulassen.

Geschehen kann dies etwa, wenn wie im Ansatz der *Themenzentrierten Medienarbeit* (Schorb/Keilhauer 2010) nicht Medien, sondern individuelle und gesellschaftliche Problemlagen in den Mittelpunkt gerückt werden. Medienkompetenz wird dabei in unmittelbarer Verknüpfung mit einer Themenbearbeitung eher indirekt gefördert – »vom Wissen über Medienfunktionen über das kritische Reflektieren von Medienwirkungsabsichten bis zur Nutzung der Medien zur Partizipation und Mitgestaltung« (ebd.). Nicht zuletzt gilt es Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, die über die Begegnung unterschiedlicher Orientierungen ein Denken in Alternativen und damit eine Erweiterung von Sichtweisen auf Selbst und Welt anregen. Das ist nicht zuletzt relevant, weil das Erwachsenen-

alter sowohl eine Lebensphase der Erkundung neuer Möglichkeiten und Lebensweisen als auch der Entstehung neuer Formen der Vergemeinschaftung ist.

Um diese Zusammenhänge weiter zu erhellen, bedarf es jedoch einer weiteren theoretischen und empirischen Fundierung, die medienbezogene Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter vor dem Hintergrund pluraler Lebensformen, im Kontext unterschiedlicher Milieus und Lebenslagen systematisch in den Blick nimmt und in transdisziplinären Reflexionen die Kenntnisse der Erziehungswissenschaft mit jenen der Medienpädagogik verschränkt. Eine solche Perspektive setzt eine grundständige und umfassende Verankerung der Medienpädagogik im allgemeinen Bildungssystem notwendig voraus.

Literatur

- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Küllertz, Daniela/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld*, Berlin.
- Hartung-Griemberg, Anja/ Schorb, Bernd (2017): *Medienpädagogik*, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München, S. 277–283, im Druck.
- Hirsch, Alfred (2009): *Eine Philosophie der Orientierung*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Heft 4, S. 643–646.
- Keupp, Heiner (2011): *Alter ist auch nicht mehr das, was es einmal war*, Vortrag bei der Pfarrkonferenz des Evang.-Luth. Dekanats Bamberg am 15. Februar 2011, http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_11_02bambt.pdf (Stand: 12.02.2017).
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2006): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, Stuttgart.
- Mörsch, Carmen (2016): *Refugees sind keine Zielgruppe*, in: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung*, Bielefeld, S. 67–74.
- Niesyto, Horst (2017): *Medienkritik*, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (2017): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München, S. 266–272.
- Pietraß, Manuela (2015): *Medien*, in: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart, S. 150–157.
- Röll, Franz-Josef (2008): *Lernbausteine für die Web 2.0 Generation*, in: Ertelt, Jürgen/Röll, Franz J. (Hrsg.): *Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung*, München, S. 59–84.

- Sander, Ekkehard/Lange, Andreas (2006): Familien – Medien Lernen, in: merz, Heft 2, S. 9–15.
- Schäffer, Burkhardt (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxis-kulturen im Generationenvergleich, Opladen.
- Schäffter, Ortfried (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 20–23.
- Schmidt-Hertha, Bernd/Rohs, Matthias (2017): CfP zum Themenheft »Medienpädagogik und Erwachsenenbildung« der Zeitschrift MedienPädagogik, <http://www.medienpaed.com/announcement/view/4> (Stand: 03.06.2017).
- Schorb, Bernd (2009): Erfahren und neugierig – Medienkompetenz und höheres Lebensalter, in: Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis, Wiesbaden, S. 319–337.
- Schorb, Bernd/Keilhauer, Jan (2010): Themenzentrierte Medienarbeit, in: dies. (Hrsg.): Themenzentrierte Medienarbeit mit Jugendlichen, München, S. 13–22.
- Stang, Richard (2003): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis, Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquiums an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003, https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/StangVortrag.pdf (Stand: 26.05.2017).
- Stegmaier, Werner (1998): Diplomatie der Zeichen. Orientierung im Dialog eigener und fremder Vernunft, in: Simon, Josef/ ders. (Hrsg.): Fremde Vernunft. Zeichen und Interpretation IV, Frankfurt/Main, S. 139–158.
- Stegmaier, Werner (2004): Orientierung zum Handeln in wechselnden Horizonten, in: Elm, Ralf (Hrsg.): Horizonte der Horizontbegriffe. Hermeneutische, phänomenologische und interkulturelle Studien, St. Augustin, S. 261–266.
- Stegmaier, Werner (2008): Philosophie der Orientierung, Berlin-New York.
- Stegmaier, Werner (2011): Der Mensch als Orientierungswesen. Anthropologie zwischen alter und ego, in: Dalferth, Ingolf/Hunziker, Andreas (Hrsg.): Seinkönnen. Der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit, Tübingen, S. 63–73.
- Stojanow, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden.
- Vogel, M. (2001): Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien, Frankfurt/Main.
- Wittpoth, Jürgen (2001): Medien, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 220–222.
- Ziese, Maren (2016): Wir sind die Zukunft: Wir bleiben hier, in: dies./Gritschke, Caroline (Hrsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung, Bielefeld, S. 155–168.

Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung

Dass die Kompetenz der medienpädagogisch handelnden Fachkräfte verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden muss, wenn es um die Frage geht, wie zukünftig politische Bildungspraxis die großen Herausforderungen digitaler Medien bewältigen kann, wird erst allmählich deutlich. Zwar hat es in den letzten Jahren nicht an Veröffentlichungen, welche das grundsätzliche Innovations- und Dringlichkeitspotenzial des Internets für die politische Bildung herausstellen und begründen, gemangelt (Gapski 2015, Hauk 2016, Kaspar u. a. 2017, Gräßer/Hagedorn 2012, Pöttinger u. a. 2016). Allerdings werden darin Fragen medienpädagogischer Kompetenz kaum behandelt. Immer mehr formulieren stattdessen die *Berufspraktiker* in der politischen Bildung, dass sie einen Bedarf an Aus- und Weiterbildung im Bereich von digitalen Medien und Medienpädagogik haben – und diesen gelte es dringend zu decken. Freilich bleibt dabei noch teilweise diffus, welche Art von Kompetenzen an welche Adressaten von Fachkräften vermittelt werden sollen, damit medienpädagogisch gegenwartsangemessen in der politischen Bildungspraxis gehandelt werden kann.

Die Transferstelle politische Bildung (2015: 21) weist auf die Schwierigkeit hin, dass viele politische Bildnerinnen und Bildner dem Medienthema distanziert gegenüberstehen: »Kaum ein anderes Thema verlangt so viel (fachfremdes) Wissen und Kompetenzen zusätzlich zur eigentlichen fachlichen Aus- und Weiterbildung. Fachgespräche und Best-Practice-Beispiele sind häufig faszinierend, aber es ist fraglich, ob sie die Kompetenzlücken schließen können oder ob sie nicht vielmehr zum ›digital gap‹ in der politischen Bildung beitragen«. Deshalb sei es z. B. zu überlegen, wie in medienpädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen auch diejenigen Fachkräfte, die eine geringe Affinität zu den digitalen Medien haben, erreicht werden könnten. Andererseits arbeiten in der politischen Bildung Fachkräfte, die eine hohe Affinität zu Medien und Medienpädagogik haben, sogar ein medienspezifisches Studium absolviert haben und somit für medienpädagogische Aufgaben eigens ausgebildet sind.

Die vermehrte Nachfrage nach sowie die zunehmende Spezialisierung von medienpädagogischen Kompetenzen und Aufgabenbereichen in der politischen Bildung deuten auf eine in den letzten Jahren zu beobachtende Entwicklung hin, die als medienpädagogische Verberuflichung und Professionalisierung bezeichnet werden kann (Hugger 2001, 2008, Fromme/Biermann 2016). Zu den Folgen dieser Entwicklung gehört auch die Entstehung eines eigenen Arbeitsmarktes für Medienkompetenzförderung, auf den mittlerweile Fachkräfte und Organisationen im Bereich der politischen Bildung zugreifen (Hugger 2013).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage werden im Folgenden drei Fragen erörtert: Zunächst wird skizziert, wie sich die professionellen Anforderungen an medienpädagogisch Handelnde verändert haben und welche Auswirkungen dies auf die Handlungsweisen in der politischen Bildungspraxis hat. Anschließend geht es um die Kernkompetenzen, über die medienpädagogisch Handelnde verfügen müssen. Schließlich ist zu fragen, welche Schlussfolgerungen sich für die Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildungspraxis ziehen lassen.

Die professionellen Anforderungen an medienpädagogisch Handelnde haben sich verändert

Medienpädagogisches Handeln weist, z. B. im Vergleich zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften in der Schule oder Fachkräften in der Sozialen Arbeit, zwei Besonderheiten auf (Hugger 2001: 44f.), die sich auf alle medienpädagogischen Handlungsfelder auswirken:

1. Der *medial mitkonstituierte Charakter*: Medienpädagogik und medienpädagogisches Handeln sind essenziell mit Entwicklung und Wandel der Medien verbunden. Dies bedeutet einerseits, dass sich die Anforderungen an die beruflichen Wissensbestände permanent verändern, und andererseits, dass sich auch die pädagogischen Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zwischen medienpädagogischem Angebot (im Bereich von Medienkompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik) und medienpädagogischen Adressaten (z. B. Kinder und Jugendliche) in einem stetigen Wandlungsprozess befinden. Mit diesem haben zwar zwangsläufig alle (pädagogischen) Berufe zu tun. Allerdings ist damit das medienpädagogische Handeln besonders betraut.
2. Die *Querstruktur des beruflichen medienpädagogischen Handelns*: Eine Besonderheit der Struktur beruflichen medienpädagogischen Handelns liegt darin, dass dieses meist in Relation zu jeweils anderen pädagogischen (und nichtpädagogischen) Tätigkeitsanteilen steht und deshalb in nahezu

allen pädagogischen Berufsfeldern anzutreffen ist: von der politischen Bildung, der Familienbildung, über die schulische und berufliche Ausbildung, die Erwachsenen- und Weiterbildung bis hin zur Online-Beratung und -Unterstützung von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb muss medienpädagogisches Handeln in Konstellationen der Vernetzung, der Überschneidung und der Gemeinsamkeit mit weiteren pädagogischen Handlungsfeldern verstanden werden. Dies bedeutet für medienpädagogisch Handelnde in der politischen Bildung: das professionelle Anforderungsprofil der Medienpädagogik – gegenwärtig mit Schwerpunkt Medienkompetenz und Medienbildung (vgl. weiter unten) – muss in Passung mit den Aufgabenfeldern politischer Bildungspraxis gebracht werden. Dass dabei auch *Passungsprobleme* entstehen können, z.B. aufgrund von nicht ausreichend vorhandenen medienpädagogischen Kompetenzen, wurde bereits einleitend skizziert.

Die *professionellen Anforderungsprofile* in der Medienpädagogik – d. h. spezielle berufliche Handlungsanforderungen, die üblicherweise an die Fachkräfte gestellt werden – haben sich verändert. Da sich die unterschiedlichen Profile auch auf die medienpädagogischen Handlungsweisen im Feld der politischen Bildung auswirken, werden diese im Folgenden detaillierter vorgestellt. Dafür werden vier Profile unterschieden, die in der Praxis auch als Mischformen auftauchen können. Obwohl sie zu bestimmten historischen Zeitpunkten besonders deutlich werden, sind sie dennoch als *ahistorisch* zu verstehen. So werden in der gegenwärtigen Debatte über informationelle Selbstbestimmung, Datafizierung und Big Data zum Teil auch kapitalismuskritische Argumentationen eines gesellschaftskritisch-wissenschaftsorientierten Profils medienpädagogischen Handelns deutlich, so wie es z.B. Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre in Bildung und Erziehung umzusetzen versucht wurde. Insofern ist die Systematisierung in einem analytischen Sinne gemeint:

1. *Beschützend-wertevermittelndes Anforderungsprofil*: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders in den 1950er und 1960er Jahren bestand die professionelle Anforderung nahezu ausschließlich im Zurückdrängen und Verbot von Medien (z.B. dem Kinofilm). Im Mittelpunkt stand eine bewahrende und kontrollorientierte Haltung. Ein solches medienpädagogisches Handeln versteht sich als Schutz der Kinder und Jugendlichen vor der medialen Gefahr einer geistigen Überforderung und Reizüberflutung.
2. *Gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriertes Anforderungsprofil*: Leitend für dieses Profil, das zur Zeit der Schüler- und Studentenrevolte der Jahre 1967/1968 aufkam – konzeptionell beeinflusst durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule – war die Annahme, dass Massenmedien

(z. B. der Springer Verlag mit der *Bild-Zeitung*) lediglich Manipulationsinstrumente im Dienste des herrschenden Kapitalismus und die Rezipienten grundsätzlich ihre manipulierbaren Opfer darstellen. Medienpädagogisches Handeln in diesem Profil, das sich als in erster Linie medienkritisch versteht, hat die *Emanzipation* des Subjektes zum Ziel.

3. *Bildungstechnologisch-optimierendes Anforderungsprofil*: Dieses Profil konnte sich zuerst in den 1960er Jahren im Zuge des »Lehrermangels« voll entfalten. Durch den Versuch, Unterrichtsmedien möglichst optimal einzusetzen, sollte Lehrpersonal entlastet oder sogar ersetzt werden. Medienpädagogisches Handeln basiert in diesem Verständnis nahezu alleine auf dem effizienten Einsatz von Medien in Bildungsprozessen. Die Bedingungen des Einsatzes werden besonders stark durch ökonomische und bildungspolitische Notwendigkeiten beeinflusst. Die Popularität dieses Anforderungsprofils zeigte sich auch Mitte der 1990er Jahre, als der Schule ein Weg ins »digitale Abseits« prognostiziert wurde, falls sie nicht mit internetfähigen Computern (Stichwort »Schulen ans Netz«) ausgestattet werde.
4. *Medienkompetenzorientiertes Anforderungsprofil*: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden medienpädagogisch Handelnde vor allem als Experten in der komplexen Förderung von *Medienkompetenz und Medienbildung* angesehen. Dazu gehört auch, dass sie die organisatorischen, finanziellen und (medien)politischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz und Medienbildung sowie mediengestützten didaktischen Lehr-Lernarrangements initiieren und gestalten. Professionelles medienpädagogisches Handeln in diesem Profil betrachtet Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Subjekte, die in ihren immer mehr durch Mediatisierung gekennzeichneten Lebenswelten in der Lage sein sollen, Medien selbst organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen sowie ihre symbolische Umwelt eigenständig zu strukturieren und mit Sinn zu versehen. Weil es aber nicht allen Menschen in gleichem Maße gelingt, Medienkompetenz zu entwickeln, bleibt eine Unterstützung und Förderung mit Hilfe medienpädagogischer Programme notwendig.

In welcher Weise nun wirken sich die Profile auf die medienpädagogischen Handlungsweisen im Feld der politischen Bildung aus? So lag es aus der Perspektive medienpädagogisch Tätiger nahe, z. B. zur Zeit der Schüler- und Studentenrevolte Ende der 1960er Jahre eine dezidiert politisch verstandene gesellschaftskritische Medienkritik in Bildung und Unterricht umzusetzen, um die (medialen) Unterdrückungsmechanismen des kapitalistischen Staates zu analysieren und kritisch anzugreifen. Solche Handlungsperspektiven finden heute kaum noch Resonanz und scheinen vergessen zu sein. Unter dem gegenwärtig dominierenden medienkom-

petenzorientierten Anforderungsprofil stehen subjektbezogene medienpädagogische Handlungsweisen in der politischen Bildung im Vordergrund: Medien werden als Politikvermittler betrachtet, zudem bieten sie uns Wirklichkeitskonstruktionen an, bestimmen also das Bild von Wirklichkeit, so wie wir sie wahrnehmen, wesentlich mit. Medienpädagogisch Handelnde versuchen Menschen in die Lage zu versetzen, diese Wirklichkeitskonstruktionen – seien es Nachrichten, Computerspiele, Werbebotschaften oder Musikvideos – zu entziffern und zu interpretieren. Zudem wird Medienkompetenz »als Teil einer spezifisch politischen Handlungskompetenz, als Basisqualifikation demokratischer Bürgerkompetenz« (Sarcinelli 2000) begriffen. Menschen sollen also insgesamt Medien in Dienst nehmen können, indem sie in der Lage sind, nicht nur Medienwirklichkeit zu entschlüsseln, sondern auch die Vielfalt medial vermittelter politischer Information zu vergleichen, kritisch zu beurteilen und politische Informationen medial selbst herzustellen, z. B. in Social Media, Bürradio oder Offenen TV-Kanälen.

Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz sind die Kernkompetenzen der medienpädagogisch Handelnden

Medienkompetenzförderung ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Bereich des medienpädagogischen Berufsfeldes herangewachsen, wie sich z. B. an den zahlreichen Medienkompetenzprojekten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch im Bereich der politischen Bildung ablesen lässt (z. B. Pöttinger u. a. 2016). Die Themen der Projekte reichen von der Partizipation im und mit dem Social Web über Cybermobbing bis hin zu Rechtstextremismus im Internet. Drei Bildungsorte und Prozesse der Medienkompetenzförderung im Bereich der politischen Bildung lassen sich unterscheiden:

- formale Bildungsorte und die medienkompetenzorientierte Planung sowie Gestaltung von institutionalisierten Lern- und Bildungssettings (insbesondere in Schule, Ausbildung, Hochschule),
- non-formale Bildungsorte und die medienkompetenzorientierte Planung sowie Gestaltung von organisierten Bildungsangeboten und -aktivitäten, die auf Freiwilligkeit der Teilnahme basieren (insbesondere in Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Ganztagschulen, Betrieben),
- informelle Bildungsorte und die Begleitung von Selbstbildungs- und Selbstlernprozessen mit Medien, die nicht institutionell organisiert sind, also jenseits formaler Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen angesiedelt sind (z. B. in Familie, Peers).

In der medienpädagogischen Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass medienpädagogisch Handelnde in pädagogischen Berufsfeldern über sowohl a) *Medienkompetenz* als auch b) *medienpädagogische Kompetenz* verfügen sollten, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich zu erfüllen. Tulodziecki argumentiert in einem Diskussionsvorschlag, dass die Handelnden auf der Grundlage eigener Medienkompetenz medienpädagogisch kompetent in vier Feldern sein sollten:

1. *»Bedeutung von Mediatisierung und Digitalisierung für Kinder und Jugendliche und Berücksichtigung beim medienpädagogischen Handeln:* Dabei geht es darum, den Stellenwert von Mediatisierung und Digitalisierung für Entwicklung und Sozialisation, für Erziehung und Bildung in sensibler Weise zu erfassen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation von medienpädagogischen Aktivitäten angemessen zu berücksichtigen.
2. *Lehren und Lernen mit Medien bzw. in digitalen Umgebungen:* Hier besteht die Aufgabe darin, vorhandene Medienangebote und Lernumgebungen im Aspekt von Lernen und Lehren vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze und empirischer Forschung zu analysieren und zu bewerten, eigene Medienbeiträge oder mediale Umgebungen für Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln sowie Lehr-Lern-Einheiten und Projekte mit Medienverwendung vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren.
3. *Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die aus Mediatisierung und Digitalisierung erwachsen:* In diesem Zusammenhang sollen vorhandene Beispiele zur Medienerziehung und Medienbildung vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze und empirischer Forschung analysiert und bewertet sowie eigene Unterrichtseinheiten oder Projekte und weitere medienpädagogische Aktivitäten (einschließlich der Beratung von Aufwachsenden und Eltern) geplant, durchgeführt und evaluiert werden.
4. *Verbesserung institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln:* »Dabei steht die Erfassung, Gestaltung und Weiterentwicklung personaler, curricularer, ausstattungsbezogener, organisatorischer und weitere institutioneller Bedingungen für medienpädagogische Arbeiten in Bildungsinstitutionen, z. B. in der Schule, im Sinne der Institutionsentwicklung im Mittelpunkt« (Tulodziecki 2017).

Die Kompetenzfelder sind zwar eher allgemein und berufsfeldübergreifend formuliert. Sie können aber deshalb problemlos für den politischen Bildungsbereich konkretisiert werden: So ginge es im ersten Kompetenzfeld z. B. um die Frage, wie sich Jugendliche gegenwärtig etwa auf YouTube Informationen zu gesellschaftlich relevanten Themen aneignen und im Freundeskreis bewerten. Auf dieser Basis wäre pädagogisch zu überlegen, wie Social-Media-Plattformen in neue Wege zur Vermittlung poli-

tischer Bildung einbezogen werden können. Ein Beispiel für das zweite Kompetenzfeld ist der Versuch, das Computerspiel *Minecraft* für die politische Bildung fruchtbar zu machen (Thiel 2016), indem etwa Jugendliche eine lebenswerte Stadt nach ihren Vorstellungen im Spiel nachbauen und darüber mit Stadtplanern ins Gespräch kommen. Andere Beispiele ließen sich ohne Weiteres ergänzen.

Tulodzieckis Vorschlag berücksichtigt auch eine Einsicht der neueren erziehungswissenschaftlichen Berufs- und Professionsforschung, die als *Entgrenzung* pädagogischer Berufsarbeit (Grunert/Krüger 2004) diskutiert wird. Dies bedeutet: Auch *medienpädagogische* Berufsarbeit kommt heute nicht ohne eine *neue Mixtur pädagogischer und nichtpädagogischer Anteile im beruflichen Handeln* aus, d. h. medienpädagogische Arbeitsfelder beinhalten zwar vielfach klassische pädagogische Tätigkeiten mit direktem Klientenbezug (unterrichten, lehren, erziehen; vor allem Kompetenzfelder 1 bis 3), teils aber stärker oder sogar überwiegend Tätigkeiten mit Beratungs-, Planungs-, Verwaltungs- und Mediengestaltungsanteil (Kompetenzfeld 4).

Deutlich wird dies im Projekt *Youthpart #lokal – Kommunale Jugendbeteiligung*, eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gemeinsam mit IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. und gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Erprobt wurden zusammen mit fünf ausgewählten Kommunen und einem Landkreis neue netzbasierte Verfahren, um Jugendliche an kommunalen Entscheidungen zu beteiligen. Die Kommunen wurden bei der Entwicklung von Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die kommunale Beteiligung Jugendlicher begleitet. Dabei kamen auch speziell entwickelte Onlinetools (insbesondere der Partizipationsserver <https://ypart.eu/>) zum Einsatz, mit denen Jugendliche selbst Initiativen entwickeln und bewerten können.

Eine der Kommunen, die sich beteiligten, war die Kleinstadt Saalfeld in Thüringen. Programmleiterin Nina Cvetek und die Programmmitarbeiterinnen Katharina Thanner und Viola Schlichting von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung berichten über den Ablauf: »Informationen zu den Flächen und Immobilien bekommen die Jugendlichen über eine Kartenfunktion, Fotos und Kurzbeschreibungen. Diese Hintergrundinformationen wurden in Kooperation zwischen Bau- und Grünflächenamt sowie dem für den Gesamtprozess zuständigen Jugendamt online gestellt. Der Saalfelder Auftritt auf ypart.eu wird von den MitarbeiterInnen des Jugendamts zusammen mit pädagogischen Fachkräften aus Jugendhilfeeinrichtungen moderiert. Die Pädagogen geben Feedback und gewährleisten den Rückfluss der Anregungen der Jugendlichen in die kommunalen Gremien. Die online gesammelten Vorschläge der Jugendlichen werden dann

auf Entscheidungsebene diskutiert, also in der Verwaltung und politischen Gremien der Kommune, die zudem über die Umsetzung entscheiden. In Saalfeld moderieren darüber hinaus Jugendliche selbst auf der Plattform, sitzen mit in Steuerungsgruppen und gestalten den Beteiligungsprozess so auch kontinuierlich mit« (Cvetek u. a. 2014: 31 ff.).

Eine zentrale Erkenntnis des Projektes ist aber auch diese: Nur weil das Internet heute zum Alltag der Jugendlichen gehört, heißt das nicht automatisch, dass alleine die Bereitstellung digitaler Tools ausreicht, um Jugendliche mehr als bisher an kommunalen Prozessen zu beteiligen. Auf eine unbekannte Internet-Plattform gehen zu müssen, kann gerade für beteiligungsunerfahrene Jugendliche eine große Hürde darstellen (ebd.). Für die medienpädagogische Kompetenz bedeutet dies, auch die Grenzen des pädagogischen Einsatzes von Medien einschätzen und entsprechend unterschiedliche Methoden der Online- und Offline-Beteiligung miteinander verbinden zu können. In Tulodzieckis Vorschlag wäre diese Kompetenz dem dritten Feld zuzuordnen.

Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung – Schlussfolgerungen

Abschließend sollen die vorangegangenen Überlegungen noch einmal thesenartig zusammengefasst und dargelegt werden, was sie für die politische Bildung bedeuten:

1. Die zunehmend deutlicher werdende Forderung der Berufspraktiker in der politischen Bildung nach Weiterbildung zu medienbezogenen und medienpädagogischen Themen einerseits und die zunehmende Spezialisierung von medienpädagogischen Aufgabenfeldern andererseits sind Symptome dafür, dass der fortschreitende Prozess von medienpädagogischer Verberuflichung und Professionalisierung auch in der politischen Bildung spürbar ist. Ein weiteres Zeichen für diesen Prozess ist, dass es eine gestiegene Anzahl von spezialisierten medienpädagogischen Stellenprofilen in der politischen Bildungspraxis gibt, insbesondere im Bereich von politischen Medienbildungsprojekten, die von medienpädagogisch ausgebildeten Fachkräften besetzt werden.
2. Medienpädagogisches Handeln in der politischen Bildung folgt heute vor allem einem medienkompetenzorientierten professionellen Anforderungsprofil, wofür die Vielzahl an Projekten zur Medienkompetenzförderung und Medienbildung in den letzten Jahren ein Beleg ist.
3. Die Kernkompetenzen medienpädagogisch Handelnder in der politischen Bildung sind Medienkompetenz *und* medienpädagogische Kom-

petenz. Insbesondere im Rahmen medienpädagogischer Kompetenz gilt es für die Fachkräfte, Wissen und Können in Medienpädagogik und politischer Bildung miteinander fruchtbar zu vernetzen. Dabei kommt medienpädagogische Berufsarbeit heute nicht mehr ohne eine *neue Mixtur pädagogischer und nichtpädagogischer Anteile im beruflichen Handeln* aus.

Es reicht somit nicht aus, medienpädagogische Kompetenz in der politischen Bildung einmalig durch Weiterbildungsmaßnahmen zu vermitteln. Dies ist zwar eine wichtige und notwendige Facette. Medienpädagogische Professionalisierung politischer Bildung gelingt aber langfristig nur, wenn einerseits bereits in der Ausbildung von pädagogischen Berufen, die auf politische Bildungspraxis zielen, medienpädagogische Kernkompetenzen vermittelt, andererseits Stellen für Medienkompetenzförderung und Medienbildung in der politischen Bildung zunehmend mit eigens ausgebildeten medienpädagogischen Fachkräften besetzt werden.

Literatur

- Cvetek, Nina/Thanner, Katharina/Schlichting, Viola (2014): Kommunale Jugendbeteiligung mit youthpart#lokal, in: Computer+Unterricht, Heft 96, S. 31–33.
- Fromme, Johannes/Biermann, Ralf (2016): Medienbildung aus einer Berufs- und Professionsperspektive: Welche Chancen haben »Medienbildner/innen« auf dem Arbeitsmarkt?, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden, S. 297–330.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2015): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt, Düsseldorf-München.
- Gräßer, Lars/Hagedorn, Friedrich (2012) (Hrsg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung, Düsseldorf-München.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 309–325.
- Hauk, Dennis (2016): Digitale Medien in der politischen Bildung. Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert, Wiesbaden.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession, München
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden, S. 564–570.
- Hugger, Kai-Uwe (2013): Berufsfeld Medienkompetenzförderung, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkom-

- petenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 95–100.
- Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.) (2017): Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses, München.
- Pöttinger, Ida/Kalwar, Tanja/Fries, Rüdiger (Hrsg.) (2016): Doing politics. Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft, München.
- Sarcinelli, Ulrich (2000): Medienkompetenz in der politischen Bildung – pädagogische Allerweltsformel oder politische Kategorie?, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 25, S. 29–38, <http://www.bpb.de/apuz/25559/medienkompetenz-in-der-politischen-bildung> (Stand: 11.04.2017).
- Thiel, Tobias (2016): Durch Minecraft Politik, Geschichte und Städte entdecken, in: Bundeszentrale für politische Bildung: werkstatt.bpb.de, <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/239420/durch-minecraft-politik-geschichte-und-staedte-entdecken> (Stand: 11.04.2017).
- Transferstelle politische Bildung (2015): Politische Bildung und Neue Medien. Bericht der Transferstelle politische Bildung zum Jahresthema 2015, Essen, https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Material/Transferstelle_politische_Bildung_Neue_Medien_Broschuere_web.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard (2017): Thesen zu einem Rahmenplan für ein universitäres Studium der Medienpädagogik. Unveröffentlichtes Diskussionspapier für die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Teil III

Herausforderungen für die politische Bildung

Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung

Medienkompetenz als klassisches Ziel politischer Bildung

Die Vermittlung medienbezogener Kompetenzen war bereits vor Anbruch des Digitalzeitalters Anfang des 21. Jahrhunderts (zu dieser Datierung vgl. Hilbert/López 2011) eine wichtige Aufgabe politischer Bildung und ein Anliegen der Politikdidaktik. Medienkompetenz ist ein klassisches Ziel politischer Bildung in der Mediendemokratie und beinhaltet dabei insbesondere folgende, den raschen Wandel an verfügbaren bzw. genutzten Medien grundsätzlich überdauernde Aspekte:

- ein Verständnis für die Rolle der (Massen-)Medien als »Vierte Gewalt« einer modernen Demokratie (z.B. Sarcinelli 2009), also das Wissen um die Relevanz von Medien als intermediäres System – als Transmissionsriemen politischer Willensbildung zwischen Regierung/Parlament und Bevölkerung, als Informationsbasis für die persönliche Meinungs- und Raum der öffentlichen Willensbildung –, das eine wertvolle politische Kontrollfunktion erfüllt und zu Transparenz und Legitimität von Politik beitragen kann.
- die Fähigkeit zur kritischen Analyse des Verhältnisses von Politik und Medien in der Mediendemokratie (Meyer 2010: 199 ff., Sarcinelli 1993), basierend auf Kenntnis und Reflexion der »Logik des Politischen« (Meyer 2010: 80 ff.) sowie der Selektions- und Darstellungslogik des Mediensystems, Verständnis der Funktionsweisen des »Politainments« (Dörner 2001) sowie Sensibilität für die Gefahren einer »Kolonisierung der Politik« durch die Medien (»Mediokratie«, Meyer 2001).
- die Fähigkeit, Medien für die Informationsgewinnung und politische Meinungsbildung einzusetzen; dazu gehören zum einen instrumentelle Fähigkeiten der Recherche, zum anderen die Fähigkeit der (insbesondere auch quellen)kritischen Reflexion angebotener Informationen und Bewertungen. Erforderlich hierfür sind unter anderem Kenntnisse über die Bedeutung von Nachrichtenfaktoren (z.B. Betroffenheit, Personalisierung oder Schaden) für die Bildung des »Nachrichtenwertes«

(Schulz 1976, Kepplinger 1998) sowie über die politische Orientierung und Interessen spezifischer Medien.

- die Fähigkeit, Medien aktiv zur politischen Partizipation, zur eigenen Mitwirkung an der öffentlichen politischen Willensbildung zu nutzen; auch diese Teilkompetenz hat grundsätzlich eine instrumentell-technische und eine kritisch-reflexive Seite.
- die Fähigkeit, die Regulierung des Mediensystems sowie die Interaktion von Politik und Medien politisch zu beeinflussen; diese setzt die zuvor genannten Teilkompetenzen voraus, geht jedoch über sie hinaus und bedarf umfassenderer politischer Kenntnisse, Urteils- und Handlungsfähigkeiten.

In diesem Sinne ist Medienkompetenz ein traditionelles Ziel politischer Bildung. Um sie zu vermitteln, werden Medien einerseits zum Gegenstand politischer Bildung, andererseits sind sie ein Element der Gestaltung politischer Bildung als Unterrichtsmedium (zu diesem »Doppelcharakter« von Medien z. B. Massing 2001: 40, vgl. auch Tulodziecki u. a. 2010).

Klassische didaktische Zugänge zur Vermittlung einer politikbezogenen Medienkompetenz sind die Auseinandersetzung mit kommunikations- und politikwissenschaftlichen Theorien zum Verhältnis von Politik und Medien sowie den verschiedenen, sich zunehmend überlagernden Logiken des Medien- und Politiksystems, ein Vergleich der tagesaktuellen Berichterstattung in verschiedenen Medien (z. B. zwischen konkurrierenden Tageszeitungen, zwischen Presse und TV), das Verfassen von Pressemitteilungen und Leserbriefen, die Herstellung eigener (Schüler-)Zeitung oder medienwirksam die Politik bzw. das Schulleben betreffende Aktionen. Hinsichtlich der Regulierung des Mediensystems bieten sich herkömmlich z. B. die Themen Kartellbildung, Zugang von Medien zur Politik oder Grenzen der Pressefreiheit mit Blick auf Persönlichkeitsrechte bei Karikaturen für die politikdidaktische Aufbereitung an.

Politikbezogene Medienkompetenz im digitalen Zeitalter

Die oben genannten Aspekte der Medienkompetenz als Ziel politischer Bildung haben auch im *digital age* grundsätzlich Gültigkeit. Weiterhin gilt es, Medien zur eigenen Informationsgewinnung und politischen Urteilsbildung rezeptiv nutzen und eigene politikbezogene Medienbeiträge aktiv gestalten und verbreiten zu können. Dabei geht es weiterhin nicht nur um Erwerb bzw. Vermittlung technischer Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch der Fähigkeit, Bedingungen der Informationsselektion und -darstellung zu durchschauen und zu beurteilen (vgl. z. B. Herzig/Mar-

tin, Manzel und Hauk in diesem Band; vgl. auch Sander 2017). Mit der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien hat sich allerdings die Gestalt der Mediendemokratie, der Gesellschaft und Öffentlichkeit, damit auch die Art der zu vermittelnden Medienkompetenzen und auch die Bandbreite verfügbarer Unterrichtsmedien verändert. Wie in Teil I des vorliegenden Bandes anschaulich beschrieben, hat das Internet nicht nur zu einer enormen Steigerung der Zugänglichkeit von Informationen geführt, sondern zugleich auch eine stetig wachsende Flut an ungeordneter Information mit sich gebracht. Dies erfordert neue bzw. angepasste Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähigkeiten der Bürgerinnen und Bürger. Die klassischen Medien verlieren ihre Funktion als Gatekeeper (siehe Jarren/Klinger und Kneuer in diesem Band), was auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger ein neues Maß an Orientierungsfähigkeit verlangt.

Diese setzt Wissen um die Rahmenbedingungen der Informationsbereitstellung daraus, dazu zählen heute im digitalen Raum Kenntnisse über die Existenz und Funktionsweisen von Algorithmen (siehe Schaar in diesem Band), ein Bewusstsein des Problems von Filterblasen und Echokammern (siehe Busch und Jarren/Klinger in diesem Band), die unter anderem durch die automatisierte zielgruppenspezifische Bereitstellung von Informationen in sozialen Medien gefördert werden (auch in Wahlkämpfen, siehe Jungherr in diesem Band), Sensibilität für die Verbreitung von Fake News, Wissen um die Existenz und Funktionsweise von Social Bots (programmgesteuerte, menschliche Kommunikation imitierende Profile in sozialen Medien) sowie um die spannungsreiche Rolle von Whistleblower-Plattformen – ihrem wertvollen Beitrag zur »vernetzten Vierten Gewalt« wie auch die Gefahr ihrer politischen Instrumentalisierung (siehe Hintz in diesem Band).

Für die Einordnung und kritische Bewertung von netzbasierten Informationen bedarf es weiterhin, und vielleicht mehr denn je, auch eines politischen Grund- und Orientierungswissens: Es reicht nicht aus, Online-Suchmaschinen bedienen zu können – um neue Informationen einordnen, Fake News als solche identifizieren und die eigenen Kenntnisse sinnvoll erweitern zu können, ist auch ein strukturiertes politisches Vorwissen erforderlich (vgl. Weinert 1999: 28, Weinert 2000: 9).

Durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben sich nicht nur die Angebote, sich politisch zu informieren, verändert, sondern auch die Möglichkeiten, selbst politisch aktiv zu werden und an der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung teilzuhaben: Für die netzbasierte Teilhabe sind spezielle instrumentelle Fähigkeiten vonnöten, um mit Reichweite aktiv zu werden (siehe Hoffmann in diesem Band), etwa für das Erstel-

len sichtbarer, gut auffindbarer Posts und Blogs oder die Gründung und Pflege sozialer Internet-Gruppen. Zentral ist aber ebenso die kritische Reflexion der Bedingungen einer netzbasierten Partizipation, die in manchen Fällen auch ein Nicht-Handeln (z. B. Verzicht auf das Klicken des Like-Buttons bzw. das Weiterleiten bei ungeprüfter Skandalnachricht) nahelegen kann. Berücksichtigt werden müssen dabei Probleme des Datenschutzes und Herausforderungen für die Datensouveränität (siehe Schaar in diesem Band; vgl. auch Gapski 2015) sowie Gefahren einer zunehmenden Überwachung der Bürgerinnen und Bürger, aber auch die Herausforderungen von Cyber-Mobbing und Hate Speech, die Nutzerinnen und Nutzer davon abhalten können, sich im Netz politisch einzumischen (siehe Hoffmann in diesem Band).

Um die Potenziale des Internets für eine stärker partizipatorische Demokratie zu nutzen, sind zudem kommunikative Kompetenzen unerlässlich – Studien zur mangelnden deliberativen Qualität von Online-Diskursen unterstreichen dies (siehe Kersting in diesem Band). Es gilt, auch im Netz eine demokratieadäquate politische Kultur zu entwickeln. Schließlich ist für politisches Handeln im sich wandelnden Mediensystem auch Wissen um institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten der *e-democracy* (siehe Kneuer in diesem Band), wie Online-Petitionen oder netzbasierte Bürgerberatungsforen, erforderlich.

Angesichts eines in der aktuellen Medienumbruchphase, die von einer rasanten Differenzierung und Neuinstitutionalisierung von Medien geprägt ist, weitgehend unregulierten Mediensystems (siehe Jarren/Klinger in diesem Band), hat der bei den eingangs dargestellten Elementen einer politikbezogenen Medienkompetenz zuletzt genannte Aspekt – die Fähigkeit zur Beeinflussung der Rahmenbedingungen und Regulierung des Mediensystems, also eine grundsätzliche Politikkompetenz bezüglich Mediennutzung und -regulierung als Policy-Feld, kurz eine medienpolitische Kompetenz – heute eine besondere Relevanz. So gilt es, durch politische Regeln eine »algorithmische Diskriminierung« (siehe Schaar in diesem Band) zu verhindern, sich für den sinnvollen Ausbau der Strukturen einer *blended participation* (siehe Kersting und Kneuer in diesem Band) einzusetzen, sich mit der Regulierung eines zunehmend digitalen Wahlkampfes, beispielsweise einem Verbot des höchst problematischen Wahlwerbemittels der *dark posts* (siehe Busch in diesem Band), auseinanderzusetzen oder angesichts kurzlebiger Datenträger das kulturelle Gedächtnis der Menschheit langfristig zu sichern (Sander 2017).

Medienkompetenz als Ziel politischer Bildung umfasst demnach heute mehr denn je neben Baackes (1997) klassischen vier Dimensionen der Medienkompetenz ein fünftes zentrales Element: eine Urteils- und Handlungskompetenz in Bezug auf Medien als Policy-Feld – neben Medien-

kunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung geht es politischer Bildung vor allem auch um die Vermittlung einer medien- bzw. netzpolitischen Kompetenz.

Es gilt also, in der politischen Bildung neue Medien und politikbezogene Nutzungsformen kritisch zu reflektieren und dazu zu befähigen, deren Rahmenbedingungen zu gestalten – die (angehenden) Bürgerinnen und Bürger sollten die Regeln der Nutzung neuer Medien politisch mitbestimmen können. Hierfür ist die gesamte klassische Politikkompetenz erforderlich: Notwendig sind Kenntnisse über Polity, Politics und Policy-Optionen, eine entwickelte politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit (die wiederum an den heutigen Medienwandel angepasst ist, siehe oben), eine Unterstützung demokratischer Normen und Werte als Grundlage der Austragung politischer Konflikte sowie Motivationen, die sich auf Politik im engeren Sinne beziehen (vgl. Modell der Politikkompetenz von Detjen u. a. 2012).

Wie Medienkompetenz in der politischen Bildung auf Höhe der Zeit zu vermitteln ist, welche Wege hierfür unter welchen Bedingungen vielversprechend sind – sowohl auf Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema neue Medien/digitale Gesellschaft (inkl. Behandlung der Aspekte Algorithmen, Filterblasen, Datenschutz, Social Bots, Hate Speech etc.) als auch auf Ebene der Integration neuer Medien in den Politikunterricht bzw. die außerschulische politische Bildung – diesbezüglich hat die politikdidaktische Forschung deutlichen Nachholbedarf (siehe Hauk und Manzel in diesem Band). Einigkeit dürfte bestehen, dass schulische und außerschulische politische Medienbildung stärker verzahnt werden sollten (wofür die Ganztagschule besondere Chancen bietet) und dass Lehrende beider Felder einer Professionalisierung bedürfen, also einer systematischen Integration von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten der Medienkompetenzförderung in ihre Aus- und Weiterbildung (siehe Bruggen/Bröckling, Eickelmann und Hugger in diesem Band).

Bezüglich des Einsatzes neuer Medien in der politischen Bildung treffen heute zumeist wenig evidenzbasierte Überzeugungen aufeinander. So wird z. B. über Chancen und Gefahren der Formulierung politischer Urteile in Form von Twitter-Nachrichten im Rahmen des Politikunterrichts auf Fachtagungen trefflich gestritten. Praktikerinnen und Praktiker berichten von positiven Erfahrungen mit einer solchen Aufgabenstellung, während manche Politikdidaktikerinnen und -didaktiker darin ein Zeichen des Verfalls anspruchsvoller politischer Bildung sehen. Grundsätzlich muss betont werden, dass Medienvielfalt in der politischen Bildung gefragt ist, der didaktische Wert von Medien sich jedoch immer aus ihrer Verbindung mit Zielen und Inhalten sowie der Berücksichtigung von Lernergruppe

und Lehrendenfähigkeiten ergibt; dabei geht es im Übrigen nie um ein Maximum an Methoden- und Medienvielfalt, sondern um ein »Optimum« (Helmke 2012: 265 f.).

Die Nutzung neuer Medien und neuer, lebensweltkonformer Kommunikationsweisen (zum aktuellen Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen siehe insbesondere Tillmann in diesem Band) im Unterricht sollte sicherlich nicht verteufelt werden – es macht keinen Sinn, die Welt hier künstlich aus dem Unterricht auszusperrern, wegen der Motivationskraft eines lebensweltorientierten Unterrichts, aber auch zwecks Befähigung zum konkreten Handeln in eben dieser Lebenswirklichkeit. Zugleich sollte sich politische Bildung keineswegs auf digitale Kommunikationsformen und -technologien reduzieren – neue und traditionelle Unterrichtsmedien sind nicht gegeneinander auszuspielen (Weißeno 2001; für eine breite Übersicht ausgewählter Medien politischer Bildung vgl. Besand/Sander 2010). Angesichts der vorherrschenden Unterrichtswirklichkeit gilt es heute allerdings, die Chancen digitaler Medien für eine abwechslungsreiche und motivierende, kognitiv aktivierende und kompetenzorientierte politische Bildung deutlich zu unterstreichen (siehe zu digitalen Schulbüchern Macgilchrist, zu Computerlernspielen Motyka und zu Online-Planspielen Oberle u. a. in diesem Band). Ein angemessener Einsatz neuer Medien kann bei Lernenden sowohl den kompetenten Umgang mit ihnen als auch die aufgeklärte und kritische Reflexion hierüber fördern – diese generelle Annahme sollte allerdings in spezifischen Settings politischer Bildung systematisch empirisch erforscht werden.

Politische Bildung und Medienbildung haben zahlreiche Schnittmengen und greifen in vielfältiger Weise ineinander – es ist an der Zeit, dass sich Politikdidaktik und Medienpädagogik bezüglich Theoriebildung, empirischer Forschung und Praxisprojekten verstärkt konstruktiv austauschen. In der Politikdidaktik ist teilweise ein Zerrbild der Medienpädagogik anzutreffen, der ein Fokus auf eine rein instrumentelle Mediennutzungsbefähigung nachgesagt wird. Die insbesondere in Teil II des Bandes versammelten Beiträge widersprechen diesem Bild: So wenden sich nicht nur Bardo Herzig und Alexander Martin sowie Angela Tillmann explizit gegen eine Verkürzung von Medienkompetenz auf »technische Handhabungs- und Bedienfertigkeiten« und fordern, dass deren Förderung unbedingt von einer Stärkung der kritisch-reflexiven Urteilsfähigkeit, der Befähigung zum sozialverantwortlichen Handeln sowie der gezielten Behandlung netzpolitischer Fragen flankiert wird.

Zu den einzelnen Beiträgen

Die folgenden Beiträge des dritten und letzten Teiles des vorliegenden Bandes wenden sich Medienkompetenz als spezifischer Herausforderung der politischen Bildung zu. Dabei wird – stets vor dem Hintergrund des aktuellen Medienwandels – sowohl auf die Zieldimension der Medienkompetenz im Kontext politischer Bildung eingegangen als auch auf Wege zur Förderung von Medienkompetenz im Politikunterricht und den Einsatz neuer Medien in der politischen Bildung.

Zunächst fokussiert Dagmar Hoffmann den Wandel der politischen Sozialisation von Heranwachsenden in Zeiten von Mediatisierung und Digitalisierung. Sie diskutiert unter anderem, inwieweit das Internet und seine Infrastrukturen zur politischen Aktivierung beitragen können. Dabei werden sowohl die Partizipationspotenziale des Netzes als Ermöglichungsraum beleuchtet als auch Handlungsblockaden benannt, wenn z. B. durch grenzverletzendes Kommunikationsverhalten von Mediennutzerinnen und -nutzern das Internet zu einer Sphäre schwer kontrollierbarer sozialer Anfeindung und Stigmatisierung gerät. Hieraus ergibt sich die Forderung, Heranwachsende nicht nur dazu zu befähigen, mit neuen Medien umzugehen, sondern sie auch gezielt dazu zu ermutigen, sich hierüber politisch einzubringen.

Sabine Manzel fordert in ihrem Beitrag eine fachbezogene Modellierung von Medienkompetenz und deren empirische Überprüfung im Kontext von Politikunterricht. Für die notwendige konzeptionelle Auseinandersetzung der Politikdidaktik mit der Frage nach Überschneidungen zwischen Medien- und Politikkompetenz zeigt sie Anknüpfungspunkte auf, die das Modell der Politikkompetenz nach Detjen u. a. (2012) bietet. Darüber hinaus macht sie deutlich, dass angesichts des außerordentlich dünnen Forschungsstandes weitere empirische Studien unverzichtbar sind, etwa zum Lernzuwachs durch einen kompetenzorientierten Einsatz von traditionellen und neuen Medien im Politikunterricht oder zur Veränderung von politischem Interesse und politischen Einstellungen Jugendlicher durch die Nutzung medialer Online-Formate.

Hieran schließt Dennis Hauk an, der wie Manzel unterstreicht, dass sich das politikdidaktische Potenzial von digitalen Medien erst in Verknüpfung mit Zielen und Inhalten des Unterrichts ergibt und sich im spezifischen Einsatz durch die Lehrkraft sowie in der jeweiligen Nutzung durch Lernende entfaltet. Nach einem Überblick über Studien der empirischen Unterrichtsforschung zu neuen Medien und politischer Bildung fordert der Autor eine vertiefte theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung der Politikdidaktik mit Fragen der Medienkompetenz und unterstreicht eben-

falls die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien. Er zeigt darüber hinaus Konsequenzen aus den bislang vorliegenden empirischen Befunden für die Praxis politischer (Medien-)Bildung auf.

Felicitas Macgilchrist fokussiert in ihrem Beitrag das Medium Schulbuch: Sie kartiert die Chancen und Herausforderungen von kostenpflichtigen, kostenlosen und offenen (OER) digitalen Schulbüchern und diskutiert deren unterschiedliche Potenziale für den politischen Fachunterricht anhand von drei Typen: PDF-Digitalisate, die leichter zugänglich und leichter vom Gewicht sind als gedruckte Schulbücher, multimedial-interaktive *born-digital* Schulbücher, die neue Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten anbieten, sowie konstruktiv-interaktive digitale Schulbücher, in denen Schülerinnen und Schüler selbst Wissensangebote konstruieren und Inhalte editieren können.

Marc Motyka wendet sich in seinem Beitrag dem digitalen spielbasierten Lernen (*digital game-based learning*) in der politischen Bildung zu. Zahlreiche Computerspiele lassen sich auf Themen des Politikunterrichts beziehen. Wissenschaftlich kaum untersucht ist allerdings, inwiefern digitale Spiele das Politik-Lernen nachhaltig unterstützen können. Anhand konkreter Beispiele und unter Berücksichtigung von Ergebnissen empirischer Studien zeigt der Autor Chancen und Probleme digitaler Lernspiele für den kompetenzorientierten Politikunterricht auf. Er plädiert zum einen für die Entwicklung hochwertiger Computerlernspiele, die Politik im engeren Sinne fokussieren und Hinweise zu instruktionaler Unterstützung und Debriefing enthalten, zum anderen für Lehrerfortbildungen zum Einsatz digitaler Lernspiele im Politikunterricht.

Die Autorengruppe der Universität Göttingen und der planpolitik GbR, bestehend aus Monika Oberle, Simon Raiser, Björn Warkalla, Konstantin Kaiser und Johanna Leunig, widmet sich in ihrem Beitrag abschließend den Potenzialen digitaler Planspiele in der politischen Bildung. Während Planspiele sich als Methode der politischen Bildung etabliert haben und ihr didaktisches Potenzial in der Literatur umfangreich besprochen ist, sind Versuche, die Möglichkeiten von Planspielen in einer Online-Umgebung zu erschließen, relativ neu. Der Beitrag diskutiert die mit digitalen Planspielen in der politischen Bildung verbundenen Chancen und Herausforderungen und präsentiert Ergebnisse einer Pilotstudie, die den Einsatz von Online-Planspielen zu einem politischen Entscheidungsprozess des Europaparlamentes an Schulen begleitend beforscht hat. Abschließend erfolgen Vorschläge für die Weiterentwicklung von digitalen Planspielen sowie für deren weitere empirische Erforschung.

Die Beiträge in Teil III des Bandes knüpfen implizit oder explizit an die vorhergehenden Teile an. Dabei zeigt sich, dass Diskurse der Politik-

wissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Medienpädagogik und Politikdidaktik sich gegenseitig bereichern und fruchtbar ineinandergreifen können. Gefordert ist eine erweiterte, interdisziplinäre (nicht zuletzt auch unter Berücksichtigung der pädagogischen Psychologie) Auseinandersetzung mit politikbezogener Medienkompetenz und politischer Medienbildung. Der vorliegende Band möchte hierfür als Anstoß dienen.

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen.
- Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Handbuch Medien in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.
- Dörner, Andreas (2001): Politainment – Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/Main.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2015): Big Data und Medienbildung, München.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 4. Aufl., Seelze-Velber.
- Hilbert, Martin/López, Priscilla (2011): The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information, in: Science, Heft 6025, S. 60–65.
- Kepplinger, Hans (1998): Der Nachrichtenwert der Nachrichtenfaktoren, in: Holtz-Bacha, Christina/Scherer, Helmut/Waldmann, Norbert (Hrsg.): Wie die Medien die Welt erschaffen und wie die Menschen darin leben, Opladen, S. 19–38.
- Massing, Peter (2001): Bürgerleitbilder und Medienkompetenz, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Schwalbach/Ts., S. 39–50.
- Meyer, Thomas (2001): Mediokratie – Die Kolonisierung der Politik durch die Medien, Frankfurt/Main.
- Meyer, Thomas (2010): Was ist Politik?, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Sander, Wolfgang (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der Politischen Bildung, in: Gloe, Markus/Oeffering, Tonio (Hrsg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute, Baden-Baden, S. 129–148.
- Sarcinelli, Ulrich (1993): Mediale Politikdarstellung und politisches Handeln: analytische Anmerkungen zu einer notwendigerweise spannungsreichen Beziehung, in: Jarren, Otfried (Hrsg.): Politische Kommunikation in Hörfunk und Fernsehen, Opladen, S. 35–50.
- Sarcinelli, Ulrich (2009): Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System, 2. Aufl., Wiesbaden.

- Schulz, Winfried (1976): Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien, Freiburg i. B.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik, Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn.
- Weinert, Franz E. (1999): Concepts of competence, Paris.
- Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule, in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2, S. 1–16.
- Weißeno, Georg (2001): Medien im Politikunterricht, in: ders. (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Schwalbach/Ts., S. 21–38.

Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen

Politische Sozialisation Heranwachsender im Wandel

Mit dem Aufkommen und der Etablierung des Internets und der Digitalisierung haben sich Formen und Strukturen der sozialen und medialen Kommunikation verändert. Wir befinden uns in einer Medienumbruchphase, deren Abschwung und Ende noch nicht in Sicht ist. Den digitalen kommunikativen Sphären wurde und wird attestiert, dass sie weiten Teilen der Bevölkerung politisches Handeln und Partizipation ermöglichen. Theoretisch ist es ohne komplizierte technische Zugangsvoraussetzungen möglich, sich als zivilgesellschaftlicher Akteur in sozialen Netzwerken, Foren oder mit einem eigenen Blog politisch zu äußern und sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen. Allerdings beteiligen sich bislang vergleichsweise wenig Menschen an netzbasierten politischen Diskursen und nimmt nur eine Minderheit partizipative Verfahren zur Bürgerbeteiligung wahr. Ebenfalls haben sich Formen des partizipativen Journalismus nur mit Mühe durchsetzen können, da dieser personelle und finanzielle Ressourcen braucht, um dauerhaft wirksam werden zu können.

Politische Angebote des Netzes – in welcher Form auch immer sie angeboten werden – werden vornehmlich rezipiert. Nur wenige Menschen nutzen das Netz proaktiv, emanzipatorisch und kollaborativ, um ihre Interessen deutlich zu machen. Gleichwohl suggerieren einzelne YouTube-Kanäle, Facebook-Seiten und -Gruppen sowie »Hashtag Publics« (Rambukkana 2015), dass politisches Aufbegehren leicht umgesetzt und schnell Massen themenbezogen mobilisiert werden können. Beispielhaft sei auf die Sexismus-Debatte, versehen mit dem Hashtag *#aufschrei* hingewiesen, die sich primär beim Microblogging-Dienst *Twitter* entfachte und später aber auch ein breites Echo in den konventionellen Medien und in der Politik fand.

Gerade für junge Menschen gilt es, die digitalen Kommunikationsangebote sowohl für ihre individuellen als auch für kollektive, gemeinwohl-orientierte Interessen kreativ und zweckorientiert anzuwenden und sich diese sinnstiftend zu eigen zu machen. Politikinteresse ist sozial erwünscht

und eine politische Orientierung auszubilden, ist nach wie vor – nicht nur aus Sicht von Jugendsoziologinnen und -soziologen sowie Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern – eine essenzielle Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Doch die Offenheit für politische Themen und auch das Bedürfnis nach Teilhabe und Artikulation politischer Positionen will gelernt sein. Sie ist eng mit individuellen und kollektiven Erfahrungen, eigenen Ansprüchen und gesellschaftlichen Erwartungen verknüpft. Des Weiteren hängt es von vorhandenen sozial-kommunikativen Kompetenzen und nicht zuletzt von Gelegenheitsstrukturen ab, ob und wie man sich zu Wort meldet und politisch einbringt.

Die Handlungspraktiken und Ausdruckformen von politischem Interesse und politischer Partizipation umfassen prinzipiell ein breites Spektrum. Sie haben sich gerade in jüngster Zeit durch Mediatisierungsprozesse ausdifferenziert, was an der Diskussion über den Strukturwandel von Öffentlichkeit(en) und Gegenöffentlichkeiten (Wendelin 2011, Wimmer 2007), fragmentierten Wissensgemeinschaften und neuen Partizipationskulturen *im* und *über* das Netz deutlich wird (z.B. Carpentier 2011, Couldry u.a. 2007, Jenkins 2006). Es sind vielzählige Formen von politischer Teilhabe denkbar, wenngleich die jeweiligen Partizipationspraktiken in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit gewiss verschieden sind.

Schlagworte wie »Political Web« (Dahlgren 2013) sowie »Civic Web« (Banaji/Buckingham 2013) verweisen auf die Potenziale politischen Handelns im Netz und beflügeln die Diskussion um eine neue Bürger- und Zivilgesellschaft. Zumeist wird mit Blick auf die Notwendigkeit und die Ermöglichung von politischem Handeln in der Bürgergesellschaft auf eine demokratische Erziehung, auf die Befähigung zur Artikulation und Verwirklichung individueller und kollektiver Interessen, auf die Urteils- und Handlungsfähigkeit von Subjekten hingewiesen. Diese Fähigkeiten werden im Laufe der Sozialisation in *formalen* und *informellen Kontexten* erlernt. Angebote und Infrastrukturen des Internets werden eher als informelle Kontexte der politischen Sozialisation begriffen, Bildungseinrichtungen wie die Schule als formale Kontexte. Die Schule wird in vielen fachwissenschaftlichen Werken als ein einflussreiches System genannt, dem auch die Verantwortung für das Gelingen politischer Bildung übertragen wird (Rippl/Seipel 2012).

Als ein wesentliches Übungsfeld der Demokratie und der Ausbildung einer politischen Orientierung wird zudem die Familie betrachtet, in der Heranwachsende Mitsprache und Mitbestimmung lernen und trainieren können und politische Orientierungen angeboten sowie gesellschaftliche Werte vermittelt werden (Alt u.a. 2005). Darüber hinaus tragen Peers, Verbände, Vereine, Kirchen und soziale Bewegungen zur politischen

Sozialisation bei. Digitale Medientechnologien, zugehörige Anwendungen und Portale sind eher komplementäre und nicht prioritäre Ressourcen, die politisches Empowerment erleichtern sollen bzw. unterstützen können.

Während die politische Bildung im schulischen Kontext, in Verbänden und Parteien formalisiert ist, ist sie im familiären Bereich Teil eines individuellen Erziehungskonzeptes. Studien belegen, dass ein politisch aktives Familienmilieu sich deutlich positiv auf die Aktivitätsbereitschaft und das politische Engagement der Kinder auswirkt (Schneekloth 2010). Die besondere Bedeutung von Peergruppen als Kontext politischer Sozialisation liegt nahe, doch *wie* Jugendliche *mit welchem Effekt* durch ihren Freundeskreis politisiert werden, ist bislang kaum geklärt (Bienefeld/Böhm-Kasper 2016). Peerkontexte werden als Möglichkeits-, Erlebnis- und Erfahrungsräume betrachtet, die durch symmetrische Beziehungsstrukturen gekennzeichnet sind und in denen Interessen und Werte verhandelt werden. Inwieweit sie nachhaltig politische Sozialisation determinieren, bleibt in empirischen Untersuchungen zumeist vage. Anzunehmen ist, dass sich die verschiedenen Kontexte der politischen Sozialisation wechselseitig bedingen und beeinflussen sowie in ihrer Bedeutung über die Lebensphasen hinweg variieren können.

Wenn eine Einschätzung der politischen Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen vorgenommen wird, so orientiert man sich – häufig zu Unrecht – an Zeiten, in denen große Protestbewegungen in der medialen Öffentlichkeit präsent waren. Zum Maßstab gemacht werden die (vermeintlich) kollektiven Aktivitäten der Eltern- und Großelterngeneration in den 1980er Jahren, die sich selbstverständlich unter anderem gegen den NATO-Doppelbeschluss und die Stationierung von Pershing-II-Raketen aufgelehnt, gegen Atomkraft rebelliert und sich gegen Berufsverbote ausgesprochen haben. Dabei wird aber häufig vergessen, dass sich die politischen Bedingungen der Gegenwart von denen der Vergangenheitsgesellschaft deutlich unterscheiden und es für junge Menschen heute mitunter voraussetzungsvoller ist, sich politisch zu positionieren und zu artikulieren. Diese These lässt sich wie folgt begründen:

- *Mediatisierung von Politik und politischen Themen:* Bedingt durch Globalisierungsprozesse und eine neue Weltordnung stellen sich politische Konflikte und Problemlagen komplex und bisweilen ambivalent dar. Politische Themen stehen in anderen Zeitdynamiken auf der Medien-Agenda als das in Pre-Internet-Zeiten der Fall war. Der Medienpluralismus – also die Vielzahl an Nachrichtenquellen und neue Intermediäre – impliziert einerseits erweiterte Rahmungen und Deutungen politischer Themen, andererseits trägt er zur Diffusion von Standpunkten und nicht zur Komplexitätsreduzierung bei (Wolling 2016, Jarren 2008).

- *Aushandlung gemeinsamer Betroffenheiten*: Eine Grundvoraussetzung für kollektives politisches Handeln ist, dass man sich gemeinsam von einem Konflikt oder einer Gefahr bedroht fühlt. Geteilte Betroffenheit setzt Energien und Ressourcen frei, damit gemeinsam für oder gegen etwas gekämpft wird. Anders als zu Zeiten des Kalten Krieges sind jedoch Feindbilder in einer Welt, die weniger von bipolaren Politikkonzepten und Ideologien geprägt ist, nicht eindeutig zu bestimmen. Mit anderen Worten: Es fehlt bisweilen an erklärten Gegnern. Betroffenheiten werden von jungen Menschen differenziert ausgehandelt und Kollektivierungen erfolgen tendenziell themenbezogen, temporär und oftmals eher informell, d. h. nicht zwingend dauerhaft (Buckingham u. a. 2015).
- *Hindernisse bei der Ausbildung von Generationslagen und Generationszusammenhängen*: Heranwachsende möchten selten allein politisch aktiv werden, es sei denn, es geht darum, eine Petition zu unterschreiben oder an einen Warenboykott teilzunehmen (Wagner/Gebel 2014: 120 ff). Dies sind Formen des niedrigschwelligen Mitmachens (*low risk activities*), die oftmals individuell entschieden werden. Es gibt eine Vielzahl an Missständen, an Konflikten und Ungerechtigkeiten in der Welt, über die man sich – per Mausklick oder in dem man Nachrichten und Petitionsaufrufe teilt – empören kann, aber das *eine* Ereignis, das eine Generation gleichermaßen erlebt, teilt und kritisch bewertet, existiert nicht in dem Sinne, dass es dazu führt, sich zu kollektivieren und zu mobilisieren. Als Ausnahme wird oftmals die *Occupy*-Bewegung angeführt, die im Herbst 2011 weltweit gegen die internationale Bankenpolitik und gegen Wirtschaftslobbyismus protestierte. Zwar spezifizierte die Bewegung nicht ihr Anliegen und stellte keine konkreten Forderungen auf, gleichwohl wurde ihre Frustration und Wut über soziale Ungleichheit als eine zentrale Problemlage der jungen Generationen interpretiert (Stehling/Kruse 2015: 23).

Häufig wird betont, dass junge Menschen heute generell mehr auf ihre privaten Belange fokussiert sind, d. h. Halt in ihrem persönlichen Leben suchen und selten bis gar nicht die Notwendigkeit sehen, sich an politischen Diskursen und Protesten zu beteiligen. Den Partizipationsauftrag tragen oftmals die älteren Generationen an sie heran, die politische Teilhabe als gesellschaftliche Pflicht auffassen. Wie Längsschnittstudien zu persönlichen und politischen Besorgnissen und politischer Partizipation zeigen konnten, lässt aber auch deren politisches Engagement mit zunehmendem Alter nach. Demzufolge findet sich bei Älteren ebenfalls eine Themenverschiebung hin zu persönlichen Angelegenheiten, werden von den Befragten im mittleren Lebensalter »eigene Gesundheit«, »Gesundheit der Familie« und »Arbeit« als Besorgnisse genannt, makrosoziale und

ökologische Probleme wie Krieg oder auch Umweltschutz spielen nur eine untergeordnete Rolle (Boehnke u. a. 2016).

Das Internet als Vehikel zur politischen Aktivierung und Revitalisierung des Politischen

Geht man von der Frage, inwieweit das Internet und seine Infrastrukturen Vehikel zur politischen Aktivierung und Revitalisierung des Politischen sein können, aus, stellt sich in der Analyse der Potenziale des Netzes und der praktischen Nutzung oftmals schnell Ernüchterung ein. Zwar hat sich der Zugang zu medialen Öffentlichkeiten vereinfacht, und damit ist auch eine größere Nähe der Nutzer und Nutzerinnen zu Gatekeepern und Meinungsführerinnen und -führern gegeben, doch will ein emanzipatorischer Mediengebrauch gelernt sein. Er muss vor allem einen klaren Nutzen und aussichtreichen Effekt für Heranwachsende versprechen. Politische Bildung und Sozialisation funktioniert in einem interpersonellen Rahmen, den Heranwachsende als glaubwürdig und ehrlich empfinden, in dem sie sich trauen, ihre Meinung (auch mal ungeschützt) aussprechen zu können. Es braucht einen Kontext und Reaktionen von Anderen, die Jugendliche in ihren Belangen und politischen Äußerungen anerkennen und wertschätzen. Nur so fühlen sie sich motiviert und bestärkt, sich in politischer Kommunikation und politischem Handeln zu üben.

Den Bildungs- und Lernort Schule können Heranwachsende als Erfahrungsraum indessen besser einordnen und einschätzen als die Infrastrukturen und Anwendungen des Netzes. Deren Kommunikationsdynamiken sind nicht immer transparent und sie folgen nicht immer plausiblen Regeln und Logiken. Mediale Infrastrukturen und Online-Dienste sorgen allein nicht für einen politisch wirksamen Gebrauch, sondern ihr Leistungsvermögen im Hinblick auf politische Handlungsspielräume muss Heranwachsenden erst bewusst gemacht und Umgangsweisen sowie »Ermächtigungskommunikation« (Kannengießer 2014) wollen geübt werden. Es gilt, sich partizipatorische Kompetenzen anzueignen, Strategien sozialer und politischer Einmischung auszubilden, um Mitverantwortung auf der Bühne der politischen Öffentlichkeit übernehmen zu können.

Folgende digitale Medienpraktiken sind im Kontext der politischen Sozialisation von grundlegender Bedeutung:

- *Wissensaneignung und Wissensmanagement*: Die Informationsangebote im Internet sind breit und unübersichtlich, gleichwohl werden Wissensbestände von jungen Menschen recherchiert, rezipiert und angeeignet, um sich zu bestimmten Sachverhalten und Konflikten verhalten zu können

und gegebenenfalls für die Diskussion argumentativ gewappnet zu sein. Dabei ist es wichtig, die Verifizierung und Autorisierung von Informationen erkennen zu können. Abgesichertes Wissen gibt einem durchaus Selbstvertrauen, das für politisches Handeln notwendig ist.

- *Kooperation und Kollaboration*: Politisch handlungsfähig wird man in Solidargemeinschaften, die man aufbauen oder in die man sich – sofern sie bereits bestehen – integrieren muss. Probleme gilt es kollektiv zu bewältigen. Politisches Handeln ist kein Selbstzweck, sondern es geht darum, gemeinsam Gesellschaft zu gestalten und auch was für andere zu tun. Folglich muss man über Kooperationsmöglichkeiten und Vernetzungen mit Gleichgesinnten respektive Mitstreiterinnen und Mitstreitern Bescheid wissen. Sie stellen eine wichtige soziale Ressource dar, dienen der gegenseitigen Ermutigung und bestärken die Akteure in ihrem Handeln. Im Netz können auf verschiedene Weisen Gemeinschaften gebildet werden, z.B. über Mitgliedschaften in Foren oder auch durch einfachen Zuspruch in »Hashtag-Publics«. Sie haben bisweilen einen unverbindlichen, flüchtigen Charakter und unterscheiden sich von Face-to-Face-Treffen. Es stellt durchaus eine Herausforderung dar, ein kritisches Verständnis für die politischen Netzcommunities zu entwickeln und ein Vertrauensverhältnis zu den Mitgliedern aufzubauen.
- *Publizität und Reichweite*: Will man die Gesellschaft mitgestalten und soziale Verantwortung übernehmen, so ist es von Vorteil, wenn man sich in der Öffentlichkeit Gehör verschafft, d.h. wenn politisches Handeln wahrgenommen wird und auch Feedback erhält. Es gibt viele Formen der politischen Partizipation und Artikulation im Netz. Aktivitäten wie das Liken und Teilen von Inhalten (Bildern, Artikeln, Videos etc.) sowie das Unterschreiben einer Onlinepetition erfordern weniger Mut, kognitives und emotionales Investment als ein Blogbeitrag oder ein Aufruf zur Teilnahme an einer Demonstration, ein offener Brief oder die Produktion und das Hochladen eines sozialkritischen Videos auf YouTube oder anderen Kanälen. Es bedarf einer bestimmten Reichweite des politischen Handelns im Netz, damit sie als Anerkennungserfahrung »verbucht« werden kann.

Dilemmata und Handlungsblockaden

Um die Potenziale der neuen Medientechnologien und vernetzten Öffentlichkeiten für die politische Partizipation auszuschöpfen, bedarf es – da ist man sich weitestgehend einig – besonderer Kompetenzen. Dabei geht es nicht nur um sozial-kommunikative Fähigkeiten und die Aneignung

von Technik, sondern auch um den Erwerb von Wissen über die Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die bei Diensten und Anwendungen, auf Plattformen und in Foren gegeben sind. Folgt man Rheingold (2013), so gilt es übergeordnete Kompetenzen auszubilden, die erlauben, die technisch-strukturellen, psychologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Eigenschaften der Netzwerkmedien und Netzkommunikation zu erfassen. Nur wenn man die digitalen Kommunikationsdynamiken entschlüsselt und durchdrungen hat, kann man sie mitgestalten und für kulturelle und politische Zwecke sinnstiftend nutzen. Umso mehr Menschen sich im Netz öffentlich zu Wort melden und sich an Diskursen und Werteverhandlungen beteiligen, so Rheingold, desto eher kann sich ein demokratischer Kommunikationsraum entwickeln, Wohlstand geschaffen, Frieden gesichert, Tyrannei und Willkürherrschaft verhindert werden.

Doch bisweilen sind vor allem junge Menschen verunsichert und überfordert mit der Informationsüberflutung, mit flüchtigen sowie widersprüchlichen Botschaften, die sie trotz algorithmengesteuerter Nachrichtenverbreitung und Filterblasen erreichen. Diskussionen um Mobbing, Hate Speech und Fake News beeinträchtigen ihre politische Handlungsbereitschaft. Es besteht Sorge, selbst Falschmeldungen aufzusitzen, diese zu verbreiten und sich unter Umständen lächerlich zu machen. Generell ist eine weit verbreitete diffuse Furchtsamkeit und Hemmung, den eigenen politischen Standpunkt öffentlich zu machen und proaktiv im Netz zu vertreten, unter jungen Menschen zu beobachten. Grund für dieses Unsicherheitsempfinden könnte die in Deutschland geführte normative Debatte um Privatheit sein. Zugleich bestehen aber auch zunehmend Ängste des Scheiterns und Versagens (Sennett 1999) nicht nur in beruflicher und privater Hinsicht. Ein möglicher Verlust sozialer Anerkennung soll tunlichst vermieden werden, denn er wird als verletzend empfunden und mit Zurückweisung assoziiert (Bude 2014).

Die Resonanzen und Kommunikationsdynamiken im Netz sind eher undurchsichtig und kaum zu berechnen. Werden Texte, Bilder oder Videos in den sozialen Netzwerken kommuniziert, kann nicht per se von Zustimmung ausgegangen werden. Vielmehr ist man in den jeweiligen Communities und auf den Plattformen immer auch (potenziellen) Anfeindungen ausgesetzt. Shitstorms, die junge Menschen nicht riskieren und erleben möchten, sind nicht ausgeschlossen. Skandalsierungen und kollektive Empörungen lassen sich vielleicht weniger im Freundeskreis, aber dennoch bei Facebook und/oder bei Instagram beobachten, wo hin und wieder Prominente für moralisches Fehlverhalten durch eine Flut von Kommentaren gerügt und beschimpft werden – z.B. Sarah Lombardi wegen

Untreue, Vernachlässigung ihres Sohnes etc. (Görtz 2016). Das Netz wird folglich nicht nur als Ermöglichungsraum, der zur politischen Partizipation einlädt, erfahren, sondern auch als kommunikative Sphäre, in der Verhaltensweisen zuweilen negativ sanktioniert, Personen attackiert und an den Pranger gestellt werden. Wesentliche Aufgaben der Instanzen politischer Sozialisation sind es daher,

- a. Heranwachsende zu ermutigen, sich politisch zu artikulieren und einzubringen; es muss ihnen vermittelt werden, dass ihre politische Stimme und Meinung von großem Interesse und von gesellschaftlicher Bedeutung ist;
- b. mit ihnen für sie geeignete Kanäle, Plattformen oder Artikulations-sphären zu finden, wo sie politisch andocken und ihre politischen Positionen »sozial abgesichert« kommunizieren können; es gilt, das Internet als komplementäres Übungsfeld für demokratische Prozesse zu begreifen und zweckorientiert zu nutzen;
- c. ihnen ihre Gestaltungsräume aufzuzeigen, denn im Grunde sind alle Gesellschaftsmitglieder dafür verantwortlich, wie und ob das Partizipationsversprechen eingelöst und verwirklicht werden kann.

Literatur

- Alt, Christian/Teubner, Markus/Winklhofer, Ursula (2005): Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 41, S. 24–31, <http://www.bpb.de/apuz/28786/partizipation-in-familie-und-schule-uebungsfeld-der-demokratie?p=all> (Stand 11.06.2017).
- Banaji, Shakuntala/Buckingham; David (2013): The Civic Web. Young People, the Internet and Civic Participation, Cambridge, MA.
- Bienefeld, Marc/Böhm-Kasper, Oliver (2016): Jugend und Politik. Eine kritische Betrachtung empirischer Befunde der Jugendforschung, in: Becker, Ulrike u. a. (Hrsg.): Ent-Grenzes Heranwachsen, Wiesbaden, S. 71–88.
- Boehnke, Klaus/Sohr, Sven/Stromberg, Claudia (2016): »Politische Persönlichkeiten« – eine aussterbende Spezies?, in: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen, Wiesbaden, S. 227–253.
- Buckingham, David/Bragg, Sara/Kehily, Mary Jane (2015): Rethinking youth cultures in the age of global media: a perspective from British youth studies, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, S. 265–277.
- Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst, Hamburg.
- Carpentier, Nico (2011): Media and participation. A site of ideological-democratic struggle, Bristol.

- Couldry, Nick/Livingstone, Sonia/Markham, Tim (2007): *Media Consumption and the Public Engagement. Beyond the Presumption of Attention*, New York.
- Dahlgren, Peter (2013): *The Political Web. Media, Participation and Alternative Democracy*, Basingstoke.
- Görtz, Anja (2016): *Der Shitstorm als kommunikative Herausforderung für Personen des öffentlichen Lebens*, Masterarbeit, Siegen.
- Jarren, Ottfried (2008): Massenmedien als Intermediäre. Zur anhaltenden Relevanz der Massenmedien für die öffentliche Kommunikation, in: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Heft 3–4, S. 329–346.
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York/London.
- Kannengießer, Sigrid (2014): *Translokale Ermächtigungskommunikation. Medien, Globalisierung, Frauenorganisationen*, Wiesbaden.
- Rambukkana, Nathan (Hrsg.) (2015): *Hashtag Publics. The Power and Politics of Discursive Networks*, New York.
- Rheingold, Howard (2013): Participative Pedagogy for a Literacy of Literacies, in: Delwiche, Aaron/Henderson, Jennifer J. (Hrsg.): *The Participatory Cultures Handbook*, New York, S. 215–219.
- Rippl, Susanne/Seipel, Christian (2012): Politische Sozialisation und politische Bildung – Aktuelle Trends der Forschung, in: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erziehungs- und Bildungssoziologie*, ISSN 2191–8325, Weinheim-Basel.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven, in: Shell Deutschland (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/Main, S. 129–164.
- Sennett, Richard (1999): *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York/London.
- Stehling, Miriam/Kruse, Merle-Marie (2015): Occupy als Jugendbewegung für Generationengerechtigkeit? Mediatisierte Aushandlungen des ›Politischen‹ durch junge Menschen, in: *Journal für Generationengerechtigkeit*, Heft 1, S. 22–30, http://generationengerechtigkeit.info/wp-content/uploads/2014/06/stehling_kruse_gege7.pdf (Stand 11.06.2017).
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa (2014): *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*, Wiesbaden.
- Wendelin, Manuel (2011): *Medialisierung der Öffentlichkeit. Kontinuität und Wandel einer normativen Kategorie der Moderne*, Köln.
- Wimmer, Jeffrey (2007): *(Gegen-)Öffentlichkeit in der Mediengesellschaft*, Wiesbaden.
- Wolling, Jens (2016): *Struktureller Wandel der politischen Kommunikation durch die Diffusion von Online-Medien. Empirischer Test einer weitreichenden*

These, in: Henn, Philipp/Frieß, Dennis (Hrsg.): Politische Online-Kommunikation. Voraussetzungen und Folgen des strukturellen Wandels der politischen Kommunikation, Berlin, S. 19–45, <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/48442> (Stand: 11.06.2017).

Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit

Verzahnung von Medien, Politik und Partizipation

Im November 2016 diskutierten Medienexpertinnen und -experten sowie Kindermedienmacherinnen und -macher auf der 5. *KinderMedienKonferenz* der Bundeszentrale für Politische Bildung die Herausforderungen hinsichtlich einer kritischen Mediennutzung, die sich einer mobilen Online-Generation, welche über zahlreiche Informationskanäle mit Nachrichten jeglicher Couleur und Vertrauenswürdigkeit versorgt wird, stellen. Im Dezember 2016 erläutert die Wirtschaftswissenschaftlerin und Soziologin Saskia Sassen auf der Berliner Konferenz *Re:claim Autonomy – Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung* ihre Analysen zu den Veränderungen von Demokratien im digitalen Zeitalter. Im Januar 2017 suchte der umstrittene Bestseller-Philosoph Richard David Precht beim Deutschen Medienkongress Antworten auf die Frage: Wohin steuert die Mediengesellschaft?

Diese scheinbar unverbundenen Ereignisse zeigen die enge Verzahnung von Medien, Politik und Gesellschaft und die damit einhergehenden Veränderungen in der Partizipation der Bürgerinnen und Bürger. Akteurinnen und Akteure aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Medien sind durch den schnellen Wandel von Technologien in sich verändernden Umwelten und politischen Systemen herausgefordert, den damit verbundenen Chancen und Risiken zu begegnen. Beim Buzzwort »Big Data« überschattet das negative Image von systemischer Überwachung, die Verletzung von Persönlichkeitsrechten und der Autonomieverlust die positiven Elemente von Automatisierung in Produktions- und Entscheidungsprozessen gerade auch für eine nachhaltige globale Entwicklung. Trotz einer umfassenden und in private Bereiche übergreifenden Ökonomisierung unter anderem durch Social Media finden Bürgerinnen und Bürger im World Wide Web Möglichkeiten der demokratischen Mitbestimmung und entwickeln innovative Instrumente, um wichtige Themen zu platzieren und zu verbreiten, ihre Interessen zu artikulieren und Veränderungen beginnend auf der

lokalen Ebene anzustoßen. Partizipation weitet sich aus. Vier Merkmale kennzeichnen nach van Deth (2016: 3) bislang politische Partizipation:

1. Aktivität – nicht allein reflektiertes Zusehen oder allgemeines politisches Interesse,
2. Freiwilligkeit,
3. Ausübung durch Bürgerinnen und Bürger in der Rolle von Amateurrinnen und Amateuren,
4. Partizipation betrifft Regierung, Politik und Staat, ist weder beschränkt auf politische Handlungen noch gebunden an politische Ebenen.

Doch neue Partizipationsformen werden insbesondere durch die Nutzung von neuen Medien sichtbar. »Activities that are not located in the government/state/politics arena can be considered as modes of political participation if they are targeted at that sphere« (ebd.: 10).

Dies markiert den Schnittpunkt zwischen politischer Urteilsfähigkeit, kommunikativer und partizipativer Handlungsfähigkeit und Medienkompetenz, um die es in diesem Beitrag unter einer Zielperspektive politischer Bildung gehen soll. Medienkompetenz als allgemeinpädagogische Aufgabe unterscheidet sich von einem mediengestützten Kompetenzerwerb und über Medienformate ausgeführte Kompetenzhandlungen in der Domäne Politik. Anhand des Politikkompetenzmodells wird theoretisch der Zusammenhang zwischen den vier Kompetenzdimensionen und Medien hergestellt.

Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz

Seit der Aufklärung gilt als demokratisches Bildungsziel die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger. Um sich angesichts der Informationsfülle der medialen Angebote seines eigenen Verstandes bedienen (Kant), ein begründetes politisches Urteil treffen und gegebenenfalls politisch handeln zu können, bedarf es unter anderem Medienkompetenz. Sie gilt als eine der drei zentralen Schlüsselkompetenzen in einer Gesellschaft (Rychen/Salganik 2003). Schlüsselkompetenzen sind abhängig von Kultur, politischem System, Macht und können sowohl auf der individuellen als auch der gesellschaftlichen Ebene gemessen werden. Bereits 1995 hat die Kultusministerkonferenz Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation definiert, die der Ausformung der Persönlichkeit dient und letztlich zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft befähigt (KMK 2012: 1). Diese bildungstheoretischen Forderungen, die zwar normativ auf demokratische Partizipation abzielen, sind für die schulische politische Bildung und empirisch messbaren Lernerfolg jedoch zu unpräzise.

Die Medienpädagogik unterteilt Medienkompetenz in vier didaktische Bereiche: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1997). Schulische Medienerziehung teilt sich nach Tulodziecki (1998) in fünf Aufgabenbereiche (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Medienkompetenz bei Tulodziecki

Kenntnisse über Medien, Analyse- und Urteilsfähigkeit				
Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien (rezeptiv)		Gestaltungsmöglichkeiten von Medien (produktiv)	Bedingungen von Medienproduktion und Verbreitung (kritisch-reflexiv)	
Aufgabenbereiche der Medienpädagogik				
Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung

Quelle: Rosebrock/Zitzelsberger 2002: 155 (nach Tulodziecki 1998: 705)

An dieser Stelle wird nicht näher auf die einzelnen Strömungen und Debatten in und um die Medienpädagogik eingegangen. Festzuhalten bleibt, dass es klare Überschneidungen mit Teilkompetenzen der politischen Bildung gibt. So thematisiert z. B. die kritisch-präventive Medienpädagogik Risiken der neuen Medien, wie die Glaubwürdigkeit von politischen Online-Informationen oder das Manipulieren von Daten ebenso wie das Versenden von Spams und Shitstorms gegen politische Akteure.

Aktuelle Daten zur Mediengesellschaft in Deutschland

Nach Jarren leben wir in einer Mediengesellschaft, in der sich »die Vermittlungsleistung von Informationen durch die Medien [...] enorm beschleunigt hat, sich neue Medientypen herausgebildet haben, Medien immer engmaschiger die gesamte Gesellschaft durchdringen, Medien aufgrund ihrer hohen Beachtung- und Nutzungswerte gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt haben und Anerkennung beanspruchen« (Jarren 1998: 74). Die Medienintegration schafft neue Verbindungen zwischen traditionellen und neuen Medien: Zeitung, Buch, Radio, YouTube-Videos, Internet und Social Media »sind digital miteinander verflochten und es gibt untereinander zahlreiche Übergänge zwischen der Informations- und Unterhaltungsbereitstellung« (Manzel 2007: 43).

Nahezu alle Jugendlichen verfügen über ein Mobiltelefon, einen Computer und Internetzugang (Shell Deutschland 2015). Nach der ARD/ZDF-Onlinestudie (www.ard-zdf-onlinestudie.de) von 2016 ist die »Zahl der Onlinenutzerinnen und -nutzer [...] auf insgesamt 58 Millionen gestiegen. Dies entspricht einem Anteil von 83,8 Prozent an der [...] Bevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland« (Koch/Frees 2016: 419). Unterteilt nach Dimensionen verbringen Jugendliche 41% ihrer Zeit im Netz mit Kommunikation, aber nur 10% mit Informationssuche (MPFS 2016: 28).

Mit 54% hat die Hälfte der befragten Familien ein Tageszeitungsabonnement, allerdings lesen von den Jugendlichen nur 13% die Tageszeitung offline und 6% online (ebd.). Interessanterweise ist bei ihnen jedoch die Glaubwürdigkeit von Informationen für 41% an die Tageszeitung gebunden und nur für 15% an das Internet. Wie Tabelle 2 zeigt, gibt es hier leichte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen den Schulformen.

Tab. 2: Glaubwürdigkeit von Informationen (in %)

	Mädchen	Jungen	Haupt-/Realschule	Gymnasium
Zeitung	42	40	35	46
Radio/TV	45	39	46	39
Internet	11	18	15	14

Quelle: MPFS 2016: 13

Doch nicht nur bei der Glaubwürdigkeit gibt es Unterschiede. Die Spaltung aufgrund sozioökonomischer Verhältnisse in die sogenannten Digital Natives und schwer erreichbare, von der Netzkommunikation abhängige Gruppen, die elektronische Möglichkeiten der Information und Partizipation nicht nutzen, zeigt deutlich die Dringlichkeit der politischen Aufgabe, die soziale Ungleichheit zu verringern, und die Notwendigkeit politischer Bildung (vgl. das Schwerpunktthema der zweiten Jahrestagung der Transferstelle für politische Bildung im Dezember 2016). Damit junge Menschen alle Medienformate nutzen können, bedarf es des Interesses für politische und gesellschaftliche Themen. »Jugendliche, die sich als politisch interessiert bezeichnen, informieren sich zu 74% aktiv über Politik. Wer sich hingegen wenig oder gar nicht für Politik interessiert, tut dies nur zu 10% (Shell Deutschland 2015: 21). Politisches Interesse und politische Kompetenz gehen einher mit Medienkompetenz, denn »ohne die Fähigkeit zur kompetenten Mediennutzung, zum Informationsmanagement und zum flexiblen Wissenserwerb wird die Partizipation« an Politik, Ökonomie und Kultur problematisch (Koring 2000: 137).

Der Zusammenhang von Medien und Wissen ist der Anker für Politische Bildung. Massenmedien beeinflussen das Wissen. Aber »erst die Inhalte und deren Verarbeitung machen Informationen zu Wissen und ermöglichen die Konstruktion zusammenhängender und bedeutungsvoller Wissensnetze« (Mandl u. a. 1998: 6). »Trotz der weltweiten Ausbreitung der Massenmedien wissen aber viele Menschen nach wie vor nur sehr wenig über Politik, und das Wissen innerhalb der Gesellschaft ist heute sogar noch ungleicher verteilt als früher« (Wissenskluthypothese, Maurer 2001: 65). »Das Internet kann mit der Kluft, die durch den Wissens-Content verläuft, einer Fragmentierung der Öffentlichkeit und einer medialen Klassengesellschaft durchaus Vorschub leisten« (Manzel 2007: 56). Die digitale Spaltung verstärkt Effekte der Stratifizierung des Bildungssystems, was nach Rabuza zu ungleicher Wahlbeteiligung je nach formalem Bildungsstand führt (Rabuza 2016: 2).

Medien und Politikkompetenz

Entscheidend für die Politikdidaktik ist die Verzahnung von Medien mit dem Politikkompetenzmodell von Detjen u. a. (2012) mit den vier Kompetenzdimensionen »Fachwissen«, »politische Urteilsfähigkeit«, »politische Handlungsfähigkeit« und »Einstellung/Motivation« sowie dem ausdifferenzierten Modell der Teilkompetenz politische Urteilsfähigkeit nach Manzel und Weißen (2017; vgl. Abb. 1).

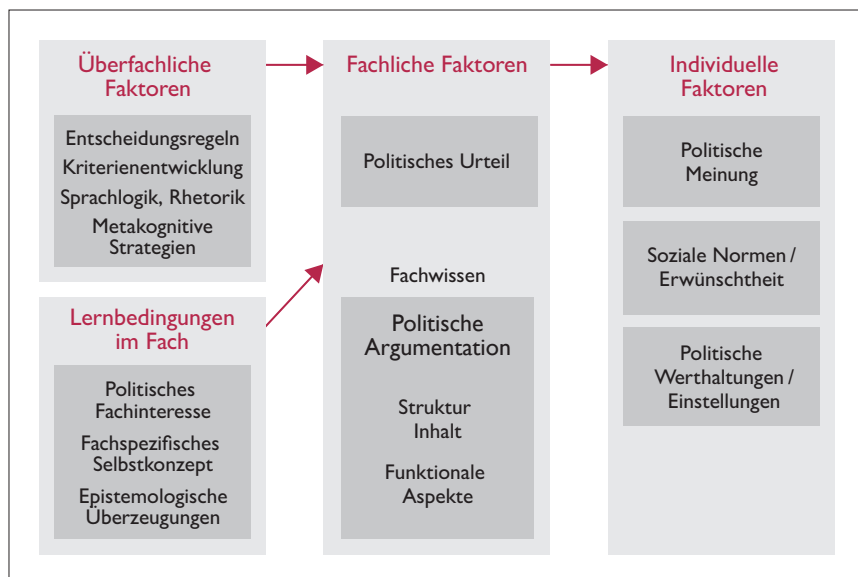
Massenmedien haben in einer demokratischen Gesellschaft die Aufgaben der Meinungsbildung, Kontrolle, Unterhaltung, Information und Bildung potenziell aller Gesellschaftsmitglieder. »Medien dienen der politischen Informationsvermittlung und sind daher im Politikunterricht einerseits Quelle inhaltlicher Themen, andererseits verlangen sie entsprechendes Wissen über Produktions- und Rezeptionsbedingungen sowie Medien- und domänenspezifische Kompetenzen« (Manzel 2007: 44). Hier zeigen sich klare Überschneidungen zur schulischen Medienkompetenz nach Tulodziecki (vgl. Tab. 1). Auch wenn der Großteil der Unterrichtsmedien auf Basis der öffentlichen Medien und der medial vermittelten Politik produziert wird, haben dennoch Unterrichtsmedien für sich keine eigenständige Didaktik, sondern entwickeln didaktisches Potenzial immer nur in Verbindung mit den Inhalten, Zielen, Methoden und der Adaptivität zur Zielgruppe.

Wichtigste individuelle Voraussetzung für Lernerfolg mittels Medien ist Informationskompetenz (*information literacy*). Dabei ist Wissen als individueller Faktor erkannt, der »von Menschen generiert wird, an diese Menschen gebunden ist, auf Erfahrungen und Einstellungen beruht und sich

nur in sehr eingeschränktem Maße externalisieren und übertragen lässt (tacit knowledge)» (Nohr 2000: 4).

Alle vier Kompetenzdimensionen des Politikkompetenzmodells können mediengestützt und durch Mediennutzung ausgebildet werden. Massenmedien selbst sind ein Fachkonzept, das Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht im Rahmen des Fachwissens erwerben und zusammen mit anderen Fachkonzepten vernetzen können (Weißeno u.a. 2010). Bei der Vermittlung von Wissen kommt es auf die politischen Inhalte und deren kognitive Verarbeitung in den semantischen Netzen der Schülerinnen und Schüler an. Nach dem Social-Cognition-Ansatz spielt die Informationsverarbeitung und die Interaktion von neuen Informationsreizen und vorherigem Wissen eine Rolle beim Urteilen (Betsch u.a. 2010: 17f.).

Abb. 1: Modell der politischen Urteilsfähigkeit



Quelle: Manzel/Weißeno 2017: 71

Schülerinnen und Schüler fällen politische Urteile basierend auf Fachkonzepten und ihrer argumentativen Verknüpfung gemäß der Kompetenzdimension »Urteilsfähigkeit«. Des Weiteren sind Medien ein Mittel, um politische Handlungsfähigkeit – sei sie nun kommunikativ oder partizipativ – auszuüben (Detjen u. a. 2012). Wird z. B. ein Schwerpunkt auf Interaktion gelegt, stehen Pro-Kontra-Diskussion, Online-Foren und politische

Planspiele im Vordergrund; bei der Präsentation kann Politikunterricht neben dem Erwerb von Arbeitstechniken auf Reflexion und kritisches Feedback abzielen (Baacke 1997). Dabei hängt kommunikatives Handeln eng mit dem politischen Urteilen zusammen. Alte wie neue Medien tragen zur politischen Sozialisation bei und nehmen somit Einfluss auf die Kompetenzdimension »Einstellung/Motivation«.

Tab. 3: »WLAN in der Schule darf ich mit dem Handy nutzen ...« (in %)

Alter	12/13	14/15	16/17	18/19		
Schulform					Haupt- und Realschule	Gymnasium
... im Unterricht für den Unterricht	4	5	6	18	3	10
... in der Pause	5	3	5	8	3	6
... nie, obwohl WLAN vorhanden	34	29	29	18	28	30
Kein WLAN an der Schule	56	62	60	56	66	54

Quelle: MPFS 2016: 48

Medienkompetenz, die auf fachlicher Ebene Wissen, kritische Reflexivität in der Bewertung der fachlichen Informationen, Handlungsfähigkeit und kommunikative Interaktion im Sinne politischer Argumentation umfasst, wird zu einer wichtigen Aufgabe auch für die politische Bildung und die politische Urteilsbildung sowie zum Zugangsticket für Partizipation. Diese theoretischen Annahmen sind aber in der Politikdidaktik noch nicht empirisch überprüft. Im deutschen Politikunterricht gibt es bislang wenige evaluierte praktische Unterrichtsbeispiele, weshalb der Einsatz von neuen Medien in diesem Fach nur ansatzweise erforscht ist (Motyka/Lipowski 2017; siehe auch Motyka in diesem Band). Insgesamt betrachtet, mangelt es in Deutschland an politikdidaktischen Studien zum Wissens- und Kompetenzerwerb mit alten und neuen Medien. Generell ist die Ausstattung deutscher Schulen mit neuen Medien und ihr Einsatz im Unterrichtsgeschehen sowie die Medienkompetenz der Lehrkräfte eher unterentwickelt. In den Erläuterungen zum Förderprogramm »Neue Medien in der Bildung« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hieß es im Jahr 2000: »Trotz der wertvollen Initiativen einiger Bundesländer im Bereich der Lehreraus- und Fortbildung sind hier weitere Anstrengungen notwendig« (BMBF 2000: 9). 17 Jahre später möchte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka mit dem DigitalPakt#D die

rund 40 000 Schulen in Deutschland mit digitaler Ausstattung wie Breitbandanbindung, WLAN und Geräten versorgen (BMBF 2016). Ob sich die bisherige Ausstattungs- und Nutzungsrate des WLAN-Netzes im Unterricht dadurch erhöht und sich auch der Unterschied zwischen den Schulformen verringert, bleibt abzuwarten (vgl. Tab. 3).

Die Schülerinnen und Schüler sind in der digitalen Wissensgesellschaft schon lange weiter: Sie nutzen den PC und das Internet bei Hausaufgaben nicht nur für Texte und Präsentationen, sondern auch als Informationsquelle. 28 % »nutzen innerhalb von 14 Tagen YouTube, um dort Erklärvideos zu Themen aus der Schule anzusehen. Sieben Prozent nutzen täglich Wikipedia oder vergleichbare Angebote« (MPFS 2016: 47). Die außerschulische politische Bildung hat bereits bei politischen Erklärvideos nachgezogen (z. B. Youtube-Videos von der Medieninitiative *mesh collective*, www.meshcollective.de). Die Politikdidaktik hat hier Nachholbedarf.

Politikunterricht und Medien

Immer noch aktuell ist die Forderung von Weißeno, in einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung zu klären, »wie fachspezifische Ziele und Methoden mit dem Einsatz der Medien verbunden werden können«, und Lernumgebungen zu schaffen, »die neue und traditionelle Medien, handlungs- und buchorientierte Methoden integrieren« (Weißeno 2002: 12 f.). Dabei lassen sich drei Dimensionen unterscheiden: »Erstens können öffentliche Medien Gegenstand einer Unterrichtsreihe werden, zweitens können Unterrichtsmedien wie ein Zeitungstext oder Internetinformationen zum Arbeitsmittel werden, um politische Inhalte für Lernprozesse zu transportieren, und drittens können Sprechakte über Medieninhalte selbst zum Medium werden« (Manzel 2007: 48). Notwendig ist eine kriterienorientierte Medienauswahl, die mit dem Fokus auf den Kompetenzerwerb (Detjen u. a. 2012) und die Partizipationschancen von mündigen Bürgerinnen und Bürgern in einer Demokratie zugleich normativ begründet ist. Dabei können neue Medien als Instrumente politischer Partizipation thematisiert werden, als kreative Lernprodukte oder aktivierende Lernumgebung.

Das klassische Bürgerleitbild von kritischen Zeitungsläserinnen und -lesern oder kritischen Fernsehzuschauerinnen und -zuschauern reicht nicht in einem kompetenzorientierten Politikunterricht: »Politische Bildung schrumpft dann zur Dienstleistung für den verständigen Gebrauch der Publizistik und Politik, reduziert sich auf das Bild, das Medien von ihr

vermitteln« (Massing 2002: 42). Bis heute ist die Frage nicht geklärt, um welche neuen Konzepte die politische Bildung ihren bisherigen medien-didaktischen Kanon erweitern muss, um Teilhabe und Teilnahme an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen zu ermöglichen. Ambivalent sind die Ergebnisse von Studien zur Wechselwirkung von Medien, Interesse an politischer Berichterstattung, bürgerschaftlichem Engagement und politischer Einstellungen (z. B. Soßdorf 2016, Hauk 2016, Owen 2006, Marr 2005). Hier gilt es weiter zu forschen.

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Tübingen.
- Betsch, Tilmann/Funke, Joachim/Plessner, Henning (2010): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen, Wiesbaden.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2016): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich, Münster.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2000): Förderprogramm Neue Medien in der Bildung. Lehr- und Lernsoftware, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Sprung nach vorn in der digitalen Bildung, Pressemitteilung des BMBF, Nr. 117, <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html> (Stand: 08.01.2017).
- Deth, Jan van (2016): What is Political Participation, in: Oxford Research Encyclopedia of Politics, <http://politics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68> (Stand: 02.01.2017).
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißen, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.
- Hauk, Dennis (2016): Digitale Medien in der Politischen Bildung. Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert, Wiesbaden.
- Jarren, Otfried (1998): Medien, Mediensystem und Politische Öffentlichkeit im Wandel, in: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft, Bonn, S. 74–94.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift, Heft 4, S. 481–494.
- Koch, Wolfgang/Frees, Beate (2016): Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos, in: Media Perspektiven, Heft 9, S. 418–437, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2016/0916_Koch_Frees.pdf (Stand: 07.01.2017).

- Koring, Bernhard (2000): Probleme internetbasierter Bildung, in: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee/Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet, Opladen, S. 137–157.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012), Berlin, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Stand: 07.01.2017).
- Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi/Gräsel, Cornelia (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms »Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse«, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 66, Bonn.
- Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht, Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, Münster.
- Manzel, Sabine/Weißenö, Georg (2017): Modell der Politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz, in: Oberle, Monika/Weißenö, Georg (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie, Wiesbaden, S. 59–86.
- Marr, Mirko (2005): Internetzugang und politische Informiertheit. Zur digitalen Spaltung der Gesellschaft, Konstanz.
- Massing, Peter (2002): Politikdidaktik als Wissenschaft?, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S. 32–44.
- Maurer, Marcus (2001): Wirkungen der Medien aus Sicht der Gesellschaft, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung: Massenmedien, Heft 309, Bonn, S. 65–67.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2016): JIM_Studie 2016, Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, <https://www.mpfs.de/de/studien/jim-studie/2016/> (Stand: 08.01.2017).
- Motyka, Marc/Lipowsky, Frank (2017): Mögen die Spiele beginnen. Eine Forschungsagenda für das digitale, spielbasierte Lernen im Politikunterricht, in: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung, Wiesbaden, S. 171–179.
- Nohr, Holger (2000): Wissen und Wissensprozesse visualisieren, in: ders. (Hrsg.): Wissensmanagement: Wie Unternehmen ihre wichtigste Ressource erschließen und teilen, Göttingen, S. 41–60.
- Owen, Diana (2006): The Internet and Youth Civic Engagement in the United States, in: Oates, Sarah/Owen, Diana/Gibson, Rachel (Hrsg.): The Internet and Politics, New York, S. 20–38.
- Rabuza, Florian (2016): Formale Bildung und Wahlbeteiligung am Anfang des 21. Jahrhunderts in Europa. Eine vergleichende Analyse der Kontextabhängigkeit

- ungleicher politischer Beteiligung mit Daten des European Social Survey, http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-41118/Rabuza_Diss.pdf (Stand: 08.09.2016).
- Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz, Weinheim-München, S. 148–159.
- Rychen, Dominique/Salganik, Laura (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen.
- Shell Deutschland (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main.
- Soßdorf, Anna (2016): Zwischen Like-Button und Parteibuch. Die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher, Wiesbaden.
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe, in: Pädagogische Rundschau, Heft 6, S. 693–709.
- Weißeno, Georg (Hrsg.) (2002): Politikunterricht im Informationszeitalter, Schwalbach/Ts.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts.

Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder

Der Einfluss der Digitalisierung auf die Prozesse des schulischen Lehrens und Lernens ist in den letzten Jahren zunehmend in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Ausgehend von den empirischen Untersuchungen der OECD (2007) wächst deshalb auch in Deutschland der Druck auf alle Beteiligten in Wissenschaft und Politik, sich den Herausforderungen des digitalen Medienwandels zu stellen. Den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken kommt in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zu, da sie in erster Linie für die fachgerechte Implementierung des digitalen Medienangebots verantwortlich sind. Ein wichtiges Instrument hierfür stellen die Erkenntnisse der empirisch orientierten Unterrichtsforschung dar, die in diesem Beitrag für die politische Bildung referiert werden sollen. Zwei Forschungsfragen stehen dabei im Zentrum:

1. Was wissen wir über die lernförderlichen Bedingungen und die Strukturen des digitalen Medieneinsatzes im Politikunterricht?
2. Worin und in welchem Umfang liegt der Beitrag der digitalen Medien zur politischen Kompetenzförderung?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen werden die Ergebnisse zentraler deutschsprachiger Studien vorgestellt, welche einen qualitativen und/oder quantitativen Zugang besitzen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Erkenntnissen über die Implementierung digitaler Medien auf der Mikroebene des Politikunterrichts. Nicht berücksichtigt werden die Forschungsergebnisse zum Einfluss der institutionellen Schulebene und zur außerschulischen politischen Bildung. Hierfür sei auf die Datenbank der Transferstelle für politische Bildung verwiesen, die unter anderem eine laufend aktualisierte Übersicht über die empirischen Forschungsarbeiten in diesen Bereichen bietet (<https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/>).

Ein Überblick über den empirischen Forschungsstand der Politikdidaktik

Als eine der ersten politikdidaktischen Forschungsarbeiten, die sich aus empirischer Sicht mit der digitalen Medienwelt des Internets auseinandersetzt, gilt die Studie von Harth (2000). Sein Bestreben war es, das politikdidaktische Potenzial des Internets in seiner Gesamtheit, d. h. mit allen darin enthaltenen Medien, Diensten und Anwendungen, für die politische Bildung nutzbar zu machen. Harth nahm dafür mithilfe einer qualitativen Fallstudie, die eine in Teilen auch online geführte Gruppendiskussion zwischen angehenden Politiklehrerinnen und Politiklehrern evaluiert, die Ebene der Unterrichtsakteure, der Lernarrangements und der Inhalte der politischen Bildung in den Blick. Das Ziel war die kritische Kontrastierung seiner theoretischen Überlegungen zum Medieneinsatz. Die Lerngruppe der Studierenden übernahm dabei für ausgewählte Fragestellungen die Funktion einer »realistischen Prüfinstanz« (ebd.: 200).

Es ist jedoch fraglich, inwieweit die aus dem Lehrbildungsseminar gewonnen Ergebnisse tatsächlich auf die Unterrichtspraxis übertragen werden können. Nichtsdestotrotz liefern Harths Beobachtungen wichtige Hinweise für den Einsatz digitaler Medien im Feld. Deutlich wird, dass bei Lehramtsnovizinnen und -novizen die Sensibilität für die Förderung der politischen Medienkompetenz im Unterricht steigt, wenn die Ausbildungsphase mit praktischen Erfahrungen verbunden wird. Bedeutsam ist zudem, dass Harths qualitative Befunde auf die Notwendigkeit einer politikdidaktischen Einbettung der digitalen Medientechnik verweisen, da diese isoliert und kontextfrei zu keinem politischen Lernzuwachs führe (ebd.: 254).

Die Konstruktion und Überprüfung solcher mediengestützter Lehr-Lernumgebungen wird in zwei politikdidaktischen Nachfolgestudien untersucht. Der Fokus der qualitativen Fallstudie von Breit und Lesske (2001) liegt auf den Möglichkeiten der Einbindung digitaler Zeitungstexte in den Politikunterricht. Die übergeordneten politikdidaktischen Erkenntnisse zum politischen Lernerfolg sind dabei jedoch begrenzt und werden ausschließlich auf ein erweitertes Inhaltsverständnis der Schülerinnen und Schüler zur deutschen »Leitkulturdebatte« von 2001 reduziert, während demgegenüber vor allem medienpädagogische Handlungsempfehlungen zum Einsatz von Onlinetexten im Politikunterricht gegeben werden (ebd.: 156 f.).

Einen Schritt weiter geht die mehrjährige Forschungsstudie von Sander (2007) zur Einbindung digitaler Medien in den Sachunterricht an Grundschulen. Sein Projektteam überprüfte hierzu die politikdidaktische Struk-

tur verschiedener mediengestützter Lehr-Lernsettings auf die darin enthaltenen politischen Lernchancen für Schülerinnen und Schüler. Die Auswertung des umfassenden Datenmaterials, das im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung mithilfe von Beobachtungsprotokollen und Schülerfragebögen erhoben wurde, erfolgte im Rekonstruktionsverfahren nach den Regeln der Grounded Theory. Zu welchen Ergebnissen ist die Forschergruppe gelangt? Erstens: Der digitale Medieneinsatz im Politikunterricht benötigt veränderte Zeitrhythmen und Unterrichtsabläufe, die vor allem der individualisierten Binnenstruktur des offenen/geöffneten Unterrichts entgegenkommen. Zweitens wird die Bedeutung einer physischen Präsenz der digitalen Medienausstattung im Klassenzimmer herausgearbeitet. Die räumliche Trennung in separierte Computerkabinette erweise sich als lernhinderlich und kontraproduktiv für die Unterrichtspraxis (ebd.: 96).

In einer weiteren Studie aus demselben Jahr untersuchte Manzel (2007) erstmalig mithilfe quantitativer Daten die mittel- und längerfristigen Lerneffekte des digitalen Medieneinsatzes bei Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage nach dem Wissenszuwachs von Schülerinnen und Schülern innerhalb der internetgestützten Lehr-Lernumgebung *WebQuest*. In einem quasi-experimentellen Forschungsdesign wurden die kognitiven Wissenszuwächse zum Themenbereich »Europa« zwischen einer Interventions- und einer Kontrollgruppe (Größe der Gesamtstichprobe $N = 60$) verglichen. Während die Interventionsgruppe mit der neuen Medientechnik arbeitete, fand innerhalb der Kontrollgruppe die Vermittlung auf eher traditionellem Wege statt. Die Überprüfung der Lernzuwächse erfolgte auf drei verschiedenen Niveaustufen durch eine klassische Pre-Post-Messung mithilfe eines standardisierten Wissenstests.

Die Ergebnisse zeigen einen statistisch bedeutsamen Effekt, der durch einen signifikanten Zuwachs innerhalb der Interventionsgruppe deutlich wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass die digitale Medientechnik in Form der *WebQuest*-Methode somit einen positiven Einfluss auf den politischen Wissenszuwachs von Schülerinnen und Schülern nimmt, ist bei einem vergleichbaren Unterrichtssetting entsprechend als hoch einzuschätzen. Inwieweit damit auch gültige Aussagen über eine generelle Förderung der politischen Urteils- und Analysefähigkeit getroffen werden können, ist jedoch zweifelhaft. Ein Bezug zu den für den Kompetenzerwerb notwendigen fachspezifischen Performanzsituationen (May 2011) wird nur über Umwege in Form standardisierter Testfragen hergestellt.

Darüber hinaus sollten die empirischen Forschungsergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße, der eingeschränkten Betrachtung bivaria-

ter Zusammenhänge und der fehlenden Nachfolge- und/oder Vergleichsarbeiten nicht überinterpretiert werden. Insbesondere der Blick auf die Ergebnisse der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung lehrt in dieser Hinsicht, dass es weniger die reine Medientechnik ist, die einen Kompetenzzuwachs befördert, sondern in erster Linie die Lehrperson mitsamt ihrer Fähigkeit, die Medien adäquat in die didaktische Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts zu implementieren (Herzig/Grafe 2007: 93). Nichtsdestotrotz sind die von Manzel gewonnen Ergebnisse bisher einmalig innerhalb des quantitativen Forschungsparadigmas der Politikdidaktik und sollten deshalb einer weiteren empirischen Validierung mit Ausweitung auf andere digitale Medien unterzogen werden.

Abschließend werden die Ergebnisse eines Forschungsprojektes des Autors vorgestellt, das in fünfjähriger Forschungsarbeit das politikdidaktische Potenzial journalistischer Nachrichtenportale (Spiegel-Online, FAZ.net, Süddeutsche.de etc.) im Politik- und Wirtschaftsunterricht untersuchte (Hauk 2016). Das Ziel der qualitativ angelegten Forschungsstudie bestand darin, aus dem vorhandenen Datenmaterial, das in Form transkribierter Unterrichtssequenzen vorlag, politisch bildende Lernanlässe zu rekonstruieren und gleichzeitig bestehende Annahmen und Handlungsempfehlungen der politikdidaktischen Theorie zum digitalen Medieneinsatz auf ihre unterrichtspraktische Bedeutsamkeit hin zu überprüfen. Die Grundlage hierfür bildete die qualitativ-komparative Analyse zweier identisch konzipierter Unterrichtsreihen, die sequenzanalytisch untersucht und miteinander verglichen wurden. Für die Datenauswertung bediente sich die Untersuchung der rekonstruktiven Methodik der qualitativen Fachunterrichtsforschung (Kuhn 1999).

Die Ergebnisse sind in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Zum einen zeigte sich innerhalb der Untersuchung, dass Lernende oft unbewusst bestehende Medienkonzepte (im Sinne von Alltagsvorstellungen über die politische Bedeutung spezifischer informationstechnischer Medienformate und -anbieter) für die Bewertung digitaler Medieninhalte heranziehen. Zum anderen offenbarten sich, wie bereits in den Vorgängerstudien, vielfältige politische Bildungschancen und Lernanlässe, aber auch erhebliche Praxisprobleme bei der Integration digitaler Medien in den Politikunterricht. Eine besondere Herausforderung stellte in dieser Hinsicht der Zugang zur übergeordneten Reflexionsebene dar, wonach der Einsatz der Medien als Quelle und Material im Unterricht immer auch eine thematische Entsprechung unter dem Aspekt der politischen Kommunikation finden müsse (Besand 2014: 374). Gängige Unterrichtsroutinen, die auf die Vermittlung politischer Inhalte fokussiert sind, sperren sich jedoch dagegen, da Lehrende die digitalen Medien zuvorderst als Mittel

zum Zweck begreifen, um politische Informations- und Wissensbestände zu erarbeiten.

Vor diesem Hintergrund gilt es auf der planerischen Ebene nach Alternativwegen zu suchen, um dieses zentrale Politikfeld betreten zu können. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Hauk (2016: 151–160). Darin wird anhand des politikdidaktischen Prinzips der »Medienorientierung« eine Schrittfolge zur Bearbeitung des Themas »Einführung einer PKW-Maut für Ausländer?« vorgeschlagen, die ausgehend von der öffentlichen und journalistischen Deutung einen Zugang zur politischen Kommunikationsebene herstellt.

Konsequenzen für die politikdidaktische Forschung und die politische Unterrichtspraxis

Was wissen wir innerhalb der Politikdidaktik über die Rahmenbedingungen und das lernförderliche Potenzial des digitalen Medieneinsatzes im Politikunterricht? Insgesamt betrachtet, ist die Forschungslage sehr lückenhaft und uneinheitlich. Gleichwohl deuten einige Ergebnisse gewisse Tendenzen an, die über den Einzelfall hinaus für den Medieneinsatz und die Förderung der politischen Medienkompetenz eine Bedeutung besitzen. In allen untersuchten Forschungsarbeiten wird unter diesem Gesichtspunkt das Primat der Didaktik als zentrales Kriterium für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit digitalen Medien benannt. Hiernach entfalten digitale Medien ihr politisch-bildendes Potenzial maßgeblich erst durch ihren spezifischen Einsatz, also durch die Planung und Umsetzung durch die Lehrkraft sowie durch die Inanspruchnahme durch die Lernenden (Reinhardt/Richter 2011: 22). Ein politisch-bildendes Potenzial, das sich ausschließlich aus der Präsenz der digitalen Medientechnik im Klassenzimmer ableitet, gilt hingegen als ausgeschlossen.

In diesem Zusammenhang ist auch der medienpädagogische Fokus der bisherigen Untersuchungen als kritisch zu betrachten. Digitale Medien sind weit mehr als nur einfache »Tools« im Unterricht, mit denen sich spezifische Arbeitstechniken (z. B. der Informationssuche, der Gestaltung einer Präsentation oder der mediengestützten Kommunikation und Zusammenarbeit) erwerben lassen; sie besitzen immer auch ein originäres politikdidaktisches Potenzial, indem sie einen Zugang zur politischen Realität herstellen. Statt eine eigene Forschung in diesem Feld zu betreiben, wäre es deshalb ratsamer, den politikdidaktischen Erkenntnisstand auf Grundlage der Resultate der allgemeinen Medienpädagogik und der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung aufzubauen (Eickelmann 2010). Auf die-

ser Grundlage ließen sich zahlreiche empirische Studien durchführen, die sich explizit mit politikdidaktischen Fragestellungen auseinandersetzen könnten. Hierzu gehören insbesondere qualitative und quantitative Forschungsarbeiten über die:

- Eingangsvoraussetzungen: Mit welchen politischen Lernkonzepten über Medien treten Schülerinnen und Schüler in den Politikunterricht ein und mit welchen Mitteln lassen sich diese diagnostizieren? Wie verbreitet sind diese Konzepte in den entsprechenden Altersgruppen der Lernenden? Wie können damit die vorhandenen theoretischen Überlegungen zum Medienkonzept (Weißeno u. a. 2010: 125–128) überprüft und für die politische Bildungspraxis weiterentwickelt werden?
- mediengestützte Aus- und Weiterbildung von Lehrenden: Mit welchen Problemen im mediengestützten Unterricht sind Lehrende in verschiedenen Altersklassen im Politikunterricht konfrontiert? Wie sehen evidenzbasierte Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte aus, um politisches Lernen mit digitalen Medien im Unterricht effektiv zu fördern? Zu erhoffen wären Skizzen einer digitalen Lehreraus- und -weiterbildung für den politischen Unterricht;
- Digitalisierung der politischen Unterrichtsmaterialien: Wie groß ist der Bedarf an digitalen politischen Bildungsmaterialien? Welche Lerneffekte offenbaren sich beim Übertritt vom gedruckten zum elektronischen Schulbuch (siehe Macgilchrist in diesem Band)? Wie stehen politische Bildnerinnen und Bildner zu diesem Wandel?

Letztlich nützen aber die besten empirischen Forschungsarbeiten nur wenig, wenn sich die Politikdidaktik nicht auf ihre normativ-ontologischen Wurzeln besinnt und bestehende politische Bildungsstandards im Zeitalter der Digitalisierung auf ihre gesellschaftliche und politische Relevanz hin überprüft. Worin liegt z. B. der Mehrwert der empirischen Studien zur politischen Kompetenzförderung, wenn die darin erforschten Zielbereiche kaum mehr einen Beitrag zur aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch die Ausbildung eines demokratisch-politischen Bewusstseins (Deichmann 2004) liefern? Man denke in diesem Kontext vor allem an die Bedeutung eines allgemeinverbindlichen politischen »Basiswissens« (Weißeno u. a. 2010: 11–14), dessen politisch-bildende Relevanz sich im Zeitalter von Smartphones und Tablets nicht mehr ganz so leicht erschließt.

Woran es der Politikdidaktik deshalb neben einer fundierten empirischen Forschung mangelt, ist eine breite Diskussion darüber, wie eine politische Bürgerschaftsbildung im Zeitalter der Digitalisierung unter normativen Gesichtspunkten auszusehen hat. Was bedeutet es in dieser Hinsicht, in einer digitalisierten Demokratie politisch aktiv zu sein? Welchen Einfluss

üben neue elektronische Partizipations- und Kommunikationsmöglichkeiten auf die Ausgestaltung der politischen Handlungsfähigkeit aus und wie ist diese im Spannungsfeld konventioneller und deliberativer Beteiligungsformen zu verorten? Bereits vor der Jahrtausendwende entstand in dieser Hinsicht innerhalb der Politikwissenschaft eine Forschungsdebatte über die grundsätzlichen demokratietheoretischen Potenziale des Internets (Coleman/Blumler 2009, Sarcinelli 2013). Die Politikdidaktik hat sich dazu bisher jedoch kaum positioniert. Allenfalls finden sich Befürworter einer digitalen Bürgerschaftsbildung im Kreis der kritisch-politischen Bildung, die vor allem unter dem Schwerpunkt der politischen Deliberations- und Transformationsforschung die Vorteile des Internets beleuchten (Salomon/Studt 2013). Es mangelt jedoch noch immer an einer breiten fach- und bildungspolitischen Debatte darüber, welchen domänenspezifischen Einfluss der digitale Medienwandel auf die allgemeine Gestaltung und Zielsetzung des Faches nimmt.

Literatur

- Besand, Anja (2014): Medienerziehung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 366–391.
- Breit, Gotthard/Lesske, Frank (2001): Politikunterricht mit Zeitungstexten aus dem Internet – ein Experiment, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter, Bonn, S. 145–158.
- Coleman, Stephen/Blumler, Jay G. (2009): The internet and democratic citizenship. Theory, practice and policy, Cambridge.
- Deichmann, Carl (2004): Lehrbuch Politikdidaktik, München.
- Eickelmann, Birgit (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung, Münster.
- Harth, Thilo (2000): Das Internet als Herausforderung politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- Hauk, Dennis (2016): Digitale Medien in der politischen Bildung Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert, Wiesbaden.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke. (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft, Bonn.
- Kuhn, Hans-Werner (1999): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse, in: Kuhn, Hans-Werner/Bergmann, Dieter (Hrsg.) Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 182–215.
- Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, Münster.

- May, Michael (2011): Kompetenzorientiert unterrichten: Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), Heft 1, S. 123–134.
- OECD (2007): Participative Web and User-created Content. Web 2.0, Wikis and Social Networking, Paris.
- Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (2011): Einführung: Der didaktische Rahmen, in: dies. (Hrsg.): Politik-Methodik, Berlin, S. 8–26.
- Salomon, David/Studt, Marcel (2013): Mitbestimmung oder »Mitmach-Falle«?: Möglichkeiten und Grenzen partizipatorischer Demokratiebildung, in: Eis, Andreas (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten Transformation in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 174–180.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Digitale Medien in der Grundschule: Ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht, Schwalbach/Ts.
- Sarcinelli, Ulrich (2013): Kommunikation und Partizipation in einer veränderten Legitimationsarchitektur, in: Kneuer, Marianne (Hrsg.): Das Internet: Bereicherung oder Stressfaktor für die Demokratie?, Baden-Baden, S. 104–122.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Bonn.

Digitale Schulbücher: Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht

In der heutigen vernetzten Welt sind digitale Medien nicht mehr aus dem politischen Fachunterricht in Schulen wegzudenken. Gleichzeitig ist der Einsatz von Schulbüchern im Politikunterricht (immer noch) weit verbreitet (Oberle/Tatje 2017). Digitale Schulbücher (auch »elektronische Schulbücher« oder »E-Schulbücher« genannt) bieten eine Möglichkeit, diese beiden medialen Formen – das Digitale und das Schulbuch – zu verbinden. In diesem Beitrag werden zunächst die aktuellen Entwicklungen zu digitalen Schulbüchern weltweit skizziert, bevor anhand von vier Dimensionen des politischen Fachunterrichts auf die Chancen und Herausforderungen dieses Mediums eingegangen wird.

Digitale Schulbücher weltweit

Um die Entwicklungen weltweit zu kartieren, sind zwei Klassifikationen hilfreich: Erstens, ob die digitalen Schulbücher als kostenpflichtige Medien, kostenlose Angebote oder Open Educational Resources (OER, manchmal OAT (Open Access Textbooks) genannt) gestaltet sind. Letztere sind Bücher, »die gemeinfrei oder mit einer freien Lizenz bereitgestellt werden. Das Wesen dieser offenen Materialien liegt darin, dass jedermann [sic!] sie legal und kostenfrei vervielfältigen, verwenden, verändern und verbreiten kann« (UNESCO 2016). Die bekannteste offene Lizenz ist die *Creative Commons-Lizenz (CC Lizenz)*. Eine zweite Klassifikation, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, beschreibt die Medialität der digitalen Schulbücher (ob PDF, multimedial-interaktiv oder konstruktiv-interaktiv).

Bei Weitem die meisten digitalen Schulbücher sind heute PDFs, *digitalisierte Versionen von gedruckten Schulbüchern*. Diese können in Deutschland mehrheitlich bei Bildungsmedienvlagen käuflich erworben werden. Einige Länder haben die Schulbücher aller Fächer digitalisiert und online kostenlos zugänglich gemacht. Die Bildungsministerien in Syrien, Ecuador,

Brasilien, Mexiko und Iran (um nur einige Länder zu nennen) bieten ihre Schulbücher als PDFs zum kostenfreien Herunterladen an. In Vietnam kann ein für Schulen entwickeltes Tablet (das *classbook*) gekauft werden oder eine App für Smartphones und Tablets, mit denen alle digitalisierten Schulbücher für alle Fächer heruntergeladen und aktualisiert werden. Als OER oder OAT werden einfache PDFs für die politische Bildung an der Hochschule von einigen Bibliotheksprojekten bereitgestellt, z.B. in der *California Digital Open Source Library* oder in den *Open SUNY Textbooks*.

In anderen Ländern sind *multimedial-interaktive* digitale Schulbücher weiter verbreitet. Sie werden als digitale Produkte konzipiert und entwickelt (*born-digital*) und beinhalten neben dem Text auch Ton und bewegte Bilder, kurze Filmsequenzen, 3-D-Grafiken usw. Sie bieten eine eingeschränkte Interaktivität für die Schülerinnen und Schüler, die selbst steuern können, ob sie z.B. eine Pause im Videoclip brauchen, wie sie ihren Blickwinkel auf ein 3-D-Bild variieren oder welche Details sie in der Infografik zur US-amerikanischen Schuldenuhr aufrufen. Die Interaktivität der Lernenden ändert die Grundstruktur des digitalen Schulbuches allerdings nicht.

Solche multimedial-interaktiven Angebote sind unter anderem für den Politikunterricht in Sambia, Simbabwe und der Elfenbeinküste erarbeitet worden. Bildungsmedienverlage wie Pearson und McGraw Hill entwickeln sie für die USA. Multimediale OER-Schulbücher für den politischen Fachunterricht gibt es unter anderen in Polen und beim *Michigan Open Book Project* in den USA. In Deutschland gibt es kostenpflichtige Angebote für einige Fächer, z.B. für Erdkunde *Diercke Geographie* (Davanzo u. a. 2014) oder für Geschichte *mBook. Geschichte für die Zukunft* (Sochatzy/Ventzke 2016), aber noch nicht für Politik. Der Schulbuch-O-Mat in Deutschland hat ein offenes (OER), multimedial-interaktives digitales Schulbuch für Biologie entwickelt (Przyhodnik/Wedening 2014).

Ein drittes Design erhöht die Interaktivitätsmöglichkeiten: Schülerinnen und Schüler können in *konstruktiv-interaktiven digitalen Schulbüchern* selbst eingreifen und Inhalte erstellen oder verändern. Sie können Texte (mit)gestalten und Wissensangebote konstruieren. Hiervon gibt es derzeit sehr wenige Beispiele für die Schule. Die digitalen Schulbücher *myWorld Social Studies* von Pearson verlinken intern auf *myStory Book*, eine App, die Lernenden ermöglicht, eigene Bücher zu kreieren. Das pädagogische Konzept hinter dem Schulbuch ist, dass Schülerinnen und Schüler nachhaltig lernen, wenn sie Geschichten über die behandelten Themen schreiben. Die Schülerinnen und Schüler interagieren mit dem digitalen Schulbuch, indem sie neue Texte erstellen. Auch hier verändert die Interaktivität das veröffentlichte digitale Schulbuch nicht.

Anders verhält es sich bei den von Studierenden mitgeschriebenen OER-Lehrbüchern, die Robin DeRosa (2016) beschreibt. Das Besondere

an ihnen ist, dass sie *konstitutiv* für Änderungen und Adaptionen offen sind. Die Lehrperson kann sie aktualisieren, korrigieren oder für den eigenen Kontext anpassen. Dennoch sind digitale Schulbücher mit erhöhten Interaktivitätsmöglichkeiten, die nicht nur Lehrende, sondern auch Schülerinnen und Schüler einladen, selbst aktiv einzugreifen und Inhalte zu erstellen oder zu verändern, noch sehr rar, auch im »offenen« (OER) Bereich. DeRosa dagegen lud ihre Studierenden ein, mit ihr ein digitales Lehrbuch zu schreiben, zu aktualisieren und zu erweitern. In ihrem detaillierten Bericht finden sich Hinweise, wie ein solches Projekt im Bereich der politischen Bildung – auch in der Schule – Gestalt annehmen könnte. Eine wichtige Einsicht war für DeRosa, dass im Projekt nicht nur ein kostenfreies Buch mit audiovisuellen Elementen durch eine einfach zu bedienende Software (*Pressbooks*) erstellt wurde, sondern dass es auch ihre pädagogische Praxis und die Einstellung der Lernenden zum Lehrbuch und zum Lernen fundamental verändert hat. Auf Letzteres wird weiter unten nochmals eingegangen.

Chancen und Herausforderungen digitaler Schulbücher für den politischen Fachunterricht

Um die Chancen und Herausforderungen der beschriebenen drei Formen des digitalen Schulbuches (PDF, multimedial-interaktiv, konstruktiv-interaktiv) zu erörtern, sind die folgenden Ausführungen anhand von vier zentralen – wenn auch nicht unumstrittenen – Dimensionen der im politischen Fachunterricht zu vermittelnden Politikkompetenz (Detjen u.a. 2012, GPJE 2004) strukturiert. Grundsätzlich gilt, dass es für Schulen mit Notebook- oder Tabletclassen pragmatisch sinnvoll ist, die schweren gedruckten Schulbücher durch elektronische zu ersetzen. Dabei ändert sich wenig an der Schulbuchnutzung: Digitale Schulbücher können – genau wie gedruckte Schulbücher – als Arbeitsmedium, Implementationsmedium oder Begleitmedium verwendet werden (Langner 2010). Nimmt man allerdings die Besonderheiten des politischen Fachunterrichts ins Visier, werden eine Reihe weiterer Chancen und Herausforderungen des Mediums sichtbar.

Digitale Schulbücher und Fachwissen

Im Bereich des Fachwissens erfolgen derzeit die schnellsten Veränderungen. Erstens können die oft monierten Fehler in Politikschulbüchern schnell korrigiert werden. Das *Michigan Open Book Project* lädt Nutzende z. B. ein, Überarbeitungswünsche über die Webseite einzureichen. Zweitens ver-

sprechen digitale Schulbücher »eine strukturelle Schwäche von [gedruckten] Schulbüchern« (ebd.: 438) zu beheben: Obwohl sie auch »nicht vor dem Hintergrund einer konkreten Lerngruppe verfasst [werden], sondern auf Annahmen zu einer idealtypischen Lerngruppe« (ebd.) basieren, stehen die Personalisierung, das individuelle Lernen und die innere Differenzierung im Mittelpunkt einiger *born-digital* Schulbücher. Stichwörter hierbei sind adaptives Lernen und *Educational Data Mining*. Mit diesen in neueren digitalen Schulbüchern eingebauten Technologien sollen die Bücher direkt auf die jeweiligen Lernaktivitäten jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin reagieren: Wird eine Aufgabe zu Fachkonzepten von der Person leicht gelöst, folgt eine schwierigere Aufgabe; wird die Aufgabe falsch beantwortet, folgt eine leichtere Aufgabe oder ein Hinweis, wo die Lernenden Lösungsansätze finden können.

Adaptives Lernen bzw. *Educational Data Mining* wird allerdings kontrovers diskutiert: Um effektiv zu sein, müssen große Mengen an persönlichen Daten über die Lernenden gesammelt und miteinander korreliert werden. Jose Ferreira, CEO von Knewton, einer der größten Firmen im Bereich adaptives Lernen, vergleicht Knewton mit Amazon, Google, Netflix usw.: Wo Letztere bis zu 100 »Datenpunkte« pro Nutzende/n pro Tag bekommen, erhält Knewton durch ihre Plattform fünf bis zehn Millionen Datenpunkte pro Lernende/n pro Tag. Ohne diese Daten können individualisierte Lernangebote im Bereich des konzeptuellen Fachwissens nicht erzeugt werden. Mit ihrer Sammlung entstehen allerdings Sorgen über Datenschutz bzw. Datensouveränität (siehe Schaar in diesem Band), vor allem, weil ein explizites Ziel des *Educational Data Mining* die Vorhersage über Erfolg oder Nicht-Erfolg einzelner Lernender ist.

Digitale Schulbücher und politische Urteilsfähigkeit

Die Unterstützung der Kompetenz, »politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Werteaspekten analysieren und reflektiert beurteilen« (GPJE 2004: 13) zu können, ist mit digitalen Schulbüchern weder einfacher noch schwieriger als mit gedruckten. In beiden Fällen gilt, dass »gerade eine problemorientierte und exemplarische politische Bildung sich nicht auf die noch immer vorwiegend systematisch aufgebauten Schulbücher als Leitmedium zur Strukturierung der Lernprozesse stützen [kann]« (Pohl 2014: 188). Eine Chance digitaler Schulbücher könnte in der Möglichkeit liegen, das Schulbuch als Wissensmedium kritisch zu reflektieren. Aus anderen Fächern wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler dem Schulbuch den Status des autoritativen

Wissens zuschreiben; sie übersehen meist, dass auch ein Schulbuch von Autorinnen und Autoren mit politischen Perspektiven geschrieben wird (Ahlrichs/Macgilchrist 2017). Digitale Quellen werden eher kritisch hinterfragt. Welche Autorität digitalen Schulbüchern zugeschrieben wird, ist eine offene Forschungsfrage.

Digitale Schulbücher und politische Handlungsfähigkeit

Die kommunikative Dimension politischen Handelns kann sowohl in gedruckten als auch in digitalen Schulbüchern durch Aufgaben und schriftliche oder visuelle Impulse angeleitet werden. Multimediale digitale Schulbücher binden dazu audiovisuelle Quellen und Links ein, die eine direkte Vernetzung mit Online-Quellen, z. B. kontroversen politischen Statements oder aktueller Berichterstattung, ermöglichen. Somit regen vielfältige Quellen das Formulieren und Vertreten von Meinungen und Interessen, das Artikulieren und Argumentieren sowie Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse an.

Für Detjen u. a. (2012: 66) ist die Anregung der partizipativen Dimension politischen Handelns, also das freiwillige Handeln im politischen System bzw. die Einflussnahme auf Entscheidungen im politischen System, im politischen Fachunterricht nicht möglich. Wenn allerdings Schulen, die bildungspolitischen Vorgaben entsprechen und staatlich sanktioniertes Wissen vermitteln, als Teil des politischen Systems verstanden werden, dann bietet das kooperative Schreiben eines konstruktiv-interaktiven digitalen Schulbuches als Open Textbook ungewöhnliche Chancen, das partizipative politische Handeln innerhalb des Fachunterrichts erfahrbar zu machen (vgl. oben und DeRosa 2016). Durch diesen Prozess behandeln die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig alle Themen- und Kompetenzbereiche des für sie relevanten Kerncurriculums, weil digitale Schulbücher ja das Curriculum umzusetzen haben.

Anders als mit handlungsorientierten Methoden, z. B. in Planspielen, geht es bei der Gestaltung eines gemeinsamen, offenen digitalen Schulbuches für den politischen Fachunterricht nicht um eine Simulation. Stattdessen treffen die Schülerinnen und Schüler Entscheidungen, die ein »echtes« Schulbuch beeinflussen, das von weiteren Lernenden (außerhalb des eigenen Kurses) genutzt wird. Die »politische Macht oder Verfügungsgewalt über ökonomische Ressourcen« wird hier, entgegen der These von Detjen u. a. (2012: 88) sehr wohl »real im Unterricht erfahren« (Besand 2014: 483). Die Schülerinnen und Schüler klären ihre politischen Positionen und artikulieren ihr Wissen; sie verhandeln darüber, welches Wissen als gültiges Fachwissen in das digitale Schulbuch aufzunehmen ist; sie entscheiden,

welches Verständnis von Politik, Gemeinschaft oder Bürgertugenden im Schulbuch präsentiert wird; sie lösen Konflikte über die Verteilung der Ressourcen usw. Das Demokratieideal dieses Prozesses ist eindeutig eher partizipativer als repräsentativer Art (Pohl 2014: 191). Für Brombach gehört das Editieren öffentlich zugänglicher Texte zur »Vision einer politischen Bildung im 21. Jahrhundert«, weil es »eine aktive Haltung zum politischen Diskurs« unterstützt (Brombach 2014: 115).

Einige Herausforderungen beim Erstellen und Editieren offener digitaler Schulbücher sind zu nennen (DeRosa 2016): Erstens beherrschen nicht alle jungen Menschen aktuelle Technologien so gut, dass sie sie ohne Einweisung nutzen können. Zweitens ergibt sich ein zeitlicher Mehraufwand für die Lehrperson. Drittens bedeutet gerade die erzielte Offenheit eine große Sichtbarkeit im öffentlichen Raum für die jungen Menschen. Viertens wird es für Lehrpersonen schwierig, den Unterricht genau zu steuern und – fünftens – individuell zu bewerten (Besand 2014: 476). Dass – sechstens – die gesellschaftlichen Vorstellungen vom autoritativen Wissen und Expertentum (Sender-Empfänger-Modell: Erwachsene schreiben und junge Menschen rezipieren) mit dieser »offenen Pädagogik« unterbrochen werden, wird von einigen Lehrpersonen sicherlich als Chance, von anderen hingegen als Nachteil betrachtet (vgl. zum Beispiel die Diskussionen auf Twitter unter den Hashtags #digped, #OpenPed und #OER).

Digitale Schulbücher, politische Einstellung und Motivation

Obwohl es auch nachgewiesene Präferenzen für das Arbeiten mit dem gedruckten Schulbuch gegenüber digitalen Medien gibt, steigen in der Regel das Interesse am Unterricht und die Lernmotivation, wenn hochwertige multimedial-interaktive digitale Schulbücher eingesetzt werden (Dobler 2015). Darüber hinaus können interaktive Spielelemente und sofortige Erfolgsmeldungen das Kompetenzgefühl vor allem im Bereich des Fachwissens verstärken. Eine grundlegendere Wirkkraft auf Einstellungen und Motivation scheint es im konstruktiv-interaktiven Schulbuchprojekt zu geben. Die Dynamik ihres Unterrichts habe sich, so DeRosa, mit dem Open Textbook radikal verändert – von einem Transmissionsmodell zu einem problemorientierten Modell. Lernende zeigten hohes Interesse für das Fach und großes Engagement. Das kooperative Schreiben für ein Publikum macht spezifische politische Kompetenzen erfahrbar. Durch partizipative Prozesse, wie sie sich auch bei anderen Medienproduktionsprozessen im Unterricht entfalten (Besand 2014), werden die Bürgertugenden bzw. Grundwerte der politischen Ordnung nicht nur auf kognitiver Ebene analysiert, sondern direkt erfahrbar gemacht.

Fazit

Digitale Schulbücher bieten eine Reihe von Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht. In diesem Beitrag wurden drei Formen des digitalen Schulbuches beschrieben:

1. *Einfache PDF-Digitalisate*, die zwar leichter zugänglich und leichter vom Gewicht sind, aber wenig Mehrwert im Vergleich zu gedruckten Schulbüchern haben.
2. *Multimedial-interaktive digitale Schulbücher*, die auf der Ebene des konzeptionellen Fachwissens Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten anbieten, bei denen jedoch das Problem besteht, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Sammeln und die Auswertung von personenbezogenen Daten zu gläsernen Subjekten gemacht werden. Diese digitalen Schulbücher können vielfältige audiovisuelle, interaktive bzw. Online-Quellen einbinden und so kommunikatives politisches Handeln vielfältiger anregen als gedruckte Schulbücher; unmittelbare automatisierte Rückmeldungen können zudem das politikbezogene Kompetenzgefühl stärken. Allerdings legt die systematische Struktur eines Schulbuches auch im digitalen Bereich eine problemorientierte und exemplarische politische Bildung nicht nahe.
3. *Konstruktiv-interaktive digitale Schulbücher*, in denen Schülerinnen und Schüler Entscheidungen mitbestimmen, Wissensangebote konstruieren und Inhalte editieren können. Das Potenzial dieser dritten Gruppe liegt unter anderem in einer »offenen Pädagogik«, in der junge Menschen ihre politische Handlungsfähigkeit sowie ihre politischen Einstellungen und Motivationen durch das aktive (Mit-)Gestalten selbst entwickeln. Partizipative Praktiken bei der Erstellung von digitalen Schulbüchern knüpfen – anders als bei anderen im Fachunterricht produzierten digitalen Medien – ihre Themenschwerpunkte und Kompetenzorientierung enger an das erforderliche Kerncurriculum bzw. den Lehrplan. Sie brechen grundlegend mit den klassischen gesellschaftlichen Vorstellungen von autoritativem Wissen und Expertentum in der Schule.

Linksammlung

Portal für digitale Schulbücher des Bildungsministeriums, Ecuador:

<https://educacion.gob.ec/libros-de-texto>

OER-Schulbücher in Polen: <http://www.epodreczniki.pl/begin>

Open SUNY Textbooks:

<http://textbooks.opensuny.org>

California Digital Open Source Library:

<http://www.cool4ed.org/about.html>

Michigan Open Book Project:

<http://textbooks.wmisd.org>

myWorld Social Studies (Pearson):

<http://www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PS19Ie>

my storybook:

<https://www.mystorybook.com>

Schulbuch-O-Mat:

<http://www.schulbuch-o-mat.de>

Relevante Hashtags auf Twitter für die englischsprachige Diskussion zu digitalen Schulbüchern sind u. a. #edtech, #digped, #OpenPed und #OER.

Literatur

Ahlrichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas (2017): Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von »Geschichte«. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 6, im Erscheinen.

Besand, Anja (2014): Mit digitalen Medien lernen – Lernprodukte und Lernumgebungen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 474–483.

Brombach, Guido (2014): Analog und digital in der Politischen Bildung, in: Schröder, Hartmut (Hrsg.): Politik und politische Bildung in der digitalen Welt: Chancen und Herausforderungen, Reinbek-München, S. 103–116.

Davanzo, Eva/Essig, Martin/Flury, Philipp/Frey-Auf der Maur, Dora/Hauri, Stefan/Held, Salomé/Lin, Louise/Schmidt, Annika/Stuck, Hanspeter (2014): Diercke Geographie, Braunschweig.

DeRosa, Robin (2016): My Open Textbook: Pedagogy and Practice, <http://umwdtlt.com/open-textbook-pedagogy-practice> (Stand: 04.02.2017).

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.

- Dobler, Elizabeth (2015): e-Textbooks: A personalized learning experience or a digital distraction? in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Heft 6, S. 482–491.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- Langner, Frank (2010): Schulbuch, in: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Medien in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, S. 432–443.
- Oberle, Monika/Tatje, Christian (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht – eine empirische Studie, in: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung*, Wiesbaden, S. 113–125.
- Pohl, Kerstin (2014): Schulischer Fachunterricht, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 186–193.
- Przyhodnik, Heiko/Wedening, Hans Hellfried (2014): *Biologie 1*, Berlin.
- Sochatzy, Florian/Ventzke, Marcus (2016): *mBook. Geschichte für die Zukunft. Geschichtsbuch für die Sekundarstufe 1 an Gymnasien*, Eichstätt.
- UNESCO (2016): OER – Updated Definition, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> (deutsche Fassung: <http://open-educational-resources.de/unesco-definition-zu-oer-deutsch/>) (Stand: 12.02.2017).

Politik-Lernen mit digitalen Spielen

Planspiele, Kartenspiele, Brettspiele – spielerische Lernformen gehören längst zum didaktischen Instrumentarium von Lehrkräften in der politischen Bildung (Scholz 2003). Insofern wundert es nicht, dass in jüngster Zeit auch nach dem Lernpotenzial digitaler Spiele gefragt wird, die zum einen bei Kindern und Jugendlichen hoch im Kurs stehen (MPFS 2016) und zum anderen didaktisch nutzbare Eigenschaften aufweisen (Breuer 2010). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Einsatz digitaler Spiele als Lernmedium in der politischen Bildung. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, welche Chancen das Lernen mit digitalen Spielen für den Erwerb von Politikkompetenz nach Detjen u. a. (2012) bietet. Darüber hinaus werden Grenzen und Herausforderungen des Ansatzes beleuchtet.¹

Das Computerspiel als Lernmedium

Die Verwendung digitaler Spiele in Bildungskontexten bezeichnet Prensky (2007) als *digitales, spielbasiertes Lernen*. Der Leitgedanke des Konzeptes ist die Vermischung von Spiel- und Lerninhalten. Eine solche Vermischung liegt vor, wenn ein Erfolg im Spiel mit einem Lernerfolg gleichgesetzt werden kann. Wie er zeigt (ebd.: 156), lassen sich Lerninhalte in bekannte Spielmuster einbetten, sodass Lernaktivitäten im spielerischen Kontext ausgeführt werden können (z.B. Memorisierung im Quiz-Spiel, komplexes Denken im Simulationsspiel, räumliches Denken im Puzzle-Spiel etc.). Dass digitale Spiele grundsätzlich wirkungsvolle Lernumgebungen konstituieren können, ist eine recht verbreitete Auffassung: Breuer sieht etwa »Vorteile digitaler Spiele für Lernszenarien unterschiedlichster Art« (Breuer 2010: 16), Michael und Chen loben, dass digitale Spiele ein »flexibles, nicht-lineares und schülerzentriertes Lernen ermöglichen« (Michael/Chen 2006: 142; Übersetzung des Autors) und Charsky (2010) weist auf die Potenziale digitaler Spiele für die Gestaltung konstruktivistischer Lernarrangements hin.

Es gibt jedoch auch kritische Stimmen, die sich z. B. gegen eine Verzwieckung des Spieles wenden (Spies 1976), die Vereinbarkeit von Spielen und Lernen bezweifeln (Ohler/Nieding 2000) oder die spielbasierte Aufberei-

tung ernsthafter Themen kritisieren (Bender 2012: 9 ff.). Nichtsdestotrotz können digitale Lernspiele den nachhaltigen Erwerb von Wissen ermöglichen, wie unter anderem die Meta-Analyse von Wouters u. a. (2013) zeigt.

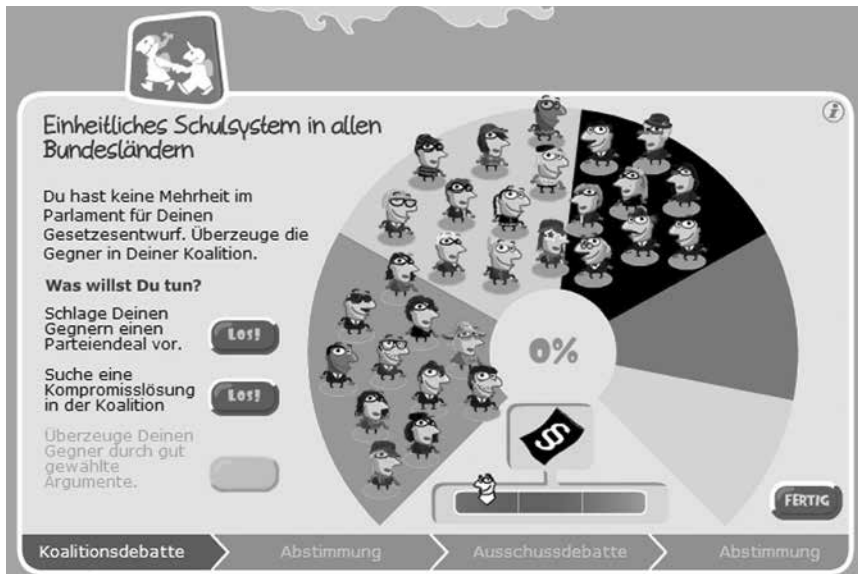
Die Förderung von Politikkompetenz mittels digitaler Lernspiele

Zu Themen des Politikunterrichts liegen zahlreiche Computerspiele vor. So können Lernende in *Der Kanzlersimulator* eine Legislaturperiode als Bundeskanzlerin oder Bundeskanzler nachspielen oder in *Democracy 3* Lösungsansätze für komplexe politische Probleme erarbeiten. Gleichwohl besteht ein Mangel an Publikationen, die sich der Frage widmen, inwiefern derartige Computerspiele zur Förderung von Politikkompetenz nach Detjen u. a. (2012) beitragen könnten. Eine detaillierte Analyse einzelner Computerspiele ist in diesem Beitrag nicht möglich,² es können jedoch die grundsätzlichen Potenziale digitaler Spiele für die Förderung von Politikkompetenz aufgezeigt werden:

- *Fachwissen*: Manzel (2008: 53) plädiert dafür, kontextgebundene Lernumgebungen, die eine aktive Auseinandersetzung mit authentischen Problemen ermöglichen, in der politischen Bildung zu realisieren, um den Erwerb zusammenhanglosen Wissens zu vermeiden (situierte Kognition, ebd.: 26 ff.). Computerspiele könnten derartige Bestrebungen unterstützen (Charsky 2010), denn sie versetzen die Spielenden z. B. oftmals in einflussreiche, realweltlich inspirierte Rollen, in denen eine Problemlage zu bewältigen ist (z. B. in *Energetika 2010* zur Energiepolitik). Die Entwicklung von Problemlösestrategien während des Spielprozesses kann zu einer intensiven Auseinandersetzung mit politischen Abläufen und Zusammenhängen führen und dürfte grundsätzlich den Erwerb deklarativ-konzeptuellen Wissens begünstigen (Motyka/Lipowsky 2016). Durch den geschickten Einsatz von Interaktivität und Multimedialität können digitale Spiele den Wissenserwerb zusätzlich fördern. So besteht die Möglichkeit, visuelle und auditive Informationen gleichzeitig darzubieten. Nach der *kognitiven Theorie des multimedialen Lernens* nach Mayer (2005) kann dies unter bestimmten Voraussetzungen zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses führen. Allerdings lassen sich die Inhalte der meisten derzeit verfügbaren Computerspiele für das Fach Politik nicht unmittelbar auf das Kompetenzmodell Fachwissen von Weißeno u. a. (2010) beziehen.
- *Politische Urteilsfähigkeit*: Digitale Spiele wie *Democracy 3* oder *Genius – Im Zentrum der Macht* konfrontieren die Lernenden mit der Komplexität

xität politischer Sachlagen. Unterschiedliche Perspektiven, Interessen und Zusammenhänge müssen bei der Planung von Spielzügen berücksichtigt werden. Dieser Umstand kann prinzipiell zur Förderung der politischen Urteilsfähigkeit genutzt werden. Im Spielverlauf von *Democracy 3* fällen die Spielenden immer wieder Urteile unterschiedlicher Art (z.B. Feststellungsurteile: »41 Prozent der Wählerinnen und Wähler haben für meine Partei gestimmt.«). Die Auswirkungen von Entscheidungen, die auf der Grundlage solcher Urteile getroffen werden, können Lernende in der virtuellen Spielwelt direkt beobachten (Boeser u. a. 2012: 15), was Reflexionsprozesse anstoßen dürfte. Insgesamt erscheint daher die Erwartung angemessen, die Urteilsfähigkeit mithilfe geeigneter Computerspiele fördern zu können.

Abb. 1: Ausschnitt des Spielbildschirmes »Koalitionsdebatte« im digitalen Lernspiel *Der Kanzlersimulator*



- *Politische Handlungsfähigkeit.* Zur politischen Handlungsfähigkeit gehören die Teilfähigkeiten Artikulieren, Argumentieren, Entscheiden und Verhandeln (Detjen u. a. 2012: 81). Prinzipiell ist eine Förderung dieser Facetten im Rahmen digitaler, spielbasierter Lernumgebungen denkbar, denn in einigen virtuellen Spielwelten können Lernende simulativ an demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozessen teilneh-

men. Ein Beispiel hierfür ist das Online-Planspiel *EU-Asylpolitik*, in dem die Spielenden in der Rolle von EU-Politikerinnen und -Politikern den Text für eine EU-Verordnung erarbeiten und ihre Ideen im Rahmen einer Chat-Funktion diskutieren. Im digitalen Lernspiel *Der Kanzlersimulator* müssen die Spielenden oftmals Kompromisse eingehen, um Mehrheiten für politische Entscheidungen zu erlangen, was im Sinne der politischen Handlungsfähigkeit wünschenswert erscheint (vgl. Abb. 1).

- *Politische Einstellung und Motivation:* Wie Rigby und Ryan (2011) darlegen, können digitale Spiele prinzipiell die psychologischen Grundbedürfnisse von Menschen (das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) befriedigen und damit zu einer Förderung der intrinsischen Motivation beitragen. So sorgen viele digitale Spiele für ein Kompetenzerleben, indem sie die Spielschwierigkeit dynamisch an die Fähigkeit der Spielenden anpassen, Punkte für erfolgreiche Spielleistungen verteilen oder Feedback geben (ebd.). Eine hohe intrinsische Motivation kann nicht nur die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen (Deci/Ryan 1993), sondern dürfte grundsätzlich auch das Interesse an Politik oder dem Politikunterricht bestärken. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass digitale Spiele auch Einstellungen beeinflussen können (Bogost 2007), die Befundlage hierzu ist allerdings dünn (Motyka 2012). Möglicherweise ist es aber beispielsweise möglich, das interne politische Effektivitätsgefühl mit Hilfe von Computerlernspielen wie *Der Kanzlersimulator* oder *Genius – Im Zentrum der Macht* zu erhöhen, da die Lernenden dort politische Abläufe und Zusammenhänge kennenlernen und eventuell in der Überzeugung bestärkt werden, ihre eigenen Interessen wirksam in die Politik der realen Welt einbringen zu können.

Vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen ist davon auszugehen, dass digitale Lernspiele unter bestimmten Voraussetzungen zum Aufbau von Politikkompetenz nach Detjen u. a. (2012) beitragen können. Selbstverständlich dürfte eine Kompetenzförderung auch mit nichtdigitalen Spielformen gelingen (Oberle/Leunig 2017), die spezifischen Eigenschaften des Mediums Computerspiel eröffnen aber besondere Instruktionspotenziale, da die elektronische Spielleitung jederzeit individuelle Erklärungen, Visualisierungen oder Rückmeldungen anbieten und äußerst komplexe Spielwelten mit zahlreichen Variablen steuern kann. Es erscheint erstrebenswert, die entsprechenden Annahmen im Rahmen experimenteller Studien zu überprüfen.

Empirische Befunde

Empirische Forschungsarbeiten zum digitalen, spielbasierten Lernen, welche explizit die genannten Kompetenzfacetten untersuchen, liegen nach dem Kenntnisstand des Autors nicht vor, sodass Lehrkräfte den Einsatz digitaler Spiele im Fach Politik derzeit empirisch nicht hinreichend begründen können. Immerhin existieren zwei Arbeiten, die kognitive und affektiv-motivationale Zielvariablen beim digitalen, spielbasierten Lernen zu Themen des Politikunterrichts in den Blick nehmen.

Eine experimentelle Studie von Motyka (in Vorbereitung) mit $N=179$ Probanden zeigt, dass Neuntklässler nach der Verwendung des Computerspiels *Food Force* einen vergleichbaren Wissenszuwachs zur Nahrungsmittelhilfe des Welternährungsprogramms aufweisen wie Lernende, die mit einem traditionellen Papiertext gelernt hatten. In einer Follow-Up-Messung nach zehn Wochen erweist sich das Wissen der Computerspieler als stabiler. Die PC-Spiel-Gruppe profitiert überdies von einer höheren Motivation, die bereits vor Beginn der Spielphase festgestellt werden kann (ebd.).

Yang (2012) ließ $N=44$ taiwanesischen Neuntklässler im Fach *Civics and Society* über 23 Wochen hinweg entweder in einer Computerspiel-Klasse oder einer traditionell unterrichteten Klasse zu Themen wie Städtebau und Umweltschutz arbeiten. In einem Test zur Problemlösefähigkeit schnitt die PC-Spiel-Gruppe zwar besser ab als die traditionell unterrichtete Gruppe, hinsichtlich des Faktenwissens konnten jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden werden. Das Lernen mit Computerspielen motivierte die Probanden auch in dieser Studie stärker (ebd.).

Herausforderungen für die Praxis

Trotz aller Potenziale ist das Politik-Lernen mit PC-Spielen derzeit ein Kraftakt für Lehrkräfte. Erste Schwierigkeiten zeigen sich bei der Spielauswahl, denn das derzeitige Angebot an digitalen Spielen mit politischen Inhalten umfasst zahlreiche Computerspiele, die eher im Bereich der Lebenshilfe oder des sozialen Lernens anzusiedeln sind. Eine fachdidaktische Herausforderung besteht also in der Suche nach Computerspielen, die eine Beschäftigung mit *Politik im engeren Sinne* (Sutor 1992) ermöglichen. Nach Garriss u. a. (2002) sollten Lernende im digitalen, spielbasierten Lernen außerdem instruktionale Unterstützung erhalten. Lehrkräften kommt also auch die Aufgabe zu, eine angemessene didaktische Rahmung des Spielerlebnisses zu konzipieren.

Eine zentrale Maßnahme ist hierbei die Durchführung einer Debriefing-Phase. Das Debriefing dient dazu, die Spielerfahrung systematisch zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse auf das behandelte Unterrichtsthema zu beziehen. Während des Debriefings können die Lernenden Spielstrategien miteinander vergleichen, Unterschiede zwischen der virtuellen und der realen Welt herausarbeiten oder eine kritische Betrachtung des verwendeten Computerspiels vornehmen (ebd., Motyka/Lipowsky 2016). Da Computerspiele die reale Welt vereinfacht darstellen, aufgrund dieser Vereinfachungen ideologisch geprägt sind und die Funktionsweise der virtuellen Spielwelt nicht direkt einsehbar ist (Peitz 2000: 148 ff.), erscheint die Planung einer Debriefing-Phase insbesondere vor dem Hintergrund des Kontroversitätsgebotes und des Überwältigungsverbotes (Wehling 2004) als notwendig. Lehrpersonen können hierfür allerdings meist nicht auf Informationsmaterialien und Unterrichtsvorschläge zurückgreifen, was zu einem enormen Vorbereitungsaufwand führen kann.

Zu überlegen ist auch, wie man mit Lernenden ohne Spielerfahrung umgeht und welche alternativen Lernwege für Lernende in Frage kommen, die nicht spielen möchten. Zu weiteren Herausforderungen zählen eine hohe Skepsis seitens der Lehrkräfte, fehlende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, mangelhafte Computeranlagen in den Schulen und ein defizitäres Angebot an hochwertigen Computerlernspielen (Kröger/Breuer 2011: 129).

Die Beschäftigung mit dem digitalen, spielbasierten Lernen im Politikunterricht erscheint trotz allem lohnenswert, denn der Einsatz digitaler Spiele kann vermutlich nicht nur zum Politik-Lernen beitragen, sondern auch Lerngelegenheiten im Bereich der Medienkompetenz-Förderung mit sich bringen. Derartige Unterrichtsszenarien bereiten Lernende auf das Leben in einer Gesellschaft vor, in der digitale Spiele mit politischen Inhalten längst zu Ausbildungs-, Unterhaltungs- und Werbezwecken genutzt werden (Michael/Chen 2006).

Anmerkungen

- 1 Teile des vorliegenden Beitrages basieren auf der Dissertationsschrift des Verfassers (Motyka, in Vorbereitung).
- 2 Beispielfhaft sei auf zwei Publikationen verwiesen, die näher auf ein bestimmtes Computerlernspiel für die politische Bildung eingehen: Boeser u. a. (2012) setzen sich mit den Potenzialen des digitalen Lernspieles *Genius – Im Zentrum der Macht* auseinander. Motyka (in Vorbereitung) erörtert den potenziellen Nutzen des Lernspiels *Food Force* für den kompetenzorientierten Politikunterricht.

Literatur

- Bender, Steffen (2012): Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen, Bielefeld.
- Boeser, Christian/Kharboutli, Fares/Wenzel, Florian (2012): Politik lernen mit Videospielen. Praxis-Handreichung zur »Genius«-Spielenacht, http://www.politische-bildung-bayern.net/images/Dokumente/Handreichung_Genius_spielenacht.pdf (Stand: 10.01.2017).
- Bogost, Ian (2007): Persuasive games. The expressive power of videogames, Cambridge, MA.
- Breuer, Johannes (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning, Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (Stand: 10.01.2017).
- Charsky, Dennis (2010): Making a connection: game genres, game characteristics, and teaching structures, in: van Eck, Richard (Hrsg.): Gaming and Cognition. Theories and practice from the learning sciences, Hershey, PA, S. 189–212.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 223–238.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.
- Garris, Rosemary/Ahlers, Robert/Driskell, James E. (2002): Games, motivation, and learning: A research and practice model, in: Simulation & Gaming, Heft 4, S. 441–467.
- Kröger, Sonja/Breuer, Johannes (2011): Der Einsatz von Unterhaltungsspielen in der Schule: Moonbase Alpha im Physikunterricht, in: Winter, Andrea (Hrsg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen, München, S. 123–146.
- Manzel, Sabine (2008): Wissensvermittlung und Problemorientierung im Politikunterricht. Lehr-Lern-Forschung. Eine anwendungsorientierte Einführung, Schwalbach/Ts.
- Mayer, Richard E. (2005): Cognitive theory of multimedia learning, in: ders. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, New York, NY, S. 31–48.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (Stand: 10.01.2017).
- Michael, David/Chen, Sande (2006): Serious games. Games that educate, train, and inform, Mason, OH.

- Motyka, Marc (2012): Persuasion und Wissenserwerb durch Serious Games im Politikunterricht, Kassel.
- Motyka, Marc (i. V.): Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht, Wiesbaden.
- Motyka, Marc/Lipowsky, Frank (2016): Spielend lernen? Kognitive Aktivierung durch digitale Lernspiele im Fachunterricht, in: Computer + Unterricht, Heft 2, S. 31–33.
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2017): EU-Planspiele im Politikunterricht – Effekte auf politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, in: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.), Handbuch Planspiele in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. S. 240–252.
- Ohler, Peter/Nieding, Gerhild (2000): Was läßt sich beim Computerspielen lernen? Kognitions- und spielspsychologische Überlegungen, in: Kammerl, Rudolf (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen, München, S. 188–215.
- Peitz, Heinz-Hermann (2000): Begreifen durch Eingreifen. Computer-Simulationen in der politischen Bildung, in: Bremekamp, Elisabeth (Hrsg.): Praxishandbuch Total digital + multimedial!? Impulse, Erfahrungen und Materialien für die außerschulische politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 141–161.
- Prensky, Marc (2007): Digital game-based learning, St. Paul, MN.
- Rigby, Scott/Ryan, Richard M. (2011): Glued to games. How video games draw us in and hold us spellbound, Santa Barbara, CA.
- Scholz, Lothar (2003): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht, Schwalbach/Ts.
- Spies, Werner (1976): Perversion des Spiels, in: Daublebsky, Benita (Hrsg.): Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, 4. Aufl., Stuttgart, S. 35–38.
- Sutor, Bernhard (1992): Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach/Ts.
- Wehling, Hans-Georg (2004): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried (Hrsg.): Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 13–21.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Bonn.
- Wouters, Pieter/van Nimwegen, Christof/van Oostendorp, Herre/van der Spek, Erik D. (2013): A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games, in: Journal of Educational Psychology, Heft 2, S. 249–265.
- Yang, Ya-Ting Carolyn (2012): Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation, in: Computers & Education, Heft 2, S. 365–377.

Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie

Einleitung

Planspiele haben sich als Methode der politischen Bildung etabliert (Petrik/Rappenglück 2017). Als »komplex gemachte Rollenspiele mit klaren Interessensgegensätzen und hohem Entscheidungsdruck« (Meyer 1987: 366) simulieren sie im Rahmen politischer Bildung zumeist einen politischen Verhandlungs- und Entscheidungsprozess. Planspiele haben Modellcharakter: Sie repräsentieren reale oder fiktionale politische Prozesse, reduzieren deren Komplexität und heben dabei Wesentliches hervor (Massing 2004). Das didaktische Potenzial dieses handlungs-, erfahrungs- und prozessorientierten Lehr-Lernarrangements ist in der Literatur umfangreich besprochen (z.B. ebd., Guasti u. a. 2015, Hofstede u. a. 2010, Klippert 1984).

So wird davon ausgegangen, dass Planspiele die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand motivieren und ihr Interesse an Politik wecken bzw. erhöhen. Sie sollen die Komplexität von Politik, gerade auch bezüglich politischer Prozesse, kognitiv zugänglich machen und dabei zur Einsicht in die Schwierigkeiten politischer Kompromissfindung beitragen. Schließlich sollen sie das Politische mit dem Alltag der Lernenden verknüpfen und einer nachhaltigen, da erfahrungsbasierten, Wissensvermittlung dienen. Allerdings gibt es auch Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von Planspielen, gerade was den Schulunterricht betrifft. Probleme werden insbesondere in einem hohen Zeitaufwand gesehen, außerdem im mangelnden Ernst der Auseinandersetzung. Befürchtet wird eine zu starke Verzerrung der Wirklichkeit mit Erzeugung von Realitätsillusionen. Zudem kann die Eigendynamik der Spielsituation aufgrund der begrenzten Steuerbarkeit der avisierten Lernprozesse Lehrende abschrecken.

Bezüglich der angenommenen Chancen und Risiken der Planspielmethode existieren überraschend wenig systematisch gewonnene empiri-

sche Befunde (Oberle/Leunig 2017b). Einzelne Studien haben in qualitativen Interviews oder begleitenden Essays Schüler-, Studierenden- und Lehrermeinungen erhoben. Quantitative Studien zu den Effekten und Bedingungen politischer Planspiele (gerade, aber nicht nur an Schulen), die verallgemeinerbare Aussagen stützen, sind noch immer rar (zu zwei Göttinger Studien siehe unten).

Relativ neu sind Versuche, das Potenzial von Planspielen in einer Online-Umgebung zu erschließen. Tatsächlich gibt es bislang kaum digitale Angebote im Bereich politischer Planspiele. Vorreiter sind hier Onlineangebote in den USA, z.B. das seit 30 Jahren bestehende ICONS Projekt an der Universität Maryland (www.icons.umd.edu/policy/home) oder das LegSim-Projekt der Universität Washington (<http://info.legsim.org>). In Deutschland gehört zu den Pionieren im Bereich digitaler politischer Planspiele die planpolitik GbR, die seit Mitte 2013 eine Plattform für Online-Planspiele (<http://senaryon.de>) betreibt, die stetig weiterentwickelt wird (bis Juli 2017 wurden bereits über 80 Online-Planspiele mit insgesamt 1700 Teilnehmenden an Schulen und Universitäten im In- und Ausland durchgeführt). Während es umfangreiche Fachliteratur zu den Potenzialen computerbasierter Lernspiele gibt (siehe Motyka in diesem Band; vgl. auch Girard u. a. 2013), finden sich kaum Beiträge zu den Besonderheiten digitaler Planspiele. Die Chancen und Herausforderungen von Online-Planspielen im Rahmen der politischen Bildung wurden bislang kaum beleuchtet, geschweige denn empirisch untersucht.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die mit digitalen Planspielen in der politischen Bildung verbundenen positiven Erwartungen und antizipierten Probleme vorgestellt. Im Anschluss werden Ergebnisse einer Göttinger Pilotstudie präsentiert, die 2015 und 2016 den Einsatz von Online-Planspielen der planpolitik GbR zu einem politischen Entscheidungsprozess des Europäischen Parlamentes an Schulen begleitend beforscht hat. Im abschließenden Ausblick zu Chancen und Herausforderungen online-basierter Planspiele in der politischen Bildung erfolgen auch Vorschläge für deren weitere empirische Erforschung.

Politisches Lernen mit digitalen Planspielen

Auch wenn das Angebot bislang überschaubar ist, lassen sich unterschiedliche Typen und Nutzungsvarianten von Online-Planspielen identifizieren (Kaiser u. a. 2017). Zunächst lassen sich synchrone und asynchrone Planspiele unterscheiden. Bei ersteren sind die Teilnehmenden für die Zeit des Spieles gleichzeitig online aktiv, meist für einen recht kurzen Zeitraum

(zwischen 90 und 180 Minuten). Dabei können sie am selben Ort sein oder nicht, entscheidend ist, dass sie gleichzeitig eingeloggt sind. Ergebnis ist ein Planspiel mit hoher Dynamik und Interaktionsdichte, das sich leicht in Unterrichtsabläufe integrieren lässt.

Bei asynchronen Planspielen können die Teilnehmenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten online und aktiv sein. Der Durchführungszeitraum ist hier wesentlich länger (z. B. zwei Wochen) und die Teilnehmenden entscheiden selbst, wann sie sich einloggen und am Spiel beteiligen. Durch die längere und flexiblere Spielstruktur sind die Verhandlungen ruhiger und häufig inhaltlich gehaltvoller als bei synchronen Spielen. Auch erleichtern die ausführlichere Einführung ins Szenario und die längere Spieldauer die Identifikation mit der eigenen Rolle.

Eine weitere Unterscheidung ist, ob das Planspiel nur online durchgeführt oder mit Offline-Spielphasen kombiniert wird. Bei diesen sogenannten Blended-Learning-Formaten (Ifenthaler 2012) beginnt das Planspiel üblicherweise mit einer Online-Phase (synchron oder asynchron). In der zweiten Phase kommen die Teilnehmenden dann an einem Ort zusammen und setzen die Verhandlungen *face-to-face* fort. Abschließend werden beide Phasen gemeinsam ausgewertet. Auch Zwischenauswertungen der Online-Phasen können *face-to-face* im Unterricht stattfinden (*flipped classroom*).

Die Wirkungen von »analogen« Planspielen im Bereich der schulischen politischen Bildung wurden an der Universität Göttingen jüngst in zwei empirischen Studien untersucht (Primarstufenstudie: Oberle/Leunig 2017a, www.pep.uni-goettingen.de, Sekundarstufenstudie: Oberle/Leunig 2016, 2017b). Die Forschungsergebnisse unterstreichen unter anderem die Potenziale der Planspielmethode für die Überwindung einer oftmals konstatierten politischen »Prozessverdrossenheit« (Schöne 2017). Die Studien konnten deutliche Effekte der kurzen Planspiele (entwickelt und durchgeführt von planpolitik) auf die politischen Kenntnisse, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Auch zeugen sie von einer hohen subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Planspielen, die sich insbesondere auch aus einem erlebten Lernzuwachs speist. Parallel zur Sekundarstufenstudie zu den Wirkungen analoger EU-Kurzplanspiele erfolgte auch eine Pilotstudie zu Online-Planspielen, deren Design und Befunde im Folgenden skizziert werden.

Pilotstudie zu Online-Planspielen im Politikunterricht

Design

2015 und 2016 wurden mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen Online-Planspiele durchgeführt, in welchen die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse im Europäischen Parlament (Themenfelder: Datenschutz, Asylpolitik) simuliert wurden. Diese synchron stattfindenden digitalen Planspiele wurden im Klassenverband im Computerraum der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Spielphase dauerte ca. 90 Minuten. Eine kurze Einführung in das Spiel und die Rollenprofile erfolgte vorab als freiwillige Hausaufgabe. Anders als bei den untersuchten 180-minütigen analogen EU-Planspielen (120 Minuten Spielphase, 60 Minuten Einführung und Auswertung) waren bei den Online-Planspielen die Teamer und Teamerinnen von planpolitik nicht in der Schule anwesend, gaben keinen inhaltlichen Input zur Funktionsweise der EU und dem Policy-Feld des Planspiels und führten keine Auswertung (Debriefing) durch. Die Schülerinnen und Schüler wurden vor Ort allein von den Hilfestellungen innerhalb der Spieloberfläche begleitet. Die Lehrkraft hatte während der Spielphase eine beobachtende Rolle und sorgte für eine produktive Arbeitsatmosphäre.

An der empirischen Begleitstudie nahmen insgesamt 13 Klassen an 13 Schulen (Gymnasium, Gesamtschule) teil, wobei $N=209$ Schülerinnen und Schüler sowohl den Fragebogen der Vor- als auch der Nach-Erhebung ausfüllten (davon 54,1% weiblich, 71,3% Gymnasium, Altersdurchschnitt 15,89 Jahre). Während in einer ersten Erhebungsrunde im Frühjahr 2015 die Befragung der Teilnehmenden online erfolgte, wurde in der zweiten Erhebungsrunde im Herbst 2016 ein Fragebogen im klassischen Paper-Pencil-Verfahren eingesetzt.

Wie im Fall der analogen Planspiele wurden die Schülerinnen und Schüler vor und nach der Spielteilnahme zu ihren politischen, überwiegend EU-bezogenen Motivationen, Einstellungen und Kenntnissen befragt. Erhoben wurden mit Batterien aus mehreren Fragen das Interesse an der EU und an Politik generell, das interne EU-bezogene Effektivitätsgefühl (also die Selbsteinschätzung der eigenen politischen Kenntnisse und Fähigkeiten; zwei Dimensionen: subjektives Wissen, diskursbezogenes Effektivitätsgefühl), die Bereitschaft zur politischen Partizipation (zwei Dimensionen: basal, weitergehend) sowie die Einstellungen zur EU (vier Dimensionen: EU generell, Performanz, Alltagsbezug, Bedeutung der Europawahlen). Das politische EU-Wissen der Teilnehmenden wurde mit 24 Multiple-Choice-Items erfasst (Berechnungen in MPlus 7.3 und ConQuest; Messmodelle und Beispielitems siehe erweiterte Onlinefassung des Beitrages).

Erhoben wurde darüber hinaus die Bewertung des Online-Planspiels und seiner Effekte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (insgesamt 19 vierstufig Likert-skalierte Items, Antwortoptionen von 1, stimme überhaupt nicht zu, bis 4, stimme voll und ganz zu). Wie in den Studien zu analogen Planspielen konnten dabei die drei Dimensionen a) generelle Zufriedenheit mit dem Planspiel (Beispielitem: »Alles in allem, wie zufrieden bist du mit dem Planspiel?«), b) Bewertung des eigenen Lernzuwachses (Beispielitem: »Durch das Planspiel verstehe ich insgesamt besser, wie die EU funktioniert.«) sowie c) Einschätzung der erfolgten Motivation zur weiteren Auseinandersetzung mit der EU bzw. zur politischen Beteiligung (Beispielitem: »Das Planspiel hat mich motiviert, mich weiter mit der EU auseinanderzusetzen.«) unterschieden werden (gute Datenpassung: Cronbachs $\alpha = .80/.84/.90$, CFI/TLI = .97/.97, RMSEA=.06, $\chi^2 = 242.86(149)^{***}$). Zur leichteren Ergebnisinterpretation wurden alle Items einheitlich umcodiert, wobei hohe Werte als Zustimmung bzw. positiv zu interpretieren sind.

Erhoben wurden außerdem die Computerspiellaffinität der Teilnehmenden (drei Items nach Fraillon u. a. 2014: Häufigkeit des Computerspielens, generelle Zeit am Computer und wie gerne man Computerspiele spielt, gute Reliabilität: Cronbachs $\alpha = .81$) sowie die soziodemografischen Hintergrundvariablen Geschlecht, Alter, kulturelles Kapital des Elternhauses (Proxy-Indikator: Bücher zu Hause, vgl. Kerr u. a. 2010) und Schulform (Gymnasium vs. Gesamtschule).

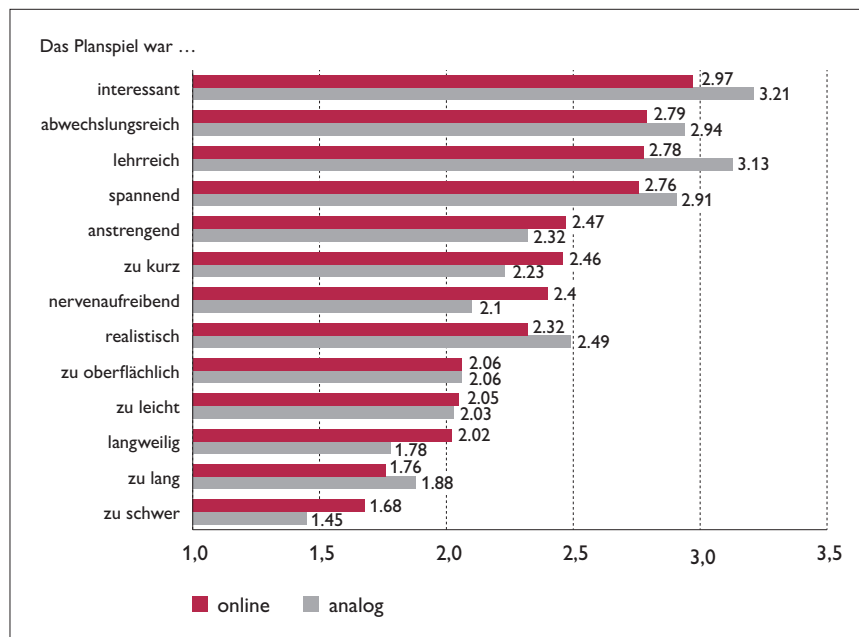
Ergebnisse

Die Bewertung der Planspiele durch die Schülerinnen und Schüler fällt insgesamt positiv aus (Mittelwert und Standardabweichung der ersten Dimension der subjektiven Planspielbewertung: $M=2.87$; $SD=.52$). Über 80% der Befragten geben an, dass ihnen das Planspiel Spaß gemacht habe, gut zwei Drittel würden es weiterempfehlen. Hinsichtlich Design und Implementation werden Layout und Rollenbeschreibung besonders positiv bewertet, bei der Kommunikation per (Gruppen-)Chat scheiden sich die Meinungen: Etwa 60% der Teilnehmenden fanden diese eher gut, 40% dagegen eher schlecht (siehe die erweiterte Onlinefassung des Beitrages). Eine ähnlich gespaltene Bewertung erhielt auch die technische Funktionalität des Chats. Zu vermuten ist, dass die teilweise kritische Bewertung der Chat-Funktion vor allem auf technische Probleme in dieser frühen Spiel-Entwicklungsphase zurückzuführen ist.

Die Zuordnung von angebotenen Attributen (vgl. Abb. 1) ergibt folgendes Bild: Die Schülerinnen und Schüler fanden die Planspiele interessant, abwechslungsreich, lehrreich und spannend, dagegen *nicht* langweilig, zu

lang oder zu schwer. Die Attribute anstrengend, zu kurz und nervenaufreibend erhalten eine mittlere und damit etwas höherer Bewertung als im Falle der analogen Planspiele.

Abb. 1: Planspieleigenschaften aus Schülersicht: analoge Planspiele vs. Online-Planspiele (Mittelwerte; vierstufige Likert-Skala: 1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll und ganz zu)



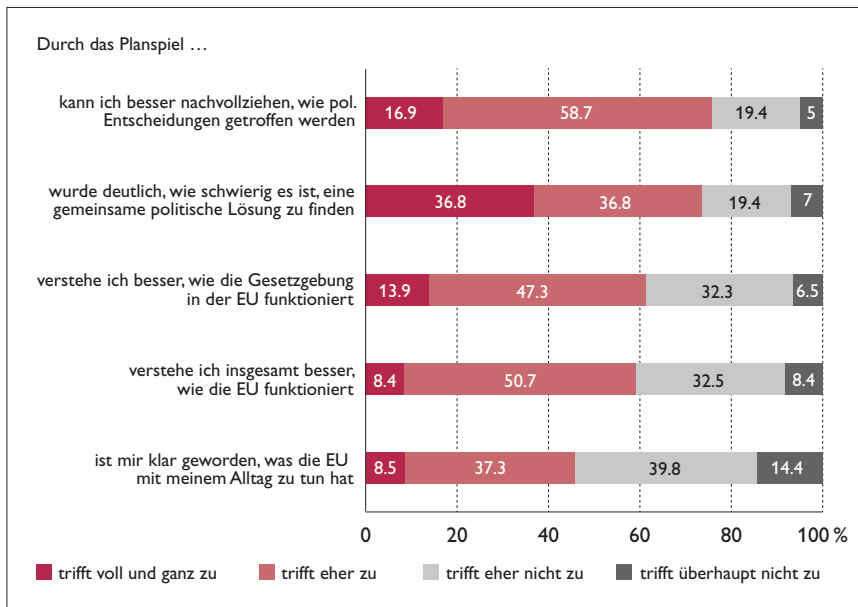
Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt wird ein leicht positiver Lerneffekt berichtet (zweite Dimension der subjektiven Planspielbewertung: $M=2.67$, $SD=.59$), während die erlebte Motivation, sich weiter mit der EU und Politik auseinanderzusetzen, geringer ausfällt ($M=2.22$, $SD=.64$); (vgl. auch Abb. 2 mit Antworten auf einzelne Items der Planspielbewertung).

Die Bewertung der 90-minütigen Online-Planspiele durch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler fällt damit in allen drei Dimensionen etwas weniger gut aus als in der Studie zu den analogen Planspielen. Dieser Vergleich ist aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der beiden Schülergruppen mit großer Vorsicht zu interpretieren. Festzustellen ist allerdings, dass auch an Schulen, in denen parallel sowohl ein ana-

loges als auch ein Online-Planspiel durchgeführt wurden, die Bewertung des analogen Spieles positivere Werte erreicht. Betont werden muss hier nochmals, dass diese analogen Planspiele 120 Minuten dauerten, mit einer vorgelagerten 45-minütigen Face-to-Face-Einführung in die EU, das Policy-Feld und den Spielablauf sowie einer ca. 15-minütigen Debriefing-Phase, beides durch Teamerinnen und Teamer von planpolitik. Bei den hier untersuchten digitalen Planspielen gab es dagegen keine kontrollierte Einführung oder Auswertung durch externe, professionelle Teamer und Teamerinnen.

Abb. 2: Planspieleffekte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (in %)

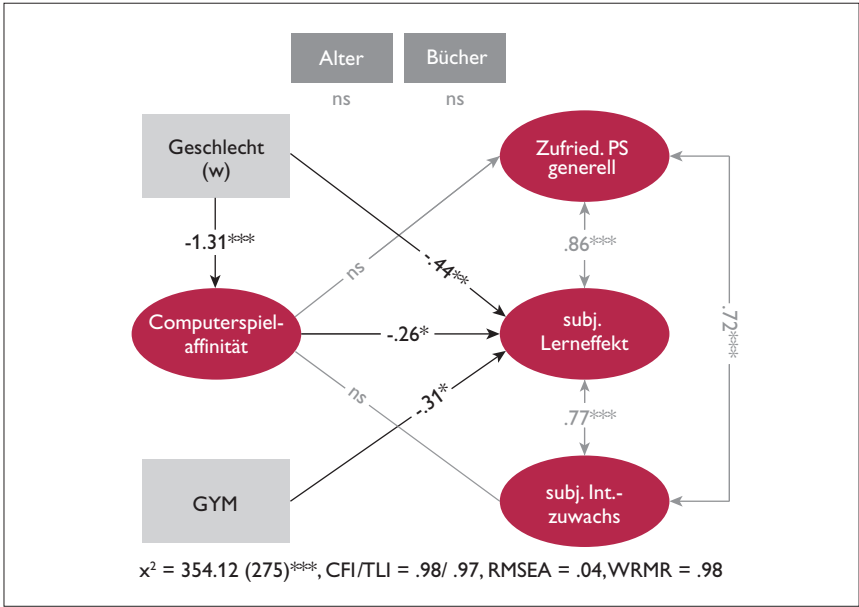


Quelle: eigene Darstellung

Multiple Regressionen zeigen keine direkten Effekte von Geschlecht, Alter oder kulturellem Kapital des Elternhauses auf die Planspielbewertung der Schülerinnen und Schüler – lediglich Gymnasiastinnen und Gymnasten berichten einen etwas geringeren Lerneffekt ($r = -.28^*$). Kontrolliert man zudem die Computerspiellaffinität der Teilnehmenden, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 3): Lernende mit höherer Computerspiellaffinität äußern einen (mit $r = -.26^*$ schwach signifikanten und ohne weitere Studien schwer interpretierbaren) geringeren planspielinduzierten Lernzuwachs.

Ihre generelle Zufriedenheit mit dem Planspiel unterscheidet sich dagegen nicht von der ihrer weniger computerspiellaffinen Mitschülerinnen und Mitschüler. Mädchen sind Computerspielen deutlich weniger zuge- neigt als Jungen ($r = -1.31^{***}$). Dennoch gefällt ihnen das Online-Plan- spiel ebenso gut wie männlichen Schülern (der negative Effekt des weib- lichen Geschlechtes auf den berichteten Lernzuwachs in Abbildung 3 ist auf Wechselwirkungen mit der Computerspiellaffinität zurückzuführen – Regressionen allein auf die soziodemografischen Hintergrundvariablen zeigen keinen Geschlechtereffekt auf den berichteten Lernzuwachs). Inter- essant ist, dass die analogen Planspiele im Gegensatz zu den Online-Plan- spielen von Mädchen positiver bewertet wurden als von Jungen. Folgestu- dien sollten geschlechtsspezifische Unterschiede der Wirkungen digitaler und analoger Planspiele im Blick behalten.

Abb. 3: Strukturgleichung Planspielbewertung, Computerspiellaffinität und Hinter- grundvariablen



Quelle: eigene Darstellung

Mittelwertvergleiche der erhobenen EU-bezogenen Dispositionen (Wissen, Motivationen, Einstellungen) zeigen keine nennenswerten Veränderungen zwischen Prä- und Posttest (Berechnung der Effektstärke der Veränderung

mit Cohens d), und zwar in beiden Erhebungswellen (erste Befragung mit Online-Fragebogen, zweite Befragung paper-pencil). Dies überrascht insofern, als die »analogen« EU-Kurzplanspiele, in denen ein ähnlicher Entscheidungsprozess des Europaparlamentes simuliert wurde, zu deutlichen Veränderungen dieser Dispositionen geführt hatten – mit positiveren Einstellungen zur EU (insb. zu ihrer Responsivität), einem höheren internen politischen Effektivitätsgefühl sowie größerem EU-Wissen der Schülerinnen und Schüler nach erfolgter Planspielteilnahme.

Eine Erklärung hierfür könnte wiederum darin liegen, dass in den hier untersuchten digitalen Planspielen im Gegensatz zu den analogen Planspielen weder vorab ein inhaltlicher Input durch Teamerinnen und Teamer von planpolitik noch im Anschluss ein kontrolliertes Debriefing erfolgte. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, gerade auch die Einführungs- und Debriefing-Phase in Untersuchungen zu Planspieleffekten zu berücksichtigen (z. B. durch eine entsprechende Kontrollgruppe, die lediglich eine inhaltliche Einführung erfährt, ohne Aussicht auf ein Planspiel).

Angesichts des Pilot-Charakters des Projektes sollten auch die Antworten auf die offenen Fragen, was an dem Planspiel besonders gefallen bzw. nicht gefallen hat und welche Verbesserungsvorschläge bestehen, Beachtung erfahren: Besonders gefallen haben den Schülerinnen und Schülern die Diskussionen, das Design und die Gestaltung des Planspieles, der Einblick in die Arbeitsweise des Europaparlamentes sowie die methodische Abwechslung. Kritisiert wurden vor allem Zeitknappheit und Komplikationen mit dem Chat, aber auch das Nicht-Ernstnehmen des Planspieles seitens einiger Mitschülerinnen und Mitschüler. Verbesserungsvorschläge bezogen sich entsprechend besonders auf die Erhöhung der verfügbaren Zeit (teilweise auf bestimmte Spielphasen bezogen) sowie die Verbesserung der Funktionalität des Chats, außerdem wünschten sich manche Teilnehmende klarere Arbeitsanweisungen.

Die hier skizzierten Befunde der Pilotstudie unterstreichen grundsätzlich die Potenziale von digitalen Planspielen für den Politikunterricht: Die Schülerinnen und Schüler bewerten diese im Schnitt positiv, und zwar sowohl hinsichtlich Spaß am Spiel als auch hinsichtlich ihres erlebten Lerngewinnes, wobei sie unter anderem den Zuwachs an Einsicht in die Bedeutung von Kompromissen in der Politik bestätigen. Ein wesentliches Ziel von Planspielen in der politischen Bildung kann offenbar auch mit digitalen Planspielen erreicht werden. Dass die Zufriedenheit mit dem Spiel insgesamt geringer ausfällt als bei den analogen Planspielen, mag an »Kinderkrankheiten« der im Rahmen dieser Untersuchung erprobten Online-Planspiele liegen: So gab es teilweise insbesondere mit der Chat-Funktion technische Schwierigkeiten. Auch die kritischere Bewertung des Zeitmanagements ist

wohl auf die Erprobungsphase zurückzuführen – hier musste sich zunächst in der Praxis erweisen, welche Zeiteinteilung sich für welche Phase bewährt. Der im Vergleich zu den analogen Planspielen sowohl subjektiv berichtete als auch durch den Wissenstest unterstrichene geringere Lerneffekt ist vermutlich nicht zuletzt auf die fehlende Einführung und Auswertung durch die Teamerinnen und Teamer von planpolitik zurückzuführen.

Die Befunde der empirischen Begleitstudie konnten zur Weiterentwicklung der Online-Planspiele genutzt werden. Planpolitik bietet diese mittlerweile für Schulklassen in einem deutlich längeren, 180-minütigen, Format an, das den einzelnen Interaktionsphasen mehr Raum gibt. Um die Spielerfahrungen zu vertiefen, wurden Stillarbeitsphasen in das Planspiel integriert. Alle Teilnehmenden haben dort die Aufgabe, über die Ereignisse des Spieles, die Ziele ihrer eigenen und der anderen Rollen zu reflektieren. Überarbeitet wurden außerdem Arbeitsanweisungen und Aufgabensystem: Sowohl die Teilnehmenden als auch die Lehrkraft können nun besser nachvollziehen, welche Aufgaben im Spiel derzeit anstehen und welche bereits bearbeitet wurden. Schließlich konnte die technische Funktionalität, insbesondere auch der Chat-Funktionen, deutlich verbessert werden.

Ausblick

Die hier vorgestellte Pilotstudie zeigt, dass selbst kurze digitale Planspiele, die in einer Doppelstunde im Computerraum einer Schule durchgeführt werden, Gelegenheiten für politisches Lernen bieten, die von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen angenommen und geschätzt werden. Dabei war die generelle Bewertung der erlebten Online-Planspiele unabhängig vom Geschlecht der Lernenden, dem kulturellen Kapital ihres Elternhauses oder ihrer Affinität für Computerspiele. Ein solches synchrones, an einem Ort im Klassenverband angelegtes Spieledesign reizt die Potenziale von Online-Planspielen selbstverständlich nicht aus. Die zeitversetzte und ortsunabhängige Spielteilnahme eröffnet weitere didaktische Möglichkeiten, die herkömmliche analoge Planspiele nicht bieten können.

Zugleich mangelt es digitalen Planspielen an wertvollen Elementen analoger Planspiele: Im direkten Feedback nach klassischen Face-to-Face-Veranstaltungen heben Schülerinnen und Schüler und Studierende oftmals die direkte, persönliche Interaktion als motivierenden Faktor und als große Stärke interaktiver Methoden wie Planspielen hervor. Hier werden kommunikative Handlungskompetenzen und soziale Fähigkeiten trainiert, die sich nicht umfassend in rein digitale Spiele übertragen lassen. Auch deshalb wird großes Potenzial in hybriden bzw. Blended-Learning-Planspie-

len gesehen, da sie die Stärken aus beiden Formaten verbinden (Raiser u. a. 2017). Eine Online-Phase zur Vorbereitung (»Vorverhandlungen«) kann dabei mit einer Offline-Phase (»Gipfeltreffen«) verbunden werden. So sind die Teilnehmenden optimal vorbereitet für die Face-to-Face-Verhandlungen, die davon qualitativ zu profitieren scheinen. Gleichzeitig werden die Vorteile des Online-Mediums genutzt, z. B. dass unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden, introvertierte Teilnehmende leichter zu Wort kommen, Information anders aufbereitet werden kann und neue Optionen für eine datenbasierte Auswertung entstehen.

Seit den hier untersuchten Durchführungen hat planpolitik zahlreiche technische und konzeptuelle Änderungen an den Online-Planspielen vorgenommen (siehe oben): Spannend wäre, nun solche weiterentwickelten Spiele zu beforschen und mit den Ergebnissen der Pilotstudie zu vergleichen. Forschungsdesigns sollten dabei sowohl geeignete Kontrollgruppen (z. B. reine online vs. Blended-Learning-Planspiele, synchrone vs. asynchrone Spiele, Interventionen mit reinem inhaltlichen Input vs. Input mit anschließendem Planspiel) als auch Follow-Up-Untersuchungen mit mindestens einem dritten Messzeitpunkt beinhalten. Vielversprechend ist ein Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Zugängen, wobei sich sowohl Interviews als auch Beobachtungen anbieten. Ein spannendes Element von Online-Planspielen sind die Chat-Protokolle, die sich nicht nur als Grundlage für die Auswertung mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die empirische Forschung eignen – z. B. zur Untersuchung der Urteilsbildung und Argumentationsfähigkeit der Lernenden oder der Wege und Faktoren der Entscheidungsfindung. Denkbar wäre, hier auch Erhebungsinstrumente einzubeziehen, die in politikwissenschaftlichen Studien zur Diskursqualität in Internet-Foren genutzt werden (siehe Kersting in diesem Band). Schließlich sollten auch die besonderen Potenziale digitaler Planspiele für internationale Bildungsprojekte ausgeschöpft und beforscht werden.

Literatur

- Fraillon, Julian u. a. (Hrsg.) (2014): International Computer and Information Literacy Study. ICILS 2013. Technical Report, Amsterdam, http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_Technical_Report.pdf (Stand: 04.08.2017).
- Girard, Coralie/Ecalle, Jean/Magnant, Annie (2013): Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies, in: *Journal of Computer Assisted Learning*, Heft 3, S. 207–219.

- Guasti, Petra/Muno, Wolfgang/Niemann, Arne (2015): Introduction – EU Simulations as a multi-dimensional resource. From teaching and learning tool to research instrument, in: *European Political Science*, Heft 3, S. 205–217.
- Hofstede, Gert/de Caluwé, Léon/Peters, Vincent (2010): Why Simulation Games Work – In Search of the Active Substance: A Synthesis, in: *Simulation and Gaming*, Heft 6, S. 824–843.
- Ifenthaler, Dirk (2012): Blended Learning, in: Seel, Norbert M. (Hrsg.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, New York, S. 463–465.
- Kaiser, Konstantin/Raiser, Simon/Warkalla, Björn (2017): Digital ist anders – Online-planspiele in der politischen Bildung, in: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): *Handbuch – Planspiele in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Kerr, David/Sturman, Linda/Schulz, Wolfram/Burge, Bethan (2010): ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 European countries, Amsterdam, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520017.pdf> (Stand 04.08.2017).
- Klippert, Heinz (1984): *Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung*, Weinheim.
- Massing, Peter (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele, in: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): *Methodentraining für den Politikunterricht*, Schwalbach/Ts., S. 163–194.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*, Frankfurt/Main.
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2016): Planspiele im Politikunterricht – nur etwas für politisch interessierte Schüler/innen?, in: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 125–133.
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2017a): Politische Planspiele und EU-Vermittlung in der Grundschule – ein doppeltes No-Go?!, in: Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (Hrsg.): *Wie viel ökonomische Bildung braucht die politische Bildung?* Schwalbach/Ts., S. 148–157.
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2017b): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler/innen zur Europäischen Union, in: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden, S. 213–237.
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.) (2017): *Handbuch – Planspiele in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Raiser, Simon/Warkalla, Björn/Schneider, Annegret/Kaiser, Konstantin (2017): »Will it blend?« Combining online and on-site elements in simulation games, in: Bursens, Peter/Gijbels, David/Donche, Vincent/Spooren, Pieter (Hrsg.): *Simulations of decision-making in political science*, Heidelberg u.a., im Erscheinen.

Schöne, Helmar (2017): Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung, in: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie, Wiesbaden, S. 87–101.

Autorinnen und Autoren

Aßmann, Sandra, Dr., Professorin für Soziale Räume und Orte des non-formalen und informellen Lernens an der Universität Bochum und Mitglied des Lenkungskreises der Initiative »Keine Bildung ohne Medien!« (KBoM).

Bröckling, Guido, Dr., Geschäftsführer des JFF – Institut Jugend Film Fernsehen Berlin-Brandenburg, Lehrbeauftragter an der Universität Leipzig und medienpädagogischer Referent am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München.

Brüggen, Niels, Dr., Leiter der Abteilung Forschung des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München; zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Medienaneignung Jugendlicher, Mediatisierung von Jugendarbeit, Evaluationsforschung und Partizipation.

Busch, Andreas, Dr., Professor für Vergleichende Politikwissenschaft und Politische Ökonomie an der Universität Göttingen; zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählt Netzpolitik, Mitherausgeber des PVS-Sonderheftes »Politik und die Regulierung von Information« (2012, mit J. Hofmann).

Eickelmann, Birgit, Dr., Professorin für Schulpädagogik an der Universität Paderborn; neben verschiedenen nationalen Forschungsprojekten leitet sie für Deutschland die internationalen Vergleichsstudien ICILS 2013 und ICILS 2018.

Gapski, Harald, Dr., Leiter Grimme Forschung am Grimme-Institut in Marl, Aufsichtsratsmitglied des Grimme-Forschungskollegs an der Universität zu Köln und Beiratsmitglied des Center for Advanced Internet Studies.

Hartung-Griemberg, Anja, Dr., Professorin für Kultur- und Medienbildung und Leiterin der Abteilung Kultur- und Medienbildung an der PH Ludwigsburg; Forschungsschwerpunkte: Lernen, Sozialisation und Bildung in mediatisierten Lebenswelten, kulturelle und ästhetische Bildung, Altern und Medien, Biografische Medienforschung.

Hauk, Dennis, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Universität Jena; zuvor arbeitete er als Lehrer und promovierte zum Thema »Digitale Medien in der politischen Bildung«.

Herzig, Bardo, Dr., Professor für Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn und Direktor des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung.

Hintz, Arne, Dr., Senior Lecturer an der Cardiff University in Großbritannien; er leitet dort den MA *Digital Media and Society* und das Data Justice Lab, Publikationen: *Beyond WikiLeaks* (2013), *Digital Citizenship in the Era of Datafication* (2018).

Hoffmann, Dagmar, Dr., Professorin für Medien und Kommunikation an der Universität Siegen, Mitherausgeberin der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* und Kuratoriumsmitglied der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (fsf).

- Hugger, Kai-Uwe**, Dr., Professor für Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität zu Köln; Forschungsschwerpunkte: Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen, Medienkompetenz, medienpädagogische Professionalisierung.
- Jarren, Otfried**, Dr., Professor für Publizistikwissenschaft am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich; Forschungsschwerpunkte: Medien- und Öffentlichkeitswandel, Media Governance, Politische Kommunikation.
- Jungherr, Andreas**, Dr., Juniorprofessor für Social Science Data Collection and Analysis an der Universität Konstanz; er forscht zur Nutzung digitaler Werkzeuge in der politischen Kommunikation und zu den Potenzialen und Grenzen der Nutzung digitaler Spurendaten in der Sozialwissenschaft.
- Kaiser, Konstantin**, Politikwissenschaftler, seit 2010 bei der planpolitik GbR und seit 2013 dort Teamleiter für den Bereich Online-Bildungsangebote; sein Fokus liegt auf der ständigen Weiterentwicklung der Online-Planspiel-Plattform *Senaryon*.
- Kersting, Norbert**, Dr., Professor für Vergleichende Politikwissenschaft/Kommunal- und Regionalpolitik an der Universität Münster, Vize-Präsident des IPSA Research Committees 10: »Electronic Democracy« und Sprecher der DVPW-Themengruppe »Internet und Politik-E-Governance«.
- Klinger, Ulrike**, Dr., Oberassistentin am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich; Forschungsschwerpunkte: Politische Kommunikation, Digitale Kommunikation, Öffentlichkeitswandel.
- Kneuer, Marianne**, Dr., Professorin für Politikwissenschaft an der Universität Hildesheim; Forschungsschwerpunkte: Demokratie- und Autokratieforschung, u. a. Forschung zur Rolle des Internets; Publikationen: Soziale Medien in Protestbewegungen (2015, mit S. Richter) und Web 2.0, Demokratie 3.0 (2017, mit S. Salzborn).
- Leunig, Johanna**, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Universität Göttingen; zu ihren Forschungsinteressen zählen empirische Bildungsforschung sowie Gender und politische Bildung.
- Macgilchrist, Felicitas**, Dr., Professorin für Medienforschung mit dem Schwerpunkt Bildungsmedien an der Universität Göttingen sowie Abteilungsleiterin am Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.
- Manzel, Sabine**, Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften sowie Leiterin der CIVES School of Civic Education an der Universität Duisburg-Essen; Forschungsschwerpunkte u. a.: Sprache und fachliches Lernen, Professionskompetenz von Lehrkräften.
- Martin, Alexander**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn; Forschungsschwerpunkte u. a.: Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz, Medienerziehung, Lehrkräftefortbildungen und Designforschung.

- Motyka, Marc**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung der Universität Kassel; zu seinen Forschungsinteressen gehören die Mediendidaktik, das Instruktionsdesign sowie die Lehrerprofessionalisierung.
- Oberle, Monika**, Dr., Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Universität Göttingen; sie widmet sich der systematischen empirischen Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung und deren Bedingungen.
- Raiser, Simon**, Politikwissenschaftler, seit 2005 als Gründer und Geschäftsführer bei der planpolitik GbR, einem Anbieter für interaktive politische Bildung und Kompetenztrainings.
- Schaar, Peter**, Vorsitzender der Europäischen Akademie für Informationsfreiheit und Datenschutz (EAID), Berlin; Bundesbeauftragter für den Datenschutz und die Informationsfreiheit a.D. (2003 – 2013).
- Staufer, Walter**, Referent bei der Bundeszentrale für politische Bildung im Fachbereich Zielgruppenspezifische Angebote; Schwerpunkte: Medienpädagogik, inklusiv politisch Bilden und Europabildung, vormals Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien und Dozent an der ZDS Karlsruhe.
- Tillmann, Angela**, Dr., Professorin für Kultur- und Medienpädagogik an der TH Köln, Leiterin des Forschungsschwerpunktes »Medienwelten« und von »Spielraum – Medienpädagogik in der digitalen Spielekultur« sowie Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Warkalla, Björn**, Politikwissenschaftler, seit 2005 als Gründer und Geschäftsführer bei der planpolitik GbR, einem Anbieter für interaktive politische Bildung und Kompetenztrainings.

Medienkompetenz

Die digitale Transformation der Gesellschaft ist in vollem Gange und macht auch nicht vor dem politischen System halt: Bots und Big-Data-Analysen in Wahlkämpfen, Leaks und Fake News in der Berichterstattung und neue digitale Partizipationsmodelle verändern die politische Kommunikation und Willensbildung. Um Verunsicherung über deren Wechselwirkungen zu begegnen und zur politischen Teilhabe unter geänderten Bedingungen zu befähigen, sind neues medienkundliches Wissen, medienkritisches Denken, medienpolitische Urteilsbildung und neue Mediennutzungsfähigkeiten gefragt. Dabei wachsen Medienbildung und politische Bildung zusammen. Medienkompetenz kommt eine Schlüsselrolle als Demokratiekompetenz zu.

Der Band beschreibt die lange gewachsenen und jetzt aktuellen Herausforderungen für die sogenannte digitale Gesellschaft, skizziert medien- und bildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien und begründet Medienkompetenz in ihrer Schlüsselfunktion für die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. In mehrperspektivischen Beiträgen wird die Politik aufgefordert, politische Bildung und Medienbildung stärker zu vernetzen, die Digital- und Medienkompetenzen entlang der Bildungskette von der Kita über die Schule bis zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu stärken und neue, zeitgemäße Formate zu entwickeln. Dieser Band will Diskurse der Medienpädagogik/Medienbildung und der Politikdidaktik/politischen Bildung in einen fruchtbaren Austausch miteinander bringen.