

Manuel S. Hubacher
Monika Waldis *Hrsg.*

Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit

Umgang mit politischer Information
und Kommunikation in digitalen
Räumen

OPEN ACCESS



Springer VS

Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit

Manuel S. Hubacher · Monika Waldis
(Hrsg.)

Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit

Umgang mit politischer Information
und Kommunikation in digitalen
Räumen

 Springer VS

Hrsg.

Manuel S. Hubacher
Zentrum für Demokratie Aarau
PH FHNW, Aarau, Schweiz

Monika Waldis
Zentrum für Demokratie Aarau
PH FHNW, Aarau, Schweiz



ISBN 978-3-658-33254-9 ISBN 978-3-658-33255-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6>

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

© The Editor(s) (if applicable) an The Author(s) 2021, korrigierte Publikation 2022. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Planung/Lektorat : Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Die Originalversion des Buchs wurde revidiert. Ein Erratum ist verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_12

Inhaltsverzeichnis

Einleitende Überlegungen zu einer Politischen Bildung für die digitale Öffentlichkeit	1
Manuel S. Hubacher und Monika Waldis	
Wissenschaftliche Zugänge zu politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen	
Demokratische Öffentlichkeit und der Filterblasen-Effekt – ein Problem für die Politische Bildung?	27
Ulrich Binder und Heinz-Elmar Tenorth	
Bildung Schluss	49
Roberto Simanowski	
Die Algorithmisierung öffentlicher Kommunikation	69
Colin Porlezza	
Medienkompetenz als Schlüssel für Demokratiekompetenz	89
Michael Schröder	
Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en)	109
Andreas Eis	
Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung	131
Gudrun Hentges und Bettina Lösch	
Sie sind Fake News!	153
Manuel S. Hubacher	

Wenn Wahrheit wertlos wird	175
Romy Jaster und David Lanius	
Workstattberichte	
Partizipation, digitale Technologien und gesellschaftlicher Dialog in der Stapferhaus-Ausstellung „FAKE. Die ganze Wahrheit“	199
Julia Hochuli und Sonja Enz	
Onlinebeteiligung als politische Bildung	209
Robert Behrendt	
Erratum zu: Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit	E1
Manuel S. Hubacher und Monika Waldis	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Manuel S. Hubacher PH FHNW/ZDA, PBGD, Aarau, Schweiz. E-Mail: manuel.hubacher@zda.uzh.ch

Monika Waldis PH FHNW/ZDA, PBGD, Aarau, Schweiz. E-Mail: monika.waldis@fhnw.ch

Autorenverzeichnis

Robert Behrendt mediale pfade, Berlin, Deutschland. E-Mail: robert.behrendt@medialepfade.org

Ulrich Binder PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland. E-Mail: ulrich.binder@gmx.ch

Andreas Eis Universität Kassel, Kassel, Deutschland. E-Mail: andreas.eis@uni-kassel.de

Sonja Enz Stapferhaus, Lenzburg, Schweiz. E-Mail: enz@stapferhaus.ch

Gudrun Hentges Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung, Universität Köln, HUMF, Köln, Deutschland. E-Mail: ghentges@uni-koeln.de

Julia Hochuli Stapferhaus, Lenzburg, Schweiz. E-Mail: hochuli@stapferhaus.ch

Romy Jaster Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland. E-Mail: romy.jaster@hu-berlin.de

David Lanius Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Karlsruhe, Deutschland. E-Mail: david.lanius@kit.edu

Bettina Lösch Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung, Universität Köln, HUMF, Köln, Deutschland. E-Mail: bettina.loesch@uni-koeln.de

Colin Porlezza Università della Svizzera italiana, Lugano, Schweiz. E-Mail: colin.porlezza@usi.ch

Michael Schröder Akademie für Politische Bildung, Tutzing, Deutschland. E-Mail: m.schroeder@apb-tutzing.de

Roberto Simanowski Kulturwissenschaftler und Medienberater, Berlin, Deutschland. E-Mail: roberto@simanowski.info

Heinz-Elmar Tenorth HU Berlin, Berlin, Deutschland. E-Mail: tenorth@hu-berlin.de



Einleitende Überlegungen zu einer Politischen Bildung für die digitale Öffentlichkeit

Manuel S. Hubacher und Monika Waldis

Das Medium „Internet“ und die darauf aufbauenden Technologien haben unser Leben in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich verändert. Wissen wir etwas nicht, „googeln“¹ wir danach oder befragen die Internetenzyklopädie Wikipedia. Ebenso sind wir, um miteinander zu sprechen, nicht mehr zwingend auf physische Nähe angewiesen. Dank Foren, Chats, Messenger und Videotelefonie können wir in Echtzeit – und in gewisser Weise gar von Angesicht zu Angesicht – miteinander kommunizieren. Im Laufe der letzten dreißig Jahre sind unzählige neue Räume entstanden (und wieder verschwunden), in denen Menschen sich über Erfahrungen im Gartenbau, über Beautytipps, Fitnessprogramme usw. austauschen. Über diese Lifestylethemen hinausgehend engagieren sich Nutzer*innen aber auch für gesellschaftspolitische Anliegen, beispielsweise indem sie *sich positionieren* (z. B. über Gruppenmitgliedschaften, Profilangaben oder Bilder), *sich einbringen* (z. B. in Sozialen Medien politische und gesellschaftliche Themen diskutieren) oder

¹Das Verb „googeln“ ist nicht nur ein gutes Indiz dafür, wie sehr Internetdienstleistungen und -plattformen Teil unseres Alltages sind. Das seit 2004 im Rechtschreibbeduden stehende Wort („googeln“ o. J.) belegt auch, wie sehr es einzelnen Unternehmen gelungen ist, einzelne Tätigkeiten mit ihren Produkten und Dienstleistungen zu verbinden.

M. S. Hubacher (✉) · M. Waldis
PH FHNW/ZDA, PBGD, Aarau, Schweiz
E-Mail: manuel.hubacher@zda.uzh.ch

M. Waldis
E-Mail: monika.waldis@fhnw.ch

andere aktivieren (z. B. Aktionen organisieren und bewerben) (Wagner et al. 2011).

Mit dem Web 2.0 und seinen gesteigerten Eingriffs-, Kooperations- und Rückmeldemöglichkeiten war zu Beginn in den 1990er Jahren die Hoffnung nach einer neuen Qualität der Teilhabe am öffentlichen Diskurs und einer Revitalisierung der deliberativen Demokratie verbunden. Auch für die Politische Bildung betonten verschiedene Autor*innen das demokratische und partizipative Potential des Internets (z. B. Bennett et al. 2009; Kneuer 2014; Rheingold 2008). Gemäß der *Demokratisierungsthese* schlägt sich die fortschreitende Vernetzung in einer demokratischeren Gesellschaft nieder (Ess 2018, S. 93). Diese Erwartung baut auf Strukturmerkmalen des Internets wie Gleichheit der Kommunikationspartner*innen, freier Zugang, Unabgeschlossenheit sowie Reduzierung von Zeit-, Raum- und Platzrestriktionen auf (Emmer 2018). Der Zugang zu diversen Sichtweisen kann zu einem Informationsreichtum und zu einer grösseren Heterogenität von persönlichen Netzwerken führen, wie empirische Befunde zeigen (Dubois und Blanc 2018). Diverse soziale Bewegungen haben für bisher ausgeschlossene Positionen neue Gegenöffentlichkeiten geschaffen. Die Klimastreikbewegung und die Bewegungen #meToo oder #BlackLivesMatter lösten globalen Protest aus und haben insbesondere den Jüngeren eine Stimme gegeben. Die digitalen Medien werden aber auch intensiv zur Veröffentlichung rechtspopulistischer und extremistischer Positionen genutzt. Damit wird das Mobilisierungspotential deutlich, welches das Internet auch für undemokratische Zwecke besitzt (Engesser et al. 2017). Die Verteidigung demokratischer Grundwerte erweist sich in dieser Hinsicht als herausfordernd und sollte nicht aufgeschoben werden.

Hinzu kommt, dass nicht alle die vielfältigen Netzaktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten nutzen bzw. zu nutzen vermögen. So macht das Konzept der *participation gap* (Jenkins 2006) auf fehlende finanzielle Ressourcen und technische Möglichkeiten aufmerksam, die eine Partizipation an digitalen Räumen verhindert oder erschwert. Neben dieser Kluft gibt es noch eine weitere, welche die Kompetenzen der Nutzer*innen betrifft. So gibt es eine Differenz zwischen jenen, welche die Logiken sozialer Medien und die Auswirkungen algorithmischer Selektion auf Kommunikation verstehen und für die eigenen Anliegen zu nutzen wissen, und jenen, denen diese Fähigkeiten fehlen. Soziale Ungleichheiten wirken in Onlinekommunikationsräumen fort und verstärken die Kluft zwischen politisch Informierten, die ihr kulturelles und soziales Kapital auch in Partizipations- und Deliberationsprozessen im Internet einbringen, und jenen, welchen der Status oder die Befähigungen zur (politischen) Partizipation fehlt (Davies 2009, S. 2; Kenner und Lange 2020, S. 236–238; Price 2009, S. 42; van Dijk 2006).

Doch nicht nur bezüglich (politischer) Partizipation, sondern auch in Bezug auf persönliche Freiheit und politische Machtverhältnisse sind kritische Stimmen zu hören. Bereits 1985 – d. h. bevor das Internet aufgekommen war – argumentierte Postman (1985/2006), wir liefen in unserer elektronischen Zukunft Gefahr, in einem totalitären Staat zu leben, der für die Kontrolle seiner Bürger*innen auf eine perfekte Überwachung zurückgreifen könne. Diese Gefahr scheinen internetbasierte Technologien weiter zu verstärken. Smartphones, die für viele ein ständiger Begleiter sind, können beispielsweise verwendet werden, um uns auszuhorchen, unser Kommen und Gehen zu verfolgen oder unsere sozialen Kontakte zu identifizieren.² In vielen Bereichen erfolgt die Erfassung, Übertragung, Verarbeitung und Auswertung von Informationen heutzutage hauptsächlich digital. Dies eröffnet – ohne Gegenmaßnahmen (z. B. Verschlüsselung) – nicht nur einen erleichterten Zugang zu Inhalten. Nebst Inhaltsdaten fallen auch *Metadaten*³ an, die es erlauben, umfassende Bewegungs- und Verhaltensprofile zu erstellen (Schaar 2017, S. 74). Diese ermöglichen, bestimmte Personengruppen gezielt anzusprechen oder zu überwachen. Insgesamt sind Daten der Nutzer*innen zur Währung des Internets geworden, dessen digitale Kommunikationsräume immer stärker kommerzialisiert werden und unter die Kontrolle einiger weniger transnationaler Unternehmen geraten (Ess 2018, S. 94). Diesen kommt somit zusehends größere Bedeutung auch für die politische Kommunikation zu.

Diese und weitere Entwicklungen legen den Schluss nahe, dass das Internet eine Gesellschaft nicht zwingend demokratischer macht. In Anbetracht der Phänomene, die in den letzten Jahren die wissenschaftliche und die öffentliche Debatte darüber, wie das Internet Politik und Öffentlichkeit beeinflusst, beherrscht haben, sind zwei miteinander verknüpfte Fragen angebracht: Wie wollen und können wir das Internet zur Unterstützung demokratischer Strukturen nutzen? Und welche Entwicklungen schaden ihnen?

Aktuell sind folgende Entwicklungen des öffentlichen Diskurses, der demokratische Gesellschaften auszeichnet und garantiert, kritisch zu analysieren: Erstens erleben wir derzeit eine „Messengerisierung“ der digitalen Öffentlichkeit (Eisenegger 2019, S. 12–13). In einigen Staaten (z. B. Brasilien, Malaysia oder

²Im Sommer 2019 machte ein Whistleblower beispielsweise publik, dass Drittfirmen ein Teil der Gespräche auswerten, die in Zusammenhang mit der Siri-Nutzung aufgezeichnet wurden. Durch versehentliche Aktivierungen der Sprachassistentin bekamen die Mitarbeiter*innen in diesem Zusammenhang diverse intime Gesprächsausschnitte zu hören (Hern 2019).

³Bei der Nutzung von digitalen Infrastrukturen fallen neben dem Inhalt weitere Daten an. Diese Metadaten umfassen beispielsweise die IP-Adresse, ungefähre Ort des Internetanschlusses, verwendetes Betriebssystem, Kommunikationsdauer und -teilnehmer*innen und das genutzte Gerät (Saferinternet.at 2018).

Südafrika) ist WhatsApp beispielsweise *der* Ort, an dem Nachrichten geteilt und diskutiert werden (Reuters Institute 2019, S. 10). Auch in der Schweiz sind Messengerdienste in den letzten Jahren für diese Art von Kommunikation wichtiger geworden (Eisenegger 2019, S. 12). Dagegen, politische Diskussionen vermehrt in diesen „privaten“ digitalen Räumen zu führen, spricht zunächst nichts. Wie auch in anderen Lebensbereichen verschieben sich analoge Prozesse ins Digitale. Probleme können aber dann entstehen, wenn diese Debatten sich zu geschlossenen Zirkeln entwickeln, in die nur sehr selektiv Fakten, Gegenmeinungen und Argumente einfließen, die Sachverhalte zu kontextualisieren vermögen. Die fehlende Auseinandersetzung mit vielfältigen Informationen und konträren Argumenten, wie dies in breiten und diversen öffentlichen Debatten zum Tragen kommt, befördert wiederum die unwidersprochene Verbreitung von problematischen Positionen, Desinformationen, Hatespeech und Verschwörungstheorien und kann die Schaffung von epistemischen Blasen und Echokammern⁴ begünstigen. Wir Menschen haben die Tendenz, Informationen auf eine Weise auszuwählen, zu suchen oder zu interpretieren, die den eigenen Erwartungen entspricht oder sich mit ihnen decken. Kommunizieren wir aber primär mit Gleichgesinnten, kann dies den Bestätigungsfehler weiter verstärken. Die daraus entstehenden epistemischen Blasen sind nicht per se problematisch. Werden darüber hinaus aber Quellen, Meinungen und Positionen von andersdenkenden sozialen Akteur*innen diskreditiert und die eigenen verstärkt, entsteht eine Echokammer. Diese können der gesellschaftlichen Polarisierung Vorschub leisten.

In den sozialen Medien lässt sich zweitens der Anschein generieren, eine bestimmte Meinung werde von vielen geteilt (Hagen et al. 2020). Dies kann dazu führen, dass Personen ihre Positionen weniger oder gar nicht mehr in die Öffentlichkeit tragen. Die Hemmung wird umso grösser, je grösser der Gegensatz zwischen der als allgemein vorherrschenden Meinung und der eigenen Meinung wahrgenommen wird. Es entsteht eine *Schweigespирale* (Noelle-Neumann 2001; für die Auswirkungen in sozialen Medien z. B. Gearhart und Zhang 2015). Wer folglich in der Lage ist, einer Meinung den Anschein zu geben, sie werde von vielen geteilt, beeinflusst sowohl was wie gesagt werden kann als auch unsere (handlungsleitenden) Meinungen und Vorstellungen.

Drittens werden nicht nur gut geprüfte und vertrauenswürdige Informationen im Internet platziert. Es gibt auch das Phänomen der gezielten Desinformation oder Fälschung. Diese werden u. a. auch als politisches Instrument eingesetzt.

⁴Für eine Differenzierung zwischen epistemischen Blasen und Echokammern, siehe z. B. Nguyen (2020). Vgl. auch Porlezza (in diesem Band).

Der Begriff der „Fake News“ dient dazu, Zensur zu rechtfertigen, findet als Totschlagargument Verwendung, um sich nicht mit der Gegenseite abzugeben, und droht eine kritische Position gegenüber den Medien zu untergraben (Habgood-Coote 2019, S. 1051, 1053, 1054). Die Zunahme von Desinformation hat weitreichende Konsequenzen. Demokratische Prozesse werden untergraben, indem bewusst irreführende Informationen Unsicherheiten schüren und die gemeinsamen Grundlagen erodieren, die demokratische Gesellschaften benötigen (Starbird 2019). Fehlen vertrauenswürdige Informationsquellen, können wir uns kaum in unserer Gesellschaft zurechtfinden. Das Problem ergibt sich aus der Rolle, die News für unser Wissen über unsere Gesellschaft spielen. Nachrichten (und damit die Medien, die uns mit diesen beliefern) sind erstens eine *direkte Informationsquelle*. Aus ihnen entnehmen wir einen Großteil unseres Wissens über unsere Umwelt. Zweitens sind sie eine *indirekte Informationsquelle*. Durch die Medien erhalten wir auch Metainformationen darüber, was andere (vermeintlich) interessiert und welche Informationen andere suchen, wenn sie sich über ihre Umwelt informieren (Gelfert 2018, S. 88–89). Vertrauenswürdige Informationen sind daher essenziell.

Die Zahl der Produzent*innen (politischer) Information hat sich viertens durch das Internet und insbesondere durch die sozialen Medien vergrößert. Neu müssen sich die klassischen Massenmedien und Politiker*innen diese Rolle mit weiteren Akteur*innen teilen (Castells 2007, S. 257; Neuberger 2018, S. 86; Thimm 2017, S. 49). In der Folge haben die klassischen Medien ihre Rolle als Gatekeeper teilweise eingebüßt (Wallace 2018). Die Funktionen des Internets erlauben es Aktivist*innen, Künstler*innen, Wissenschaftler*innen aber auch Influencer*innen einerseits, ihre Anliegen direkt in die Bevölkerung zu tragen, ohne den „Umweg“ über die Massenmedien gehen zu müssen. Andererseits sind diese Akteure*innen aber von jenen abhängig, welche die Infrastruktur bereitstellen, was deren Position sowohl gegenüber den Produzent*innen als auch gegenüber den Konsument*innen politischer Information stärkt. Logiken der sozialen Medien, die zu Spektakel oder Breaking News anstelle ausführlicherer Berichterstattung tendieren (Poell und van Dijck 2015; Pörksen 2018), können Individuen nur schwer umgehen. Dies erschwert es in der Folge, verschiedene Perspektiven und Zwischentöne darzustellen. Die schiere Menge (politischer) Information, die heute verfügbar ist, kann problematisch sein, da sie droht, sowohl das Individuum als auch das System zu überfordern (Dryzek et al. 2019, S. 1144). Bewusst gewählte Selektionsmechanismen oder Qualitätsstandards scheinen dabei nur teilweise eine Rolle zu spielen. Derweil sich im professionellen Journalismus gewisse Standards etabliert haben (vgl. z. B. Deutscher Presserat 2017; Schweizer

Presserat o. J.), fehlt diese Art von Vorgaben und Kontrolle in nicht professionellen Publikationen. Die Folgen sind bekannt: Einerseits besteht Raum für Vertiefung und Alternativen, es können sperrige Themen, problematische Sachverhalte oder Themen weg vom Mainstream aufgegriffen werden. Dies verstärkt die Vielfalt. Andererseits stellt sich die Frage, wer die Kontrolle übernehmen bzw. die Verletzung von Standards ahnden soll und welche Effekte dies hervorruft.⁵ Übernehmen dies die Infrastrukturbesitzenden selbst, stärkt dies deren Position weiter. Sie erhalten somit eine größere Kontrolle über die Inhalte, steigern ihren Einfluss darauf, was gesagt werden darf und was nicht, und übernehmen gleichzeitig Funktionen,⁶ die ihnen allenfalls gar nicht zgedacht sind. Diese Herausforderungen – mehr Akteur*innen, die Unübersichtlichkeit politischer Kommunikation und fehlende journalistische Standards – stellen eine zunehmende Herausforderung für die einzelnen Nutzer*innen dar, Informationen zu prüfen und zu kontextualisieren sowie einen diversen Medienmix zu schaffen. Die Kombination aus einer Vielfalt von Medienkanälen und einem Zuwachs an kommunizierenden Akteur*innen macht die Identifikation, Analyse und Kritik jener Systeme, die politische Informationen kreieren und verbreiten, komplexer und damit auch anspruchsvoller. Mehr denn je ist die Fähigkeit zur Orientierung gefragt.

Ein letztes Phänomen, auf das wir hinweisen möchten, betrifft die schwindende Privatsphäre. Wie bereits oben erwähnt, war es noch nie so einfach, so viele Daten über Bürger*innen zu sammeln, wie heute. Weder sind wir aber in der Lage, die langfristigen Folgen dieser Datenflut abzuschätzen, noch können wir genau wissen, wie die verfügbaren Informationen über uns miteinander verknüpft und analysiert werden. Die Auswertung dieser Daten muss nicht zwingend negative Auswirkungen haben, sondern kann beispielsweise dank Mustererkennung in unserem Verhalten unsere Städte oder unsere Mobilität „intelligenter“ machen (Ritzi 2017, S. 101). *Big Data*⁷ kann sich aber auch negativ auf unser Leben auswirken, wenn auf deren Grundlage Wahl- und Handlungsfreiheiten beschnitten und Diskriminierungen verbunden sind (z. B. Entscheidungen der Versicherungswirtschaft oder die Einschätzung der Kreditwürdigkeit, Schaar 2017, S. 76). Darüber hinaus ergeben sich mehr Möglichkeiten für Kontrolle und Überwachung,

⁵Diese Fragen spiegeln sich etwa in der Diskussionen über die verschärften Prüfmechanismen von Twitter und Facebook im amerikanischen Wahlkampf 2020 (vgl. z. B. Thier 2020).

⁶Davon zeugen etwa Facebooks und Instagrams Schritte gegen Seiten und Beiträge mit Bezug zu Verschwörungstheorien der QAnon-Gruppierung in den USA (vgl. z. B. Plaga et al. 2020).

⁷Bei *Big Data* geht es nicht unbedingt um große Datensätze, sondern vielmehr um die Fähigkeit, verschiedenste Datensätze zu durchsuchen, zu aggregieren und mit Querverweisen zu versehen (Boyd und Crawford 2012, S. 663).

insbesondere wenn durch Verknüpfung personenbezogener Daten aus verschiedenen Datensätzen ein umfassendes Bild einer Person generiert werden kann (Ritzi 2017, S. 101).⁸ Es ist heute kaum möglich, sich der Sammlung unserer Daten zu entziehen. Um dies zu erreichen, müssten wir uns komplett aus dem digitalen und öffentlichen Raum zurückziehen. Die Kosten dafür wären aber unverhältnismäßig hoch (soziale Isolation, kein Zugang zu Informationen etc.) und man dürfte keine digitalen Technologien verwenden. Folglich befinden wir uns in einer Lage, in der wir keine realistische Möglichkeit für ein Opt-out besitzen. In Verbindung mit der Tatsache, dass wir (oft) keinen Einfluss darauf haben, wer unsere Daten wie nutzt (Brunton und Nissenbaum 2016, S. 49), bedeutet dies: Wir sehen uns einer eklatanten Informationsasymmetrie gegenüber. Nicht nur sind Angebote hinsichtlich Datenschutz wenig transparent, uns fehlt oftmals auch das Wissen, um zu verstehen, wie unsere Daten durch Big-Data-Auswertungsmethoden mit anderen korreliert werden, welche Modelle hinter den Auswertungen stehen und wie die verwendeten Algorithmen wirklich funktionieren (Brunton und Nissenbaum 2016, S. 49–51). Ohne dieses Verständnis ist es erstens unmöglich, die Folgen der Datensammlungen über uns abzuschätzen. Zweitens erschwert uns dieses fehlende Wissen, genau zu verstehen, weshalb wir mit dieser und nicht mit einer anderen Information konfrontiert werden.⁹ Drittens fällt es uns als Bürger*innen oftmals schwer einzuschätzen, ob die algorithmische Selektion fair¹⁰ ist bzw. welche Nachteile sich für das Gemeinwohl daraus ergeben.

Diesen kritischen Aspekten stehen unter anderem die bereits erwähnten Potenziale „intelligenter“, auf Big Data beruhenden Technologien gegenüber, die unser Leben einfacher und sicherer machen. Auch erlaubt das Internet einen schnellen Zugang zu Informationen und bietet neue Kommunikationsmöglichkeiten. Zurzeit dominieren – wie Knorre et al. (2020, S. 204) in ihrer Studie zeigen – pessimistische Einschätzungen wie das „Big-Brother-Narrativ“. Optimistischen

⁸Daneben gibt es noch weitere Praxen in digitalen Räumen, die unsere Privatsphäre und Grundrechte bedrohen. Beispiele dafür sind etwa sogenannte Internetpranger, Call-outs, oder die Praxis des *doxing*s.

⁹Vielfach scheint selbst das Wissen darüber, dass Inhalte im Internet für die Nutzer*innen durch algorithmische Selektion generiert werden, nicht vorhanden zu sein. So sind sich gemäß einer repräsentativen Umfrage z. B. vier Fünftel der Schweizer*innen nicht bewusst, dass Algorithmen ihre Facebook-Newsfeeds zusammenstellen (Latzer et al. 2020).

¹⁰Knorre et al. (2020, S. 170–171) nennen sechs Kriterien wahrgenommener Fairness: 1) *Konsistenz* (gleiche Regeln für alle), 2) *Neutralität* (Abrücken von persönlichen Interessen respektive fehlende Voreingenommenheit der Entscheider*in), 3) *Genauigkeit der zugrundeliegenden Informationen*, 4) *Repräsentativität der Daten*, auf deren Basis Entscheidungen gefällt werden, 5) *Revidierbarkeit fehlerhafter oder unangemessener Urteile*, 6) *ethisches Handeln* (Übereinstimmung mit übergeordneten moralischen Prinzipien).

Schilderungen kommt lediglich eine sekundäre Rolle zu. Insgesamt orten wir einen dringenden Diskussionsbedarf über die (politischen) Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Internets. Insgesamt sind Diskussionen über regulative Eingriffe und Fragen zur Datenethik spärlich und die Auswirkungen auf das private und gesellschaftliche Zusammenleben in gegenwärtigen Demokratien noch kaum abschätzbar. In diesem Kontext scheint sowohl die Analyse der Auswirkungen der digitalen Transformation und deren Einflussnahme auf die Ausgestaltung politischer Öffentlichkeit als auch der Ausblick auf Alternativen umso wichtiger zu sein.

1 Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen: Was soll und kann die Politische Bildung beitragen?

Welche Aufgabe kommt in diesem Umfeld der Politischen Bildung zu? Zielt letztere darauf ab, die Lernenden zu befähigen, als selbstbestimmte und -ermächtigte Bürger*innen am Politischen zu partizipieren, müssen sich diese in der Gesellschaft orientieren können. Diese integrative Perspektive sieht vor, Heranwachsende in ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten so zu stärken, dass sie verstehen, wie gesellschaftstragende Institutionen funktionieren. Darauf aufbauend sollen sie politische Fragen und Probleme beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten engagieren können. Das Zielkonzept der Politischen Kompetenz erfasst die dafür notwendigen Fähigkeiten und Einstellungen in Dimensionen wie Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz sowie konzeptuelles Deutungswissen (Detjen et al. 2012; Kühberger 2009). Dabei geht es nicht nur um die Erlangung basaler Kompetenzen. Vielmehr will Politische Bildung Heranwachsende dazu ermächtigen – sich basierend auf demokratischen Prinzipien und Grundrechten – am Politischen beteiligen zu können. Die sozialen Verhältnisse, in die Individuen eingebunden sind, sollen sie verstehen und reflektieren können. Darüber hinaus müssen sie als selbstbestimmte und -ermächtigte Bürger*innen in der Lage sein, Bestehendes kritisch zu hinterfragen und – wenn notwendig – mittels legitimer politischer Mittel zu verändern. Aus dieser Perspektive kommt der Politischen Bildung ebenfalls eine emanzipierende Funktion zu.

In einer Gesellschaft, die von Medien durchdrungen ist, stellen diese nicht nur eine wichtige Quelle politischer Informationen dar. Die politische Arena ist primär eine mediale. Wir leben in einer *Mediengesellschaft* (Jarren 2001, S. 11). Mit Medien und politischen Informationen umgehen zu können, ist aus diesem Grund für selbstbestimmte und ermächtigte Bürger*innen essenziell.

Beispielsweise beschreiben Mihailidis und Thevenin (2013, S. 1614) medienkundige Bürger*innen im digitalen Zeitalter erstens als *kritische Denker*innen*, die Medieninhalte analysieren und kontextualisieren. Zweitens sind sie *effektive Schöpfer*innen und Kommunikator*innen*, die dazu in der Lage sind, ihre Sicht der Dinge mitzuteilen und neue Kommunikationswege, -mittel oder -formen zu entwickeln (Mihailidis und Thevenin 2013, S. 1615–1616). Darüber hinaus sind sie drittens *aktive Akteur*innen des gesellschaftlichen Wandels*, die Informationen sammeln und analysieren, selbstständig fundierte Meinungen bilden und diese mit anderen teilen (Mihailidis und Thevenin 2013, S. 1616). Die Autoren postulieren vier Kompetenzen medienkundiger Bürger*innen: Erstens sollen medienkundige Bürger*innen fähig sein, Medieninhalte zu verarbeiten, sich diese anzueignen und in neuer Form erneut zu verbreiten (*partizipative Kompetenz*). Zweitens sollen sie das Internet mitgestalten können, indem sie durch Kollaboration geteilte Bedeutungen schaffen, mit anderen in Verbindung treten und ihre Kommunikation auf eine Gruppe von interessierten Peers ausdehnen (*kollaborative Kompetenz*). Drittens sollen sie in der Lage sein, den digitalen Raum mitzugestalten, indem sie ein gemeinsames Narrativ kreieren (*expressive Kompetenz*). Viertens sollen sie sich mit Medieninhalten, die ihnen im Alltag begegnen, kritisch auseinandersetzen können (*kritische Kompetenz*). Der Fächer an Wissen und Fähigkeiten, der notwendig ist, um an einer digitalisierten oder mediatisierten Gesellschaft selbstbestimmt und -ermächtigt zu partizipieren, stellt hohe Ansprüche an die politische Bildung der Bürger*innen.

In Bezug auf die schulische Politische Bildung stellt sich daran anschließend die Frage, was sie leisten soll und kann. Der schnelle und andauernde Wandel sowie die kaum abzuschätzenden Folgen der Transformation des Mediensystems machen selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit weit über die Schule hinaus. Allerdings stellt sich die Frage, was an Basiswissen und -kompetenzen im Rahmen der formalen Bildung angesprochen werden soll. Schüler*innen erwerben gegenwärtig ihre Mediennutzungskompetenzen primär fächerübergreifend sowie in informellen Settings. Selbstsozialisation und -initiation in die digitale Öffentlichkeit bestimmen derzeit den Umgang mit neuen Medien (Sutter 2017, S. 45). Digital verankerte Jugendkulturen erweisen sich zum Teil als Treiber des Medienwandels (z. B. der Erfolg von Plattformen wie YouTube). Das klassische Wissensgefälle zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen weicht sich im Feld der Medienbildung auf. Schule kann daher insbesondere als Raum dienen, um eigenes und fremdes Handeln sowie eigene und fremde Positionen und Anschauungen zu reflektieren (Moser 2010, S. 65) und gemeinsam darüber ins Gespräch zu kommen. Die schulische Politische Bildung ist ein Ort, an dem Heranwachsende unabhängig von ihrer Herkunft und medial geprägten

Vorlieben angesprochen und deren politische Lernprozesse systematisch(er) ange-regt werden können. Sie hält zudem methodische Vorschläge für die Gestaltung solcher Lernprozesse bereit.

Mit Blick auf bestehenden Kompetenzmodelle der Politischen Bildung zeigt sich ein starker Bezug zur *politischen Methodenkompetenz*. Diese umfasst einerseits die Fähigkeit, sich mündlich, schriftlich und visuell – unter anderem in „modernen Medien“ – ausdrücken zu können. Andererseits zielt diese Kompetenz darauf ab, „Manifestationen des Politischen“ zu entschlüsseln (Krammer 2008, S. 10; Kühberger 2009, S. 137). Ausgehend von der Idee einer *partizipativen Kultur* (Jenkins 2009, S. 6–7), die das Internet in gewissen Fällen befördern kann, gibt es erstens gute Gründe dafür, die beiden Dimensionen der Methodenkompe-tenz nicht nur als stark verknüpft, sondern als untrennbar zu verstehen. Zweitens sind die neuen Ausdrucksmittel wie z. B. Memes oder die breite Verfügbarkeit einst limitierter Medienformen wie z. B. Video zu berücksichtigen.

Ein Modell, welches diese Forderung aufnimmt, ist Jenkins' (2009) Konzept der *new media literacy*. Darin fordert er erstens eine inklusive *media literacy*, die traditionelle *Lese- und Schreibfähigkeiten* mit digitalen, visuellen und audio-visuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten kombiniert. Das Modell betont zweitens die zentrale Stellung von *Recherchefertigkeiten*. Diese umfassen nebst gängigen Strategien ebenfalls, Information kritisch danach zu befragen, ob sie verlässlich oder vertrauenswürdig sind. Drittens verweist Jenkins auf die Relevanz von *IT-Fertigkeiten*. Darunter fallen für ihn u. a. Kenntnisse darum, wie die Technik funktioniert, und die Fähigkeit, sich mit der IT selbsttätig auseinander zu set-zen. Viertens verlangt das Modell danach, die *Strukturen medialer Repräsentation zu analysieren und zu hinterfragen*. Dabei geht es insbesondere um den Erwerb eines grundlegenden Verständnisses, wie Medien durchs Framing beeinflussen, wie wir die Welt wahrnehmen, und wie Meinungsbildungsmechanismen funk-tionieren. Für Jenkins ist *new media literacy* eine soziale Fähigkeit und bezieht sich damit nicht nur auf den individuellen Ausdruck. Sie zielt auch darauf ab, in einer Gemeinschaft zu interagieren. Entsprechend fordert er neue Lernerfahrun-gen in Schulen, die dazu beitragen, Fähigkeiten aufzubauen, die ein kooperatives Lösen von Problemen erlauben. Dafür sind Fertigkeiten und Erfahrungen zu Aspekten wie Spiel, Simulation, Performanz, Urteilen, kollektive Intelligenz und Netzwerken entscheidend.

Als weitere relevante Themenkomplexe erweisen sich politisches Urteilen (May 2019), digitale Ethik und digitale Partizipation (Choi 2016; Waldis 2020), sowie die Frage, wie die Analyse und Kritik politischer Kommunikation anzu-gehen ist (für einen auf dem Konzept Macht basierenden Vorschlag, siehe z. B. Hubacher 2021). Selbst wenn wir diese Punkte hier nicht vertiefen können, wird

ein Aspekt bereits sehr deutlich: Das Ziel, die Lernenden zu befähigen, als selbstbestimmte und -ermächtigte Bürger*innen am Politischen teilzuhaben, verlangt in einer Mediengesellschaft unter anderem danach, jene Systeme verstehen, kritisieren und gestalten zu können, die politische Information kreieren und verbreiten. Um der Komplexität und den Interdependenzen dieser Systeme gerecht zu werden, ist auf verschiedenste Fachbereiche und deren Zugänge zurückzugreifen. Diese bilden die Grundlage, um Lernende zu befähigen, sich selbstbestimmt und emanzipiert mit den gesellschaftspolitischen Fragen des 21. Jahrhunderts auseinanderzusetzen. Der vorliegende Band ist dieser multiperspektivischen und transdisziplinären Perspektive verpflichtet. Aus diesem Grund versammelt er nicht nur Beiträge aus der Politischen Bildung, der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Philosophie, der Erziehungswissenschaft sowie der Praxis, sondern vereint Beiträge, die ein diverses Verständnis über Ziele und Aufgaben politischer Bildung aufweisen (vgl. Abschn. 2). Trotz diesen unterschiedlichen Positionen zeigen sich gemeinsame oder anschlussfähige Überlegungen und Annahmen, auf deren Basis sich eine Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit entwickeln lässt (vgl. Abschn. 3).

2 Die Beiträge

Bei den ersten beiden Beiträgen handelt es sich um überarbeitete Nachdrucke bereits publizierter Beiträge. *Ulrich Binder und Heinz-Elmar Tenorth* befassen sich mit der Frage, ob der Filterblaseneffekt ein Problem für die Politische Bildung darstellt. Dazu gehen sie zuerst auf die klassischen Theorien über Öffentlichkeit ein und identifizieren, welche Momente daraus abgeleitet als öffentlichkeitsgefährdend respektive, *ex negativo*, als unabdingbar für eine wie auch immer funktionierende Öffentlichkeit einzuschätzen sind. Darauf aufbauend befassen sich die beiden Autoren damit, ob und wie die herausgearbeitete Problematik die Politische Bildung betrifft. Binder und Tenorth sehen ganz allgemein die Bildung in der Pflicht, Heranwachsende auf die grundlegenden Herausforderungen einer Demokratie im digitalen Zeitalter vorzubereiten.

Roberto Simanowski argumentiert in seinem Beitrag dafür, als Gesellschaft bei der Entwicklung und Implementierung neuer Technologien vorsichtig zu sein. Er sieht sowohl die gesellschaftlichen Teilsysteme Kultur und Bildung in der Pflicht, die technologische Entwicklung kritisch zu begutachten und deren Konsequenzen für die Gesellschaft zu analysieren. Dabei gilt es, nicht nur die intendierten Implikationen in den Blick zu nehmen, sondern die darüberhinausgehenden Auswirkungen aufzudecken und die Möglichkeiten, diese gegebenenfalls

zu verhindern. Die Bildungsinstitutionen sollen die stattfindenden Entwicklungen analysieren, um sie historisch einzuordnen und mit Annahmen über die Zukunft auszustatten.

Colin Porlezza bespricht in seinem Beitrag die Auswirkungen der Algorithmisierung öffentlicher Kommunikation. In einem ersten Schritt zeigt er, wie stark Medien unser soziales Leben dominieren und welche Folgen der Medienwandel für die Öffentlichkeit(en) hat. Zweitens analysiert der Beitrag, wie Algorithmen die mediale Kommunikation vorstrukturieren und den selektiven News-Konsum beeinflussen. Abschließend plädiert der Beitrag für ein konzertiertes Vorgehen in der politischen Bildung, das den Erwerb von Medienkompetenz ins Zentrum stellt. Er empfiehlt dabei, die im Journalismus vorliegende Expertise in die Strategien zur Bewältigung der neuen medialen Unübersichtlichkeit einzubeziehen.

In seinem Beitrag argumentiert *Michael Schröder* dafür, Medienkompetenz als Schlüssel für Demokratiekompetenz zu verstehen. Zunächst erläutert und definiert der Autor die zentralen Begriffe *Medienkompetenz* und *Demokratiekompetenz*. Für ihn sind die Ziele der Medienkompetenzbildung auch jene der Politischen Bildung. Danach geht Michael Schröder auf die tiefgreifende Veränderung der Medienlandschaft und -nutzung ein. Er argumentiert, der professionelle Journalismus verliere seine klassische Bedeutung als Gatekeeper und „Navigator“ im Nachrichtenstrom. Nicht journalistischen Quellen komme dagegen immer mehr die Rolle der meinungsbildenden Medien zu, was mittelfristig die politische Informiertheit und Diskursfähigkeit schwäche und die gesellschaftliche Polarisierung verstärke. Die digitalen Onlinewelten erweisen sich für Schröder als janusköpfig. Einerseits ermöglichen sie vielen freien Informationszugang und erlauben eine demokratischere politische Kommunikation. Andererseits ist das Internet auch eine Bühne für Hasskommentare, Lügen und Propaganda. Demokratie braucht eine funktionierende Öffentlichkeit, deren Fortbestehen ist aber herausgefordert. In diesem Kontext plädiert der Autor für eine konsequente Förderung der Medienkompetenz. Medienbildung, Politische Bildung, soziales Lernen und Werteerziehung fließen im Idealfall zusammen zu einer digitalen Staatsbürgerkunde.

Andreas Eis fragt in seinem Beitrag nach den fachdidaktischen Konsequenzen, die sich aus der Transnationalisierung und zugleich erfolgreicher Fragmentierung von Räumen politischer Öffentlichkeit durch digitale Medien ergeben. Zunächst reflektiert der Autor neue Machtstrukturen aus demokratietheoretischer Sicht im Hinblick auf die Meinungs- und Willensbildung. Dabei argumentiert er, dass sich diese nicht allein durch die digitalen Technologien, sondern wesentlich durch Prozesse der Transnationalisierung und ökonomische In-Wert-Setzung sozialer Kommunikation verändern. Im zweiten Schritt erörtert er die Chancen

und Grenzen digitaler Kommunikation für demokratische Teilhabe im „kommunikativen Kapitalismus“. Dabei lassen sich einerseits Belege für die Schaffung neuer Zugänge zu Informationen, politischer Selbstorganisation und sozialer Teilhabe finden. Andererseits gibt es ebenfalls gute Argumente für eine gegenteilige These, nach der digitale Medien den öffentlichen sowie den privaten Raum zerstören und damit die Demokratie gefährden. Diese Thesen diskutiert Andreas Eis abschließend anhand eines Beispiels einer transnationalen sozialen Bewegung in Europa (Klimastreikbewegung) hinsichtlich der Frage, wie sich aus neuen Handlungsräumen Lernanlässe ableiten und für die Politische Bildung nutzen lassen.

Gudrun Hentges und Bettina Lösch beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der politischen Neutralität und Normativität in der politischen Bildung. Sie beleuchten die Praxis der AfD-Fraktion in der Hamburgischen Bürgerschaft – die in weiteren Bundesländern nachgeahmt wurde –, eine Meldeplattform „Neutrale Schule“ im Internet einzurichten. Mit diesen Plattformen werden Schüler*innen dazu aufgerufen, Lehrer*innen zu melden, die sich kritisch gegenüber der AfD äußern, was gegen den Beutelsbacher Konsens (BK) und sein (angebliches) Neutralitätsgebot verstoße. Der BK hat weder rechtliche Geltung noch impliziert er ein Neutralitätsgebot. Dennoch bewirkten die AfD-Plattformen eine Verunsicherung unter politischen Bildner*innen und weiteren Akteur*innen im Bildungsbereich. Wie „neutral“ muss sich politische Bildung in der Öffentlichkeit, vor allem gegenüber demokratisch gewählten Parteien verhalten? Welche politische Normativität ist notwendig für eine demokratische politische Bildung? Anders als im Falle von Fake News, Bullshitting etc. stellen die Meldeplattformen eine besondere Form der Beeinflussung der politischen Öffentlichkeit dar. Sie dienen der Denunziation, der Diffamierung und sind (dahingehend) spezifische Formen des Hatespeech.

In seinem Beitrag greift *Manuel S. Hubacher* das Phänomen *Fake News* auf und plädiert für einen analytischen Zugang zur Thematik. Zunächst grenzt er den Begriff der Fake News von anderen Phänomenen ab. Er zeigt auf, dass der Begriff nicht nur keinen analytischen Mehrwert bietet, sondern dass er die eigentlichen Probleme verschleiert und als Propagandabegriff u. a. Verwendung findet, um Zensur zu rechtfertigen und die Gegenseite zu delegitimieren. Trotzdem sollte die Politische Bildung nicht vollkommen auf den Begriff verzichten. Versteht man Fake News als einen fließenden Signifikant in hegemonischen Projekten, erlaubt dies den Zugriff auf die politische Dimension von Desinformation. Fake News als politischer Kampfbegriff lässt sich darüber hinaus als einen Angriff auf die Autorität der Leitmedien interpretieren. Der Autor geht im Anschluss sowohl auf die inhaltliche als auch auf die formelle Dimension dieses Angriffs ein. Darauf

basierend erarbeitet er einen Vorschlag, wie Fake News auf analytischer Basis in der Politischen Bildung behandelt werden könnten.

Romy Jaster und David Lanius greifen in ihrem Beitrag das Phänomen des *Bullshits* auf. Im Unterschied zum Lügner, der über die Fakten täuschen will, stellt der Bullshitter seine Behauptungen ohne jedwede Orientierung an den Tatsachen auf. Bullshit zeichnet sich durch Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit aus. Politik, Medien und Wissenschaft haben die Virulenz von Bullshit bereits bemerkt – allerdings bleibt unklar, was es bedeutet, dass Bullshitter der Wahrheit gegenüber gleichgültig sind. Jaster und Lanius argumentieren erstens, dass für Bullshit in unterschiedlichen Behauptungszusammenhängen (Redebeiträge in Talkshows, Zeitungsartikel, Post in den sozialen Medien, etc.) unterschiedliche Grade von Gleichgültigkeit einschlägig sind, weil unterschiedliche Sorgfaltpflichten bestehen. Zweitens zeigen Jaster und Lanius, dass der besonders problematische *demonstrative Bullshit* regelmäßig übersehen wird. Akteure wie Donald Trump oder die AfD bullshitten demonstrativ, um die Norm der Wahrheit im gesellschaftlichen Diskurs zu untergraben und so die Grundlage für demokratische Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse zu zersetzen. An diese Überlegungen anknüpfend folgern Jaster und Lanius, die Politische Bildung solle die Wirkweise des (demonstrativen) Bullshits vermitteln und gemeinsame Erkenntnisnormen stärken.

Die beiden Werkstattberichte beleuchten mögliche Ansätze, um einen emanzipierten und selbstbestimmten Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen zu erlernen. *Sonja Enz und Julia Hochuli* präsentieren in ihrem Bericht die Ausstellung *FAKE. Die ganze Wahrheit*. Welche Lügen sind verzeihlich, welche gefährlich und welche vielleicht sogar nötig? Inwiefern bedrohen Fake News die Demokratie? Und wem können wir noch vertrauen? Für die Ausstellung *FAKE* verwandelte sich das Stapferhaus Lenzburg in das „Amt für die ganze Wahrheit“. Das Ziel dieser Behörde bestand darin, Orientierung zu geben im Umgang mit Lüge und Wahrheit. Den Besucher*innen kam dabei die Hauptrolle zu: Sie wurden in demokratischer Manier zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Im Bericht machen die beiden Autorinnen anhand zweier Abteilungen – der „Zentralen Lügenanlaufstelle“ und der „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“ – beispielhaft deutlich, wie das Stapferhaus seine Besucher*innen zur Partizipation und kritischen Reflexion bewegte. Sie zeigen auf, wie digitale Technologien maßgeblich zum kollektiven Erleben und zum öffentlichen Dialog beitragen und weshalb die Besuchenden mit dem Aufruf „Die Wahrheit braucht dich!“ aus dem Amt entlassen wurden.

In seinem Bericht beschreibt *Robert Behrendt* am Beispiel zweier Projekte, wie politische Jugendbildung aussehen kann, welche die Möglichkeiten von Onlinebeteiligung nutzt, indem sie auf Social Media als Aktionsraum setzt. Dabei liegt der Fokus nicht darauf, über Social Media politisch bildnerische Inhalte zu verteilen. Vielmehr werden den Jugendlichen Werkzeuge an die Hand gegeben, um sich gesellschaftspolitische Fragen selbst zu erschließen. Reale Anlässe ermöglichen, die eigene Haltung zu reflektieren und Ausdrucksformen dafür zu finden. Anhand der Projekte #NichtEgal und How2Influence prüft der Autor, wie YouTube und Instagram als Beteiligungsmittel eingesetzt werden können, um junge Menschen politisch online zu beteiligen. Erfahrungen mit aktiver Medienarbeit, Peer-Education und dem „Bring your own device“-Ansatz reflektiert Behrendt als Basis für erfolgreiche Onlinebeteiligung. Der Bericht behandelt abschließend die Frage, welche Rolle nichtöffentliche Kommunikation in Messengerdiensten künftig spielen könnte.

3 Quo vadis?

Die verschiedenen Beiträge legen trotz – oder gerade wegen – ihrer multiperspektivischen und transdisziplinären Perspektive einige Schlussfolgerungen für die Politische Bildung nahe. Medien sind ein unabdingbarer Bestandteil des Politischen. Politik spielt sich in, um und durch die medial hergestellte Öffentlichkeit ab. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass der Medienkompetenz in den Beiträgen eine entscheidende Rolle eingeräumt wird (Porlezza, Schröder, Behrendt). Diese ist essenziell dafür, dass Lernende ihre Rolle als selbstbestimmte Bürger*innen einnehmen können, die politische Informationen analysieren und kritisch hinterfragen, emanzipiert eigene Inhalte schaffen und eigene Ansichten kommunizieren sowie ihre Gesellschaft aktiv mitgestalten. Dafür müssen die Schüler*innen nicht nur in der Lage sein, die technischen Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, zu nutzen. Die „politische“ Frage ist dafür entscheidend. Dies beinhaltet etwa die kritische Auseinandersetzung mit möglichen, nicht zwingendermaßen intendierten gesellschaftlichen Auswirkungen neuer Technologien (Simanowski). Denn die Entwicklungen ergeben sich nicht naturwüchsig aus den digitalen Technologien, es spielen weitere Prozesse wie die Transnationalisierung und ökonomische Verwertung sozialer Kommunikation eine Rolle (Eis). Die digitale Transformation ist selbst politisch. Entsprechend sind Aushandlungs- und Partizipationsmöglichkeiten zu gestalten und die Aufrechterhaltung demokratischer Werte wie Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung im digitalen Raum fortwährend zu diskutieren.

Die Apps und Dienste der Intermediäre benutzen zu können, ist eine notwendige Voraussetzung, um als selbstbestimmte und ermächtigte Bürger*innen zu partizipieren. Deren reflektierte Nutzung bildet auch einen geeigneten Ausgangspunkt, um den Lernenden die Werkzeuge an die Hand zu geben, sich selbstständig mit gesellschaftspolitischen Fragen zu beschäftigen (Behrendt). Dabei geht es nicht primär darum, die grundlegenden Funktionsweisen zu erlernen, denn dieses Wissen bringen die Schüler*innen oftmals bereits mit. Nimmt man die Auswirkungen aktueller Entwicklungen für die Gestaltung von Öffentlichkeit in den Blick und analysiert diese im Unterricht, eröffnet sich die Möglichkeit, grundlegende, aber fürs Politische entscheidende Fragen anzugehen und relevante Erkenntnisse zu fördern. Auf diese Weise können etwa Desinformationen auf ihre politische Funktion hin reflektiert (Hubacher) und die Wichtigkeit geteilter Normen, was wahre oder vertrauenswürdige Informationen sind, herausgearbeitet werden (Jaster und Lanus). Diese politische Dimension digitaler Kommunikation ist nicht nur relevant für Schüler*innen. Er betrifft auch die Lehrer*innen, deren Handeln ebenfalls politisch ist, und damit politische Reaktionen hervorruft (Hentges und Lösch).

Daran anschließend ergeben sich aus unserer Sicht folgende Thesen für eine Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit:

1. Die in bildungspolitischen Diskursen wiederholt skizzierten Anforderungen an die Kompetenzen von Bürger*innen in einer digitalen Welt beziehen sich auf den „reflektierten, selbstbestimmten, verantwortlichen und partizipatorischen Umgang mit Medien- und Informationstechnologien, Daten und Informationen“ (Gapski 2017, S. 109). Diese Vorstellungen leiten auch Konzeptionen einer *digital citizenship* (Choi 2016; Frau-Meigs et al. 2017). Die in der *Dagstuhl-Erklärung* (Gesellschaft für Informatik 2016) allgemein für Bildungsprozesse formulierte Forderung ist für die Politische Bildung zu akzentuieren: Sie soll die Reflexion gesellschaftlicher und kultureller Phänomene und deren politische Auswirkungen ins Zentrum stellen. Die kritische Analyse des eigenen und fremden Nutzungsverhalten in Kombination mit dem Verständnis für die Funktionsweise digitaler Technik bildet dazu den Ausgangspunkt. Daran muss eine Analyse der gesellschaftlichen Situation anschließen: Welche Auswirkungen haben die Entwicklungen auf unsere Freiheit? Sind die neuen Gegebenheiten gerecht oder diskriminieren sie? Was ist – wenn überhaupt – zu regulieren, um das Gemeinwohl bestmöglich zu fördern oder zu erhalten? Welche ethische Grundlage soll das Handeln im digitalen Raum leiten?

2. Kinder und Jugendlichen nutzen das Internet und seine Angebote primär konsumorientiert, expressiv und für die Pflege von sozialen Beziehungen (Kersting 2017; Sutter 2017). Folglich nehmen sie das Internet nicht automatisch als Ort des Politischen wahr. Implizit sind sie mit Aktivitäten wie Liken und Teilen an der Selektion und Verbreitung von (politischer) Information beteiligt. Mit Profilbildern und Posts gestalten sie Kommunikationsstandards mit. Ihr Bewusstsein, dass sie mit diesen und weiteren Handlungen den digitalen Raum und damit die Gesellschaft mitgestalten, gilt es zu schärfen und zu stärken.
3. Die Politische Bildung für eine digitale Öffentlichkeit setzt Medienkompetenz voraus und ist deren spezifischen Förderung für das Politische verpflichtet. Jenkins folgend plädieren wir für eine breite *information literacy*: Traditionelle Lese- und Schreibfähigkeiten sind erstens mit visuellen und audiovisuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Bilderwelten zu erweitern. Zweitens müssen selbstbestimmte und ermächtigte Bürger*innen Recherche-strategien besitzen sowie Methoden anwenden können, die ihnen helfen, Informationen politisch zu kontextualisieren und auf deren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Drittens müssen die Lernenden die Fähigkeiten erlernen, einerseits Strukturen medialer Repräsentationen auf den jeweiligen Plattformen zu durchschauen und andererseits auch die Produzenten*innen einer Information und deren Anliegen und (politischen) Interessen zu identifizieren. Schließlich muss die Analyse und Kritik der Apps, Dienstleistungen und Phänomene die politische Dimension ins Zentrum stellen. Dabei geht es um Macht- und Monopolstrukturen von Techintermediären und Medienhäusern, Zugänglichkeit und Transparenz sowie Gerechtigkeit und Fairness. Diese analytischen und kritischen Fähigkeiten bilden die Grundlage, um die Medienöffentlichkeit partizipativ, expressiv und kollaborativ mitzugestalten.
4. Die Politische Bildung für eine digitale Öffentlichkeit ist auf die Befähigung zur Demokratie auszurichten – wie dies für die Politische Bildung allgemein gefordert wird. Dabei spielen einerseits profunde Kenntnisse demokratischer Strukturen und politischer Institutionen eine Rolle. Andererseits ist die Fähigkeit entscheidend, vernünftig politisch zu urteilen und politisch zu handeln. Viele der populären digitalen Plattformen sind derzeit nicht darauf ausgelegt, fundierte Debatten zu ermöglichen. Die den sozialen Medien innewohnenden Logiken der Beschleunigung und Personalisierung stellen das Spektakel ins Zentrum. Ebenfalls liegt der Fokus oftmals auf der schnellen Zustimmung (oder Ablehnung), Gruppenbildung, Selbstdarstellung und Denunziation. Solche Prozesse und die damit verbundenen Spielregeln drohen in Kombination mit Desinformation sowie der Messengerisierung der Öffentlichkeit vernünftiges Handeln und Urteilen zu unterlaufen. Ihre Wirkung gilt es politisch zu

reflektieren und zu beurteilen, was die Ausbildung analytischer Fähigkeiten zukünftig noch wichtiger macht. In diesem Zusammenhang dürfte auch die Erfahrung diskursiver Aushandlung bedeutsam sein. Die damit verbundenen Prozesse können das Verständnis für Zwischentöne und die Diversität des Denkens, Wahrnehmens und Fühlens stärken. Diese Erfahrung bildet wiederum die Grundlage, um die Notwendigkeit von Kompromissen und kooperativer Konfliktbewältigung zu erkennen. Insgesamt ist sicherlich mit aller Vehemenz einer zu vereinfachten Sicht auf Welt entgegenzutreten und rationales Denken zu fördern. Mehr noch: Es geht darum, gemeinsames Denken in einem Rahmen zu fördern, in dem die Vernunft zum Tragen kommt und zugleich Autorität und Konformität mit Blick auf das grundsätzlich „Demokratische“ herausgefordert werden können (Pinker 2020).

5. Heranwachsenden Bürger*innen sollen nicht nur die Grundlagen freier Gesellschaften (u. a. Demokratie mit Debatte und Gewaltenteilung, freie Presse, ein auf dem Verhandlungsgrundsatz beruhendes Justizsystem) nähergebracht werden. Sie müssen ebenfalls mit den Normen und Gesetzmässigkeiten der Wissensproduktion vertraut gemacht werden. Neben epistemologischen Aspekten (z. B. wie entsteht eigentlich Wissen in und über unsere(r) Gesellschaft) sind dabei auch die verwendeten Artefakte (z. B. Suchmaschinen oder Onlineenzyklopädien wie Wikipedia) in den Blick zu nehmen. Die Strukturen und Prozesse der Wissensproduktion sowie die Interessen der involvierten Akteur*innen zu beleuchten ist ein zentrales Element davon. Die Politische Bildung für eine digitale Öffentlichkeit verlangt nach einer multiperspektivischen Zugang und endet nicht beim Individuum. Es braucht gesellschaftliche Debatten darüber, wie die digitale Öffentlichkeit von morgen aussehen soll und welche Regeln dort zu gelten haben. In diesem Zusammenhang ist es angebracht, Dezentralisierung, Offenheit, Konsens, Flexibilität, universelle Zugänglichkeit, Antikommerzialisierung und Antiautoritarismus – die sich als Werte in der Hackerethik wiederfinden (Choi 2016, S. 581) – anzusprechen. Diskussionen darüber können Ausgangspunkt für Politisches Lernen im Kollektiv bilden. Die Politische Bildung steht in der Pflicht, im Sinne emanzipatorischen und kollektiven Lernens solche Diskussionen an so unterschiedlichen Orten wie der Schule, in Vereinen, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und in den Medien selbst anzustoßen.

Literatur

- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105–120. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>.
- Brunton, F., & Nissenbaum, H. (2016). *Obfuscation. A user's guide for privacy and protest*. Cambridge: MIT Press.
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1(1), 238–266.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>.
- Davies, T. (2009). Introduction: The blossoming field of online deliberation. In T. Davies & S. P. Gangadharan (Hrsg.), *Online deliberation: Design, research, and practice* (S. 1–19). Stanford: CSLI. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4040.0883>.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weisseno, G. (2012). *Politikkompetenz – Ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>.
- Deutscher Presserat. (2017). Pressekodex. https://www.presserat.de/files/presserat/dokumente/download/Pressekodex2017light_web.pdf.
- Dryzek, J. S., Bächtiger, A., Chambers, S., Cohen, J., Druckman, J. N., Felicetti, A., Warren, M. E., et al. (2019). The crisis of democracy and the science of deliberation. *Science*, 363(6432), 1144–1146. <https://doi.org/10.1126/science.aaw2694>.
- Dubois, E., & Blank, G. (2018). The echo chamber is overstated: The moderating effect of political interest and diverse media. *Information, Communication & Society*, 21(5), 729–745. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1428656>.
- Eisenegger, M. (2019). Hauptbefunde: Umbau der Schweizer Medienöffentlichkeit. In fög (Hrsg.), *Jahrbuch Qualität der Medien 2019* (S. 9–26). Basel: Schwabe. https://4a1cdf30-082d-4cd5-bb93-f7b4404b53ba.filesusr.com/ugd/5d43b7_3087e78fb17643f29f5c080031938f10.pdf.
- Emmer, M. (2018). Bürger im Netz: Über die zwei Seiten der digitalen Zivilgesellschaft. *Die politische Meinung*, 548, 58–62.
- Engesser, S., Ernst, N., Esser, F., & Büchel, F. (2017). Populism and social media: How politicians spread a fragmented ideology. *Information, Communication & Society*, 20(8), 1109–1126. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1207697>.
- Ess, C. (2018). Democracy and the internet: A retrospective. *Javnost – The Public*, 25(1–2), 93–101. <https://doi.org/10.1080/13183222.2017.1418820>.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gapski, H. (2017). Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 105–115). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Gearhart, S., & Zhang, W. (2015). „Was it something I said?“ „No, it was something you posted!“ A study of the spiral of silence theory in social media contexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 208–213. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0443>.
- Gelfert, A. (2018). Fake news. A definition. *Informal Logic*, 38(1), 84–117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>.
- Gesellschaft für Informatik. (2016). *Bildung in der digital vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl* (Dagstuhl-Erklärung). Leibniz: Leibniz-Zentrum für Informatik. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf.
- googeln. (o. J.). *Duden online*. Berlin: Bibliographisches Institut. <https://www.duden.de/node/142284/revision/241750>.
- Habgood-Coote, J. (2019). Stop talking about fake news! *Inquiry*, 62(9–10), 1033–1065. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2018.1508363>.
- Hagen, L., Neely, S., Keller, T. E., Scharf, R., & Vasquez, F. E. (2020). Rise of the machines? Examining the influence of social bots on a political discussion network. *Social Science Computer Review*. Online-Vorabveröffentlichung. <https://doi.org/10.1177/0894439320908190>.
- Hern, A. (2019). Apple contractors „regularly hear confidential details“ on Siri recordings. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2019/jul/26/apple-contractors-regularly-hear-confidential-details-on-siri-recordings>.
- Hubacher, M. S. (2021). Macht im digitalen Raum: Politische Bildung im digitalen Zeitalter. In L. Möller & D. Lange (Hrsg.), *Augmented Democracy in der Politische Bildung* (S. 31–49). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31916-8_3.
- Jarren, O. (2001). „Mediengesellschaft“ – Risiken für die politische Kommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51(41–42), 10–19.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung: Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In A. Eis, G. Bade, A. Albrecht, U. Jakubczyk, & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 233–248). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Kersting, N. (2017). Online-Partizipation und Medienkompetenz: Kann man Netiquette lernen? In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 63–72). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10111_Medienkompetenz_ba.pdf#page=65.
- Kneuer, M. (2014). Mehr oder weniger demokratische Qualität durch das Internet. *Der Bürger im Staat*, 64, 2014.
- Knorre, S., Müller-Peters, H., & Wagner, F. (2020). *Die Big-Data-Debatte: Chancen und Risiken der digital vernetzten Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27258-6>.

- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5–14.
- Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Latzer, M., Festic, N., & Kappeler, K. (2020). *Awareness of algorithmic selection and attitudes in Switzerland* (Report from the projec „the significance of algorithmic selection for everyday life: The case of Switzerland“ No. 2). Zürich: Department of Communication and Media Research, University of Zurich. <https://mediachange.ch/research/algosig>.
- May, M. (2019). Politische Urteilsbildung in der politischen Bildung und „Postfaktizität“ – Eine Problembestimmung. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“* (S. 39–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3_4.
- Mihalidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 8 (S. 59–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_4.
- Neuberger, C. (2018). Kommunikationswissenschaftliche Analyse der Meinungsbildung, Meinungsmacht und Vielfalt im Internet. In F. Lobigs & C. Neuberger (Hrsg.), *Meinungsmacht im Internet und die Digitalstrategien von Medienunternehmen. Neue Machtverhältnisse trotz expandierender Internet-Geschäfte der traditionellen Massenmedien-Konzerne* (S. 17–118). Leipzig: Vistas.
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141–161. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.
- Noelle-Neumann, E. (2001). *Die Schweigespirale: Öffentliche Meinung – Unsere soziale Haut* (6. Aufl.). München: Langen Müller.
- Pinker, S. (2020). Postfaktisches Zeitalter? Dieser Begriff ist selbst der grösste Schwindel. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/postfaktisches-zeitalter-dieser-begriff-ist-selbst-ein-schwindel-ld.1552312>.
- Plaga, C., Dettwiler, G., & Lienhart, J. (2020). Facebook und Instagram verbannen QAnon – Warum sind die Anhänger dieser Verschwörung so gefährlich? *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/technologie/facebook-geht-gegen-qanon-vor-woran-glauben-die-anhaenger-ld.1568553>.
- Poell, T., & van Dijck, J. (2015). Social media and activist communication. In C. Atton (Hrsg.), *The routledge companion to alternative and community media* (S. 527–537). London: Routledge.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.
- Postman, N. (2006). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. London: Penguin. (Erstveröffentlichung 1985)
- Price, V. (2009). Citizens deliberating online: Theory and some evidence. In T. Davies & S. P. Gangadharan (Hrsg.), *Online deliberation: Design, research, and practice* (S. 37–58). Stanford: CSLI.

- Reuters Institute. (2019). *Digital news report 2019*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf.
- Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. In W. Lance Bennett (Hrsg.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (S. 97–118). Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524827.097>.
- Ritzi, C. (2017). Alte Sphären – Neue Dimensionen. Die Politisierung von Privatheit im digitalen Zeitalter. In D. Jacob & T. Thiel (Hrsg.), *Politische Theorie und Digitalisierung* (S. 83–112). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845280462>.
- Saferinternet.at. (2018). Welche Daten werden im Internet gesammelt? <https://www.saferinternet.at/news-detail/welche-daten-werden-im-internet-gesammelt/>. Zugegriffen: 3. Nov. 2020.
- Schaar, P. (2017). Überwachung, Algorithmen und Selbstbestimmung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 73–81). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10111_Medienkompetenz_ba.pdf#page=75.
- Schweizer Presserat. (o. J.). Erklärung der Pflichten und Rechte der Journalistinnen und Journalisten. <https://presserat.ch/journalistenkodex/erklaerung/>. Zugegriffen: 9. Apr. 2020.
- Starbird, K. (2019). Disinformation's spread: Bots, trolls and all of us. *Nature*, 571(7766), 449–449. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-02235-x>.
- Sutter, T. (2017). Mediendifferenzierung und der neue Strukturwandel der Öffentlichkeit. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit: Reflexionen in pädagogischer Perspektive* (S. 31–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thier, J. (2020). Das unheilvolle Zusammenspiel zwischen unseriösem Journalismus und verunsicherten sozialen Netzwerken. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/technologie/twitter-blockiert-biden-artikel-ein-unheilvolles-zusammenspiel-ld.1581804>.
- Thimm, C. (2017). Digitale Öffentlichkeit zwischen Fragmentierung und Mini-Publics. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit: Reflexionen in pädagogischer Perspektive* (S. 49–60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements, shortcomings. *Poetics*, 34(4–5), 221–235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>.
- Wagner, U., Gerlicher, P., & Brüggem, N. (2011). *Partizipation im und mit dem Social Web. Herausforderungen für die politische Bildung* (Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung). München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Partizipation%20im%20Social%20Web.pdf.
- Waldis, M. (2020). „Civic media literacy“, „digital citizenship“ und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 55–70). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_4.
- Wallace, J. (2018). Modelling contemporary gatekeeping. *Digital Journalism*, 6(3), 274–293. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1343648>.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



**Wissenschaftliche Zugänge zu politischer
Information und Kommunikation
in digitalen Räumen**



Demokratische Öffentlichkeit und der Filterblasen-Effekt – ein Problem für die Politische Bildung?

Ulrich Binder und Heinz-Elmar Tenorth

„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“ (Angela Merkel, Rede vor dem Deutschen Bundestag am 23. November 2016).

Der Modus der Integration moderner Gesellschaften heißt ‚Kommunikation‘. Für die generalisierende Verbreitung von Kommunikation sind in großen Teilen die Massenmedien zuständig. Durch diese Quelle der Umweltbeobachtung wird das, was in der Öffentlichkeit kommuniziert werden *kann*, zentral beeinflusst. Medien reduzieren laufend die Komplexitäten und selektieren die Kommunikationsmöglichkeiten vor.

Insofern erscheint es plausibel, von Veränderungen im (digital-)medialen Bereich auf solche der Öffentlichkeitsverfassung zu schließen. Das geschieht,

Der Beitrag stelle eine umgearbeitete und aktualisierte Version des folgenden Aufsatzes dar: Binder, Ulrich & Tenorth, Heinz-Elmar. (2017). Die „Filterblase“. Ein Disput über ihre öffentlichkeitstheoretische und pädagogische Bedeutsamkeit. In Ulrich Binder & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive* (S. 180–202). Weinheim: Beltz Juventa.

U. Binder (✉)
PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: ulrich.binder@gmx.ch

H.-E. Tenorth
HU Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

wenn jüngst vom „Neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“ die Rede ist (Imhof 2011, S. 108–160; vgl. auch neuerlich Habermas 2008, S. 81).

In verschiedenen Disziplinen wird dieser Wandelthese im Zusammenhang mit neuen Medienformen oder neuen medialen Strukturen ausführlich nachgegangen. Weitenteils unberücksichtigt dabei bleibt aber noch, dass die alte Thematik der Auswahl, Aufbereitung, Interpretation und Verbreitung von Informationen unter ganz neuen technikdeterministischen Vorzeichen ins Licht gerückt ist, weil in einer „Search Engine Society“ (Halavais 2009) verstärkt *Computeralgorithmen* zu Kuratoren werden. Auf Basis der Web-Personalisierung, also im Modus von Ähnlichkeit und Komplementarität, selektieren, filtern und verdichten Algorithmen die Informationen, die ein Individuum erhält (*Newsfeed, Social Stream*, Suchergebnisse, generierte Empfehlungen). Das bringt mit sich, dass kognitive Dissonanzen tendenziell aussortiert werden: In einer Zustimmungsumgebung werden dem sich informierenden Individuum solche Informationen angezeigt (nämlich auch aus Linearmedien), die sich mit den bisherigen Ansichten und Präferenzen decken. Und indem sich die Spirale der Meinungsvielfaltsexklusion mit jedem Klick weiterdreht, ist die Gefahr einer „Lock-In-Situation“, die Gefahr der digitalen Abschottung gegeben (Weber und Koob 2001, S. 40; vgl. Sunsteins „Echokammer“ oder „Informationskokon“ 2009; Thurmans „Making of ‚The Daily Me‘“ 2011; Parisers „Filterbubble“ 2012; Pasquales „Black Box“ 2015).

Das produzierte „Echo“ im persönlichen Informations-Ökosystem, durch das „wir nichts als Gleichgesinnte hören“ (Eisel 2011, S. 172), könnte weit mehr als ein intraindividuelles Problem von „solipsistic tweets“ sein (Weisberg 2011). Das Phänomen der Filterblase ist im Kontext der kommunikativen Basis der Demokratie zu sehen, und die Frage steht an, ob Sortier-Algorithmen durch Verzerrung der individuellen Meinungsbildung ein demokratiegefährdendes Potenzial haben. Weil die Frage nach (wünschenswerten) Formen der Meinungsbildung eng zusammen hängt mit Fragen nach (wünschenswerten) Formen der Meinungsäußerung zu gesellschaftlichen Sachverhalten (*publicness*) und sonach (wünschenswerten) demokratiepolitischen Formen der gesellschaftlichen Funktionalität öffentlicher Kommunikation (*public sphere*), geht es pauschal darum, ob „der demokratische Puls moderner Gesellschaften“: die Öffentlichkeit, durch einen solchen „neuen Strukturwandel bedroht ist“ (<https://www.soziologie2011.eu>).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage nach „the possibility of undermining civic discourse“ (Weisberg 2011, Pariser paraphrasierend) im Zusammenhang mit allfälligen digitalmedialen Informationsdefiziten oder -verzerrungen oder -dominanzen in zwei Schritten an:

1. soll die „Erklärungskraft von Öffentlichkeitstheorien“ (Wallner und Adolf 2011) in Bezug die Frage, ob und wie die neuen Kommunikationsmodi eine Gefahr für die öffentlichen Meinungsbildungsprozesse in ihrer integrativen Funktion darstellen, bemüht werden: Welche grundsätzlichen Momente weisen klassische Öffentlichkeitstheorien als öffentlichkeitsgefährdend bzw., ex negativo, als unabdingbar für eine wie auch immer funktionierende Öffentlichkeit aus?
2. soll gefragt werden, ob und inwiefern die herausgearbeitete Problematik den Bereich der Politischen Bildung betrifft.

1 Öffentlichkeitstheoretische Grundlegung

1.1 Diskurs- und Deliberationsöffentlichkeitstheorien

Die Modelle, die man unter der Überschrift zusammennehmen kann, vereint, die Öffentlichkeit als einen „holistischen Kommunikationsraum“ deliberativer Foren und als „konsensuale Sphäre“ (Averbeck-Lietz 2014, S. 259) vorzustellen. Auf Basis einer „kommunikativen Rationalität“ (Honneth und Joas 2002, S. 7) würden vernünftige Diskurse möglich, die im Modus des „zwanglosen Zwangs“ des besseren Arguments (Korte 2014, S. 267) in Konsens endeten (so z. B. prototypisch die Theorie kommunikativen Handelns von Habermas 1981).

Die „freie Deliberation“ (Imhof 2011, S. 36) habe das subjektive Abwägen und Überdenken zur Basis (vgl. Lösch 2005, S. 10). Individuell gebildete Urteile beeinflussten die kollektive Meinungs- und Willensbildung und stellten infolge das Korrelat zur Herrschaft dar (so z. B. prototypisch Gutmanns und Thompsons Theorie der Deliberation 2004).

Den Dreh- und Angelpunkt in dieser Theorieperspektive bilden also die „zivilgesellschaftliche Akteure“, die über mediale Resonanz in der Lage sind, die Problemlösungsroutinen des politischen Systems zu unterbrechen“ (Imhof 2003, S. 203). Die Öffentlichkeit konstituiere sich dann ideal, wenn die Menschen angeborene Fähigkeit zum Denken und Handeln zur vollen Entfaltung gebracht werden könnten. Würden die Rationalitätspotentiale des *homo politicus* nicht umfassend genutzt, sei die Öffentlichkeit gefährdet (und gefährdend) (so z. B. prototypisch Kaufmans von der Demokratie her konstruierte partizipatorische Öffentlichkeitstheorie von 1960).

In Abhebung zum Schreckensgespenst der ‚Schwarmintelligenz‘ oder auch zur gesinnungsethischen *Volonté générale* wird in diesem idealtypischen Theoriestrang auf Rationalität als Zielformel, wenn der Diskurs rationale Ergebnisse

hervorbringen soll, und als Startformel, wenn Rationalität bestimmen soll, wie „Subjekte Wissen erwerben und verwenden“ (Habermas 1981, S. I, 28), gesetzt. Intra- und intersubjektive Rationalität bestimmt den Meinungsbildungsprozess (,erwägen‘), damit den Meinungsaustauschprozess (,argumentieren‘) und damit dessen Ergebnis (,beschließen‘).

In Bezug auf die neuen medialen Entwicklungen wäre es nun ein Leichtes, diesem Theoriestrang zu unterstellen, „mit einem der Idee der Moderne entnommenen Ideal [...] abweichend von der idealen Beschreibung reale Wirklichkeiten der öffentlichen Kommunikation“ gar nicht in den Blick zu kriegen (Eder und Kantner 2000, S. 326), bzw. wenn, dann, „das Wunschbild diskursiver bzw. deliberativer politischer Öffentlichkeit [...] verabsolutierend“, nur im Modus „elitärer Kulturkritik“ (Saxer 2006, S. 64). Aber das ginge an der hier verfolgten Fragestellung vorbei: Wie ist die Filterblasenthematik aus der Perspektive von Diskurs- und Deliberationstheorien zu beurteilen (nicht, wie sind die Theorien zu beurteilen)?

Hierzu kann festgehalten werden: Die solcherart konstruierte Öffentlichkeit ist auf Gedeih und Verderb auf Informierung im Modus von Rationalität angewiesen, damit „öffentliche Vernunft“ walte (Kersting 2006). Der Filterblaseneffekt nun kann die rationale und insofern *absichtliche* und *begründete* und *vergleichende* Auswahl und Anwendung von Informationen der diskursiven Öffentlichkeit konterkarieren (so Habermas 2008, S. 155–162 auch ausdrücklich). Das wäre in der Hauptsache dadurch der Fall, als den Individuen *zu wenige* und *zu wenig rationale* (nur die gelten bei Vertretern wie Habermas oder Apel als repräsentative¹) Informationen dafür, sich konsensual-kommunikativ auseinandersetzen zu können, zur Verfügung stehen könnten. Der viel beschworene (sokratische) ‚Konsensus der Argumente‘ wäre durch die Filterblase gefährdet. Nicht, weil keine Argumente mehr gebildet werden könnten, sondern keine in dem hier vorgestellten vernunftkausalen Sinn.

Zusammengefasst: Wenn dem „vernünftigen Diskurssubjekt“ aufgrund der Filterblase zum Austausch mit anderen solchen Subjekten „der Bezug zu einer gemeinsamen objektiven Welt“ fehle (Steffens 2007, S. 13), erodiere auch die

¹Demnach gilt nicht das ja grundsätzlich Denkmögliche, dass anstelle der vielen Subjekte nunmehr viele Filterblasen das Vernünftige als „höhere Weisheit“ (Weingart 1999, S. 17) konstruieren (pointiert: Die Filterblase mit „FAZ“, die mit „BILD“ und die mit „ZEIT“ ergeben zusammen, „Vielzahl als Vielfalt“ [Rössler 2000], den Konsens der deliberativen Öffentlichkeit).

„nur mit Bezugnahme auf das Wissen des Subjekts“ gestiftete prozeduralistische Öffentlichkeit (Habermas 1973, S. 218).²

1.2 Theorien der subalternen und agonistischen Öffentlichkeit

Die als zweites zur Analyse stehenden Theorien sind als eine kritische Reaktion auf die eben durchgenommenen Diskurs- und Deliberationsöffentlichkeitskonzepte zu sehen (vgl. z. B. Sheikh 2004). Sie verbindet, nicht von einer hegemonialen Öffentlichkeit, sondern von zahlreichen Öffentlichkeiten auszugehen, die, um hier zunächst das Konzept der „agonistischen Öffentlichkeit“ aufzugreifen (Mouffe 2002), miteinander in permanentem Konflikt stehen. Folgerichtig wird „konfliktualer Konsens“ zur Formel der gesellschaftlichen Integration (Mouffe 2007, S. 158; vgl. auch Klaus 2005; Schwarz 2009), und zwar nicht zwingend im Modus von ‚Rationalität‘, sondern von ‚Anerkennung‘: Anerkennung des Anderen und des andauernden, geregelten Konfliktes zwischen Gegnern.

Das ist keinesfalls als Zugeständnis an Realitäten (alleine) oder gar fatalistisch gedacht; mit der „Bedeutung des Dissens für eine demokratische Öffentlichkeit“ wird, wiederum idealiter, die Hoffnung auf eine radikale macht- und herrschaftskritische Demokratie verbunden (Mouffe 2007, S. 42). Agonismus ist aus der Sicht nicht das Hindernis, sondern die Bedingung, weil er immer wieder Raum für Dissens und damit echte Alternativen für kollektive Identitäten schafft.

Emanzipationserwartungen an eine Radikaldemokratie kennzeichnen auch die etwas anders gelagerte Perspektive ‚Gegenöffentlichkeiten‘. In dem Begriff ist nicht nur eine empirische Beschreibung der Heterogenität enthalten, sondern auch die Anklage, dass zu einer einzigen, kompakten Öffentlichkeit Mitglieder marginalisierter Gruppen keinen Zugang hätten. In der ‚Gegenöffentlichkeit‘ als einer alternativen Öffentlichkeit würden sich diese aber formieren. Diese „parallelen diskursiven Räume, in denen Angehörige untergeordneter sozialer Gruppen Gegendiskurse erfinden und in Umlauf setzen“ (Fraser 1996, S. 163), kommen, positiv besetzt, als Subkulturen, die gesamtgesellschaftlich helfen, dass „neue Problemlagen sensitiver wahrgenommen und Selbstverständigungsdiskurse

²Klar ist schon an der Stelle, dass damit die große Zahl an pädagogischen Konzepten, die von „gelingender Partizipation und überindividueller Verständigung“ ausgehend „den diskurstheoretischen Ansatz für eine subjektorientierte Bildung“ nutzen (Steffens 2007, S. 10), in Rechtfertigungsnotstand geraten.

breiter und expressiver geführt werden“ (Donath 2001, S. 94), in den Blick, verfallstheoretisch interpretiert aber als degenerierter „Pseudoraum der Interaktion“ (Benhabib 1997, S. 28).

Beides kann man nun auch auf die Filterblase umlegen. Einmal gewissermaßen „Übungsfeld einer Umgestaltung, die auf breitere Öffentlichkeiten zielt“ (Fraser 1996, S. 164), ist sie ein andermal Segregation par excellence. Wie auch immer man hier gewichten mag, die Frage, wie separatistische Einzelteile gesamtgesellschaftlich integriert werden, ist nicht vom Tisch. Und sie wird durch die Algorithmenproblematik nicht gerade entdramatisiert.

1.3 Elite- oder Defizitöffentlichkeitstheorien

Den nachfolgend skizzierten Theorien liegt eine skeptischere Perspektive auf partizipatorische Öffentlichkeit und Basisdemokratie zugrunde. Ausgegangen wird gerade nicht davon, die durch „direkte Partizipation“ (Kaufman 1960, S. 42) konstruierte öffentliche Meinung sei durch Rationalität gekennzeichnet, im Gegenteil: Sie sei irrational, verkürzt, selektiert, manipuliert.³ Das legitimiert die Forderung einer Experten- oder Eliteöffentlichkeit – daher ja der Begriff ‚Gatekeeper‘ für Redakteure (oder auch Lehrer) –, die mit einem in Milieus segmentierten Publikum kombiniert werden (eine Blaupause ist Tönnies‘ „Gelehrtenrepublik“ von 1922). Konsequenz ist die Vorstellung einer Instrumentalisierung der Eliten (und nicht eine Instrumentalisierung der Masse durch Eliten), welche einen adäquaten Informationsfluss ermöglichen und gewährleisten sollen. „Weil sonst der typische Bürger wieder auf eine tiefere Stufe der gedanklichen Leistung (fällt). Er wird wieder zum Primitiven. Sein Denken wird assoziativ und affektmäßig“ (Schumpeter, 1950 zit. n. Massing und Breit 2002, S. 181).

Sofern die Begründungsmuster für die Skepsis hinsichtlich des Rationalitätsimperativ – die keine Absage an Rationalität darstellen, sondern, im Gegenteil, in Maßnahmen der Rationalisierung des rationalistischen Paradigmas führen soll (vgl. Averbek-Lietz 2014) – nicht (massen-)psychologischer Provenienz sind, halten sie Aufschlussreiches hinsichtlich der Filterblasenthematik bereit. „Da der Mensch kein Wesen ist, das sich eine vollständige Sicht der Dinge aneignen kann, bleibt ihm nichts, als die Konzentration seiner Vorstellungen auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit, will er zu Urteilen oder Handlungskonzepten kommen“ (Weißmann 2001, S. 13): „Meistens schauen wir nicht zuerst und

³Die Sicht vereint so verschiedene Theoretiker wie Hobbes und Mill, später Lippmann und Spitz, Freud und Fromm.

definieren dann, wir definieren erst und schauen dann“ (Lippmann 1922/1990, S. 63). Weniger intraanthropologisch ausgerückt: Indem sich Individuen in modernen Gesellschaften ihre Meinung nicht aufgrund direkter unmittelbarer Erfahrung ihrer Lebenswelt, sondern aufgrund öffentlich zugänglicher und diskutierter Informationen bildeten, beeinflussten die Medien die Weltkonstruktionen eklatant (was z. B. nicht berichtet wird, existiert nicht). Durch diesen Filter werden die (be-)herrschenden öffentlichen Stereotypen erzeugt, die, unbesehen aller Probleme dieser ‚Verschlagwortung‘, Unordnung ordnen, sowohl intraindividuell als auch gesamtgesellschaftlich. Selektion als stabilisierende Vereinheitlichung also.

Aus der Eliteperspektive steht und fällt alles mit diesem Informierungsscharnier der Gatekeeper (oder ‚Gatewatcher‘ oder ‚Mediatoren‘ oder ‚Kuratoren‘ etc.). Das ist der heilsame oder wunde – je nach Thematisierung – Punkt. Durch die Filterblase mit ihren Gatekeeper-Algorithmen stellt sich freilich gerade die Frage neu: Wie an *der* Stellschraube drehen? Wie gewährleisten, dass alle über Mindestinformationen verfügen, die im Großen und Ganzen seriös sind?

Aus Blickrichtung der Elite- und Defizitöffentlichkeitstheorien ist die Antwort einfach: Weil das nicht vollumfänglich gesichert werden könne, brauche es eine Eliteöffentlichkeit als Daueraufgabe (man beachte auch den gleichzeitigen Erziehungsoptimismus und -pessimismus bei Lippmann). Gatekeeper für die Filterblasen sozusagen.

1.4 Liberaldemokratische Öffentlichkeitstheorien

Wie die eben besprochenen Öffentlichkeitstheorien stehen auch die liberaldemokratischen in skeptischer Distanz zu radikal-partizipativen Ansätzen mit dem Imperativ eines omnikompetenten Vernunftsubjekts (wenngleich ohne der anthropologisch-psychologischen Begründung), und wie diese befürworten sie eine demokratische Eliteherrschaft.

Die Elite, das sei Dahrendorf gemäß die aktive Öffentlichkeit – sie umfasse gerademal zwischen 1 und 10 % der erwachsenen Bevölkerung, und die Zahl sei auch nicht zu steigern –, die sich regelmäßig mit eigenen Ideen in das politische Geschehen einbringt. Daneben gebe es noch die latente Öffentlichkeit der Nichtteilnehmenden und die passive Öffentlichkeit der sporadisch Teilnehmenden (Dahrendorf 1967/1993, S. 45). Diese Aufteilung sei innerhalb gewisser Grenzen tragbar, ja sogar wünschenswert: schließlich kontrolliere die passive Gruppe die aktive. An ihrer Reaktion misst sich die Zufriedenheit mit der Arbeit der aktiven (vgl. ausführlich Pfetsch 1998). Wichtig allerdings sei, dass – neben dem, dass ein

Wechseln zwischen den Gruppen stets möglich sein muss – ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Gruppen stattfindet.

In diesem hochgradig an ‚Demokratie‘ explizierten, nicht harmonisierenden Öffentlichkeitmodell, erscheint also nicht als Bedrohung, dass es bloß eine kleine aktive und eine große passive oder nur latente Öffentlichkeit gibt, sondern die Frage, ob „Informationsfluss und Wissensteilung“ (Fleischmann 2006) garantieren, dass jeder jederzeit alles wissen und sich beteiligen *könnte* (Donath 2001, S. 76). Klar ist, dass „der Fluss der Informationen“ (Deutsch, 1963 zit. n. Dahrendorf 1967/1993, S. 50) zwischen den Aktiven und Passiven zum zentralen Kriterium wird. „An wenigen Punkten ist die Aufgabe der Massenmedien so unentbehrlich für eine freie Gesellschaft wie an den Gelenken von aktiver und passiver Öffentlichkeit“ (Dahrendorf 1967/1993, S. 50).

Wenn der Liberalismus grundlegend in der Abwesenheit von Zwängen *und der Abwesenheit von Mängeln* besteht, wird die Filterblase mit ihrem latenten Problem, eingeschränktes Wissen zu generieren/transportieren, drastischer als in den anderen Theoriesträngen zur Existenzfrage der liberalen Öffentlichkeit. Mängelverursachte Unfreiheit bewirkt Zukunftsschwund.⁴

1.5 Empirische und deskriptive Öffentlichkeitstheorien

Ein erster empirischer Zugang zu Prozessen und Funktionen von Öffentlichkeit geht von sozialpsychologisch fundierten Aussagen über das Kommunikationsverhalten von Individuen aus.⁵ Die Öffentlichkeit gründe dementsprechend „auf das unbewusste Bestreben von in einem Verband lebenden Menschen, zu einem gemeinsamen Urteil zu gelangen, zu einer Übereinstimmung, wie sie erforderlich

⁴Zwangsabstinenz und Mängelabstinenz geben sich in liberalen Theorien folgendermaßen die Hand: Nur „der Informierte und [damit] zu selbständigem Urteil Fähige kann die Autonomiechance nutzen, die die Zwangsfreiheit eröffnet; nur er verfügt über Handlungsvermögen und Autonomieressourcen, damit über die hinreichenden Voraussetzungen selbstbestimmter Lebensführung. Die anderen, die diese Eigenschaften nicht besitzen, können die Autonomiechance der Zwangsabwesenheit nicht nutzen. Auch nachdem der Zwang verschwunden ist, leiden sie immer noch unter mangelverursachten Handlungseinschränkungen, die ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung unmöglich machen“ (Kersting 2006, S. 9).

⁵Anders gesagt, es werden bekannte historische Konzepte auch in sozialpsychologischer Perspektive bestätigt, nämlich die von Montaigne, Ross oder Locke beispielsweise.

ist, um handeln und wenn notwendig entscheiden zu können“ (Noelle-Neumann 2002, S. 393).⁶

Dabei sei folgender Mechanismus beobachtbar: Verstärkt werde in dem Prozedere die Tendenz, dass ein Individuum entweder in eine „Schweigspirale“ – es sieht, dass seine Meinung kaum geteilt wird oder an Boden verliert und verfällt in Schweigen – oder, im umgekehrten Fall, in eine „Redespirale“ gerät (vgl. Noelle-Neumann 2001). Ein Meinungsklima komme also dadurch zustande, dass die „wachsende Häufigkeit (Sichtbarkeit) einer Stellungnahme in der Öffentlichkeit sehr oft die Voraussetzung für eine weitere Zunahme (Verbreitung) eben dieser Stellungnahme und umgekehrt“ bilde (Lamp 2008, S. 205, vgl. historisch schon James oder Parker).

In dieser Perspektive der gesellschaftlichen Integration als weder beabsichtigt noch bewusst, ist der „shift from the wisdom of crowds to wisdom of friends“ (Sheryl Sandberg, COO von Facebook), wie er sich in der Filterblase manifestiere, nicht sonderlich irritierend; vages und wirres Meinen und Raunen der Vielen da wie dort.

Das ist aber bestenfalls die halbe Wahrheit. Der radikalisierte Tunnelblick in Filterblasen entzieht sich insofern dem Konsonanz-/Dissonanz- oder Billigungs-/Missbilligungs-Pattern, als in den Netznischen kein Anpassungsdruck mehr virulent ist (oder ein ganz anderer) bzw. der Bestätigungsmodus ja gerade überwiegt. Das ist zwar an sich nichts Neues; die Umwelt wird hier wie im sozialen Kontext des Freundeskreises z. B. virulent (und die Umweltbeobachtung im erweiterten sozialen Umfeld: Sportclub, Einkauf, Straßenbahn..., fällt ja nicht weg). Die zweite entscheidende Quelle der Umweltbeobachtung ist allerdings stark determiniert: die der massenmedial relativ einheitlich und flächendeckend vermittelten Ansicht dazu, was öffentlich gerade wie gedacht wird.

Damit präsentiert sich die Filterblase als die Öffentlichkeit insofern gefährdend, indem sie die menschliche Furcht vor sozialer Missbilligung, die für einen Mindestbestand an gesellschaftlicher Übereinstimmung sorgt und so das Gesellschaftsganze wie mit einer „sozialen Haut“ überzieht, anders kanalisiert (Noelle-Neumann 2001; vgl. historisch schon Smiths Moralphilosophie).

Die zweite theoretische Stoßrichtung nun, die normativ ohne Anspruch ist, ist die system- oder differenzierungstheoretische. Geht es den meisten weiter oben beschriebenen Modellen darum, Öffentlichkeit maßgeblich als etwas *Herzustellendes* zu beschreiben, das infolge, den allgemeinen Volkswillen repräsentierend,

⁶So – qua Sozialkontrolle und ohne Rückbezug auf oder dem „romantisierende[n] Appell an die höhere Weisheit“ der Vernunft (Weingart 1999, S. 17) – lässt sich das Münden in einen Konsens auch beschreiben.

dem Herrscher vorschreibe, „wie er herrschen solle“ (Luhmann 1975, S. 25), verzichtet der systemtheoretische Zugang auf zielgerichtete Explikationen der Bedingungen der Möglichkeit einer rationalen gesellschaftlichen Ordnung (z. B. habermas'scher Provenienz).

Die Öffentlichkeit wird hingegen, das Begriffsarsenal rund um Deliberation und Responsivität und Partizipation und Latenz etc. unbenutzt gelassen, in ihrer Funktion zu erfassen gesucht. Zunächst sei sie Resultat von Kommunikationen und zugleich Voraussetzung für weitere. Die Funktion in diesem „gemeinsamen Sichbeziehen auf identischen Sinn“ (Luhmann 1975, S. 13) liege aber nicht in der Richtigkeit der Meinungen, sondern „in der Unsicherheit absorbierenden, Struktur gebenden Leistung von Themen“ (Luhmann 1975, S. 15). Die Aufmerksamkeit werde jeweils auf *gemeinsame* Themen konzentriert.

Hand in Hand mit dieser Funktion von Öffentlichkeit, komplexitätsreduzierende, anschlussfähige Kommunikation zu ermöglichen, gehe die der Selbstbeobachtung einer Gesellschaft bzw. einzelner Teilsysteme. Öffentlichkeit diene als Reflexionsmedium. In der Öffentlichkeit sehe sich z. B. das Politiksystem wie in einem Spiegel, bzw. kann ein einzelnes Teilsystem beobachten, wie es von anderen beobachtet wird. Kurz: „Öffentlichkeit ermöglicht das Beobachten von Beobachtungen und transportiert Themen, die fortlaufend Kommunikation stimulieren“ (Frey 2007, S. 30).

Für beide Funktionen spielten die Massenmedien eine zentrale Rolle: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann 1996, S. 9). Einzig mittels Massenmedien sei es möglich, in der/für die Gesellschaft einen großflächigen Deutungsrahmen aufzuspannen. Diese selektierten und fokussierten Themen und begrenzten so die erfahrbare Realität, reduzierten also Komplexität und Kontingenz.⁷

In systemtheoretischer Perspektive ist in dieser Selektivität des knappen Guts Aufmerksamkeit kein wertthematisches Problem auszumachen. Es zeige sich lediglich „die Paradoxie des ‚Informationszeitalters‘ [...] im Antagonismus von universellem Öffentlichkeitsanspruch und chronisch knapper Aufmerksamkeit“ (Merten und Westerbarkey 1994, S. 199).

In Bezug auf die Filterblasenfrage ist als erstes aufzugreifen, dass Öffentlichkeit nur durch temporäre Ignoranz der meisten Informationsangebote zu realisieren sei. „Es kann nicht darum gehen, gegenüber allen Geräuschen in der Umwelt empfindsam zu sein. Jedes System ist darauf angewiesen, nach außen

⁷Die Selektions- und Thematisierungsfunktion der Massenmedien (vgl. Jäckel 2011), mündend in die Fokussierung von Aufmerksamkeit, ist unübersehbar eine *Einschränkung* der Offenheit der Öffentlichkeits Themen (nicht der Öffentlichkeitszugänglichkeit).

Grenzen zu setzen und gegenüber vielerlei indifferent zu bleiben“ (Gerhards 1998, S. 273). So betrachtet ist nicht nur „die Weiterentwicklung massenmedialer Verbreitungstechnologien“, sondern auch die von Realitätseinschränkungstechnologien wie den Algorithmen eine „ausschlaggebende *Errungenschaft*“, weil sie gar die Funktion der Fokussierung perfektionierten, indem sie diese weiter fokussieren (Wixforth 2014, S. 86). Hauptsache sei ja, man „kann bei jeder Kommunikation bestimmte Rationalitätsannahmen voraussetzen, ohne sie eigens in die Kommunikation einführen oder begründen zu müssen“ (Luhmann 2004, S. 83). Und dafür ist es zunächst faktisch gleich, ob das qua der Figur des (rationalen) publizistischen Gatekeepers oder qua Rechenoperationen gedacht wird.⁸

Allerdings werden große, gesellschaftsweit halbwegs homogen verbreitete Informationsreservoirs auch hier als notwendig erachtet. Gerade aufgrund von Heterogenität und Pluralisierung ist eine offene Gesellschaft auf allorts geteilte Erfahrungen angewiesen. Wenn nicht mehr verlässlich „ohne weitere Überprüfung davon auszugehen ist, dass jedermann weiß (oder zumindest: unbestimmbar viele wissen), was mitgeteilt worden ist“ (Luhmann 2000, S. 310), wäre die Funktion der gesamthaften Selbstbeobachtung der Gesellschaft in der Öffentlichkeit determiniert und die Integration einer Gesellschaft erschwert. Die Filterblasenfrage lässt sich also auch in der Theorierichtung als Problem der Fragmentierung oder Polarisierung von Information kennzeichnen.

Dann aber kommt selbst hier in den Blick, „dass genau darin ihre Funktion (die der Öffentlichkeit, Anm.) gegenüber dem Reduktionismus und den Versteinerungen institutionalisierter Strukturen und Programme liegen kann. Öffentlichkeit erinnert auch an das, was die Institutionen ausschließen, und ist insofern Impulsgeber für gesellschaftliches Lernen“ (Gerhards und Neidhardt 1990, S. 32; für die systemtheoretische Perspektive vgl. hierzu den Begriff der „Irritation“ der eingespielten Programme und Entscheidungsroutrinen etwa des politischen Systems z. B. bei Luhmann 1996, S. 149–150, 174).

⁸Geht man von einer Funktion der Öffentlichkeit aus, die allein in der Akquisition des Rohstoffs an Meinungen und Themen liegt, ist das Problem nicht in erster Linie, ob und wie „ein Gerüst von Massenmedien, in dem sich Diskurs, Partizipation und Deliberation abspielen, (weshalb) Öffentlichkeit genau diese Form besitzen muss, damit Demokratie funktioniert“ (Krotz 2014, S. 284), erodiert. Eher erodiert mit diesem Blick gerade dieses Narrativ der verfahrenstreuen Erzeugung von konsensueller Öffentlichkeit.

1.6 Zusammenfassung

Gleich, ob in diskursethischer, deliberativer, konstruktionistischer, repräsentativ- oder partizipatorisch-liberalistischer, sozialpsychologischer oder strukturfunktionalistischer Perspektive, *über alle Theoriedifferenzen hinweg* lassen sich die Filter- und Selektionsalgorithmen als problematisch für die Öffentlichkeit(-sbildung) identifizieren, weil der Verlust einer gemeinsamen Agenda drohen könnte. Analysiert man das Filterblasenphänomen abstrakt in öffentlichkeitstheoretischer Perspektive – empirisch gesättigte Aussagen zu konkreten Wirkungen und Handlungsdringlichkeiten sind damit natürlich keine verbunden –, zeigt sich die „vielfache Vertreibung aus dem Paradies“ (Gerhards und Neidhardt 1990, S. 32).

2 Reaktionen seitens bzw. Aufgaben der Politischen Bildung

Auch bisherige pädagogische Praxen und Theorien müssten, so die naheliegende Annahme, ins Rutschen geraten. Bildungspraxen müssten angesichts der Tatsache, dass „Kommunikation und Handlung [...] im Medium unsichtbarer Maschinen verrechnet [und] der Mensch selbst in einen Impuls, der nur noch an wenigen Stellen der Maschinerie die Chance hat, einen Schalter umzulegen, um etwas zu bewirken, oder ein Ergebnis abzulesen, mit dem er etwas anfangen kann“, verwandelt wird (Baecker 2016, o. S.), wohl nur schwer an ihrer bisher stets und für alles in Anschlag gebrachten Zauberformel ‚Medienmündigkeit‘ festhalten können, praxisorientierte Leitkategorien wie ‚informationelle Selbstbestimmung‘ oder ‚quellenkritische Alternativabwägung‘ müssten an Plausibilität verlieren. Und erziehungswissenschaftliche Theoriebildungen dürften angesichts der möglichen Erosion von bisherigen Öffentlichkeitsmodi nur mehr schwer in einem automatisierten Bezug auf klassische *civic education* funktionieren (vgl. für die „pädagogische Theoriebildung am Öffentlichkeitstopos“ Binder 2015).

Überschaut man einmal die aktuelle Diskurslage der Politischen Bildung, zeigt sich folgendes Bild:

- a) Zunächst macht sich tatsächlich Irritation breit: „Nothing is true – Everything is possible. Demokratische Erziehung, Verschwörungstheorien und die Krisen des Liberalismus“ (Drerup 2018). Alsdann drehen sich Debatten um die zeitdiagnostische Frage, wie es um Demokratieerziehung angesichts massiver Umwälzungen gegenwärtig steht (vgl. z. B. Oelkers 2018).

- b) Aller Irritation zum Trotz hält sich in der Debatte eine Jetzt-erst-recht-Position (vgl. Moebling 2018). Gepocht wird auf eine Art der klassischen Konzeption der Demokratieerziehung zum politischen, emanzipatorisch-kritischen Bürger, der aktiv das öffentliche Leben mitgestaltet (vgl. beherzt Hufer 2017; Schiele 2017). Aktuelle Veränderungen im Kontext von Filterblasen, z. B. das Erstarken „rechtspopulistischer Narrative“ (Andresen 2018), sind in dieser Perspektive keine Absage an herkömmliche Politische Bildung, sondern, optimistisch, eine Bestätigung und Chance (vgl. Diendorfer et al. 2017; Bünger et al. 2018).
- c) Allerdings mischen sich vermehrt Stimmen in die Debatte, die weniger die soziopolitischen Entwicklungen selbst befragen als solche pädagogische Reaktion darauf (vgl. Geiss und Reichenbach 2018).⁹

Das heißt letztlich, dass im Kontext von Politischer Bildung eine mittlerweile vertraute, stabilisierte Figuration bestehen bleibt: ‚Alte‘ und ‚neue‘ Vertreter des Fachs debattieren binnenperspektivisch vor allem ihre pädagogischen Konzepte (vgl. Caruso und Schatz 2018). *Befunde* in Bezug auf die „Search Engine Society“ (Halavais 2009), erstellen oder debattieren sie nicht eingehend. In dem wuchtigen Umfang, wie sie Diskurse, Systeme und Öffentlichkeiten anderswo durchziehen, sind die gegenwärtigen Umwälzungen wahrlich nicht in den polit-pädagogischen Debatten angekommen. Die jüngsten großen Kompendien zum Themenfeld Digitalisierung, Demokratie und Politische Bildung (z. B. Hauk 2015; Ladel et al. 2018 oder der Digitalisierungsschwerpunkt des Hefts POLIS 3/2016) kommen ohne umfassende Eigendiagnosen und Problematisierungen der Filterblaseneffekte (i. w. S.) aus.

Das mag auf den ersten Blick defizitär und rückständig wirken; doch dafür gibt es – neben szientifisch-sozialen und disziplinpoltischen etc. – durchaus gute bildungstheoretische Gründe.

2.1 It’s the Allgemeinbildung, stupid

Das Phänomen der Filterblase konfrontiert nicht in erster Linie Politische Bildung, wohl nicht mal ein Medienbildung, sondern in erster Linie den Bereich Grundbildung. Es ist ein Thema allgemeiner Bildung, nicht der speziellen Bildung von

⁹Es handelt sich um die Fortsetzung eines bereits mehrere Jahre schwelenden Diskurses zur facettenreichen „Kritik der politischen Bildung“ (Zeitschrift für Pädagogik 55/6, November/Dezember 2009).

(politischen) Experten, und dieses Allgemeinbildungsthema stellt sich zuvorderst in der Perspektive der Individuen dar, nicht der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeiten. *Derart* hat es die Allgemeinbildung in diesem Kontext mit der basalen bildungstheoretischen Frage zu tun, welche Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation in Gesellschaften wie unseren generalisiert werden. Das heißt die grundlegende Bildungsaufgabe jenseits aller wertthematischen Emphase stellt sich nüchtern im Blick auf die Kompetenz in den Kulturtechniken und in den basalen Modi des Weltzugangs (vgl. Tenorth 1994). Die gesellschaftstheoretisch begründete Referenz auf Kommunikation in dieser Bestimmung des Bildungsproblems stiftet auch, ganz zwanglos, den Bezug auf die historisch jeweils präsenste Medienstruktur, der „Gutenberg-Galaxis“ (McLuhan) früher, der digitalisierten Kommunikation heute, konkret des Filterblasen-Problems. Allgemeinbildnerische Praxis findet hier ihr neues Thema. „Medienkompetenz“¹⁰ soll nun, das sagt so die Kultusministerkonferenz, neben Lesen, Schreiben und Rechnen zu den aktuell notwendigen „Kulturtechniken“ gerechnet werden (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 2012). Diese sei, vor aller weiteren Theoretisierung, curricularen Organisation und Didaktisierung, wie sie die Beobachter fordern und die Praktiker schon präsentieren, in einem elementaren Sinne unentbehrlich, um Grundbildung zu sichern und damit die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und an allen weiteren Lernprozessen zu eröffnen.

Diese Allgemeinbildungsarbeit hat immer zwei Dimensionen: Sie ist Arbeit mit und über Medien. Die Filterblase ist deshalb ein so notwendiges wie exemplarisches und produktives Thema solcher Medienbildung. Sie gehört in den Kreis der Kenntnisse und Praktiken, die man für und über das Medium und seine Funktionsweise erwerben sollte, und zwar in einer in sich gestuften Bildungsbewegung, sowohl als Initiation in die Praktiken netzbasierter Kommunikation wie auch als Reflexion über die Implikationen dieser Praktiken. Die Referenz für solche Arbeit am Thema ist, bildungstheoretisch, die Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen, von der alle medienbezogene Kommunikation, vom Unterricht bis zum Netz, bestimmt ist. Die Botschaft des Netzes, die von der Suchmaschine offeriert

¹⁰Die KMK nennt auch die Ziele vom Medienbildung, in den pädagogisch bekannten und erwartbaren Dimensionen des Wünschenswerten: „Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz; also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen.“ (KMK 2012) Die erwarteten Fähigkeiten im Einzelnen werden hier auch genannt: „Wissen und Können, Anwenden und Gestalten sowie Reflektieren, Bewerten, Planen und Handeln.“

wird, muss deshalb als eine solche Einheit decodiert werden, nicht allein als Information, will man die Autonomie im Umgang mit dem Angebot nicht verlieren. Im besten Fall wird man distanziert gegenüber einer Praxis, die zunächst in ihrer Unmittelbarkeit fasziniert und überzeugt, dann aber in ihrer konstruierten Gestalt als latent präsente Mitteilung erkennbar wird. Die allgemeinbildnerische Pointe der Filterblase ist schließlich, dass sie über diese Kompetenz im Umgang mit dem Medium auch den Umgang des Lernenden mit sich selbst produktiv erweitern kann, und zwar so, dass er sich selbst neu, besser und anders versteht, wenn er das Medium versteht. Die Konstruktionsprämisse der Suchmaschinen nämlich, dass wir auch in unserer Suche nach Informationen primär den eigenen Urteilen und Vorurteilen, Vorlieben und Erwartungen folgen und erst deshalb überhaupt berechenbar werden, kann den Anstoß geben, diese eigenen Fixierungen selbst noch zum Thema zu machen und im Lernen mit dem Medium auch die Arbeit an der eigenen Selbstwahrnehmung zu intensivieren. Das Klassenzimmer und der Unterricht (und die *peer group!*) sind dafür geeignete Orte und Anlässe, weil sie in der unausweichlichen Erfahrung mit den Anderen die Heterogenität personaler Modi des Weltzugangs erfahrbar machen und damit eine distanzierte Wahrnehmung der eigenen Identität eröffnen. Gute Allgemeinbildung kann sich hier bewähren, als Bildung der Handlungsfähigkeit des Subjekts. Das wäre schon viel; die Fundamente der Demokratie sind damit allein sicherlich noch nicht gesichert, sie sind auch nicht die primäre Referenz. Kompetenz baut das Subjekt zunächst für sich selbst auf.

Aber natürlich, den Dimensionen grundlegender Bildung und der Reichweite von Modi des Weltzugangs für individuelles Verhalten und kollektive Erwartungen entspricht es, dass allgemeinbildnerische Kompetenzen auch politisch relevant sind. Auch das sagt die KMK, wenn auch nicht im Duktus der Krisenrhetorik, sondern politisch abgeklärt und gut pädagogisch: „Ob neue Medien dabei zu mehr Demokratie und zu mehr gesellschaftlicher Freiheit führen oder aber das eine wie das andere auch einschränken und bedrohen können, hängt wesentlich von ihrem kompetenten Gebrauch ab. Mangelnde Medienkompetenz beschränkt die Möglichkeiten des Einzelnen zur politischen Mitwirkung und kulturellen Partizipation“ (KMK 2012).

Nichtsdestotrotz bleiben die im Teil I durchgespielten Probleme, die sich angesichts des mit der Filterblase erzeugten Problems der öffentlichen Kommunikation ergeben könnten. Bei aller Varianz, die sich für die Funktionsweise von Öffentlichkeit und die Erwartungen an die Subjekte in den einzelnen Theorien jeweils aufzeigen lassen, als Fazit bleibt doch eine grundlegende Herausforderung, wenn nicht basale Bedrohung der eingespielten Mechanismen und Leistungen von Kommunikation in der Öffentlichkeit.

Aber ist die Politische Bildung hier Zieladresse Nr. 1?

Moderne Gesellschaften kommen selbstverständlich nicht ohne öffentliche Erziehung aus, wenn sie Probleme der Integration lösen wollen. Aber sie betrachten Integration durch Erziehung nicht als *Fundament* ihrer Existenz, und sie verlassen sich nicht darauf, dass Erziehung jenseits der Habitualisierung von Differenzbewusstsein die Gemeinsamkeiten erzeugt, die politisch und gesellschaftlich vielleicht notwendig sind; denn nach aller Erfahrung kann man sich allein auf Erziehung nicht verlassen. Auch Gewaltenteilung als Prinzip liest sich eher wie ein Lob der Institutionen, weniger als Programmschrift direkter Demokratie und als ein Dokument des grenzenlosen Vertrauens in den Bürger und seine Vernunft, wie sie einzeln oder gesamt zum Ausdruck kommt. Für die Anerkennung des Rechtsstaates sorgen immer auch, vielleicht sogar wesentlich, Polizei und Justiz, für die soziale Integration sorgen die Wohltaten des Wohlfahrtsstaates und die Ökonomie („It's the economy, stupid“, konnte Bill Clinton deshalb sagen, und er hat nicht Dewey zitiert). Für den Rest sorgen die sozialmoralischen Milieus, die uns auch darüber belehren, dass die pädagogische Überformung ihrer Sozialisationsleistungen durch große Programme der Erziehung zur Demokratie nicht sehr erfolgreich waren und sind.

Zum Glück, so könnte man die Gegenthese zuspitzen, ist die Demokratie nicht wirklich auf ein Konzept von Öffentlichkeit und die daraus abgeleitete Politische Bildung angewiesen. Für die natürlich unentbehrliche gesellschaftliche Integration, d. h. für die Universalisierung von Prämissen für Kommunikation, normativer wie kognitiver und motivationaler Prämissen, ist das Bildungssystem neben der Alltagserfahrung selbstverständlich so nützlich wie hilfreich, zumal für die Konfrontation mit systematisch organisierten Lernprozessen und mit anderen als den eigenen Sozialwelten und für die Kultivierung der Alltagserfahrung. Wenn es im Erziehungssystem dann noch gelingt, tatsächlich grundlegende Bildung für alle zu sichern und damit allen die Chance zu eröffnen, auch den eigenen Lebenslauf selbst zu konstruieren, dann wäre schon viel gewonnen.

Politische Bildung – allemal im Kontext der „Filterblasen“, über die man *allgemeinbildnerisch* relativ gut lehren und lernen kann (schon weil die Adressaten aus dem alltäglichen Umgang mit den Medien in der Regel die Motivation zum Lernen selbst schon mitbringen) – ist nicht der *modus operandi* für alle soziopolitischen und -kulturellen Belange. Insofern ist die bescheidene und behutsame, oder, wenn man es spitz will: die strukturkonservative und mäandrende Beschäftigung mit dem Filterblasenphänomen seitens der Politischen Bildung in Funktion und Leistung völlig in Ordnung.

Literatur

- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 768–787.
- Averbeck-Lietz, S. (2014). Kurt Imhofs Diagnose vom „Neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“. Reflexionen und Versozialwissenschaftlichung. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 3(2), 253–265.
- Baecker, D. (2016). Medienwandel und Gesellschaft 4.0. Die vielfache Vertreibung aus dem Paradies. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/zeitgeschehen/medienwandel-und-gesellschaft-40-die-vielfache-vertreibung-aus-dem-paradies-ld.127460>.
- Benhabib, S. (1997). Die gefährdete Öffentlichkeit. *Transit*, 13, 26–41.
- Binder, U. (2015). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Öffentlichkeitsstos. In U. Binder (Hrsg.), *Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Produktionen, Rezeptionen und Distributionen* (S. 99–116). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bünger, C., Sanders, O., & Schenk, S. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus*. Hamburg: Argument.
- Caruso, M., & Schatz, S. J. (2018). Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. <https://www.bpb.de/apuz/266575/entstehung-und-institutionalisierung-politischer-bildung-in-deutschland>.
- Dahrendorf, R. (1993). Aktive und passive Öffentlichkeit. Über Teilnahme und Initiative im politischen Prozeß moderner Gesellschaften. In W. Langenbacher (Hrsg.), *Politische Kommunikation. Grundlagen, Strukturen, Prozesse* (2. Aufl., S. 42–51). Wien: Braumüller (Erstveröffentlichung 1967)
- Diendorfer, G., Sandner, G., & Turek, E. (Hrsg.). (2017). *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Donath, M. (2001). *Demokratie und Internet. Neue Modelle der Bürgerbeteiligung an der Kommunalpolitik – Beispiel aus den USA*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Drerup, J. (2018). *Nothing is true – Everything is possible. Demokratische Erziehung, Verschwörungstheorien und die Krisen des Liberalismus*. www.hsozkult.de/event/id/termine-38057.
- Eder, K., & Kantner, C. (2000). Transnationale Resonanzstrukturen in Europa. In M. Bach (Hrsg.), *Die Europäisierung nationaler Gesellschaften* (S. 306–331). Opladen: Westdeutscher.
- Eisel, S. (2011). *Internet und Demokratie*. St. Augustin: Herder.
- Fleischmann, J. (2006). *Informationsfluss und Wissensteilung. Ordnungsökonomische Perspektive auf die institutionelle Gestaltung der Informationsstrukturen in einer freien Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Fraser, N. (1996). Öffentlichkeit neu denken. Ein Beitrag zur Kritik real existierender Demokratie. In E. Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 151–182). Hamburg: Hamburger Edition.
- Frey, D. (2007). *Meinungsbildung im Web. Neue Mediatoren und Öffentlichkeiten im Web 2.0 (Magisterarbeit)*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität. <https://domfry.files.wordpress.com/2007/06/meinungsbildung-im-web.pdf>.

- Geiss, M., & Reichenbach, R. (2018). *Bildung und das Problem des Liberalismus*. www.hsozkult.de/event/id/termine-38057.
- Gerhards, J. (1998). Öffentlichkeit. In O. Jarren, U. Sarcinelli, & U. Saxer (Hrsg.), *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft* (S. 268–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, J., & Neidhardt, F. (1990). *Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit. Fragestellungen und Ansätze (FS III 90–101)*. Berlin: Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. <https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/mitarbeiter/lehrstuhlinhaber/dateien/GerhardsNeidhardt-1990.pdf>.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton: University Press.
- Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Reflexion* (S. 211–265). Pfullingen: Neske.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2008). *Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Halavais, A. (2009). *Search engine society*. Cambridge: Polity.
- Hauk, D. (2015). *Digitale Medien in der politischen Bildung. Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer VS.
- Honneth, A., & Joas, H. (Hrsg.). (2002). *Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hufer, K.-P. (2017). Stammtischparolen: dagegenhalten, aber wie? In G. Diendorfer, G. Sandner, & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 51–62). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Imhof, K. (2003). Öffentlichkeitstheorien. In G. Bentele, H.-B. Brosius, & O. Jarren (Hrsg.), *Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft* (S. 193–209). Wiesbaden: Westdeutscher.
- Imhof, K. (2011). *Die Krise der Öffentlichkeit. Kommunikation und Medien als Faktoren des sozialen Wandels*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Jäckel, M. (2011). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung* (5. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufman, A. (1960). Participatory democracy and human nature. *Nomos*, 3, 178–200.
- Kersting, W. (2006). *Gerechtigkeit und öffentliche Vernunft. Über John Rawls' politischen Liberalismus*. Paderborn: mentis.
- Klaus, E. (2005). Von der Beschränktheit unserer Öffentlichkeitstheorien im europäischen Kontext. In W. R. Langenbacher & M. Latzer (Hrsg.), *Europäische Öffentlichkeit und medialer Wandel. Eine transdisziplinäre Perspektive* (S. 93–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korte, J. W. (2014). Die doppelt fabrizierte Öffentlichkeit. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 3(2), 266–275.
- Krotz, F. (2014). Krise der Öffentlichkeit: Krise eines Konzepts, einer Disziplin oder einer Form von Öffentlichkeit? *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 3(2), 276–286.
- Ladel, S., Knopf, J., & Weinberge, A. (Hrsg.). (2018). *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lamp, E. (2008). Öffentlichkeitskonzepte im Vergleich – Elitekonzept und Integrationskonzept. In G. Melischek, J. Seethaler, & J. Wilke (Hrsg.), *Medien & Kommunikationsforschung im Vergleich* (S. 199–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lippmann, W. (1990). *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Brockmeyer (Erstveröffentlichung 1922).
- Lösch, B. (2005). *Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und Partizipation*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Luhmann, N. (1975). Öffentliche Meinung. In N. Luhmann (Hrsg.), *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung* (S. 9–34). Opladen: Westdeutscher.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Die Realität der Massenmedien* (3. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massing, P., & Breit, G. (2002). Demokratie-Theorien. <https://www.projektwerkstatt.de/demokratie/schumpeter.html>.
- Merten, K., & Westerbarkey, J. (1994). Publik opinion and public relations. In K. Merten, S. J. Schmidt, & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 188–211). Opladen: Westdeutscher.
- Moegling, K. (2018). *Neuordnung. Eine friedliche und nachhaltig entwickelte Welt ist möglich*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Mouffe, C. (2002). Für eine agonistische Öffentlichkeit. In O. Enwezor, C. Basualdo, U. M. Bauer, S. Ghez, S. Maharaj, M. Nash, & O. Zaya (Hrsg.), *Demokratie als unvollendeter Prozess* (S. 101–112). Ostfildern: Hatje Cantz.
- Mouffe, C. (2007). Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In M. Nonhoff (Hrsg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe* (S. 41–53). Bielefeld: transcript.
- Noelle-Neumann, E. (2001). *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – Unsere soziale Haut* (6. Aufl.). München: Langen Müller.
- Noelle-Neumann, E. (2002). Öffentliche Meinung. In E. Noelle-Neumann, W. Schulz, & J. Wilke (Hrsg.), *Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation* (S. 393–409). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Oelkers, J. (2018). Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 728–748.
- Pariser, E. (2012). *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Hanser.
- Pasquale, F. (2015). *The black box society. The secret algorithms that control money and information*. Harvard: University Press.
- Pfetsch, B. (1998). Bürger – Publikum. In O. Jarren, U. Sarcinelli, & U. Saxer (Hrsg.), *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft* (S. 406–413). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössler, P. (2000). Vielzahl = Vielfalt = Fragmentierung? Empirische Anhaltspunkte zur Differenzierung von Medienangeboten auf der Mikroebene. In O. Jarren, K. Imhof, & R. Blum (Hrsg.), *Zerfall der Öffentlichkeit?* (S. 168–186). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Saxer, U. (2006). Europäischer Gesellschafts-, Medien- und Öffentlichkeitswandel - Eine kommunikationssoziologische Perspektive. In W. R. Langenbucher & M. Latzer (Hrsg.), *Europäische Öffentlichkeit und medialer Wandel. Eine transdisziplinäre Perspektive* (S. 62–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schiele, S. (2017). Populismus, Extremismus und der Beutelsbacher Konsens – Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung. In G. Diendorfer, G. Sandner, & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 40–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schwarz, S.-V. (2009). *Demokratie – In der politischen Philosophie und der politischen Bildung. Ein kritischer Vergleich des agonalen Demokratiemodells von Chantal Mouffe mit dem politischen Bildungskonzept „Betzavta“* (Diplomarbeit). Köln: Universität zu Köln. https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/schwarz_diplomarbeit.pdf.
- Sheikh, S. (2004). *Anstelle der Öffentlichkeit? Oder: Die Welt in Fragmenten*. https://republicart.net/disc/publicum/sheikh03_de.htm.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- Steffens, G. (2007). Politik als Diskurs. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Bd. 2, S. 10–21). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic.com 2.0*. Princeton: University Press.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Thurman, N. (2011). *Making ‚The Daily Me‘: Technology, economics and habit in the mainstream assimilation of personalized news*. https://www.city.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0012/85998/neil-thurman-making_the_daily_me.pdf.
- Wallner, C., & Adolf, M. (2011). *Zur Erklärungskraft von Öffentlichkeitstheorien für Kommunikationsinnovationen. Eine Metastudie zu klassischen Öffentlichkeitstheorien*. https://www.zu.de/lehrstuehle/medienkultur/assets/pdf/Wallner__Adolf_-_2011_-_Zur_Erklaerungskraft_von_Oeffentlichkeit__Fahne_Tagungsband_.pdf.
- Weber, M., & Koob, C. (2001). Die Genese politischen Wissens im Internet. In K. Joos, A. Bilgeri, & D. Lamatsch (Hrsg.), *Mit Mouse und Tastatur. Wie das Internet die Politik verändert* (S. 30–48). München: Olzog.
- Weingart, P. (1999). *Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode* (IWT Paper 15). <https://urban-is.de/Annex/HTML/Kap1/Wissensgesellschaft/Wissensproduktion-Weingart.pdf>.
- Weisberg, J. (2011). Bubble trouble. Is Web personalization turning us into solipsistic twits? *Slate*. https://www.slate.com/articles/news_and_politics/the_big_idea/2011/06/bubble_trouble.html.
- Weißmann, K. (2001). *Öffentliche Meinung*. https://www.sezession.de/wp-content/uploads/2013/01/Sez45_wei%C3%9Fmann_o%CC%88ffentliche_meinung.pdf.
- Wixforth, D. (2014). *Das Netzwerk bin ich! Zur Konstruktion eines adäquaten Modells digitaler europäischer Öffentlichkeit*. Berlin: epubli.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Bildung Schluss

Roberto Simanowski

Wir sollten uns bewusst sein,
dass die Welt kein privates Testlabor
der Wissenschaftler ist.
(Joseph Weizenbaum, 1991)

Der Autor des Buches *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft* aus dem Jahr 1976, Joseph Weizenbaum – deutsch-amerikanischer Pionier und später scharfer Kritiker der künstlichen Intelligenz –, gab in seinem Vortrag „Die Verantwortung der Wissenschaftler und mögliche Grenzen der Forschung“ auf dem Ersten *European Software Festival* in München im Jahr 1991 zu bedenken, „dass die Welt kein privates Testlabor der Wissenschaftler ist“. Weizenbaum forderte ausdrücklich eine „Zensur“ für die Forschung und attackierte die vorgebliche Neutralität vieler seiner Kolleginnen, die die Art der Nutzung ihrer Forschung als eine gesellschaftliche Frage betrachteten, die nicht von ihnen selbst zu beantworten sei. Solch vorgebliche Neutralität erinnere an die Haltung vieler Wissenschaftler im Dritten Reich, die dem Führer die Entscheidung überließen; Forscherkollegen, die sich so verhielten, nennt Weizenbaum „Prostituierte des Geistes“.¹

Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen überarbeiteten Auszug aus: Simanowski, Roberto. (2019). *Stumme Medien: Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz. © 2019 MSB und Gesellschaft Matthes & Seitz Berlin Verlagsgesellschaft mbH.

R. Simanowski (✉)
Kulturwissenschaftler und Medienberater, Berlin, Deutschland
E-Mail: roberto@simanowski.info

¹Joseph Weizenbaum, *Computermacht und Gesellschaft. Freie Reden*, 2001, S. 121 (Testlabor), 120 (Zensur), 132 (Prostituierte).

Es ging Weizenbaum nicht nur darum, den Missbrauch von Forschung zu verhindern, sondern auch darum, deren Notwendigkeit zu klären: „Wir sollten nicht mehr mit der Lösung anfangen“, sondern uns zunächst fragen, ob wir brauchen, was wir entwickeln, zumal viele Systeme, die wir bauen, „unbeherrschbar, undurchschaubar, unumkehrbar“ seien. Wir dürften eine Maschine wie einen Maserati, Ferrari oder Porsche nicht einem Dreizehnjährigen in die Hand geben, spitzte Weizenbaum schließlich zu, denn als so unreif betrachtete er die Gesellschaft für viele der Systeme, die ihre Wissenschaftler herstellen.²

Die Kritik Weizenbaums erinnert an die Thesen des Technikphilosophen Hans Jonas in seinem Buch *Das Prinzip Verantwortung* aus dem Jahr 1979. Jonas versucht darin, den bedenkenlosen Forscherdrang durch eine „Ethik der Fernverantwortung“ verbunden mit einer Pflicht zur Schwarzseherei zu bändigen, eine Ethik also, die nach den Langzeitfolgen einer Tat fragt und dabei prinzipiell vom schlimmsten Fall ausgeht. Jonas wusste allerdings auch um die heikle psychologische Disposition der Forscher, Erfinderinnen und Unternehmer, die der Einsicht und Vorsicht im Wege steht. Der Triumph, den der Homo Faber – so Jonas’ Typisierung der Weltveränderer – erfährt, werde dem Menschen zum Verhängnis, denn er mache ihn schließlich zum „willenlosen Vollstrecker seines Könnens“.³

Rund vierzig Jahre später ist nicht etwa die Etablierung einer Langzeithetik, sondern einer skrupellosen Kurzsichtigkeit zu konstatieren. Das betrifft die Prinzipien des Managements, die Spekulationen des Finanzkapitalismus und den anhaltenden Ressourcenraubbau ebenso wie die Digitalisierung der Gesellschaft, die nicht nur ohne eine entsprechende Selbstverständigung der Gesellschaft vorangetrieben wird, sondern auch ohne klare Sicherheitskonzepte oder zumindest entsprechende Investitionen in den notwendigen Schutz der digitalen Infrastruktur. Die Gewinnorientierung der Unternehmen, die smarte Produkte ohne teure Sicherheitsmaßnahmen auf den Markt bringen (oder etwa kostengünstig angriffsanfällige Fernwartungssoftware einsetzen), macht die Gesellschaft langfristig angreifbar, denn sie erlaubt jene Schwachstellen im System, auf die kriminelle Hacker aus sind. Die *WannaCry*-Attacke im Mai 2017 und der Hack von Krankenhäusern in den USA und in Deutschland Anfang 2016 waren Vorboten einer Zukunft, in der sich die Gesellschaft aus Bedenkenlosigkeit, Profitstreben und Schnäppchenmentalität der Gefahr eines digitalen Supergaus aussetzt.⁴

²Weizenbaum, *Computermacht*, S. 130 f. (Maserati).

³Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, S. 31 f. Zu Jonas und zur Dialektik des technologischen Fortschritts als „interner Bürgerkrieg“ des Menschen vgl. Simanowski, *Data Love*, S. 50–55.

⁴Zur vehementen Kritik des „short-termism“ als „disinvestment“ in die Zukunft und als Etablierung einer „society of carelessness“ vgl. Bernard Stiegler, *For a New Critique of Political*

Eine bequeme Perspektive ist die Annahme, dass das Problem durch mehr Engagement der Politik im Interesse eines erweiterten Verbraucherschutzes, der nach den Langzeitfolgen und Querkausalitäten fragt, vermieden werden könnte. Aber wäre dies überhaupt möglich? Wenn im Internet der Dinge der Toaster Teil des funktionalen Netzwerks wird, müsste dieser nicht nur smart, sondern auch wehrhaft sein. Er müsste wie die Waldhütte, die über einen unterirdischen Gang zum Schatzraum in der Festung führt, selbst als Festung ausgebaut werden, deren Schutzwall auch den konzertierten Angriffen von Spezialkräften standhielte. Im Kontext des *WannaCry*-Vorfalls kritisierte man, dass die von diesem Schadprogramm befallenen Computer (vor allem des britischen Gesundheitssystems) noch unter einem alten Windows-Betriebssystem liefen, das zudem nicht mit dem von Microsoft seit März 2017 angebotenen Patch nachgebessert worden war. Kann man davon ausgehen, dass in der kommenden Gesellschaft der smarten Dinge der Toaster vom Discounter, dessen Hersteller nicht einmal mehr existieren mag, wirklich immer auf den neuesten Stand der Cybercrime-Abwehr gebracht wird, um kritische Infrastrukturen nicht zu gefährden? Und übersteigen Toaster, Kaffeeautomaten, Stromzähler, Lichtschalter oder Wasserhähne als Hochsicherheitstrakte nicht die Grenzen des volkswirtschaftlich Sinnvollen?

Die Sicherheit der Maschinen ist nur eines der Probleme, die mit dem Internet der Dinge, mit Industrie 4.0 und künstlicher Intelligenz auf uns zukommen. Ein weiteres ist die Souveränität des Menschen gegenüber den Maschinen. Je mehr die Gesellschaft auf das kybernetische Regime umgestellt wird, desto weniger werden Mechanismen durchschaubar, diskutierbar und kontrollierbar sein. Der deutsche Medienwissenschaftler Friedrich Kittler verwies auf diese Gefahr schon 1995 in einem Gespräch mit dem französischen Technikphilosophen Paul Virilio, als er den Computer als Initiationsmedium der Kontrollgesellschaft beschrieb: „Wir werden alle kontrolliert auf unseren Maschinen, und je vernetzter die Maschinen werden, desto strenger werden die Kontrollen und die Schutzmechanismen. Und die Bürokratien, die eingebaut sind.“ Auch wer die fatalistische Position Kittlers – für den Kulturgeschichte ein Effekt der Autoevolution von Technik war – nicht teilt, wird eher beunruhigt als belustigt eine Meldung über Roboter vernehmen, die ihre eigene Kunstsprache entwickeln, wie Kinder, die von Erwachsenen nicht verstanden sein wollen.⁵

Economy, 2010, S. 5, und ders., *The Re-Enchantment of the World: The Value of Spirit Against Industrial Populism*, 2014, S. 18.

⁵Friedrich Kittler, *Short Cuts*, 2002, S. 144. Facebook beendete Ende August 2017 ein Experiment mit zwei Chatbots, die auf seiner Verkaufsplattform Marketplace miteinander in einen Tauschhandel über Hüte und Bücher treten sollten und dabei in einem nicht verständlichen

Unsere Erfindungen treiben uns immer weiter in den Modus einer Blackbox-Gesellschaft, der uns nicht mehr erlaubt, unsere eigenen Technologien zu durchschauen, weil Algorithmen von Algorithmen lernen und schließlich selbstständig zu Entscheidungen kommen. Besorgte Beobachterinnen sprechen bereits von einer drohenden Entmündigung des Menschen durch künstliche Intelligenz und einer Diktatur der Daten. „Wir stehen an einem Scheideweg“, mahnt unter dem Titel „Digitale Demokratie statt Datendiktatur“ eine Gruppe von Wissenschaftlern im Jahr 2015: „Würden die immer mächtiger werdenden Algorithmen unsere Selbstbestimmung einschränken und von wenigen Entscheidungsträgern kontrolliert, würden wir in eine Art Feudalismus 2.0 zurückfallen, da wichtige gesellschaftliche Errungenschaften verloren gingen.“ Der beschworene neue Feudalismus und das vorangestellte Motto dieser Warnung – Immanuel Kants Satz über Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ – unterstreichen, wie viel auf dem Spiel steht und dass es Zeit ist zu handeln.⁶

Die Gefahr des neuen Feudalismus beginnt mit Anarchismus, denn es sind demokratisch nicht legitimierte Ingenieure und Start-ups, die mit ihren Erfindungen die gefürchteten Möglichkeiten der algorithmischen Kontrolle schaffen. Die Tatsache, dass sie dies gemeinhin mit dem nachträglichen Einverständnis der Mehrheit tun, verschafft den Warnungen nicht viel Gehör: Es gibt kaum Konflikte zwischen Weizenbaums Wissenschaftler, Jonas' Homo Faber und Lieschen Müller, die gespannt auf das nächste Gadget wartet und sich auf ein Leben im Internet der Dinge freut. Selbst die Aktivisten des Datenschutzes kommen ins Schwärmen, wenn man ihnen von smarten Kühlschränken erzählt, die genau wissen, wie viel Leberwurst noch da ist und wann Bier nachbestellt werden muss, ganz zu schweigen von technischen Assistenten wie Amazons Echo und Apples Siri, die man als mit der Cloud vernetzte Mithörerinnen freiwillig am Privatleben teilnehmen lässt. Selten finden sich kritische Stimmen wie etwa dieser Leserkommentar auf Martin Schulz' Forderung nach einer Charta der digitalen Menschenrechte: „Wir verhalten uns ähnlich wie die Leute, als die Röntgenstrahlung entdeckt wurde und es chic war, sein Skelett mal geröntgt im Spiegel zu betrachten oder im Schuhgeschäft die Füße zu röntgen, um das bestpassendste Paar Schuhe auszusuchen.

Englisch miteinander kommunizierten. Ähnliche Fälle nicht nachvollziehbarer, aber im Ergebnis erfolgreicher Aktivitäten künstlicher Intelligenz berichtet Google. Vgl. Andrew Griffin, „Facebook's Artificial Intelligence“, 31.07.2017.

⁶Dirk Helbing u. a., „Digitale Demokratie statt Datendiktatur. Das Digitale Manifest“, 2015; vgl. Yvonne Hofstetter, *Das Ende der Demokratie: Wie die künstliche Intelligenz die Politik übernimmt und uns entmündigt*, 2016 und Tristan Harris, „How a handful of tech companies control billions of minds every day“, 2017.

Wir machen alles, einfach weil es technisch machbar ist und im ersten Moment bequem oder opportun erscheint. Die gesunde Skepsis gegenüber Technik ist uns bzgl. vernetzten Technologien komplett abhanden gekommen ...“⁷

Mündigkeit und Kurzsichtigkeit lauten die Stichworte; beide führen zum Thema Bildung als dem zentralen Bezugspunkt der zu führenden Diskussion. Der Tatbestand der Entmündigung liegt dabei schon deswegen vor, weil die Diskurse und Handlungsmodelle der Pädagogik – als für das Bildungssystem zuständige Bezugswissenschaft – in nicht geringem Maße durch die systemfremden Operations- und Evaluationskriterien der Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften entwertet werden. Diese Ausweitung des ökonomischen Paradigmas betrifft nicht nur Bildung und Forschung; die Wirtschaft wird insgesamt „zum organisierenden und regulativen Prinzip des Staats und postnationaler Gebilde wie der Europäischen Union“, so die Philosophin Wendy Brown: „Gerechtigkeit, Frieden oder Nachhaltigkeit mit Bezug auf die Umwelt können nur in dem Maße verfolgt werden, wie sie ökonomische Zwecke fördern.“ Genau diese Priorisierung bestimmt auch die Haltung zur Digitalisierung der Gesellschaft.⁸

Zum geschichtsphilosophischen Hintergrund der Favorisierung kurzzeitiger Profitorientierung auf Kosten langfristiger Gesellschaftskonzepte gehört die Abwertung des Versuchs, Zukunft auf der Grundlage ideologischer Überzeugungen und politischer Konzepte zu gestalten. Während der Zusammenbruch des Realsozialismus Ende der 1980er Jahre den Marxismus als akzeptables Gesellschaftskonzept diskreditierte, hatte die Philosophie schon Ende der 1970er Jahre die ideologischen Legitimationserzählungen dekonstruiert. Wenn in diesem Kontext das Ende der Geschichte, das nach Marx der Kommunismus hatte sein sollen, als Sieg der freien Marktwirtschaft über alle anderen Gesellschaftssysteme ausgerufen wurde, erfolgte dies jedoch nicht nur als Triumph. Die Grunderfahrung der 1980er Jahre war auch das, was Ulrich Beck 1986 unter dem Begriff „Risikogesellschaft“ beschrieb: die „gesellschaftliche Produktion von Risiken“ sozialer, politischer und ökologischer Art. In dieser Einsicht in die unvorhersehbaren Risiken gesellschaftlichen Handelns war die Haltung des Post-Politischen bereits angelegt, die schließlich dazu führte, dass Politiker die Welt nicht mehr verändern, sondern nur noch verwalten wollten. Ein zusätzlicher Grund für den Fokus auf kurzfristige Ziele liegt in der demokratischen Verfassung der Gesellschaft, die Politikerinnen von Wählerstimmen abhängig macht und deswegen auf unmittelbar

⁷Vgl. Leserkommentar unter dem Namen „Lügenbold“ zu Martin Schulz, „Freiheit Gleichheit Datenschutz“, 26.11.2015, online unter {www.zeit.de/2015/48/grundrechte-netz-datenschutz-eugh}.

⁸Wendy Brown, „Der totale Homo oeconomicus. Wie der Neoliberalismus den Souverän abschafft“, 2015.

quantifizierbare Erfolge statt auf langfristige Vorkehrungen orientieren lässt. Aus eben diesem Grund hatte schon Jonas vermutet, dass eine Ethik der Fernverantwortung gerade in demokratischen Gesellschaften schwer durchsetzbar sei, weil Politiker das Wahlvolk nicht zum Wachstumsverzicht aus ökologischen Gründen würden überzeugen können.⁹

Die bildungspolitische Folge dieser Kurzsichtigkeit ist die Konzipierung der Universität als ein profitorientiertes Unternehmen, das nicht mehr auf den *Homo politicus* ausgerichtet ist, sondern auf den *Homo oeconomicus*, was sich begrifflich schon in der inzwischen üblichen Rede vom Humankapital ausdrückt. Dem *Homo oeconomicus* geht es „um die Steigerung seines Portfoliowerts in allen Lebensbereichen“, so Brown: Bildung, Ausbildung, Freizeit, Fortpflanzung und Konsum unterstehen zunehmend strategischen Entscheidungen und Praktiken, „die mit der Steigerung des zukünftigen Werts des zukünftigen Selbst zu tun haben.“ Diese Ausrichtung führt zur Geringschätzung der Bildung außerhalb der MINT- oder STEM-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik beziehungsweise engl. Science, Technology, Engineering, Mathematics). „Fantasie, Kreativität und stringentes kritisches Denken“, so wiederum Martha Nussbaum, „verliert ebenfalls an Bedeutung, sobald Länder den Schwerpunkt auf kurzfristigen Gewinn setzen, indem sie nur ›brauchbare‹, anwendungsorientierte und gewinnbringende Fähigkeiten fördern.“¹⁰

Auf dem Spiel steht freilich mehr als der Themenschwerpunkt im Unterricht. Es geht um die politische Investition in das Überleben demokratischer Gesellschaften. Denn wenn die Gesellschaften aus volkswirtschaftlichen Gründen nur noch „nützliche Maschinen produzieren statt allseits entwickelte Bürger, die selbstständig denken“, gefährde dies, so Nussbaum, letztlich auch die Grundlagen der Demokratie. Die Geringschätzung der Bedeutung „geisteswissenschaftlicher Bildung für eine demokratische Staatsbürgerschaft“ resultiert aus dem Missverständnis, so wiederum Brown, dass Demokratien „ein technisch kompetentes

⁹Vgl. Martha Nussbaum, *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*, S. XXI: „politicians have short-term incentives, needing to win elections, which lead them to favor easily quantifiable gains (jobs and revenue) over gains less easily quantified (the quality of citizenship, the illumination of the mind and heart).“ Ulrich Beck, *Die Risikogesellschaft*, S. 25. Zum Ende der Legitimationsgeschichten (oder: Großen Erzählungen, *Grand Narratives*, *Grands Récits*) vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, 1986; zum Ende der Geschichte vgl. Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, 1992.

¹⁰Brown, „Homo oeconomicus“. Brown verweist hier auf Michel Feher: „Self-Appreciation; or the Aspirations of Human Capital“, 1/2009, S. 21–41. Nussbaum, *Nicht für Profit*, S. 16. Zur Kritik der Wissenschaftsförderung der EU als „über Bande gespielte Wirtschaftsförderung“ vgl. Michael Hagner, „#Open_Access: Wie der akademische Kapitalismus die Wissenschaften verändert“, 25.09.2016.

Humankapital erfordern und nicht gebildete Menschen, die sich am öffentlichen Leben und der gemeinsamen Herrschaft beteiligen“. Die gesamtgesellschaftliche Ausrichtung auf marktwertspezifisches Denken ist letzten Endes ein „Wegschneiden des Fleisches der liberalen Demokratie“. ¹¹

In diesem politischen Kontext ist schließlich auch die Entscheidung zu betrachten, Medienbildung als Vermittlung nur von Mediennutzungskompetenz oder auch von Medienreflexionskompetenz zu betreiben. Während jene für die reibungslose Einordnung der Individuen in das gesellschaftliche Getriebe sorgt, zielt diese auf mündige Staatsbürger. Der Frage, was Mündigkeit im Zeitalter der digitalen Medien bedeutet und wie sie sich vermitteln lässt, ist abschließend mit Blick auf die Schule und die Universität nachzugehen.

1 Erziehung zur Mündigkeit

Die Antwort, die Adorno in seinem Essay *Erziehung zur Mündigkeit* im Jahr 1969 gibt, ist zunächst denkbar einfach: „Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewußtmachung, Rationalität“. Komplexer wird es, wenn Adorno der Erziehung zur Mündigkeit ein Moment von Anpassung attestiert – denn „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden“ – und zugleich auch von Widerstand: „Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ›well adjusted people‹ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt“. ¹² Dass Anpassung nicht die zentrale Kategorie in Adornos Denken ist, wird klar, wenn es weiter heißt, die „einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit“ bestehe darin, „daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“ Dieser Widerstand erscheint in der Konkretisierung – mit Schülern kommerzielle Filme anschauen und deren Verlogenheit diskutieren – zwar in der Tat als bloßes „Madigmachen“ (wie Adorno die nötige Erziehung auch beschreibt), aber es ist bekannt, dass Adorno Widerspruch keineswegs auf seichte Spielfilme und Schlagermusik begrenzt wissen wollte. Schon

¹¹Nussbaum, *Nicht für Profit*, S. 16. Brown, *Schleichende Revolution*, S. 241 und 211 und „Der totale Homo oeconomicus“ (Wegschneiden).

¹²Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 100. Die Folgezitate ebd. S. 133 (Konkretisierung) und 134 (Madigmachen). Ebd. S. 85 das Folgezitat aus *Erziehung nach Auschwitz*.

gar nicht übersieht er die gesellschaftspolitische Dimension der Haltungsoptionen Widerspruch und Anpassung, wie ein anderer Essay zur Erziehung deutlich macht.

In seinem Radiovortrag *Erziehung nach Auschwitz* aus dem Jahr 1966 erhebt Adorno zur zentralen Aufgabe der Erziehung, den Gehorsam – „die Bereitschaft, mit der Macht es zu halten und äußerlich dem, was stärker ist, als Norm sich zu beugen“ – zu brechen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ In seiner *Theorie der Halbbildung* notierte Adorno 1959: „Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts“. Die Aufgabe der Schule sei, dem Schüler einen Schutzraum zu schaffen gegenüber den überstürzten Anforderungen der Welt, seine Brauchbarkeit in ihr zu beweisen. Die Schule soll – darauf läuft Adornos Argument in der Tradition von Wilhelm von Humboldt hinaus – dem Subjekt erlauben, sich zunächst als Mensch zu bilden, bevor es als nützlicher Bürger seine Stelle in der Gesellschaft einnimmt.¹³

In der Konsequenz dieser Perspektive steht auch das scheinbar völlig unnütze Schreiben von Gedichten der bürgerlichen Nützlichkeit nicht etwa entgegen, sondern ermöglicht diese erst in ihrer ganzen Potenzialität: „Weil kaum mehr ein Junge sich träumt, einmal ein großer Dichter oder Komponist zu werden, darum gibt es wahrscheinlich, übertreibend gesagt, unter den Erwachsenen keine großen ökonomischen Theoretiker, am Ende keine wahrhafte politische Spontaneität mehr.“ Es muss nicht betont werden, wie konträr sich Adornos Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz zur aktuellen Ökonomisierung der Bildung – und ihrer Produktion „nützlicher Maschinen statt allseits entwickelter Bürger“, wie es bei Nussbaum heißt – verhalten.

Adornos pädagogisches Denken zielt auf eben jenen Typus des Homo politicus und demokratischen Staatsbürgers, den Kritikerinnen der neoliberalen Bildungsreformen durch diese gefährdet sehen. Mündigkeit ist Autonomie, Reflexion und Widerspruch: allesamt Bedingungen eines demokratischen Gesellschaftssystems. „Eine Demokratie braucht Menschen, die kritische Fragen stellen. Menschen, die aufstehen, ihre Meinung sagen und sich mit den Meinungen anderer auseinandersetzen“, liest man auf der Website *jugend-debattiert*, mit dem Zusatz: Es braucht „Menschen, die zuhören und reden können. Menschen, die fair und sachlich debattieren. Deshalb kommt es darauf an, dass jeder schon in der Schule lernt, wie und wozu man debattiert, und regelmäßig übt, auch selbst zu debattieren.“ Die *Jugend debattiert*-Wettbewerbe, die in Deutschland seit 2001 auf Schul-

¹³Adorno, „Theorie der Halbbildung“, S. 106. Das Folgezitat ebd.

Stadt- und Bundesebene durchgeführt werden, sind der Versuch, Meinungen in der Auseinandersetzung mit dem Anderen so zu entwickeln, dass sie engagiert, aber nicht engstirnig, überzeugend, aber offen für Widerspruch und Selbstzweifel vorgebracht werden. Dieses und vergleichbare Projekte sind Trainingsfelder der Mündigkeit, wirkungsvolle Maßnahmen gegen Meinungsblasen und Hassreden. Sie – nicht der Informatikunterricht oder die übliche Bedienanleitung für digitale Medien – vermitteln die Kompetenz, auf die es Adorno ankommt und die für die neuen Kommunikationsformen des Web 2.0 und der sozialen Netzwerke dringend benötigt wird.¹⁴

Die Vermittlung dieser Kompetenz zum festen Bestandteil des Unterrichts an jeder Schule zu machen, sollte nicht an der Auskunft des Bildungsministeriums scheitern, auf keine chemische Formel, kein physikalisches Gesetz, kein historisches Ereignis und kein im Lehrplan vorgesehenes Gedicht verzichten zu können. So wie es Informatikunterricht braucht, um auf die Herausforderungen der neuen Medien vorzubereiten, so braucht es einen Rhetorikunterricht, der im Umgang mit der eigenen Weltsicht und den möglicherweise gegensätzlichen Perspektiven der anderen schult. Denn Filterblasen und Falschmeldungen bekämpft man nicht nur am Bildschirm und im Internet, sondern vor allem durch die Erziehung des mündigen Subjekts. Diese Forderung betrifft ebenso die Universität.

2 Streit der Fakultäten

Die Klärung der Aufgabe der Geisteswissenschaft innerhalb von Universität und Gesellschaft beginnt mit der Unterstellung, dass es in gewisser Weise durchaus Ziel der Natur- und Ingenieurwissenschaftlerinnen ist, die bestehende Welt im Namen einer höheren zu ihrem Testlabor zu machen. Denn ihre Entdeckungen und Erfindungen zielen auf die Negation der Welt wie sie ist, zugunsten einer verborgenen, gewöhnlich als besser vermuteten Welt. Wissenschaftliche Entdeckungen und technische Erfindungen richten sich gegen tradierte Handlungsformen, was schon in einfachen Wortpaaren deutlich wird: Kräuter weichen Pillen, die Kerze der Lampe, die Kutsche der Eisenbahn, das Telefon ersetzt den Brief und das Internet die Bibliothek. Die zentrale Frage ist, ob die Negation jeweils gesellschaftlichen Sehnsüchten Ausdruck verleiht oder menschlichen Bedürfnissen als Zufallsresultat wissenschaftlicher Erfolge und technischer Experimente entgegentritt.

¹⁴Für mehr Informationen siehe online unter { www.jugend-debattiert.de/idee }.

Diese Frage ist zugleich eine Frage nach der Autonomie von Forschung. Diese Autonomie wird einerseits unterlaufen, wenn wissenschaftliche Forschung und technische Entdeckungen zunehmend der Lösung bestehender Probleme zu dienen haben und wenn die verfolgte Lösungsstrategie bereits bestimmten wirtschaftlichen und politischen Interessen folgt, indem man zum Beispiel Pflanzen genetisch resistent gegen Umweltverschmutzung macht statt die Umweltverschmutzung zu bekämpfen. Die Autonomie der Forschung ist andererseits schon deswegen zweifelhaft, weil es die klinische Laborsituation nicht gibt, sondern gesellschaftliche Konzepte und Konstrukte – von der Fragestellung über den Methodenansatz bis zur Protokollierung der Untersuchungsergebnisse – die Arbeit der Entdeckerinnen und Erfinder unvermeidbar beeinflussen. Anders als ihr Gegenstand sind die Naturwissenschaften ein Resultat der Kultur, was sich auch in ihrer jeweiligen Forschungsmotivation ausdrückt: Die Entdeckung der Bakterien durch Robert Koch folgte der Angst des Menschen vor Krankheit, die Erfindung des Flugzeugs dem alten Traum vom Fliegen.

Wenn andererseits Weizenbaum die bedingungslosen Erfinder „Prostituierte des Geistes“ nennt und Jonas im Homo Faber den „willenlosen Vollstrecker seines Könnens“ sieht, wird eine Disposition unterstellt, in der Erfindung und Entdeckung den sozialen Bedürfnissen prinzipiell vorausgehen und ihnen perspektivisch unverbunden bleiben. Diese Annahme führt zur These des Philosophen Ernst Cassirer, dass Technik nicht, wie etwa die Systeme Kunst, Recht und Wirtschaft, Teil der Kultur ist (mit der sie sich gleichwohl durchaus gegen die Natur verbündet), sondern ein eigener Bereich mit einer eigenen Agenda.

Während der Erfinder etwas *finde*, das verborgen sei und zu dessen Ent- oder Aufdeckung er mithilfe des gesellschaftlichen Wissensstandes beitrage, *schaffe* die Künstlerin innerhalb eines gesellschaftlichen Kontexts etwas aus sich heraus. Während die Leistung der Erfinderin auf einer Erkenntnis oder – im Falle des Ingenieurs – einer „>Bindung< der Kräfte der Natur“ beruhe, stelle das Werk des Künstlers „eine neue und einzigartige Synthese von Ich und Welt“ dar. Diese unterschiedlichen Positionen – Erfinder als Erfüllungsgehilfen des Möglichen, Künstler als Kommentatoren des Wirklichen – bedingen verschiedene ethische Akzente, die einerseits der Wahrheit, andererseits der Gesellschaft verpflichtet sind. Denn der „Geist“, der sich in der Kunst äußert, ist Ausdruck eines menschlichen Inneren, das sich an die Welt entäußert, wie Rilke es beschreibt. Der Geist hingegen, „dessen Ziel und dessen Macht in der Technik hervortritt, ist der unversöhnliche Widersacher der Seele“: Die „Erschließung der Objektwelt“, so

Cassirer, ist „zugleich und notwendig die Entfremdung des Menschen gegenüber seinem eigenen Wesen“.¹⁵

Cassirers Denken ist von der Lebensphilosophie und dem Modernisierungsdiskurs des frühen 20. Jahrhunderts geprägt, der dazu führt, dass Cassirer in dem Umstand, „daß alle schöpferische Kultur in zunehmendem Maße bestimmte Sachordnungen aus sich herausstellt, die in ihrem objektiven Sein und Sosein der Welt des Ich gegenübertreten“, mit Georg Simmel die „Tragödie der Kultur“ sieht: „Das Ich, die freie Subjektivität, hat diese Sachordnungen geschaffen; aber es weiß sie nicht mehr zu umspannen und nicht mehr mit sich selbst zu durchdringen. Die Bewegung des Ich bricht sich an seinen eigenen Schöpfungen; sein ursprünglicher Lebensstrom verebbt, je größer der Umfang und je stärker die Macht dieser Schöpfungen wird.“ Dieser „tragische Einschlag aller Kulturentwicklung“ trete nirgends deutlicher hervor als in der Entwicklung der Technik, die – so Cassirer lange vor McLuhan – nicht nur die „Schöpfung des Menschen“ sei, sondern auch dessen „zweite Schöpferin“. Indem der Mensch sich von der Herrschaft der Natur emanzipiert – das ist die logische Konsequenz eines solchen Entwicklungsgesetzes – unterstellt er sich perspektivisch der Fremdherrschaft der Technik. Kulturentwicklung bedeutet, dass sich der Mensch selbst fortwährend entfremdende Sachordnungen schafft, denen er sich anpassen muss, was die „Tragik“ zugleich als einen Entwicklungsimpuls erkennen lässt, ohne den das Leben der Menschen evolutionsfrei verlief.¹⁶

Natürlich erzeugen auch die gedanklichen Schöpfungen des Menschen – des Künstlers, der Philosophin – „bestimmte Sachordnungen“. Dies mag weniger für ein Kunstwerk gelten, das auf Originalität und Einzigartigkeit setzt, als für ein Gedankensystem, das zukunftsorientierte Diskursregeln und Sichtweisen vorgibt. Die „Synthese von Ich und Welt“ – als Entäußerung eines Inneren in einem konkreten gesellschaftlichen Kontext – folgt im Falle der geistigen Schöpfung anderen Maßstäben und Kohärenzregeln als im Falle der ästhetischen. Vor allem aber schafft sie andere Sachordnungen als die technische. Die Sachordnungen der geistigen Schöpfung konkurrieren miteinander, denn die Regeln des einen Gedankensystems werden durch die Regeln des anderen nicht bestätigt, sondern relativiert. Es tritt keine Sachordnung in ihrem „objektiven Sein und Sosein“ der Welt des Ich gegenüber, wie dies etwa der Fall mit dem mechanischen Webstuhl war, dem sich niemand auf Dauer entziehen konnte. Vielmehr destabilisieren sich die konkurrierenden Geistesordnungen (oder Schulen) permanent gegenseitig und

¹⁵Ernst Cassirer, „Form und Technik“, S. 86 (Bindung, Synthese) und 68 (Widersacher, Entfremdung).

¹⁶Cassirer, „Form und Technik“, S. 76 (Sachordnungen) und 70 (Schöpferin).

halten somit die Welt des Ich in der Schweben und den Diskurs in Bewegung. Eben darin liegt die ethische Differenz des kulturellen gegenüber dem technischen Schöpfertum.

Diese gegenseitige Destabilisierung im Bereich geistiger Schöpfung wurde als Verstehensirritation durch die Geisteswissenschaften beschrieben, als Korrektur des positivistischen, auf Beweisbarkeit angelegten Paradigmas der Natur- und Ingenieurwissenschaften und als positive Irritationserfahrung in politisch-moralischer Hinsicht. Dieser geisteswissenschaftliche Existenzmodus ist gesellschaftlich fruchtbar zu machen, indem er in den Operations- und Diskursbereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften eingebracht wird. Denn der ist traditionell nicht auf Multiperspektivität ausgerichtet, sondern auf Mess-, Beweis- und Reproduzierbarkeit, woran auch gelegentliche Dispute über die Interpretation und Folgen bestimmter Daten (sei es der Umgang mit dem H1N1-Grippevirus oder die Bewertung des Klimawandels) nichts ändern. Die methodische Bereicherung dieser Begegnung resultiert nicht zuletzt aus der *thematischen* Differenz beider Bereiche, womit wir zum anderen Faktor der gesellschaftlichen Bedeutung geisteswissenschaftlicher Arbeit kommen.

Wenn die Geisteswissenschaften, im Sinne Diltheys, den Menschen über sich selbst aufklären, sind sie auch der Ort, der Auskunft über das Verhältnis der Menschen zur Technik geben kann: über die Hoffnungen, Ängste, Freuden und Irrtümer, die das Technische dem Menschen brachte. Die saubere Trennung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften ist zwar problematisch, seit Wissenssoziologen wie Latour die kulturelle Determination der Naturwissenschaften und die semantische Illusion selbst noch der Unterscheidung von Natur und Gesellschaft illustriert haben. Gleichwohl unterscheiden sich die Natur- und Geisteswissenschaften weiterhin prinzipiell nicht nur hinsichtlich ihrer Gegenstände und Methoden, sondern auch die Konsequenzen ihrer Forschung betreffend. Mit dem üblichen Begriffspaar formuliert: Das Verfügungswissen der Naturwissenschaften als positives Wissen über bestehende Zustände und Zusammenhänge ist immer an das Orientierungswissen der Geisteswissenschaften als ein regulatives, aber eben auch relatives, zu koppeln. Denn so wie die Biologie und die Neurowissenschaft nicht allein klären können, was der Mensch ist, so kann auch die Computerwissenschaft die Lebensumstände des Menschen, die sie verändert, nicht ohne die Hilfe der Geisteswissenschaften verstehen. Insofern die kulturelle Bedeutung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in der konkreten gesellschaftlichen Nutzung dieser Erkenntnisse liegt – also in der Veränderung der Lebensumstände des Menschen durch den Einsatz jener Erkenntnisse –, ist es wichtig, dass nicht allein die Naturwissenschaftler und Technikerinnen (sowie ihre

Broker und Lobbyisten), sondern auch die Geisteswissenschaftler den Rahmen der Nutzung bestimmen.

Dieses Aufeinandertreffen der beiden wissenschaftlichen Existenzweisen (oder auch Systeme, Felder, Handlungssphären) lässt sich zugleich als Korrektur des *affirmativen* Negationsprinzips der Techniker durch das *kritische* Negationsprinzip der Geisteswissenschaftlerinnen verstehen. Denn während technische Entdeckungen das Bestehende zumeist negieren, indem sie dem jeweils Gefundenen im Namen des Fortschritts zum Dasein verhelfen, resultiert die geisteswissenschaftliche Negation des Status quo weniger aus dem Gestus der Suche und des Findens als der Kritik: als Korrektur einer Entwicklung, die eher als falsch denn als unfertig eingeschätzt wird. Diese Perspektive erzeugt einen entsprechenden Vorrat an Skepsis und Misstrauen, das auch die technischen Entdeckungen betrifft, die nicht selten – als Kriegs-, Herrschafts- und Ausbeutungstechnik – den kritisierten gesellschaftlichen Zustand stabilisieren oder die gesellschaftlichen Probleme verschärfen, statt zu ihrer Lösung beizutragen. Die von den Technikern initiierte Verneinung des kulturellen Status quo ist daher nicht selten selbst wiederum Ziel der Kritik in der geisteswissenschaftlichen Verneinung des gesellschaftlichen Status quo.

Die Negation der Negation – die Interruption der Interruption – scheint umso dringlicher geboten zu sein angesichts der Dynamik, mit der das Verfügungswissen heute produziert wird, und angesichts der unmittelbaren Verflechtung dieser Suche nach Verfügungswissen mit ökonomischen Interessen. Diese Dynamik und Verflechtung führen dazu, dass viele technische Erfindungen gerade im IT-Bereich noch vor ihrer Folgenabschätzung auf den Markt gebracht werden. Angetrieben von einer Start-up-Kultur, deren moralischer Imperativ disruptive Innovation beziehungsweise „move fast and break things“ lautet, verwandeln ehrgeizige Ingenieure, Programmiererinnen und Unternehmer die Gesellschaft in eben jenes Testlabor, vor dem Weizenbaum warnte. Die Politik folgt diesem Vorgang widerstandslos oder forciert ihn noch mit Losungen wie „Digital first. Bedenken second“.

Das Misstrauen gegenüber den gesellschaftlichen Folgekosten technischer Innovationen, das gerade auch die Kritische Theorie prägt, trifft heute in vielfacher Form die Digitalisierung und Datafizierung der Gesellschaft. Die drohende Totalüberwachung ist dabei nur eine der absehbaren Folgen. Ebenso bedenklich sind die prekären Arbeitsverhältnisse, die der Plattform-Kapitalismus mit sich bringt, und die radikale Kommerzialisierung der Aufmerksamkeit, die den einst vehement beklagten Warenfetischismus nahezu unschuldig erscheinen lässt.

„Ob die moderne Technik der Menschheit schließlich zum Heil oder Unheil gereicht“, welchen Gebrauch also die Gesellschaft von der Technik macht, hängt

für Adorno von der „objektiven gesamtgesellschaftlichen Struktur“ ab. Ähnlich argumentiert Cassirer, wenn er (mit Bezug auf Walter Rathenaus Diskussion zum Geist der Technik und der Wirtschaft) die „Mängel und Schäden der modernen technischen Kultur“ nicht aus dieser selbst „als vielmehr aus ihrer Verbindung mit einer bestimmten *Wirtschaftsform* und *Wirtschaftsordnung*“ versteht. Mit den Worten eines ehemaligen Apple-Ingenieurs, dort verantwortlich für die *push-notification*-Technologie, die heute täglich die Aufmerksamkeit von Millionen von Menschen von deren aktuellen Aktivitäten und eigentlichen Interessen abzieht: „Es ist nicht grundsätzlich böse, die Menschen zu deinem Produkt zurück zu holen ... Es ist Kapitalismus.“¹⁷

Adornos Lösung des Problems setzt folgerichtig auf der politischen Ebene an: „Die Technik würde nicht nur befreit werden, sondern auch zu sich selbst kommen in einer menschenwürdig eingerichteten Gesellschaft.“ Damit wird zum einen den Menschen eine Macht über die Technik zugeschrieben, die ihnen andere (Cassirer, McLuhan, Kittler) absprechen. Zum anderen bleibt ungewiss, wie dieses Zu-sich-selbst-Kommen zu verstehen ist, wenn als Antrieb der Technik das wertfreie Entdecken des Verborgenen (und nicht die Schaffung des Ersehnten) unterstellt wird, wie Cassirer, Jonas und Weizenbaum es tun. Würde eine „menschenwürdig eingerichtete Gesellschaft“ die Forschung der Techniker und die Ergebnisse ihrer Arbeit einer strengen Gütekontrolle bezüglich der sozialen und psychologischen Verträglichkeit unterziehen? Würde sie *push-notification* und Like-Buttons verbieten und alle Technologien, die den Menschen in einen Objektstatus drängen – so wie heute in bestimmten Gesellschaften das Embryonenschutzgesetz die befruchtete Eizelle vor ihrer Funktionalisierung schützt? Würde die Gesellschaft über diese Verbote abstimmen, gegebenenfalls nach einem öffentlichen Dialog der Techniker und Geisteswissenschaftlerinnen? In jedem Falle bestünde das Zu-sich-Selbst-Kommen der Technik nicht darin, sie mit sich selbst allein sein zu lassen. Genau das besagt auch Cassirers Resümee im Jahr 1930:¹⁸

„Technik [kann] immer nur Dienerin, nicht Führerin sein. Sie kann die Ziele nicht von sich aus stellen, wenngleich sie an ihrer Verrichtung mitarbeiten kann und soll; sie versteht ihren eigenen Sinn und ihr eigenes Telos am besten, wenn sie sich dahin bescheidet, daß sie niemals Selbstzweck sein kann, sondern sich einem andern ›Reich der Zwecke‹, daß sie sich jener echten und endgültigen

¹⁷Adorno, „Über Technik und Humanismus“, S. 316; Cassirer, „Form und Technik“, S. 88 (Hervorhebung im Original); Paul Lewis, „›Our minds can be hijacked‹: the tech insiders who fear a smartphone dystopia“, 06.10.2017.

¹⁸Adorno, „Über Technik und Humanismus“, S. 316; Cassirer, „Form und Technik“, S. 88 f.

Teleologie einzuordnen hat, die Kant als Ethiko-Teleologie bezeichnet. In diesem Sinne bildet die ›Entmaterialisierung‹, die Ethisierung der Technik eines der Zentralprobleme unserer gegenwärtigen Kultur.“

Die Frage, wie und durch wen die Ethisierung der Technik stattfindet, lässt Cassirer offen. Adorno hat dazu immerhin indirekt eine Antwort, wenn er auf die kulturelle Bildung der Technikerinnen („Naturwissenschaftler, Ingenieure und industrielle Organisatoren“) setzt, die ja durchaus Gestalt annimmt im *Core Curriculum* der Liberal Arts Colleges und in geisteswissenschaftlichen Pflichtveranstaltungen für Technikstudenten.¹⁹ Die Geisteswissenschaften – und vor allem die Kultur- und Medienwissenschaften – müssen auf der tiefgreifenden Frage nach den sozialen und kulturellen Folgen technischer Entwicklungen bestehen und die Ingenieure und Start-ups – gegen ihren gewöhnlichen Anarchismus und die daraus folgende Autokratie der Technik – in den gesellschaftlichen Kontrolldiskurs einspannen.

Zwar operieren auch Geisteswissenschaftlerinnen – von Cassirer und Adorno bis zu Fredric Jameson und Martha Nussbaum – ohne Mandat der Bevölkerung. Aber in diesem Falle sichert die Vielfalt der geistigen Sachordnungen, die den verschiedensten Stimmen zur Technik Gehör verschafft, die demokratische Basis. Das Ergebnis sind mehr oder weniger kritische, skeptische oder zustimmende Kommentare zur Euphorie der Techniker. Diese Kommentare äußern sich konkret (Welchen Datenschutz erwarten wir von Facebook, Google und Uber?) und prinzipiell (Wie viel Digitalisierung erträgt die Demokratie?). Sie stellen den wirtschaftlichen Versprechen die gesellschaftlichen Risiken technischer Entwicklungen gegenüber (Wie angreifbar macht sich die digitale Gesellschaft gegenüber Cybercrime und Cyberwar?) und erörtern notwendige Regulierungsmaßnahmen (Welche Sicherheitsstandards müssen intelligente Objekte im Internet der Dinge einhalten?). Sie zielen auf eine diskursive Technikfolgenabschätzung und zielen im Extremfall auf die geisteswissenschaftliche Verneinung der technischen Verneinung des Bestehenden.

Es geht dabei nicht darum, Start-ups an Ausflügen in unbekannte Welten zu hindern, wohl aber, sie davon abzuhalten, die ganze Menschheit ungefragt auf eine Expedition zu schicken, deren Umstände und Folgen nicht einmal ihren Anführern klar sind. Es soll keine Hegemonie der Geisteswissenschaften und ihrer in Technikfragen oft viel zu konservativen Haltung errichtet, aber eben auch keine Vormachtstellung der Innovationsenthusiasten mit ihren politisch zumeist recht naiven Perspektiven zugelassen werden. Spätestens wenn die Enthusiastinnen

¹⁹Adorno, „Über Technik und Humanismus“, S. 315:

selbst (als Mittdreißiger) sich von ihren früheren Innovationen (als Mittzwanziger) distanzieren, wird klar, dass die große Verneinung des Status quo sich nicht als „stille Revolution“ vollziehen darf, sondern von einer vernehmbaren Debatte begleitet sein muss. „Die ethische Verantwortung der Wissenschaft bedarf“, wie ein Manifest von Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaftlern aus dem Jahr 2002 festhält, „einer sich ihr gegenüber moralisch verhaltenden Gesellschaft“.²⁰

3 Kritik als Tugend

Ein berühmtes Beispiel für den hier empfohlenen Streit der Fakultäten ist Friedrich Dürrenmatts *Die Physiker* aus dem Jahr 1961, in dem ein Wissenschaftler ins Irrenhaus flieht, um seine Entdeckung, mit der sich die Welt vernichten könnte, vor zwielichtigen politischen Mächten zu schützen. Als Dürrenmatt dieses Stück schrieb, hatte die Physik ihren Sündenfall mit der Entwicklung der Atombombe schon hinter sich und die Biologie ihren des menschlichen Klonens noch vor sich. Hat die Informatik ihren Sündenfall im Stillen mit diversen Technologien zur algorithmischen Überwachung und Reglementierung des Menschen schon begangen? Dürrenmatts tragische Komödie reagierte nicht zuletzt auf die „Göttinger Erklärung“ von 1957, in der rund zwanzig Atomforscher der Bundesrepublik Deutschland vor der Aufrüstung der Bundeswehr mit Atomwaffen warnten. Diese Erklärung erinnerte wiederum mit der Anspielung auf den Protest der *Göttinger Sieben* von 1837 – gegen die Aufhebung der vier Jahre zuvor in Kraft getretenen liberalen Verfassung – an die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft. In dieser Tradition stehen schließlich auch das *Digitale Manifest* vom Dezember 2015 sowie der „Open Letter from AI & Robotics Researchers“ gegen automatische Waffen vom Juli 2015, mit dem Forscher zur künstlichen Intelligenz vor dem Missbrauch ihrer eigenen Forschung durch politische Mächte warnten.

Dürrenmatts Stück wurde seinerzeit zum meistgespielten Theaterstück im deutschen Sprachraum; Adornos Text zur *Erziehung zur Mündigkeit*, der acht Jahre später erschien, war ein Bestseller. Dies sind die Zeugnisse einer vergangenen Glorie der Geisteswissenschaftler und Schriftstellerinnen, deren Stimmen zum Gesellschaftsgeschehen gehört werden wollten und Gehör fanden. Es sind

²⁰Zur nachträglichen Selbstkritik einstiger Programmierer und Produktmanager aus dem Silicon Valley vgl. Paul Lewis, „Our minds can be hijacked: the tech insiders who fear a smartphone dystopia“, 06.10.2017 und Victor Luckerson, „The Rise of the Like Economy“, 15.02.2017. Baumert u. a., „Manifest“, S. 223. Zur Metapher der „stillen Revolution“ für den Prozess der Digitalisierung vgl. das gleichnamige Kapitel in: Simanowski, *Data Love*, S. 68–76.

die Zeugnisse eines kritischen Zeitalters, das sich in der Tradition der Aufklärung sah, deren Kurzformel für Kant – auf den sich Cassirer und Adorno ebenso beziehen wie die Autorinnen des *Digitalen Manifests* – der Imperativ des kritischen Denkens war. Auf eben diesen Imperativ berief sich auch Michel Foucault, als er 1983 in seinem Essay „Was ist Aufklärung?“ die Vernunft nicht nur als Mittel des Widerstandes gegen bestimmte Forderungen der Autoritäten in Gebrauch sehen wollte, sondern auch gegen die diskursive Ordnung, die diese Forderungen erst denkbar macht. Die Grundlage dieses Gebrauchs der Vernunft – darin besteht der modernistische Kern der Postmoderne – ist eine kritische Haltung, die weit über den Ungehorsam und Widerstand gegenüber Ungerechtigkeit und Unterdrückung hinausgeht und, in gewisser Weise, eine Kritik um der Kritik Willen bewirbt.

Was dies bedeutet, erklärte Foucault bereits 1978 in seinem Aufsatz „Was ist Kritik?“, der die kritische Haltung zunächst überraschungslos als „Kunst der freiwilligen Unknechtschaft“ kennzeichnete, den eigentlichen Gegner aber nicht in den handfesten Zumutungen der Mächtigen, sondern im „Nexus von Macht-Wissen“ sah, und die eigentliche Gefahr nicht im Redeverbot, sondern im „diskursiven Stillstand“. Worum es Foucault ging, ist ein kritisches Bewusstsein der Bedingungen des Wissens und des Bewusstseins selbst, das mit der Frage beginnt, ob man überhaupt weiß, bis zu welchem Punkt man wissen kann. Es geht darum zu durchschauen, wie Macht durch die Rationalisierung ihrer Forderungen und die Naturalisierung der dafür beanspruchten epistemischen Ordnung praktiziert und verschleiert wird. Es geht darum, die „Grenzen von Erkenntnisweisen“ oder „epistemologischen Feldern“ zu überschreiten, und zwar auch die von Alternativangeboten, die sich als neue Gewohnheiten des Denkens anbieten mögen. Als Kritik *an* und *gegen* sich ist der von Foucault entworfene Gestus der Kritik in der Tradition Adornos und der Kritischen Theorie eine „Tugend im allgemeinen“.²¹

Was Foucault über epistemologische Felder sagt, gilt ebenso für technische Sachordnungen und Verfahrensweisen. Auch diese müssen der Kritik ausgesetzt werden. Nicht nur, weil man gegen sie ist oder unter ihnen leidet, sondern schon weil man gegen sie sein *könnte*, wenn man sich ihrer Naturalisierung entzöge. Man *muß* misstrauisch sein, selbst wenn man keinen Grund sieht, denn es könnte Alternativen geben, die unterschlagen werden: Die „reflektierte Unfügsamkeit“ der Kritik als „Tugend“ (und „Kunst“) beginnt mit dem Zweifel am Selbstverständlichen. Dieser Zweifel darf sich nicht zähmen lassen von der Forderung, Alternativen aufzuzeigen und deren normative Grundlagen zu benennen. Kritik

²¹Michel Foucault, *Was ist Kritik?*, S. 27: „Weißt du, bis zu welchem Punkt du wissen kannst?“, 15 (Unknechtschaft), 33 (Nexus), 9 (Tugend).

– auch das unterstrich Foucault – hat nicht die Aufgabe, selbst praktisch Verantwortung zu übernehmen, ihre politische Funktion ist nicht das konstruktive Misstrauensvotum, sondern die dauerhafte Opposition.²²

Foucaults Frage nach den vielschichtigen, schwer durchschaubaren Rahmenbedingungen unseres Denkens bleibt aktuell auch für die Analyse der gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse von Mensch und Technik. Es spricht vieles dafür, Foucaults Kritik der Machtstrukturen an McLuhans (Cassirers, Kittlers) Positionierung der Medien als Akteure mit einer eignen Agenda zu koppeln. Es gilt am Gestus der Kritik im Sinne Foucaults festzuhalten, als einer Tugend des Misstrauens, die im Selbstverständlichen das Nicht-Zwangsläufige aufdeckt und möglicherweise Alternativen im scheinbar Alternativlosen anzeigt. Die Tugend der Kritik liegt in der Entautomatisierung – von Denkweisen und Handlungsprozeduren sowie von jenen „stummen Praktiken“, die sich aus den technischen, institutionellen und politischen Dispositionen ergeben. Das skeptische Denken erlaubt, so Foucault, gegenüber der etablierten „Tätigkeits- und Reaktionsweise auf Abstand zu gehen, sie für sich zum Gegenstand zu machen und sie auf ihren Sinn, ihre Bedingungen und ihre Zwecke hin zu befragen“. Der italienische Philosoph Giorgio Agamben nennt diesen Abstand des Denkens „Zeitgenossenschaft“, die gerade im Modus absoluter Unmittelbarkeit nicht möglich ist, sondern Distanz, Reflexion und Immunität gegenüber den Blendungsversuchen der Gegenwart benötigt.²³

Diesen Abstand, diese Zeitgenossenschaft gilt es auch gegenüber den Sachordnungen der digitalen Technologien zu etablieren. Die stumme Praxis des Computers ist nicht nur die intuitive Klarheit seiner Handhabung, die in millionenfacher Wiederholung Nutzungsprozeduren automatisiert. Die stumme Praxis äußert sich auch in Selbstverständlichkeiten wie der Devise, alles zu vermessen, was sich vermessen lässt, die nicht nur im Bildungssystem viel Schaden anrichten kann. Solange die diskursive Ordnung des Vermessens und Berechnens – als notwendige und hilfreiche Grundlage der Bewertung, des Vergleichs und der Optimierung – fraglos akzeptiert wird, bleibt auch der Computer (oder: Rechner) in seiner Macht, den Menschen die eigenen Postulate aufzudrängen, unsichtbar.

Foucaults Tugend der Kritik und Agambens Konzept der Zeitgenossenschaft sind hilfreiche Referenzen für jede Bildungs- und Forschungspolitik, die das

²²Foucault, *Was ist Kritik*, S. 15.

²³Foucault, *Archäologie des Wissens*, 1981, S. 196 (stumme Praktiken); ders., „Polemik, Politik und Problematisierungen“, S. 732 (Tätigkeits- und Reaktionsweise); Giorgio Agamben, „What is the Contemporary?“, 2011, S. 45: „The ones who can call themselves contemporary are only those who do not allow themselves to be blinded by the lights of the century, and so manage to get a glimpse of the shadows in those lights, of their intimate obscurity.“

langfristig Notwendige nicht dem kurzfristig Nützlichen opfert und den Homo politicus nicht dem **Homo oeconomicus**. Sie beharren darauf, dass gerade in einer Zeit des epochalen Auf- und Umbruchs die Geisteswissenschaften die Gesellschaft nicht den Erfindern, Technikerinnen und Homo Fabers der Silicon Valleys dieser Welt überlassen, die – als Demiurgen des digitalen Zeitalters, unbeschwert von jeglichen Selbstzweifeln – die Gesellschaft Schritt für Schritt zum vermeintlich Besseren verändern. Es wäre absurd, gerade dann auf die *destruktiven* Kritikerinnen zu verzichten, wenn die disruptiven Innovatoren die Situation des Menschen in all seinen Belangen furcht- und bedenkenlos verändern.

Die Ethisierung der Technik beginnt mit dem öffentlichen Wort: im Feld der Kultur und zumal im Bereich der Bildung, wo Werte und Zukunftsvisionen verhandelt und vermittelt werden. Die Analyse der gesellschaftlichen Konsequenzen technologischer Innovationen muss die gesellschaftlichen Implikationen von Technik jenseits ihrer intendierten Bestimmung aufdecken und gegebenenfalls die Möglichkeit, sie zu verhindern, diskutieren. Die Bildungsinstitutionen dürfen sich nicht der Aufgabe entziehen, die stattfindenden Entwicklungen zu analysieren, um sie (als Geistes- und Gesellschaftswissenschaften) mit dem verfügbaren Wissen über die Vergangenheit einzuordnen und mit Annahmen über die Zukunft auszustatten.

Natürlich setzt man sich mit der Warnung vor übereilten Erfindungen leicht dem Vorwurf einer technophoben Innovationsfeindlichkeit und pessimistischen Kleingeisterei aus, mit dem immer wieder versucht wird, unbequeme Kritik abzuwehren. Aber solche Vorwürfe verkennen den Gestus der Kritik ebenso wie ihre gesellschaftliche Funktion. Kritik ist Ausdruck von Optimismus; Hoffnung, dass sich Vorgänge erkennen und verbessern lassen, dass Menschen keine wehrlosen Erfüllungsgehilfen der Technik sind, sondern in das Rad ihrer Geschichte greifen können. Deswegen holen sich Geheimdienste und Unternehmen sogenannte *red teams* ins Haus, um im Hagelfeuer bezahlter Kritik die Schwächen ihrer Pläne zu erkennen, statt im Versuch-und-Irrtum-Verfahren dort anzukommen, wo es plötzlich zu spät ist. Die Gesellschaft muss *red teams* engagieren, die mit ihrer Problematisierungskunst in den Plänen der Auftraggeber nach unbedachten Schwachpunkten und Gefahrenquellen suchen. Bezahlte Dystopisten, wenn man so will, denen man zuhören muss und antworten sollte. Ohne rotes Team kein grünes Licht – diese Devise sollte erst recht bei solch weitreichenden, disruptiven Innovationen wie der Digitalisierung gesellschaftlicher Konsens sein.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Die Algorithmisierung öffentlicher Kommunikation

Medienkompetenz als zentrale Instanz politischer Bildung

Colin Porlezza

1 Einführung

2016 veröffentlichte der japanische Filmmacher Keiichi Matsuda einen Konzeptfilm namens „Hyper-Reality“.¹ Der in London lebende Designer und Künstler lässt den Zuschauer in seiner Zukunftsvision in eine grelle, durch visuelle Reize übersättigte Ästhetik eintauchen, in der mediale Technologien allgegenwärtig sind. Der Augmented Reality Videoclip spielt in Medellin, Kolumbien, und zeigt aus der Perspektive der Protagonistin Juliana Restrepo einen bunt blinkenden Trip durch eine mit virtuellen Anzeigen saturierte Welt, hart an der Grenze sensorischer Überlastung, wobei die physische und die virtuelle Realität verschmelzen und fast nicht mehr zu unterscheiden sind. Matsudas Video ist allerdings weniger ein dystopischer Ausblick auf den Einfluss technologischer Entwicklung auf unser Leben, sondern ein künstlerischer Wink mit dem Zaunpfahl über die Bedeutung der Medien in unserem alltäglichen Leben.

Matsudas visuelle Darstellung unserer Medienzukunft mag auf den ersten Blick verstörend wirken. Allerdings beherrschen Medien zunehmend unsere Lebenswelt, sie sind allgegenwärtig. Die dadurch entstandene Mediengesellschaft (Jarren 2002) zeichnet sich durch eine „tiefe Mediatisierung“ (Couldry und Hepp

¹Anzusehen unter <https://hyper-reality.co>.

C. Porlezza (✉)
Università della Svizzera italiana, Lugano, Schweiz
E-Mail: colin.porlezza@usi.ch

2017) aus, welche darüber hinaus auch zu einer grundsätzlichen Transformation der Öffentlichkeit führt. Durch die Geltungszunahme von Intermediären wächst nebenbei auch die Bedeutung von Algorithmen und künstlicher Intelligenz in der Informationsvermittlung. Die Öffentlichkeit wird dadurch verstärkt durch automatisierte Selektions- und Produktionsprozesse beeinflusst, was nicht nur zu einer zunehmenden Datafizierung der öffentlichen Kommunikation führt, sondern gleichzeitig auch dysfunktionale Konsequenzen wie News-Deprivation nach sich zieht. Diese Entwicklungen verlangen im Bereich der digitalen politischen Bildung und der Medienkompetenz nach einem Schulterschluss zwischen Schule und Medienwissenschaft.

In einem ersten Schritt zeigt der Beitrag, wie stark Medien unser soziales Leben dominieren. Zweitens analysiert der Beitrag welche Folgen der Medienwandel für die Öffentlichkeit hat und wie Algorithmen die öffentliche Kommunikation vorstrukturieren und den selektiven Newskonsum beeinflussen. Im dritten Teil diskutiert der Beitrag die Folgen des Medien- und Öffentlichkeitswandels für die politische Bildung. Abschliessend plädiert der Beitrag für ein konzertiertes Vorgehen in der politischen Bildung, das den Erwerb von Medienkompetenz ins Zentrum stellt, aber auch die Medienpolitik und den Journalismus in die Strategien zur Bewältigung der neuen medialen Unübersichtlichkeit mit einbezieht.

2 Leben in einer digitalen Medienwelt

Medien spielen in unserem Leben eine zentrale Rolle. Deren Bedeutung geht dabei weit über ihre Funktion als Unterhaltungs- oder Informationsmedien hinaus. Mitte der 90er-Jahre formulierte der deutsche Soziologe Niklas Luhmann gleich zu Beginn seines Werkes „Die Realität der Massenmedien“ noch den berühmten Satz: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ (2004, S. 9) Mittlerweile sind mehr als 20 Jahre vergangen und das mediale Ökosystem hat sich grundlegend verändert. Medien sind nicht mehr nur externe Akteure, die unser Leben dahingehend beeinflussen, dass wir uns dank ihnen in der Welt orientieren können. Medien sind auch keine technologischen Artefakte, die wir selektiv dazu benutzen, um uns mit der Welt auszutauschen und mit anderen zu kommunizieren.

Medien sind heutzutage in unserer Gesellschaft sehr viel stärker verankert: In seinem Werk *Media-Life* (2011) zeigt der Medien- und Kommunikationswissenschaftler Mark Deuze auf, dass wir heute erkennen müssen, wie die Nutzung und Aneignung von Medien alle Aspekte des zeitgenössischen Lebens durchdringt: Ob

privat oder beruflich, ob im Hinblick auf unsere individuelle oder soziale Identität, all diese Aspekte konvergieren in unserer Mediennutzung. Medien sind aber nicht nur ein wichtiger Teilaspekt unserer Lebenswelt, sie strukturieren diese auch vor. Roger Silverstone (2007) spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten *Mediapolis*, also von einem medienvermittelten öffentlichen Raum, in dem Medien alltägliche Erfahrungen und Ausdrucksformen kontinuierlich überlagern. Diese Vision eines Lebens *in* und nicht nur *mit* den Medien deckt sich mit Deuzes Verständnis der *conditio humana* im Informationszeitalter:

Diese Perspektive baut auf einem Vorschlag in meiner Arbeit auf, dass Medien nicht als etwas angesehen werden sollten, das sich ausserhalb der gelebten Erfahrung befindet – also zum Beispiel als diejenigen Artefakte, mit denen wir uns über das Internet miteinander verbinden, oder als Botschaften, die übertragen oder entschlüsselt werden, die Auswirkungen auf Menschen haben können oder auch nicht. Medien sollten als ein wesentlicher Teil unserer Erfahrung angesehen werden. Unser Leben sollte vielleicht eher als in den Medien gelebt als mit ihnen gesehen werden – ein Media Life.² (Deuze 2009, S. 468, Hervorhebung im Original)

Der Einfluss der Medien zeigt sich nicht nur in ihrer Ubiquität. Ihre Bedeutung zeigt sich vor allem im alltäglichen Umgang der Menschen mit ihnen und dem Umstand, dass Medien und digitale Infrastrukturen – gerade weil sie permanent verwendet werden – im Mainstream angekommen sind und zusehends im Alltag eingebettet werden, und dadurch verschwinden. Das heisst nicht, dass sich Medien in Luft auflösen, sondern dass wir uns deren Gebrauch gar nicht mehr bewusst sind. Friedrich Kittler (2009) hat dies so beschrieben, dass wir für das blind werden, was wir in unserem Leben am häufigsten verwenden. Dieser Umstand lässt sich besonders gut am Beispiel des Mobiltelefons aufzeigen. Im Unterschied zu anderen Medien ist das Handy zu unserem ständigen Begleiter geworden. Wir verwenden es andauernd, ob unterwegs oder zuhause, weil es uns in wachsendem Ausmass als Zugangspunkt zu unserem sozialen Umfeld dient. Allerdings sind wir uns über die regelmässige Benützung des Handys gar nicht mehr im Klaren: Ob im Zug, am Küchentisch oder im Bett, der Griff zum Handy ist zu einer „normalisierten“ Aktivität geworden, über die wir uns keine Gedanken mehr machen. Das Handy ist Teil unserer alltäglichen Handlungen geworden – oder wie es Meyrowitz (1998, S. 106) formulierte: „Ironischerweise ist die Umgebung eines Mediums dann am unsichtbarsten, wenn sein Einfluss am weitesten verbreitet ist.“ Das Mobiltelefon ist längst kein neuartiges technisches Gerät mehr, weshalb die Faszination für die Technologie an sich abgeflaut ist. Allerdings ist genau dies der

²Übersetzt durch den Autor.

Moment, in dem die Digitalisierung sozial verankert wird oder, wie Clay Shirky (2008) dies umschreibt: „Kommunikationsmittel werden erst dann sozial interessant, wenn sie technisch langweilig werden.“ Dieser Aspekt wird dadurch noch verstärkt, dass wir „[...] eine starke emotionale Bindung zu den Möglichkeiten, die das Handy bietet“ (Park 2005, S. 253; Vincent 2006, S. 103), aufgebaut haben. Ohne Handy fühlen wir uns „nackt“ oder hilflos (Weinert 2019). Dies zeigt sich besonders gut bei Jugendlichen, bei denen die Handynutzung in den vergangenen sechs Jahren (bis auf die letzten zwei Jahre) stetig zunahm und das Handy mittlerweile zu einem ständigen Begleiter wurde (Suter et al. 2018, S. 75).

Die steigende Bedeutung des Mobiltelefons zeigt sich aber nicht nur bei Jugendlichen, die ihre Handys mehrheitlich für Messenger-Apps oder zu Unterhaltungszwecken wie Musik, Videos oder soziale Netzwerke verwenden. Mobiltelefone dienen je länger je mehr auch als Einstiegsportal für den Nachrichtenkonsum. Wie der *Digital News Report 2019* des Reuters Institute for the Study of Journalism der Universität Oxford aufzeigt, hat sich der Anteil an Nutzern, die das Mobiltelefon als Zugangspunkt für ihren bevorzugten Nachrichten verwenden in den vergangenen sechs Jahren in allen untersuchten Ländern mehr als verdoppelt: Während 2013 der Anteil von Smartphones als Erstkontakt für die Nachrichtennutzung noch bei rund 25 % lag, ist er in den vergangenen Jahren auf rund 66 % gestiegen (Reuters 2019, S. 16). In der Schweiz liegt die Verwendung von Mobiltelefonen als primärer Zugang zu News mit 71 % sogar noch etwas höher, was mittlerweile dazu geführt hat, dass Smartphones als Gerät die erste Wahl beim Nachrichtenkonsum darstellen (Reuters 2019, S. 112).

Dieser Wandel im Zugang zu Nachrichten weg von den klassischen Medien wie Print, Radio und Fernsehen spiegelt sich auch in einer veränderten Mediennutzung wider: „Fragt man die Nutzerinnen und Nutzer danach, welche Informationskanäle ›oft‹ oder ›sehr oft‹ genutzt werden, so werden der Bedeutungsverlust klassischer Informationsmedien und die Bedeutungszunahme digitaler Quellen deutlich.“ (Forschungsbereich Öffentlichkeit und Gesellschaft [fög] 2019, S. 9) Die zunehmende Relevanz von Onlineinformationsquellen zeigt sich auch darin, dass die Mediennutzung in der Schweiz zu einer Plattformisierung des Newskonsums tendiert. Auch wenn soziale Medien in der Schweiz (noch) nicht die Hauptinformationsquelle darstellen, so stellen sie mit einem Anteil von 70 % trotz allem den am weitesten verbreitetsten Newskanal dar. (fög 2019, S. 9) Es ist daher nicht überraschend, wenn digitale und in erster Linie soziale Medien zu einem festen Bestandteil des Schweizer Medienmenüs geworden sind.

Mobiltelefone als unsere ständigen Begleiter im Alltag lassen auch Rückschlüsse darauf zu, welche Rolle Medien als technologische Artefakte in unserer

Lebenswelt spielen. Ähnlich wie dies bereits Kittler und Meyrowitz formulierten, lässt sich die Bedeutung von Medien anhand von Beobachtungen über die Art und Weise, wie Menschen Medien nutzen, am besten umschreiben. Beispielsweise kam Meyer (2011, S. 32) auf der Basis von Feldstudien in Ghana zum Schluss, dass „Medien dazu neigen, zu verschwinden, wenn sie als Geräte akzeptiert werden (...)“. Mit anderen Worten: Je intensiver man Medien benutzt, desto rascher verschwinden sie aus dem Bewusstsein und werden dadurch zunehmend unsichtbar.

Die Zentralität von Medien in der heutigen Gesellschaft offenbart sich darüber hinaus in zwei weiteren, damit im Zusammenhang stehenden Entwicklungen: Erstens ermöglichen Medien heutzutage eine ungeahnte Interkonnektivität, die sich gerade bei der Suche nach Sinn, Bedeutung und Zugehörigkeit zeigt und oftmals über das Phänomen des *alone together* (Turkle 2012) beschrieben wird. Häufig verwenden wir Medien, um uns gegen die drohende Einsamkeit zu wehren, indem wir uns mit anderen Personen zum Beispiel über Messenger-Apps oder soziale Medien kontinuierlich austauschen. Man nimmt nicht nur Teil am Leben des Gegenübers, sondern teilt gleichzeitig auch die eigenen Erfahrungen mit anderen. Zwar unternimmt man virtuell gemeinsame Aktivitäten, die man miteinander teilt und erlebt, die eigentliche Mediennutzung erfolgt dabei aber immer noch individuell:

Die Vorstellung, zusammen zu sein und eine schöne Zeit zu haben, aber dennoch in der eigenen Erfahrung der Realität alleine zu sein, beschreibt den Begriff eines *media life*, in dem Menschen mehr denn je verbunden sind – sei es durch grenzenlose Themen wie globale Erwärmung, Terrorismus und weltweite Migration, sei es über Internet und Mobilfunk – gleichzeitig aber auch allein sind, in ihrer eigenen personalisierten und sicheren Mediensphäre. (Deuze 2012, S. 208)

Diese „geteilte Einsamkeit“ als Phänomen der Interkonnektivität erweitert die mediatisierte Lebenswelt in zwei unterschiedliche Richtungen: Einerseits ermöglicht sie es den Mediennutzerinnen und -nutzern sich ihre eigene Medienwelt zusammenzustellen und entsprechend ihren eigenen Vorlieben zu gestalten und zu filtern. Sloterdijk (2004) spricht in diesem Zusammenhang von einer Mediensphäre, die uns umgibt und auf unsere Erfahrungen bzw. unsere Kommunikation mit der Umwelt einwirkt. Dieser Rückzug auf eine personalisierte Medienumwelt führt auch dazu, dass Nutzerinnen und Nutzer aus ihren sicheren und personalisierten Informationssphären an weltweiten Ereignissen mit unterschiedlichen Risiken wie zum Beispiel den Klimademonstrationen oder dem Arabischen Frühling teilnehmen können. Andererseits können sich Nutzerinnen und Nutzer mit unzähligen anderen Personen weltweit vernetzen, was ihr persönliches Netzwerk

an Kontakten ungemein erweitern kann und zu vernetzten Publika führen kann. Papacharissi (2015, S. 119) beschreibt diesen Umstand als *networked digitality*, also die Formierung von vernetzten Gemeinschaften rund um gemeinsame Interessen und Aktivitäten, die zwar individuell verwirklicht werden, aber trotzdem bedeutungsvoll sind, indem sie zuvor marginalisierten Stimmen eine größere Aufmerksamkeit verleihen können. Dieses Verhalten, so Papacharissi (2015, S. 119), kann auch als Anspruch auf eine Handlungsmacht interpretiert werden. Allerdings bedeutet dies nicht, dass aus diesem Anspruch auf Handlungsmacht automatisch kollektive Handlungen hervorgehen. Wie Bennet und Segerberg (2012) aufzeigen, ermöglicht der Trend hin zur Individualisierung eher konnektive als kollektive Handlungen, wo zwar private und politische Interessen miteinander verwoben werden, der Nutzerinnen und Nutzer aber nicht in die Komplexitäten gemeinschaftlicher politischer Entscheidungsprozesse eintreten muss.

Zweitens ermöglichen es Medien den Nutzerinnen und Nutzern heutzutage, Inhalte selber zu produzieren, mitzugestalten, zusammensetzen und zu remixen. Mit anderen Worten: Sie ermöglichen eine partizipative Kultur. Dieses Phänomen wurde insbesondere vom amerikanischen Medienwissenschaftler Henry Jenkins in seinen zahlreichen Schriften untersucht. 2006 veröffentlichte Jenkins, zusammen mit seinen Co-Autorinnen, ein Grundlagenpapier, in dem sie auf die erheblichen Herausforderungen einer partizipativen Kultur für die Medienbildung des 21. Jahrhunderts eingingen (Jenkins et al. 2006). In ihrem *White Paper* wiesen die Autoren nicht nur auf die unterschiedlichen Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Entwicklung einer Kultur der Partizipation hin, sondern definierten fünf Merkmale einer partizipativen Kultur (Jenkins et al. 2006, S. 7). Erstens erlaube es die aufgrund der Digitalisierung emergente partizipative Kultur allen interessierten Menschen, sich ohne groe Barrieren künstlerisch auszudrücken oder gesellschaftlich zu engagieren. Zweitens erlaubt und unterstützt diese Kultur die Schaffung und den Austausch eigener Kreationen mit anderen. Drittens ermöglicht die partizipative Kultur nicht nur einen Austausch von konkreten Werken, sondern auch von Wissen und Fähigkeiten. Sie fördert also eine Art informelle Mentorschaft, wobei Wissen und Erfahrungen nicht auf der Grundlage von hierarchischen Strukturen weitergegeben werden, sondern immer dorthin fließen, wo sie gerade benötigt werden. Viertens glauben die Teilnehmer einer partizipativen Kultur, dass ihre Werke und Beiträge relevant sind und schenken sich deshalb gegenseitige Anerkennung und Respekt. Zu guter Letzt fühlen sich die Mitglieder dieser Kultur untereinander verbunden, insbesondere im Hinblick darauf, was gemeinsam geschaffen wurde. Für all diese Aspekte gilt allerdings eine Regel: Alle können, niemand muss.

In einer solchen Welt werden viele nur stöbern, einige werden tiefer graben, wiederum andere werden diejenigen Fähigkeiten beherrschen, die in der Gemeinschaft am meisten geschätzt werden. Die Gemeinschaft selbst bietet jedoch starke Anreize für kreatives Schaffen und eine aktive Teilnahme. (Jenkins et al. 2006, S. 7)

Die technologischen Möglichkeiten des Web 2.0 bzw. insbesondere von sozialen Medien erlauben es den Nutzern, Inhalte weiterzuerbreiten, zu verändern oder selber herzustellen. Laut Jenkins (2013) ist das Hauptmerkmal solcher Medien, dass es sich um *spreadable media* handelt, also um Medien, die eine Weiterverbreitung von Inhalten durch die Nutzer ermöglichen. Seine Maxime lautet denn auch: „If it doesn't spread, it's dead.“ (Was sich nicht verbreitet, ist tot.) Diese Kultur ermöglicht es Nutzern, Fans, Konsumenten und dem Publikum nicht nur, an der „Herstellung und Zirkulation von Inhalten“ (Jenkins 2008, S. 331) teilzunehmen, sondern auch untereinander zu interagieren und zusammenzuarbeiten. Auf der Grundlage von Lévy (1997) sieht Jenkins in einer partizipativen Kultur auch die Chance, dass Nutzer Ressourcen und Fähigkeiten bündeln und dadurch kollektives Handeln ermöglichen bzw. Medienmacht entfalten können (Jenkins 2008, S. 4).

Ähnlich wie Jenkins sieht dies Axel Bruns (2008) in seinem Konzept der *produsage*, einer Kombination von Produktion (Production) und Nutzung (usage). Auch Bruns sieht vor allem soziale Medien als Ausgangspunkt für die Kreation einer partizipativen Kultur, da diese es besonders leicht machen, Inhalte herzustellen und weiterzuerbreiten. Die Emergenz einer solchen partizipativen Kultur zieht allerdings auch konkrete Fragen nach sich: Eleonora Benecchi (2018) zeigt zum Beispiel auf, wie die partizipative Kultur den Begriff der Autorschaft unweigerlich aushöhlt, indem die digitale Kultur verschiedene Kulturobjekte in fließende Inhalte verwandelt, die in einen kontinuierlichen und unaufhaltsamen Austausch unzählige Male kopiert und verändert werden können, und zwar völlig unabhängig von den Absichten der Originalautoren. Tapscott und Williams (2006) wiederum weisen darauf hin, dass eine solche partizipative Kultur zu einer neuen Wirtschaftsdemokratie führen kann, zumal kollektives Handeln ermöglicht wird. Diese Prognose hat sich zwar im Hinblick auf die *sharing economy* bewahrheitet, allerdings zu einem hohen Preis: Soziale Medien und Plattformen sind heute weltweit dominierende digitale Monopole, die eine beispiellose Macht angesammelt haben, welche die bestehenden regulatorischen Rahmenbedingungen nur schwer zu fassen vermögen, dabei aber fundamentale Auswirkungen auf Journalismus, Politik und Gesellschaft haben. (Gillespie 2018; Moore und Tambini 2018; van Dijck et al. 2018).

Im weiteren Verlauf seiner Arbeit verbindet Jenkins das Konzept der partizipativen Kultur auch mit demjenigen der Konvergenz (Jenkins 2008). Darin zeigt er auf, wie Medien aufgrund der technischen Möglichkeiten nicht nur benutzerfreundlicher wurden, sondern wie unterschiedliche mediale Inhalte und Formate auf den jeweiligen Kanälen und Plattformen auch zusehends verschmolzen. Die zunehmende Konvergenz – aber eben auch die wachsende Bedeutung von konvergenten Medien in unserem alltäglichen Leben – zeigt sich deshalb auch in der wachsenden Bedeutung des *transmedia storytellings* (Jenkins 2003). Das Konzept des transmedialen Geschichtenerzählens zielt darauf ab, Inhalte über mehrere Plattformen, Genres und Formate hinweg zu erstellen und zu veröffentlichen, was zu einer einzigartigen Geschichtenwelt mit einer geschlossenen Erzählhandlung führt. So wird beispielsweise das Harry Potter Franchise nicht nur als Buch oder Film vertrieben, sondern eben auch als Videogame, Brettspiel, App-Spiel oder sogar als Theaterstück. All diese unterschiedlichen Produkte fügen der originalen Story ein neues Element hinzu und erweitern dadurch das narrative Universum.

Der Erfolg des *transmedia storytellings* ist auch darauf zurückzuführen, dass die Inhalte bzw. die unterschiedlichen Aktivitäten das Publikum auf unterschiedlichen Ebenen ansprechen und das Leben der Nutzer dadurch „durchdringen“ (Jenkins 2009). Obwohl sich das *transmedia storytelling* in den meisten Fällen auf fiktive Inhalte konzentriert, ist in letzter Zeit auch in der journalistischen Praxis zu einem Schlagwort geworden (Moloney 2011; Scolari 2013; Serrano Telleria 2016). Der Vorteil des transmedialen Journalismus im Kontext des neuen medialen Ökosystems des Journalismus besteht insbesondere darin, dass er es Nachrichtenorganisationen ermöglicht, die gestiegenen Kommunikationsmöglichkeiten einer zunehmend liquiden Gesellschaft zu nutzen (Bauman 2000), in der Interaktivität und Engagement – gerade beim mobilen Konsum von Nachrichteninhalten – eine zentrale Rolle spielen (Porlezza et al. 2018).

Diese Vielfaltigkeit kultureller Partizipation, Möglichkeiten und Ausdrucksformen ist das, was Felix Stalder (2016) als Kultur der Digitalität beschreibt:

Immer mehr Menschen beteiligen sich an kulturellen Prozessen, immer weitere Dimensionen der Existenz werden zu Feldern kultureller Auseinandersetzungen, und soziales Handeln wird in zunehmend komplexere Technologien eingebettet, ohne die diese Prozesse kaum zu denken und schon gar nicht zu bewerkstelligen wären. Die Anzahl konkurrierender kultureller Projekte, Werke, Referenzpunkte und -systeme steigt rasant an, was wiederum eine sich zuspitzende Krise der etablierten Formen und Institutionen der Kultur ausgelöst hat, die nicht darauf ausgerichtet sind, mit dieser Flut an Bedeutungsansprüchen umzugehen. (Stalder 2016, S. 11)

Stalder zeigt in seinem Werk *Kultur der Digitalität* auf, wie die aufgrund neuer Technologien explosionsartig vervielfältigten Möglichkeiten der kulturellen Produktion nicht nur das soziale Handeln und die Lebenswelt massiv beeinflussen, sondern auch etablierte Institutionen vor komplexe Probleme stellt. Der Siegeszug des Mobiltelefons sowie Trends wie das *transmedia storytelling* legen nahe, wie stark zuvor voneinander unabhängige Entwicklungen nun ineinander übergehen, sich gegenseitig verstärken und beeinflussen. Dabei bilden sich kontinuierlich neue „kulturelle Konstellationen“ (Stalder 2016, S. 11) heraus, die weite Teile der Gesellschaft umfassen.

Medien vermitteln nicht nur zwischen Individuen oder zwischen Individuen und der Gesellschaft, sondern sie vermitteln, gestalten und beeinflussen mehr Bereiche unseres Lebens denn je – Medien sind überall, wie dies bereits Manuel Castells (2007) beschrieben hat. Diese „Vermittlung von allem“ (Livingstone 2009) lässt sich primär auf die zunehmende Unsichtbarkeit der Medien zurückführen, die dann wiederum aufzeigt, wie stark Medien in unserem Alltag verankert sind. Dadurch, so Deuze (2011, S. 140), wird sowohl unser Identitätsgefühl als auch unsere Erfahrung der Realität selbst irreversibel verändert, gerade weil sie medial vermittelt werden. Diese „tiefe Mediatisierung“ (Couldry und Hepp 2017) birgt gewisse Risiken, die insbesondere der zunehmenden Algorithmisierung der Gesellschaft und der Öffentlichkeit geschuldet sind. Gerade social media Plattformen spielen dabei eine zentrale Rolle da soziale und wirtschaftliche Prozesse in intransparenten Algorithmen, undurchsichtigen Geschäftsmodellen und verborgenen Datenflüssen untergehen, die sich daher einer demokratischen Kontrolle weitgehend entziehen (vgl. Pasquale 2015).

3 Die Algorithmisierung der Öffentlichkeit

Die Digitalisierung der Medien führt nicht nur dazu, dass sich unsere Lebenswelt verändert, sie hat auch Auswirkungen darauf, wie Öffentlichkeit strukturiert ist und wie sie funktioniert. „Öffentlichkeit lässt sich am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben“ (Habermas 1992, S. 436). Öffentlichkeit ist in dieser Perspektive kein abgeschotteter Raum, sondern steht den Mitgliedern einer Gemeinschaft offen. Diese können daran teilhaben oder, dank der partizipativen Möglichkeiten, die das Netz bietet, auch daran teilnehmen. Öffentlichkeit ist kein statisches Produkt, sie ist vielmehr als Prozess zu verstehen, in dem sich gesellschaftliche Veränderungen niederschlagen. Bei diesen Veränderungen spielen neue Technologien durchaus eine Rolle, allerdings zeichnen sie nicht alleine – was einer

deterministischen Perspektive gleich käme – für Veränderungsprozesse verantwortlich. Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, müssen technologische Entwicklungen immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Dynamiken und individuellen Handlungsmotiven verstanden werden:

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. (Jarren und Klinger 2017, S. 33)

Die Digitalisierung hat zu einer grundsätzlichen Veränderung der Öffentlichkeit geführt. Dies hängt insbesondere mit dem Prozess der Institutionalisierung neuer Intermediäre in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen zusammen (Jarren 2019). Die Herstellung von Öffentlichkeit kann längst nicht mehr ausschließlich über die Analyse klassischer Medien bewerkstelligt werden. Nicht nur haben klassische Informationsmedien wie Presse, Radio und Fernsehen innerhalb der Gesellschaft an Bedeutung verloren, was sich in den sinkenden Nutzerzahlen zeigt, auch der Journalismus hat längst sein einstiges Monopol als *Gatekeeper*, der alleine über die Themenauswahl und Relevanzzuschreibung entscheidet. Gesellschaftliche Akteure sind nun nicht länger auf die Vermittlungsleistungen des professionellen Journalismus angewiesen, sondern können über zahlreiche Kommunikationskanäle neue Interaktionsmöglichkeiten wahrnehmen und direkt mit den jeweiligen Zielgruppen in Kontakt treten. Gerade social Media erlauben es gesellschaftlichen Akteuren „eine direkte kommunikative Macht, und dies potentiell im globalen Maßstab. Social Media ermöglichen – zweitens – Akteuren die flexible Organisation von Interessen wie auch die Koordination von Handlungen.“ (Jarren 2019, S. 2).

Die im vorangegangenen Kapitel dargelegten Veränderungen in den Partizipationsmöglichkeiten der Nutzer, das Erscheinen neuer Akteure sowie die Entwicklung neuer Medienangebote repräsentieren diejenigen Dynamiken, welche die Prozesse der Öffentlichkeitsherstellung am stärksten beeinflussen. Daraus resultiert, dass Öffentlichkeit unter digitalen Bedingungen nicht mehr nur massenmedial hergestellten wird. Das ehemals stark nationalstaatlich geprägte, elitäre, massenmedial orientierte und von professionellen Akteuren dominierte Mediensystem wurde durch die Digitalisierung aufgebrochen. Das neue globale Kommunikationssystem bietet nun zahlreiche Möglichkeiten „für Individual-, Gruppen- als auch Massenkommunikation von Einzelnen“. (Jarren und Klinger

2017, S. 38) Um diese Veränderungen erfassen zu können, müssen allerdings die so genannten Intermediäre in einer umfassenden Analyse miteinbezogen werden: Im Netz haben sich neben den Onlineangeboten klassischer Medien, Blogs und alternativen Medien weitere Akteure etabliert, welche ebenfalls zur Distribution von Nachrichten und Informationen beitragen. Der Sammelbegriff *Intermediäre* beschreibt diese neuen Akteure, welche einerseits unterschiedliche Onlineplattformen wie soziale Medien, Microblogging Dienste, Videoplattformen wie YouTube, *social messaging* Dienste wie WhatsApp, Wikis, andererseits Suchmaschinen wie Google umfassen. (vgl. Neuberger 2018; Srnicek 2017).

Soziale Medien spielen dabei eine besondere Rolle, da sie aufgrund ihrer Mechanismen und *affordances* nicht nur die Herstellung öffentlicher Kommunikation grundlegend beeinflussen, sondern aufgrund ihrer Bedeutung Auswirkungen auf die Gesellschaft als Ganzes haben (van Dijck et al. 2018). Der Bedeutungszuwachs sozialer Medien zeigt sich im Besonderen beim Nachrichtenkonsum: Laut dem *Digital News Report 2019* des Reuters Instituts benutzt mit 55 % eine Mehrheit der Nutzer Intermediäre, also soziale Medien, Suchmaschinen oder News-Aggregatoren, als Einstiegsporeale für ihren Nachrichtenkonsum. Diese Daten bestätigen auch Untersuchungen aus der Schweiz: So hat der Forschungsbereich Öffentlichkeit und Gesellschaft (fög) in seinem letzten Jahrbuch Qualität der Medien aufgezeigt, dass knapp drei Viertel aller Schweizer soziale Medien als Newskanal verwenden, was die Autoren dazu bringt, dies als „Plattformisierung“ der Mediennutzung zu beschreiben. (fög 2019, S. 9) Die zeigt, wie wichtig soziale Medien im alltäglichen „Medienmenü“ der Nutzer geworden sind – auch wenn sich zwischen einzelnen Ländern trotzdem noch Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit zeigen (Reuters 2019, S. 13).

Die steigende Bedeutung sozialer Medien beim Nachrichtenkonsum zieht allerdings Fragen zur Informationsauswahl bzw. zu den Selektionskriterien der Nachrichten nach sich. Als Folge daraus ist danach zu fragen, inwiefern sich diese Kriterien auf die angebotene Themenvielfalt auswirken. Die Gatekeepingprozesse haben sich grundsätzlich verändert:

Phänomene wie der Arabische Frühling, die Occupy-Bewegung und WikiLeaks zeigten eine sich verändernde Rolle der traditionellen Medien, die als exklusiver Gatekeeper bei der Selektion und Verbreitung von Informationen fungierten. In den letzten Jahren werden die Gatekeeping-Aufgaben zunehmend von nicht-journalistischen Akteuren und Plattformen wahrgenommen. [...] Diese neuen Akteure wenden radikal andere Auswahlverfahren an. So ermöglichen beispielsweise soziale Netzwerke einer Vielzahl von Menschen, Informationen nach ihren eigenen individuellen Auswahlkriterien auszuwählen und zu kuratieren. (Wallace 2018, S. 274–275)

Diese individuellen Auswahlkriterien bzw. Präferenzen fließen in einen Algorithmus ein, der dann wiederum eine spezifische Selektion von Inhalten vornimmt, die darüber bestimmt, was die Nutzer schlussendlich in ihrem Feed zu sehen bekommen. Damit wächst die Bedeutung von Algorithmen und künstlicher Intelligenz (KI) in der Herstellung öffentlicher Kommunikation. Die Öffentlichkeit wird dadurch verstärkt durch automatisierte Selektionsprozesse beeinflusst, ohne dass der Nutzer Einblick in die zugrunde liegenden Entscheidungsprozesse hat.

Diese algorithmisch gesteuerte Selektion der Inhalte auf sozialen Medien führt immer wieder zu der Annahme, dass auf solchen Plattformen „Filterblasen“ und „Echokammern“ entstehen, in denen Inhalte zielgruppengerecht gefiltert oder auf ihre Interessen und (politischen) Neigungen abgestimmt werden. Allerdings zeigen empirische Untersuchungen immer wieder auf, dass diese Annahmen einer empirischen Untersuchung nicht standhalten (Bakshy et al. 2015; Bruns 2019; Dubois und Blank 2018).

Allerdings kommt mit der zunehmenden Nutzung von sozialen Medien ein Problem einher, das insbesondere aus politisch-demokratischer Perspektive problematisch ist: Wie die aktuelle Ausgabe des Jahrbuchs Qualität der Medien (fög 2019, S. 10–11) zeigt, nimmt der Anteil der News-Deprivierten kontinuierlich zu – und stellt mit 36 % aller Nutzerinnen und Nutzer bereits eine beachtliche Gruppe dar. Bei *News-Deprivierten* handelt es sich um Nutzerinnen und Nutzer, die einen unterdurchschnittlichen Newskonsum über alle Medien hinweg aufweisen, gleichzeitig häufig auf social Media anzutreffen sind. Dabei nutzen sie Medien durchaus häufig, aber eben nicht zu Zwecken des Nachrichtenkonsums. Aus diesem Grund ist ihre Sicht auf die Welt häufig durch Einzelereignisse, die emotionalisiert und negativ konnotiert sind, gekennzeichnet (fög 2019, S. 36; siehe auch Schneider und Eisenegger 2018). Die News-Deprivation ist darüber hinaus im Zusammenhang mit zwei weiteren Aspekten problematisch: Der unterdurchschnittliche Nachrichtenkonsum korreliert nicht nur mit einer geringeren Teilhabe an politischen Prozessen (Blekesaune et al. 2012; Lee et al. 2014), sondern auch mit einem geringeren Vertrauen in staatstragende Institutionen (Strömbäck 2017).

Fügt man diesen aktuellen Entwicklungen auch noch den Umstand hinzu, dass soziale Medien mit Hilfe von Individuen oder KI-gestützten Bots immer wieder für manipulative (politische) Kampagnen – Stichwort „computational propaganda“ (Woolley und Howard 2018) – verwendet werden, was dazu führt, dass sich Lügen und Hass und Desinformation unglaublich rasch verbreiten, dann verlangt diese Situation nach einem raschen Schulterschluss zwischen Schule und Medienwissenschaft, wenn es um die Frage der digitalen politischen Bildung sowie der Medienkompetenz geht.

4 Medienkompetenz als zentraler Aspekt politischer Bildung

Die kontinuierliche Mediatisierung unseres Alltags und der Wandel der Öffentlichkeit im digitalen Zeitalter gehen mit einer wachsenden Komplexität und Unübersichtlichkeit der Medien einher. Jede Diskussion, die sich um Fragen der Medienkompetenz dreht, muss sich deshalb unweigerlich damit auseinandersetzen, wie sich Öffentlichkeit transformiert und wie sich die Prozesse, Normen und Regeln öffentlicher Kommunikation verändern (vgl. Jarren und Klinger 2017, S. 33). Intermediäre, und ganz besonders soziale Medien, sind zu zentralen gesellschaftlichen Akteuren in Bezug auf die Informationsvermittlung geworden und üben deshalb einen beträchtlichen Einfluss auf die öffentliche Kommunikation aus.

Die Komplexität des digitalen medialen Ökosystems macht eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema nicht einfacher. Es geht nämlich nicht nur um die zurecht diskutierten dysfunktionalen Aspekte wie Manipulation, Desinformation und Propaganda: Soziale Medien sind zweifelsohne ein Hort parteiischer, polarisierender und teilweise radikaler Inhalte. Dabei mag eine selektive Informationsauswahl für eine Minderheit von bereits stark polarisierten und dogmatischen Nutzerinnen und Nutzer durchaus zutreffen. Allerdings dürften die meisten Menschen insgesamt relativ wenig falschen Nachrichten ausgesetzt sein. So hat eine Fallstudie des Reuters Instituts der Universität Oxford in Frankreich und Italien ergeben, dass zahlreiche alternative Webseiten, die nachweislich Falschinformationen verbreiten, in beiden Ländern weit weniger beliebt sind und eine geringere Reichweite haben als die Webseiten der etablierten Nachrichtenorganisationen (Fletcher et al. 2018).

Neben diesen Aspekten geht es auch um Fragen des Zugangs zu Medien, der Repräsentation, der Themenselektion und, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, auch um Fragen der politischen Partizipation und des Vertrauens in die Institutionen. Nur weil die Reichweite von Falschinformationen im Vergleich zu den etablierten Medien begrenzt ist bedeutet das nicht, dass wir uns keine Sorgen machen sollen, wenn Menschen gefälschte Nachrichten aus Profit oder für politische Zwecke produzieren und verbreiten. Gerade die Vertrauensfrage ist dabei von zentraler Bedeutung:

Das aggressive Schimpfen auf ›Lügenpresse‹ und ›Systemmedien‹ kann eine Verunsicherung in die gesamte Gesellschaft tragen. Das ist ein Nachteil nicht nur für Medienunternehmen und Journalisten, deren Produkte in der Folge vielleicht weniger gekauft, genutzt und geglaubt werden. Wenn der erst einmal gesäte Zweifel sich

verbreitet, sich einnistet in das Image, das Bild, das Bürgerinnen und Bürger von den Medien haben, dann kann Journalismus weniger gut das leisten, wofür er in einer freien Gesellschaft gebraucht wird: allseitige Information [...]. Das alles wird unsicher, wenn der Zweifel regiert. (Lilienthal 2017, S. 10)

Im Gegenteil, es bedeutet, dass Medienkompetenz gewisse Kenntnisse über die Rolle der Medien, und über Normen und Regeln der Öffentlichkeit vorausschickt. Dies bedeutet des Weiteren, dass wir keine vorschnellen Schlüsse ziehen sollen wenn es um potenzielle Gegenmaßnahmen oder Regulierungen geht. Etwas zu regulieren, ohne das Problem ausgiebig analysiert zu haben, ist nicht nur äußerst riskant, sondern kann zu unvorhergesehenen Folgen führen.

Gerade Medienkompetenz steht deshalb seit längerer Zeit wieder auf der öffentlichen Agenda. Was aber bedeutet Medienkompetenz genau? In diesem Beitrag orientiere ich mich an einer angelsächsischen Definition des Begriffs der *media literacy*. Eine erste, oft genannte Definition wurde 1993 anlässlich einer Konferenz in Aspen, Colorado (Aufderheide 1993, S. v–6) entwickelt und danach von der National Association for Media Literacy Education of North America übernommen. Diese besagt, dass es sich bei *media literacy* um eine Fähigkeit handelt, in unterschiedlichen Kontexten Botschaften zu analysieren, zu bewerten, zu erstellen und darauf zugreifen zu können. Einerseits geht es darum, die Fähigkeit des kritischen Denkens bei der Analyse und Bewertung von Medien zu fördern, andererseits wird Medienkompetenz auch dahingehend verstanden, dass die Nutzerinnen und Nutzer über Fähigkeiten oder Kompetenzen bei der Nutzung digitaler Technologien verfügen, wie zum Beispiel das Schreiben von E-Mails, das Erstellen von Webseiten oder Videomaterialien. (Ofcom 2004) Zentraler Aspekt dieser Definition ist der Umstand, dass Medienkompetenz nicht nur ein Verständnis für die Rolle und demokratierelevante Bedeutung der Medien in der Gesellschaft schafft, sondern eben auch konkrete Fähigkeiten vermittelt, sich im komplexe medialen Ökosystem eigenständig zurechtzufinden um zum Beispiel die Richtigkeit von Nachrichten zu überprüfen.

Dabei basiert Medienkompetenz auf einem beweglichen Objekt, das sich ständig weiterentwickelt und verändert. Medien werden komplexer, kommerzieller und globalisierter. Dies macht sowohl die Aneignung als auch den Unterricht der Medienkompetenz schwierig, zumal das Mediensystem liquide ist und sich ständig weiterentwickelt. Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung glauben nur etwa zehn Prozent der Deutschen zu wissen, wie ein Algorithmus funktioniert (Fischer und Petersen 2018). Auch die Kommunikations- und Medienwissenschaft hilft nicht immer weiter, so bleibt sie bei diesen raschen Veränderungen immer einen Schritt hinter den aktuellen Entwicklungen zurück – oder sie erhält gar nicht die

Möglichkeit, auf relevante Daten der sozialen Medien zuzugreifen, die für eine Analyse der zugrundeliegenden Prozess der Mediennutzung notwendig wären.

Das Vermitteln von Medienkompetenz ist zudem nicht frei von Risiken. Die Kommunikationswissenschaftlerin Danah Boyd dekonstruierte 2018 den Diskurs über „Medienkompetenz“. Für die Prä-Internet-Baby-Boom-Generation war Medienkompetenz gleichbedeutend mit der Fähigkeit, Quellen zu hinterfragen, Meinungen zu dekonstruieren und Ideologien zu entlarven. Heutzutage ist Medienkompetenz, so Boyd, gleichbedeutend mit der Fähigkeit, eigene Inhalte in Form von Blogposts und Social-Media-Updates zu veröffentlichen. Der Wechsel vom kritischen Verbraucher zum kritischen Produzenten hat seinen Preis: Informationsinflation. Deshalb ist laut Boyd Medienkompetenz zum Synonym für den Vertrauensverlust in die Medien geworden, zumal es heute vielfach ausreicht, anstelle von Fakten und Experten die eigene persönliche Erfahrung anzuführen. Dies sei, so Boyd, eine Kultur, die nur empört sein kann, eine Kultur, die zu keiner Debatte fähig ist – kurz: eine polarisierte Kultur, die den Tribalismus und die Selbst-Segregation begünstigt (Boyd 2017). Auch wenn Boyd hier sehr polarisierend argumentiert, zumindest teilweise dürfte ihre Aussage zutreffen: Wie eine Studie des fög ergab, vermeidet fast eine von drei Personen bewusst Nachrichten, weil sie den Fakten nicht vertraut oder sich nach eigenen Angaben nicht darauf verlassen kann, dass die Nachrichten auch wirklich der Wahrheit entspreche (fög 2019).

Je mehr die Medien alles in der Gesellschaft vermitteln – Arbeit, Bildung, Politik, Information, Bürgerbeteiligung, soziale Beziehungen – desto wichtiger wird, dass Menschen kritisch beurteilen können, was sinnvoll oder irreführend ist, welchen Medien sie vertrauen können, und welche kommerziellen oder politischen Interessen auf dem Spiel stehen. Kurz gesagt, Medienkompetenz wird nicht nur benötigt, um sich mit den Medien zu beschäftigen, sondern auch, um sich über die Medien mit der Gesellschaft zu beschäftigen. Es ist nicht nur notwendig, dass sich die politische Bildung auf die Medienkompetenz als zentralen Aspekt einlässt, Medienkompetenz muss zu einem Ziel der politischen Bildung im digitalen Zeitalter werden. Diesbezüglich stimme ich Monika Oberle zu, wenn sie sagt: „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.“ (Oberle 2017, S. 192).

5 Schlussfolgerungen

Jede Medienkompetenzstrategie erfordert nachhaltige Aufmerksamkeit, Ressourcen und Engagement – für die Bildung, für die Entwicklung von Lehrplänen, für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und nicht zuletzt für die Forschung. Das Schul- und Bildungssystem ist deshalb eine der wichtigsten Institutionen für die Vermittlung von Medienkompetenz. Es ist erfreulich, dass nicht mehr nur der praktische Mediengebrauch im Mittelpunkt der Medienkompetenz steht, sondern auch die kritische Medienreflexion, welche die Rolle der Medien sowie die Herstellung von Öffentlichkeit zum Thema hat und die Schülerinnen und Schüler auf die neuen Herausforderungen der digitalen Gesellschaft vorbereiten soll.

Mittlerweile thematisieren Schulen in der Schweiz im Rahmen des Lehrplans 21 Medien und ihre Bedeutung für die Gesellschaft, welche Mechanismen und Interessen sich hinter digitalen und sozialen Medien verbergen und welche Gefahren im Netz lauern. Das alles ist begrüßenswert. Allerdings werden Medien fächerübergreifend behandelt und stellen kein eigenes, spezifisches (Pflicht-)Fach dar – was aber in Zeiten der zunehmenden Mediatisierung erforderlich wäre. In Anbetracht der Befragungsergebnisse von Jugendlichen (z. B. Suter et al. 2018) wäre es wünschenswert, wenn der Medienkompetenz insbesondere im Zusammenhang mit problematischen Entwicklungen wie Cybermobbing, Hate Speech, Cybergrooming, Pornografie oder auch dem mangelnden Schutz der Privatsphäre einen größeren Stellenwert zugerechnet würde. Dazu sind jedoch Training und Ressourcen notwendig, um auch Lehrerinnen und Lehrern in Sachen Medienkompetenz weiterzuhelfen.

Allerdings ist dies aus meiner Perspektive nicht ausreichend, dafür bräuchte es ein konzentriertes Vorgehen in zwei weiteren Bereichen. Erstens muss der Journalismus gestärkt werden, sodass er weiterhin Fakten überprüfen, vertrauenswürdige Quellen bereitstellen und Orientierung bieten kann. Der Markt alleine kann und wird es nicht richten. Gleichzeitig muss der Journalismus aber auch seine eigene Rolle in der Gesellschaft hinterfragen: Es braucht mehr Transparenz und Rechenschaftspflicht, sodass die Nutzerinnen und Nutzer Produktionsprozesse und Selektionsentscheidungen besser nachvollziehen können. Zweitens ist es notwendig, dass sich auch die Medienpolitik vermehrt dieser Thematik annimmt. Nicht nur als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch als Bürgerinnen und Bürger sind wir darauf angewiesen zu wissen, wie Medien funktionieren, wie (Medien-)Unternehmen mit (unseren) Daten und Informationen umgehen und welche Auswirkungen unser Onlineverhalten hat. Die Medienkompetenz der Menschen hängt deshalb auch stark davon ab, wie die Politik ihre digitale Umgebung gestaltet und reguliert.

Literatur

- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen: Communications and Society Program, the Aspen Institute.
- Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Political science. Exposure to ideologically diverse news and opinion on facebook. *Science*, 348(6239), 1130–2.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Benecchi, E. (2018). *Di chi è questa storia?*. Milano: Giunti Editori/Bompiani.
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739–768.
- Blekesaune, A., Elvestad, E., & Aalberg, T. (2012). Tuning out the world of news and current affairs. An empirical study of Europe's disconnected citizens. *European Sociological Review*, 28(1), 110–126.
- Boyd, D. (2017). Did media literacy backfire? *Points*. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1407373>.
- Bruns, A. (2019). *Are filter bubbles real?* Cambridge: Polity.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, wikipedia, second life, and beyond: From production to produsage*. New York: Lang.
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1(1), 238–266.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity.
- Deuze, M. (2009). Media industries, work and life. *European Journal of Communication*, 24(4), 467–480.
- Deuze, M. (2011). Media life. *Media, Culture and Society*, 33(1), 137–148.
- Deuze, M. (2012). *Media life*. Cambridge: Polity.
- Dubois, E., & Blank, G. (2018). The echo chamber is overstated: The moderating effect of political interest and diverse media. *Information, Communication & Society*, 21(5), 729–745.
- Fischer, S., & Petersen, T. (2018). *Was Deutschland über Algorithmen weiß und denkt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018022>
- Fletcher, R., Cornia, A., Graves, L., & Nielsen, R. K. (2018). Measuring the reach of „fake news“ and online disinformation in Europe. *Reuters Institute for the Study of Journalism (Factsheet)*, (February), 1–10. Abgerufen von https://www.press.is/static/files/frettamyn_dir/reuterfake.pdf
- fö.g. (2019). *Jahrbuch Qualität der Medien 2019*. Basel: Schwab.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*. New Haven: Yale University Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jarren, O. (2002). Mediengesellschaft – Risiken für die politische Kommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (B 41/42). Abgerufen von <https://www.bpb.de/apuz/25985/mediengesellschaft-risiken-fuer-die-politischekommunikation?p=all>
- Jarren, O. (2019). Fundamentale Institutionalisierung: Social Media als neue globale Kommunikationsinfrastruktur. *Publizistik*, 64(2), 163–179.

- Jarren, O., & Klinger, U. (2017). Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: Zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 33–42). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: University Press.
- Jenkins, H. (2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Abgerufen von http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (Joshua Benjamin). (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Kittler, F. (2009). Towards an ontology of media. *Theory, Culture & Society*, 26(2–3), 23–31.
- Lee, H., Yang, J., & Yang, J. (2014). Political knowledge gaps among news consumers with different news media repertoires across multiple platforms. *International Journal of Communication*, 8, 597–617.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- Lilian, S., Gregor, W., Jael, B., Céline, K., & Isabel, W. (2018). *JAMES-Studie 2018*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Abgerufen von <https://www.zhaw.ch/de/psychologie/forschung/medienpsychologie/mediennutzung/james/#c115250>
- Lilienthal, V. (2017). Vorwort. In Volker Lilienthal & Irene Neverla (Hrsg.), *Lügenpresse: Anatomie eines politischen Kampfbegriffs*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. *Journal of Communication*, 59(1), 1–18.
- Luhmann, N. (2004). *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, B. (2011). Mediation and immediacy: Sensational forms, semiotic ideologies and the question of the medium. *Social Anthropology*, 19(1), 23–39.
- Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96–108.
- Moloney, K. (2011). *Porting transmedia storytelling to journalism* (Masterarbeit). Denver: University of Denver, Colorado. https://www.colorado.edu/journalism/photojournalism/Transmedia_Journalism.pdf
- Moore, M., & Tambini, D. (2018). *Digital dominance: The power of google, amazon, facebook, and apple*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuberger, C. (2018). Kommunikationswissenschaftliche Analyse der Meinungsbildung, Meinungsmacht und Vielfalt im Internet. In F. Lobigs & C. Neuberger (Hrsg.), *Meinungsmacht im Internet und die Digitalstrategien von Medienunternehmen* (S. 17–118). Leipzig: Vistas Verlag.
- Newman, N., Levy, D. A. L., & Nielsen, R. K. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019*. Oxford: SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2619576>

- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In Harald Gapski/Monika Oberle & Walter Stauer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187–196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ofcom. (2004). *Ofcom's strategy and priorities for promoting media literacy*. London. <https://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/media-literacy/>
- Papacharissi, Z. (2015). *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, W. K. (2005). Mobile phone addiction. *Mobile communications. Computer supported cooperative work, Bd. 31* (S. 253–272). London: Springer.
- Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge: Harvard University Press.
- Porlezza, C., Benecchi, E., & Colapinto, C. (2018). The transmedia revitalization of investigative journalism. Opportunities and challenges of the serial podcast. In Renira Rampazzo Gambarato, & Geane C. Alzamora (Hrsg.), *Exploring transmedia journalism in the digital age* (S. 183–201). Hershey: IGI Global.
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2019). *Digital News Report 2019*. Oxford: University of Oxford.
- Schneider, J., & Eisenegger, M. (2018). Newsrepertoires junger Erwachsener. Mediennutzung und Politikwahrnehmung im Wandel. In Nicole Gonser (Hrsg.), *Der öffentliche (Mehr-)Wert von Medien. Public Value aus Publikumssicht* (S. 93–107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando Todos los Medios Cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.
- Serrano Tellería, A. (2016). Transmedia journalism: Exploring genres and interface design. *Tripodos*, 38, 67–85.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*. New York: Penguin Press.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality: On the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity Press.
- Sloterdijk, P. (2004). *Sphären*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Strömbäck, J. (2017). News seekers, news avoiders, and the mobilizing effects of election campaigns. Comparing election campaigns for the national and the European parliaments. *International Journal of Communication*, 11, 237–258.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemsse, I., & Süss, D. (2018). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Udris, L., & Hauser, L. (2017). *Reuters Institute Digital News Report 2017. Ergebnisse für die Schweiz. Reuters News Report 2017*. Zürich: fög.
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.

- Vincent, J. (2006). Emotional attachment to mobile phones: An extraordinary relationship. In L. Hamill & A. Lasen (Hrsg.), *Mobile world: Computer supported cooperative work* (S. 93–104). New York: Springer.
- Wallace, J. (2018). Modelling contemporary gatekeeping. *Digital Journalism*, 6(3), 274–293.
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2019). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 25(2), 188–203.
- Weinert, F. (2019). *Digitalkunde als Schulfach*. München: UVK.
- Woolley, S. C., & Howard, P. N. (2018). *Computational propaganda: Political parties, politicians, and political manipulation on social media*. Oxford: Oxford University Press.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Medienkompetenz als Schlüssel für Demokratiekompetenz

Michael Schröder

1 Einleitung

Die digitale Transformation der Gesellschaft ist in vollem Gange und macht auch vor den Massenmedien und dem politischen System nicht Halt. Soziale Medien wie Twitter und Facebook sowie Social Bots sind grundsätzlich in der Lage, auch in Wahlkämpfen bestehende Diskussionen zu beeinflussen und neue Themen in Umlauf zu bringen (Jüngling 2015). Im Wahlkampf um die US-Präsidentschaft 2016 wurden soziale Medien und Text-Roboter (Bots) vielfach verwendet und deren mögliche ausländische Herkunft und Einflussnahme diskutiert (Fischer 2016).

Leaks und Desinformationen sind weitere Faktoren, die – durch digitale Medien getrieben – die politische Kommunikation und Willensbildung qualitativ verändern. *Leak*, der englische Begriff für Leck, Loch oder undichte Stelle, meint die durch anonyme Informantinnen und Informanten (Whistleblower) ermöglichte Veröffentlichung von geheimen Informationen. Berühmt geworden sind die durch die Onlineplattform Wikileaks publizierten Ausschnitte der geheimen Mautverträge mit Toll Collect und Teile der Verhandlungsprotokolle zu ACTA. Die *Offshore-Leaks* und die *Luxemburg-Leaks* sind weitere Beispiele, ebenso die *Panama* und *Paradise Papers*, die durch einen weltweiten Rechercheverbund von Investigativreportern und -reporterinnen aus 70 Ländern offengelegt wurden. In Deutschland sind die *Süddeutsche Zeitung*, *NDR* und *WDR* Teil des Verbunds.

Fake News – oder besser: die gezielte Desinformation – haben sich in den letzten Jahren – spätestens seit der Präsidentschaft Trumps in den USA – zu

M. Schröder (✉)

Akademie für Politische Bildung, Tutzing, Deutschland

E-Mail: m.schroeder@apb-tutzing.de

© Der/die Autor(en) 2021

M. Hubacher und M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_5

einem politischen Schlagwort entwickelt. Für die wissenschaftliche Diskussion ist dieser Propagandabegriff untauglich. Denn Trump meint damit alle journalistischen Erzeugnisse, die seiner Weltsicht und Programmatik widersprechen. Es ist daher besser, von gezielter *Desinformation* zu sprechen. Dabei handelt es sich um Nachrichten, die entweder falsch oder irreführend sind und deren Urheber eine manipulative Täuschungsabsicht verfolgen. Nicht gemeint sind versehentliche journalistische Fehler, die im von Zeitdruck geprägten Berufsalltag passieren können, aber nicht sollten. Und wenn, müssen sie so schnell wie möglich von den Redaktionen korrigiert werden.

Diese neuen Phänomene führen bei vielen Mediennutzerinnen und -nutzern zur Verunsicherung. Um die Wirkungsweise und Mechanismen dieser neuen digitalen Medienwelt zu verstehen, ist politische Medienkompetenz gefragt. Dafür müssen Medienbildung und politische Bildung mehr denn je zusammenwachsen.

Medien beeinflussen unser Wissen über die Welt, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft. In digitalen Zeiten werden Medien mehr und mehr personalisiert. Politische Informationen werden gemäß Nutzerprofilen selektiert. Zahlreiche Nutzerinnen und Nutzer konsumieren keine News und Meldungen zu politischen Tagesaktualitäten. Das Internet kann wegen der daraus entstehenden digitalen Wissenskluft einer Fragmentierung der Öffentlichkeit und einer medialen Klassengesellschaft Vorschub leisten. Ein mediales Prekariat droht zu entstehen. Politische Bildung im Sinn von Medienkompetenzförderung kann und muss hier ansetzen und gegensteuern. Medienkompetenz kommt eine Schlüsselrolle als Demokratiekompetenz zu. Gefragt sind neues medienkundliches Wissen, neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, medienkritisches Denken und medienpolitische Urteilsbildung.

2 Dimensionen von Medienkompetenz

Bereits zu Beginn der 1970er-Jahre – also lang vor der Vermehrung der elektronischen Programmangebote, der Verbreitung des Internets als Alltagsmedium und der Erfindung von Smartphone und sozialen Medien – hat Baacke (1997) den Begriff der Medienkompetenz geprägt. Er ging davon aus, dass der junge Mensch für eine Orientierung in den komplexen Medienwelten – die damals noch sehr viel überschaubarer waren als heute – neue, zusätzliche Kompetenzen braucht und lernen muss.

Nach Baacke ist Medienkompetenz die Voraussetzung für das angemessene Verständnis und die Entschlüsselung medialer Produkte wie Bild- und Filmsprache. Mehr noch: Baacke geht es um den selbstbestimmten Umgang und aktives

Handeln mit diesen Produkten. Er spricht dabei von „medienbezogener Handlungskompetenz“ (Baacke 1999, S. 32). Um nicht im individuellen Bereich stehen zu bleiben, fordert Baacke auch einen „Diskurs der Informationsgesellschaft“, der „alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme“ einbezieht (Baacke 1999, S. 35). Dazu gehört auch eine Einflussnahme auf den Medienmarkt und die Medienpolitik.

Baackes Texte sind nach wie vor aktuell:

Medienkompetenz soll, aufs Ganze gesehen, den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können. Auch der humane Fortschritt verläuft heute [...] über elektronische Technologien. Um an ihm teilhaben zu können, benötigen wir alle demnächst nicht nur Anschlüsse, um ans Netz gehen zu können. Wir müssen uns in der computerisierten Medienwelt auch zurechtfinden. Medienkompetenz will genau dies ermöglichen, und insofern umschreibt der Begriff ein durchaus übersichtlich zu machendes Arbeitsfeld, an dessen Bearbeitung Medienpädagogik entscheidend Anteil haben wird. (Baacke 1997, S. 98)

Was er unter Medienkompetenz versteht, beschreibt er so:

Indem wir „Medien“ zwar als ein in der modernen Gesellschaft wichtiges Kommunikationsmedium erfahren, dürfen wir doch nicht davon absehen, dass kommunikative Akte auch in Face-to-face-Situationen, live und in direkter Begegnung, über Sprache und Sprechen, Sich-anschauen, Sich-berühren etc. stattfinden; kurz: Medienkompetenz ist eine Besonderung technisch-elektronisch organisierter Kommunikationsverhältnisse, denen aber andere historisch vorausgehen oder diese eng begleiten [...] Medienkompetenz ist eine Besonderung von „kommunikativer Kompetenz“ (hier sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint) sowie von „Handlungskompetenz“ (hier sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die zwar durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, als hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte „verrückt“ werden). „Medienkompetenz“, „kommunikative Kompetenz“ und „Handlungskompetenz“ sind Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf „Kompetenz“ eines gemeinsam: dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei [...] Somit ist die Aufgabe der Medienpädagogik, die sich Medienkompetenz nennt, Lernen und Erfahrung zu ermöglichen in Bezug auf Wahrnehmungsweisen der Medien, die „keineswegs schon ins Alltagsrepertoire (gehören)“. (Baacke 1997, S. 98)

Baacke (1999, S. 34) definiert Medienkompetenz über vier Dimensionen, die jeweils Unterdimensionen umfassen:

Da ist zunächst die Fähigkeit zur *Medienkritik* zu nennen. Sie steht an erster Stelle, weil das vorhandene Wissen über Medien stets reflektiert und erweitert werden sollte. Um die Medienlandschaft zu analysieren, brauchen Individuen Wissen zum Kontext wie zum Beispiel, dass private Programme weitgehend

werbefinanziert sind und dies Auswirkungen auf die Programminhalte haben kann. Ebenso sind Kenntnisse über Medienkonzentrationen nötig. Nur damit können problematische Medienentwicklungen kritisch und differenziert betrachtet werden. Jeder Mensch sollte sein Wissen aber auch auf sich selbst beziehen können und sein eigenes (Medien-)Handeln kritisch reflektieren. Die Analyse der Medienentwicklungen und der reflexive Rückbezug auf das eigene Handeln können schließlich auch daraufhin abgestimmt werden, ob sie sozial verantwortlich sind. So erhält die Medienkritik auch eine ethische Dimension.

Neben sie tritt die *Medienkunde*, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme meint. Auf einer informativen Ebene sind dies klassische Wissensbestände wie z. B. Kenntnisse über die Struktur des Rundfunksystems, die journalistische Arbeitsweise oder auch die Möglichkeiten, einen Computer effektiv für persönliche Zwecke zu nutzen.

Mit *Mediennutzung* ist zunächst der rezeptiv-anwendende Bereich der Mediennutzung gemeint, also die Nutzungs- bzw. Rezeptionskompetenz jedes einzelnen Menschen im Umgang mit Medien. In diesem Sinne wird Fernsehen oder die Nutzung des Internets z. B. als aktive Tätigkeit gesehen, die kompetent gestaltet werden soll und muss. Die zweite Unterdimension der Mediennutzung ist der Bereich auffordernden Anbietens und interaktiven Handelns. Es gibt heute eine Vielzahl von Möglichkeiten (Online-shopping, Onlinebanking, Produktion von Podcasts, Fotos und Filmen), um auf den Plattformen in der digitalen Medienwelt interaktiv tätig zu sein (Instagram, YouTube).

Der letzte Bereich ist derjenige der *Mediengestaltung*. Medien verändern sich ständig und es steht jedem frei, neue Inhalte gestaltend einzubringen. Wer kompetent mit Medien umgeht, kann sie kreativ mitgestalten und innovativ weiterentwickeln. Er/sie bringt sich ein mit ästhetischen Varianten und überschreitet damit die Grenzen bestehender Kommunikationsroutinen.

Mehr denn je hat Medienkompetenz unter den Bedingungen des digitalen Zeitalters eine herausragende Bedeutung. Dazu gehört, dass gerade Kinder und Jugendliche lernen, sich bewusst und kritisch im Netz zu bewegen und es aktiv und selbstbestimmt für die eigenen Zwecke zu nutzen. Dazu gehört ein gewisses Verständnis, wie Algorithmen funktionieren und wie sie die abgefragten und genutzten Inhalte des Netzes beeinflussen. Ebenfalls unentbehrlich ist ein Grundwissen darüber, wie das Netz funktioniert. Wem gehören die großen US-Internetkonzerne und wie sind sie untereinander verbunden? Die Nutzer und Nutzerinnen müssen lernen: Was passiert mit meinen Daten? Wie kann ich sie vor unerlaubtem Zugriff und Missbrauch bewahren? Wie schütze ich mich vor Mobbing in „sozialen“ Netzwerken? Es reicht in Zukunft nicht mehr aus, sich halbwegs gekonnt an der Oberfläche des Netzes zu bewegen und Dienste wie

E-Mails, Suchmaschinen wie Google und „soziale“ Netzwerke wie Facebook, Twitter und Instagram zu nutzen. Letztendlich muss es bei digitaler Medienkompetenz auch darum gehen, die Grundzüge der Technik zu verstehen, um nicht eines Tages von ihr beherrscht und kontrolliert zu werden.

3 Demokratiekompetenz als Ziel politischer Bildung

Die digitale Transformation betrifft auch das politische System. Durch das digitale Onlinezeitalter haben sich die politischen Informationsangebote sowie die Möglichkeiten, selbst politisch aktiv zu werden und die öffentliche Willensbildung mitzugestalten, grundlegend und qualitativ verändert.

Noch vor Beginn der digitalen Transformation, die alle gesellschaftlichen Bereiche erfasste, hat im Jahr 1995 eine Gruppe namhafter Vertreter und Vertreterinnen der politischen Bildung den „Darmstädter Appell“ veröffentlicht. Dessen Kernaussagen haben trotz veränderter Rahmenbedingungen nichts von ihrer Gültigkeit verloren: Ziel politischer Bildungsarbeit müsse die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie sein. Zur Ausfüllung dieser Rolle benötigten die Menschen verschiedene Kompetenzen: Wissen über das Gesellschafts- und vor allem das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln. Ferner gehörten dazu bestimmte Einstellungen und Verhaltensdispositionen. Weiter würden Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungskompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen sowie eine auf Politik bezogene Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit benötigt (Darmstädter Appell 1995, S. 35).

Ähnlich hat es das „Münchner Manifest“ mit dem Titel „Demokratie braucht politische Bildung“ im Mai 1997 formuliert. Autorinnen und Autoren sind die Leiter und Leiterinnen der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. Es heißt dort, dass der demokratische Rechtsstaat vom mündigen Mitdenken und Mitreden seiner Bürgerinnen und Bürger sowie von ihrer Bereitschaft lebe, sich selbstverantwortlich und sozialverantwortlich ein Urteil zu bilden, in der Verfassung normierte Regeln und Werte zu respektieren und sich für sie zu engagieren. Die durch gesellschaftliche Umbrüche gekennzeichnete Gegenwart fordere die Demokratiekompetenz der Bürgerinnen und Bürger auf besondere Weise heraus. Nur eine Bürgerschaft, die auf qualifizierte Weise am Zustandekommen politischer Entscheidungen teilhabe, stehe auch in Zeiten gesellschaftlicher

Umbrüche zur Demokratie. Politische Bildung arbeite für eine aktive Bürgergesellschaft, die den Staat als Summe aller Bürgerinnen und Bürger begreife und nicht als dienstleistendes Gegenüber (Münchner Manifest 1997, S. 37–38).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel der Bemühungen politischer Bildung der mündige Bürger bzw. die mündige Bürgerin ist. Als solche kennen sie die Strukturen des politischen Systems und ihre Beteiligungsrechte. Sie sind fähig, rational zu urteilen und aktiv in die Politik einzugreifen. Diese Ansprüche sind hoch und bedürfen der Anstrengung aller. Joachim Detjen (2000) bringt die von der Wertewandelforschung inspirierte Forschung zu Persönlichkeitstypen unter dem Blickwinkel ihres politischen Engagements in folgende Ordnung:

1. Desinteressierte,
2. reflektierte Zuschauerinnen und Zuschauer,
3. interventionsfähige Bürgerinnen und Bürger
4. Aktivbürgerinnen und -bürger.

Die *Desinteressierten* bezeichnet er als „die perfekten Privatiers“. (Detjen 2000, S. 19) Diese zahlenmäßig nicht unerhebliche Bevölkerungsgruppe nimmt für sich das Recht in Anspruch, sich um Politik nicht zu kümmern und von ihr in Ruhe gelassen zu werden. Die *reflektierten Zuschauerinnen* und Zuschauer sind wohl die größte Gruppe. Sie mischen sich zwar nicht in die Politik ein, informieren sich aber über politische Ereignisse und Themen. Sie sprechen im persönlichen Umfeld über Politik. Sie gehen zur Wahl und beteiligen sich an Abstimmungen. Die *interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger* zeigen zwar kein dauerhaftes politisches Engagement, sind aber fähig und bereit, je nach Situation aktiv in die Politik einzugreifen. Die *Aktivbürgerinnen und -bürger* sind die kleinste Gruppe. Das Politische nimmt bei ihnen einen sehr hohen Stellenwert ein. Die Angehörigen dieser Gruppe haben sich zur Mitgliedschaft und zur Mitarbeit in Parteien, Interessenverbänden oder Vereinigungen entschlossen. Aus dieser Gruppe rekrutiert sich auch das politische Führungspersonal eines Gemeinwesens. Detjen rät der politischen Bildung, bei ihrer Zieldefinition auf diese vier Gruppen Rücksicht zu nehmen:

Sie sollte den reflektierten Zuschauer als ihr Minimalziel ansehen. Als anspruchsvolleres, aber wohl doch realistisches Regelziel sollte sie den interventionsfähigen Bürger betrachten. Den Aktivbürger sollte sie keinesfalls aus den Augen verlieren, ihn sogar als Maximalziel ihrer Arbeit betrachten, aber nicht vergessen, dass nur die wenigsten diesen Grad an Bürgerschaftlichkeit erreichen. Die Desinteressierten schließlich bilden eine ständige Herausforderung für die Bildungsbemühung. Ihre Zahl zu verringern und aus Desinteressierten wenigstens im Ansatz reflektierte Zuschauer zu machen, ist

der politischen Bildung dauerhaft aufgegeben. Sie darf sich nicht entmutigen lassen, auch wenn ihre Erfolge auf diesem Feld nur sehr bescheiden sind. (Detjen 2000, S. 19)

Darüber hinaus entfaltet Joachim Detjen unter Bezugnahme auf Buchstein und Münkler den Begriff der bürgerschaftlichen Kompetenz, die sich in kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen entfaltet (Detjen 2000, S. 12–13):

Mit der *kognitiven Kompetenz* ist ein gewisses Niveau an Wissen und Lernfähigkeit gemeint. Dieses Wissen bezieht sich auf die institutionelle Ordnung des politischen Systems, auf funktionale Zusammenhänge innerhalb dieses Systems bis hin zu seinen weltpolitischen und -wirtschaftlichen Abhängigkeiten. Bürgerinnen und Bürger sollen aber auch hinsichtlich der Inhalte der aktuellen politischen Entscheidungen über sachlich informierte Kenntnisse verfügen.

Prozedurale Kompetenzen sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die benötigt werden, um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen auch tatsächlich wahrnehmen und nutzen zu können. Bürgerinnen und Bürger müssen deshalb Kenntnisse über administrative Zuständigkeiten und rechtliche Verfahren besitzen. Sie müssen über strategische Fähigkeiten verfügen, um die eigenen oder als richtig erkannten allgemeinen Ziele verwirklichen zu können.

Habituelle Kompetenzen sind Einstellungen, die Bürgerinnen und Bürger dem Staat zu dessen Bestandserhaltung entgegenbringen müssen. Sie müssen affektiv fest verankert sein, damit sie handlungsmotivierend wirken können. Moderne Demokratien sind in ihren habituellen Erwartungen besonders anspruchsvoll. Als staatliche Gemeinwesen benötigen sie natürlich Rechtsgehorsam, darüber hinaus aber auch Opferbereitschaft, das Gemeinwesen gegen Bedrohungen von außen zu verteidigen. Als liberale Gemeinwesen bedürfen sie der Fairness und der Toleranz in weltanschaulichen Angelegenheiten. Als demokratische Gemeinwesen sind sie angewiesen auf Partizipation, die nach Möglichkeit rational, verantwortbar und regelmäßig sein soll. Als sozialstaatliche Gemeinwesen kommen sie nicht ohne sozialen Gerechtigkeitssinn und Solidarität aus.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mündige Bürgerinnen und Bürgern in einer digitalen Welt über Medienkompetenz verfügen müssen. Hilfreich scheint dabei, dass Ziele der Medienkompetenzförderung auch in Zielen politischer Bildung enthalten sind:

Die betont ihrerseits Kenntnisse, Kommunikations-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten sowie -bereitschaften. Siehe dazu auch GPJE (2004), Detjen et al. (2012), Kühberger (2009) und Krammer (2008).

Gapski (2017) unterscheidet digitale Demokratiekompetenz in (1) Kompetenzen für die Anwendung digitaler Technologien im Kontext inhaltlich-politischen

und demokratierelevanten Handelns und Denkens (gefördert bspw. durch Anti-Hate-Speech-Projekte) und (2) Kompetenzen für die Erschließung und Hinterfragung digital vermittelter Welt- und Selbstbezüge (gefördert bspw. durch Reflexion über Privatheit, Souveränität usw.). Für den vorliegenden Zusammenhang ist vor allem der zweite Aspekt wichtig.

Die digitale Transformation durchdringt nahezu jede Kommunikation und damit alle gesellschaftlichen Bereiche. Treibende Kraft ist die digitale Ökonomisierung der Kommunikation. Durch die wirtschaftlich vorangetriebene Datafizierung der Gesellschaft entstehen neue Machtpole und Informationsasymmetrien. Diese neuen Strukturen sind je schon politisch in ihren Auswirkungen (Privatheit/Öffentlichkeit, Diskriminierungen usw.) und müssen damit zum Thema und Inhalt der Demokratiekompetenzförderung werden.

Die Forderung nach digitaler Demokratiekompetenz wird als Fortsetzung der Diskussion über „Medienkompetenz“ im analogen Zeitalter gesehen. Sie betont insbesondere die politische Partizipation und bringt neue, bislang unbearbeitete und unbekannte Herausforderungen durch die digitale Transformation hervor. Die „alte“ Medienkompetenz für die analoge Mediengesellschaft unterscheidet sich von der neuen digitalen Demokratiekompetenz durch ihre Technologien wie das Internet, künstliche Intelligenz, Algorithmen und Big Data, sowie durch den Einbezug aller als Produzenten und Konsumenten, die sogenannten „Prosumer“. Digitale Demokratiekompetenz muss also auch ein Wissen über das Zusammenspiel ökonomischer und technologischer Treiber beinhalten. Darüber hinaus ist von der Idee Abstand zu nehmen, dass ein handlungsfähiges, selbstbestimmtes Subjekt die digitale Durchdringung der Gesellschaft alleine verstehen kann. Durch die kritische Reflexion und Maßnahmen zur „digitalen Selbstverteidigung“ allein kann auch das digitalkompetente Individuum – wenn es denn überhaupt real existiert – keine umfassende Souveränität in der digitalen Welt erlangen. Ist also die ohnmächtige Hinnahme eines Lebens unter den Bedingungen des Kontrollverlusts über die eigenen Daten die unausweichliche Konsequenz? Dies kann für Politische Bildung im demokratischen System nicht hinnehmbar sein. Deswegen brauchen wir eine konzertierte Aktion aller Beteiligten, um den Kontrollverlust (vgl. Seemann 2014) einzudämmen. Damit sind gemeint: die Nutzerinnen und Nutzer selbst, die Internetkonzerne sowie die zivilgesellschaftlichen und politischen Akteurinnen und Akteure. Voraussetzung ist die Gestaltung geeigneter rechtlicher, technischer und politischer Rahmenbedingungen und Regulierungen. Denn selbst die utopische Konstruktion eines digitalkompetenten Individuums ist mit diesen Aufgaben allein überfordert. Deshalb ist es auch ein Ziel politischer

Demokratiebildung, ein Bewusstsein für die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen und die ihnen zugrundeliegende Werte und Ethiken zu schaffen. Andererseits sind Demokratiekompetenzen gefordert.

Politische Bildung über Politik findet unter den Bedingungen einer digitalen Mediengesellschaft statt. Es geht nicht nur um Information über die mediale „Darstellung“ von Politik, sondern auch die vertiefende Auseinandersetzung mit den medienabhängigen und -unabhängigen Faktoren der „Herstellung“ von Politik. Medien interessieren deshalb als Agenturen der Politikvermittlung. Insgesamt müssen Medien als eine Dimension des Politischen bzw. auch Unpolitischen in den Blick kommen.

4 Veränderungen der Medienlandschaft und -nutzung

Die Medienlandschaft und die Nutzung haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. So ist die tägliche TV-Sehdauer in der deutschen Gesamtbevölkerung von durchschnittlich 223 min im Jahr 2010 auf 211 min im Jahr 2019 zurückgegangen. Besonders deutlich war der Rückgang in der Gruppe der Kinder von 3 Jahren bis 13 Jahren: Von 93 (2010) auf 58 min (2019). Ein Zuwachs ist lediglich bei der älteren Bevölkerung ab 70 festzustellen (Media Perspektiven Basisdaten 2019, S. 70, 72).

Genau gegenläufig entwickelt sich die Nutzung des Internet: Waren 2017 noch 59 % der Gesamtbevölkerung täglich online, sind es 2019 bereits 71 %. Bei der täglichen Nutzung in Minuten ist der Zuwachs in den letzten zwei Jahren bei den 14- bis 29-Jährigen mit plus 15 min auf 201 min täglich (2019) besonders hoch. Der Anteil der Offlinerinnen und Offliner geht kontinuierlich zurück und ist bei den über 60-Jährigen mit 30,4 % besonders hoch (Media Perspektiven Basisdaten 2019, S. 81–85).

Die MedienGewichtungsstudie 2019-II der deutschen Landesmedienanstalten, die für die Aufsicht des privaten, kommerziellen Rundfunks zuständig sind, bestätigt diese Daten: Beim Meinungsbildungsgewicht gewinnt das Internet weiter an Bedeutung (eine Verdoppelung von 13 % in 2009 auf jetzt knapp 30 % in 2019). Die Tageszeitung verliert kontinuierlich und fällt erstmals unter 18 %. 2009 lag sie noch bei 26 %. Das Fernsehen kann seinen Spitzenplatz mit 32 % zwar noch halten, verlor in den vergangenen zehn Jahren aber sechs Prozent. Radio (18 %) und Zeitschriften (zwei Prozent) zeigen über die Jahre hinweg ein nahezu ähnliches, fast unverändertes Meinungsbildungsgewicht.

Die informierende Onlinenutzung stieg bei den 14- bis 29-Jährigen weiter an und liegt mittlerweile bei knapp 73 %. Nur in der Generation der über 50-Jährigen

bleibt Fernsehen trotz Rückgang das meistgenutzte Informationsmedium. In der Gesamtbevölkerung hat das Internet mit knapp 36 % der Nennungen mittlerweile das Fernsehen (31 %) als das wichtigste Informationsmedium überholt. Die Tageszeitung, das Radio und Zeitschriften sind deutlich weniger relevant (Landesmedienanstalten 2019).

Die Rolle des professionellen Journalismus der klassischen, meist analogen Massenmedien als beherrschender Faktor der öffentlichen Meinungsbildung hat sich seit dem Aufkommen des Internets und insbesondere in den sozialen Netzwerken grundlegend gewandelt. Er hat seine fast monopolartige Funktion und Bedeutung als Schleusenwärter im täglichen Nachrichtenstrom verloren. Die klassischen Nachrichtenmedien sind heute nur noch ein Player unter vielen im globalen Angebot des Netzes. Die Zeiten, in denen Nachrichten ihren Weg durch die Filter der Redaktionen ans Licht der Öffentlichkeit finden mussten, um wahrgenommen zu werden, sind endgültig vorbei. In Zeiten von Twitter und Facebook braucht ein Politiker keine Pressekonferenz mehr, um sich über den journalistischen Umweg Gehör und Aufmerksamkeit beim Publikum zu verschaffen. Er kommt direkt und in Echtzeit mit seiner Weltsicht und seinen Meinungen zu den Wählerinnen und Wählern (vgl. dazu Lobigs und Neuberger 2018; Wallace 2018).

Das soll nicht heißen, dass die professionellen Nachrichtenmedien ihre Bedeutung völlig verloren haben. Für viele Menschen sind sie immer noch und nach wie vor wichtige Informationsquellen, aber eben nicht mehr die einzigen: 85 % der deutschen Haushalte werden noch vom Fernsehen erreicht. Die Hauptnachrichtensendung der ARD, die Tagesschau um 20 Uhr wird im Durchschnitt täglich von 9,6 Mio. Menschen gesehen; die ZDF-Nachrichten um 19 Uhr sehen etwas über 4 Mio.. 53 Mio. hören täglich Radio. Und die deutschen Tageszeitungen lesen täglich rund 40 Mio. Menschen (Media Perspektiven 2019, S. 70–80).

Neben diese klassischen Informationsmedien ist ein bunter Infococktail getreten – analog und digital – den sich die Bürgerinnen und Bürger täglich neu zusammenmischen. Der professionelle Journalismus steht in Konkurrenz mit alternativen Angeboten auf sozialen Netzwerken und Formen öffentlicher Bürgerkommunikation. Auch dort entstehen Meinungsaustausch und Meinungsklima. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen auch Suchmaschinen, die mit ihrem Algorithmus personalisierte Nachrichtenkanäle bereitstellen und die Nutzerinnen und Nutzer zu Seiten führen, die ihren Neigungen und Voreinstellungen entsprechen (Schweiger et al. 2019). Wolfgang Schweigers These ist folglich zuzustimmen: „Wir leben tatsächlich in einer Zeit des Aufstiegs sozialer Medien und des Bedeutungsverlusts journalistischer Nachrichten“ (2017, S. 182).

Besonders anfällig für diese neuen Formen alternativer, öffentlicher Bürgerkommunikation ist die von Schweiger sogenannte *politisierte Bildungsmitte*: „Das

sind Menschen mit niedriger, häufiger noch durchschnittlicher formaler Bildung. Sie sind überwiegend mittleren Alters, informieren sich intensiv im Internet und diskutieren dort auch teilweise mit“ (2017, S. 182).

In dieser Gruppe hat sich in den vergangenen Jahren eine deutliche Politisierung und Polarisierung bemerkbar gemacht. Festzumachen sind Fixpunkte wie die Griechenland-Hilfen der EU in der Folge der Eurokrise, Islamismus und Flüchtlinge. Viele Menschen in dieser Gruppe – aber nicht nur sie – haben sich von den etablierten „Systemmedien“ abgewandt. Hauptinformationsquellen sind das unterhaltungsorientierte und boulevardeske kommerzielle Fernsehen sowie alternative Onlinemedien. Der Austausch mit Gleichgesinnten im Netz – ebenso Eliten- und Politikverdrossene wie sie selbst – fördert und bestärkt das vorhandene Meinungsklima.

An den analogen Stammtischen der Vergangenheit hat es immer schon einzelne, abweichende oder abseitige Meinungen bis hin zum Extremismus gegeben. Damals ging man vom Stammtisch nach Hause und der Neonazi blieb dort allein mit seinen Ansichten. Er erzielte über seinen Stammtisch hinaus keine Wirkung. Jetzt, im digitalen Zeitalter vernetzter Onlinekommunikation, geht er nach Hause und teilt seine extremistischen Ansichten online über soziale Medien und findet schnell Gleichgesinnte. Und es entsteht das Gefühl, vermeintlich einer Mehrheit anzugehören. Dabei ist das Klima in diesen Foren deutlich rauer geworden.

Die Veränderung des Informations- und Diskussionsverhaltens durch das Internet führt auch dazu, dass viele Menschen sich für besser informiert halten als sie es tatsächlich sind. Schweiger sieht eine „merkwürdige Mischung aus politischer Aufwallung, mangelnder Medienkompetenz, einem fast schon übernatürlichen politischen Selbstbewusstsein bei gleichzeitiger Fehlinformiertheit“ (2017, S. 183). Eine Ursache dafür ist im Bedeutungsverlust des professionellen Journalismus zu suchen (siehe oben). Bei aller berechtigter Kritik an Fehlleistungen: Nur mithilfe eines freien und unabhängigen Journalismus, wie er insbesondere bei den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, Tageszeitungen, Magazinen und Wochenzeitungen praktiziert und gepflegt wird, ist ein qualifizierter Dialog zwischen den Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft zu organisieren. Und dazu muss die regelmäßige und kompetente Mediennutzung treten, um zu einem soliden politischen Grundwissen, pluralistischer Informiertheit und einer realistischen Einschätzung des Meinungsklimas zu kommen.

Denn je mehr sich Mediennutzerinnen und -nutzer auf die Auswahl beschränken, die ihnen von Nachrichtenaggregatoren wie Google, Twitter oder Facebook personalisiert geliefert wird, umso größer ist die Gefahr der Desinformation. Hier ist das Risiko, sich nur noch in Filterblasen und Echokammern zu bewegen, besonders groß. Es fehlt die professionelle Instanz, die einordnet, gewichtet,

erklärt und hinterfragt. Auch wenn dabei journalistische Inhalte genutzt werden: Die eigentlichen Quellen sind nicht mehr unbedingt und zweifelsfrei nachvollziehbar. Außerdem bleibt das Problem, dass Nachrichtenmedien die von ihnen in sozialen Netzwerken geposteten Beiträge nicht unbedingt und in erster Linie nach gesellschaftlicher Relevanz aussuchen, sondern nach zu erwartenden möglichst hohen Klickzahlen, Likes und Retweets.

In den entstehenden Filterblasen und Echokammern bleiben die unterschiedlichen Meinungslager unter sich. In diesen homogenen Netzwerken kommen Andersdenkende kaum vor und die Wahrscheinlichkeit, auf entgegengesetzte Meinungen und kontroverse Ansichten zu stoßen, ist eher gering. So bleibt auf der Strecke, was für einen offenen Diskurs in einem demokratisch-pluralistischen Gemeinwesen unentbehrlich ist: die kritische Prüfung der eigenen Positionen und von anderen Denkweisen lernen.

Mittlerweile haben einige Kommunikationswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen Vorbehalte gegenüber diesem Modell geäußert. So argumentiert Axel Bruns, dass der Einfluss von Echokammern und Filterblasen stark überbewertet werde. Er ergebe sich aus einer moralisierenden und panischen Einstellung zur Rolle von sozialen Medien. Es existiere eine weit verbreitete Tendenz, Plattformen und ihre Algorithmen für politische Polarisierung verantwortlich zu machen. So würden weitaus ernstere Probleme im Zusammenhang mit dem Aufkommen von Populismus verschleiert (Bruns 2019).

Elizabeth Dubois und Grant Blank haben bei einer Untersuchung in Großbritannien herausgefunden, dass diejenigen, die sich für Politik interessieren und einen vielfältigen Medienkonsum haben, dazu neigen, Echokammern zu meiden. Wahrscheinlich würde sich nur ein kleiner Teil der Bevölkerung in einer Echokammer befinden. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass es Gruppen in der Gesellschaft gibt, die ein verfestigtes, populistisches oder gar extremistisches Bild von Demokratie und Gesellschaft haben und die sich deshalb gerne in Filterblasen und Echokammern aufhalten (Dubois und Blank 2018).

Menschen in diesen Filterblasen, die von den algorithmisch gesteuerten Suchmaschinen und sozialen Medien in ihrem Meinungsbild geprägt werden, haben kaum eine Chance, zu mündigen, demokratiekompetenten Bürgerinnen und Bürgern im oben beschriebenen Sinn zu werden. Die Wahlergebnisse der letzten Jahre in Deutschland haben die rechtspopulistische Alternative für Deutschland in alle Landesparlamente und in den Bundestag gebracht. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Polarisierung der Gesellschaft zugenommen hat. Die ehemaligen großen Volksparteien CDU/CSU und SPD, die noch in den 1970er-Jahren bei Wahlen zusammen rund 90 % der Stimmen auf sich vereinigen konnten, schafften bei aktuellen Umfragen gerade noch knapp über 50 %. Bei sieben Parteien und sechs

Fraktionen im Deutschen Bundestag wird eine Regierungsbildung immer schwieriger. Auch diese Zerrissenheit des politischen Spektrums und Polarisierung ist eine Folge der oben beschriebenen veränderten Mediennutzung und dem damit zusammenhängenden Informations- und Diskussionsverhaltens eines großen Teils der Bevölkerung.

Die neueste *Mitte-Studie* der Friedrich-Ebert-Stiftung und einem Forschungsteam des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld (IKG) vom April 2019 stützt diesen Befund. Es ergebe sich das Bild einer Verfestigung und Normalisierung rechter Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft, so die Autoren und die Autorin der Studie (Friedrich-Ebert-Stiftung 2019).

Die Studienreihe gibt seit 2006 Auskunft über die Stabilität und Instabilität der Demokratie. Die aktuellen Ergebnisse machen deutlich:

Der Großteil der Deutschen befürwortet die Demokratie, begrüßt die Vielfalt der Gesellschaft und fordert eine Stärkung der EU. Doch zugleich äußert ein Drittel auch nicht-liberale Einstellungen zur Demokratie, stellt gleiche Rechte für alle infrage. Dabei ist die Zustimmung zu menschenfeindlichen Vorurteilen in denen letzten fünf Jahren nahezu unverändert. Das gilt vor allem für Abwertungen gegenüber Zugewanderten, Musliminnen und Muslimen und für Antisemitismus, die seit 2014 hoch sind (Friedrich-Ebert-Stiftung 2019).

Negative Einstellungen gegenüber Asylsuchenden haben sogar zugenommen: Jede zweite befragte Person stimmt negativen Meinungen gegenüber Asylsuchenden zu. Dies ist noch einmal im Vergleich zu 2016 angestiegen, obwohl die Zahl der Asylsuchenden im Befragungszeitraum rückläufig ist. [...] Auch Verschwörungsmymen finden generell in der Bevölkerung großen Zuspruch. 46 % meinen, geheime Organisationen würden politische Entscheidungen beeinflussen. [...] Nahezu ein Viertel der Befragten mutmaßt, Medien und Politik steckten unter einer Decke. (Friedrich-Ebert-Stiftung 2019)

Die Studie kommt zu folgendem Schluss: „Vordergründig findet sich eine hohe Zustimmung zur Demokratie, die aber zugleich von antidemokratischen und antipluralistischen Überzeugungen begleitet wird. Die Mitte verliert ihren festen Boden und ihre demokratische Orientierung.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2019)

5 Die Janusköpfigkeit der digitalen Onlinewelten

Die bislang erfolgten Analysen und Schlussfolgerungen sollen nun aber nicht dazu führen, die Möglichkeiten des Internets und der digitalen Kommunikation in Bausch und Bogen zu verdammen. Wir haben es durchaus mit zwei Seiten

einer Medaille zu tun. Denn zweifelsfrei bietet das Netz neue Informationsmöglichkeiten, die in der analogen Welt unbekannt waren:

Überall auf der Welt sind – oft in Echtzeit und aktuell – Informationen aus unzähligen Quellen verfügbar. Die Kosten sind für die Nutzerinnen und Nutzer meist überschaubar oder liegen bei null – wenn man von der Überlassung persönlicher Daten einmal absieht, mit denen die Internetkonzerne Geld und Macht kumulieren. Bill Gates' Vision von der „Information at your fingertips“, die er bei einer Rede in Las Vegas im November 1994 formulierte, wurde Realität (zit. nach Dernbach 2008).

Einerseits bietet das Netz zahllose Möglichkeiten für öffentliche, alternative Bürgerkommunikation und eine Demokratisierung der digitalen Mediengesellschaft. Jeder und Jede kann heute seine Meinung mit wenig technischem und finanziellem Aufwand in Blogs und Foren online stellen und damit theoretisch weltweit empfangbar sein. Kommentare zu Beiträgen in professionellen Onlinemedien bieten die Möglichkeit der Rückkopplung zu den Autoren und Autorinnen. Über Foren kann Bürgerbeteiligung bei Entscheidungsprozessen auf der kommunalen und regionalen Ebene viel leichter möglich gemacht werden. Bisher schwer organisierbare Interessen können sich leichter vernetzen und an die Öffentlichkeit treten. Protestaktionen wie die „Gelbwesten“ in Frankreich oder die Schülerstreikbewegung „Fridays for Future“ wären ohne die Koordination in sozialen Medien nicht möglich gewesen.

Andererseits finden sich Phänomene wie Desinformation, Lügen, Propaganda, Hasskommentare, Extremismus, Islamismus, Antisemitismus, Neo-Nazismus, Kinderpornografie und andere zweifelhafte oder gar strafbare Inhalte. So lässt sich z. B. nachweisen, dass russische Regierungsstellen während der Corona-Pandemie verstärkt Desinformationen streuen, um das Vertrauen in Gesundheitssysteme und Instrumente für die Krisenbewältigung europäischer Länder zu untergraben. Der Europäische Auswärtige Dienst veröffentlichte, dass in nur zwei Monaten mehr als 150 Fälle von Desinformation aus russischen beziehungsweise prorussischen Quellen registriert wurden (Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland 2020).

Der Rechtsextremist und Antisemit Ken Jebsen gehört mit zur Gruppe der „Corona-Rebellen“ auf YouTube und hat dort 488 000 Abonnenten und seine Videos verzeichnen bis zu 700 000 Aufrufe.

6 Herausforderungen für Demokratie und Politische Bildung

Die Herausforderungen für die freiheitliche Demokratie westlicher Prägung liegen auf der Hand: Die beschriebene Fragmentierung und der qualitativ neue Strukturwandel der Öffentlichkeit fördert die Verbreitung von Populismus, illiberalen Demokratievorstellungen bis hin zu Diktatur und extremistischen Einstellungen. Damit verbunden ist eine Enttabuisierung bisher geltender zivilisatorischer Standards im gesellschaftlichen Umgang miteinander und die Vernetzung antisozialer, gewaltaffiner Milieus, die bislang keine Öffentlichkeit fanden.

Die Studie „Hass auf Knopfdruck. Rechtsextreme Trollfabriken und das Ökosystem koordinierter Hasskampagnen im Netz“ von Kreißel et al. (2018) belegt die Zunahme von koordiniertem Hass im Netz und dass es sich dabei um eine lautstarke Minderheit handelt. Sie zeigt ferner die Dominanz koordinierter rechtsextremer Accounts. Die pro-AfD-Wahlkampagne mit den Hashtags #AfD, #TraudichDeutschland und #Merkelmussweg im August/September 2017 war die längste und einflussreichste Kampagne der rechtsextremen Troll-Accounts. Diese Kampagnen werden von Reconquista Germanica und verwandten rechtsextremen Onlinenetzwerken aus identitären Kreisen in den sozialen Medien koordiniert, was dazu führt, dass sie teilweise wochenlang in den Toptrends liegen und den Onlinediskurs bestimmen. Die Hashtags werden außerdem von AfD-Accounts und von russischen Medien wie RT und Sputnik aufgegriffen und geraten so in den medialen Mainstream.

Da im digitalen Zeitalter große Öffentlichkeiten direkt und unter Umgehung professioneller Filter und Informationsnavigatoren angesprochen werden können, wird der viralen Verbreitung von Desinformation Vorschub geleistet. Im Folgenden scheint eine leichtere Mobilisierung von Gruppen, eine höhere Volatilität bei Wahlen, eine größere Unberechenbarkeit und Aufsplitterung des Parteiensystems, zunehmende Schwierigkeiten bei der Regierungsbildung durch Koalitionen und damit der Regierbarkeit insgesamt, ein Erstarken von Populismus und Extremismus und ein Verlust von Konsens in der Gesellschaft Realität zu sein (siehe dazu Zick 2016; siehe ebenfalls die anderen „Mitte-Studien“).

Demokratie braucht eine funktionierende Öffentlichkeit. Dazu gehören professionell-journalistische Medien als Navigatoren im zunehmend unübersichtlicher werdenden Informationsdschungel mit entsprechend großen Reichweiten – egal auf welchen Ausspielwegen. Mehr Wissen über Politik durch professionelle Medien kann, muss aber nicht automatisch zu höherem politischem Engagement führen. Deshalb brauchen wir einerseits die Förderung von Medienkompetenz im oben beschriebenen Sinn, um die Rolle der Medien bei der Politikvermittlung

besser verstehen zu können. Auf der anderen Seite brauchen wir die Stärkung von Demokratiekompetenz zur Gestaltung einer lebendigen demokratischen Kultur. Darunter verstehe ich u. a. mit Himmelmann (2005) sowie Mauz und Gloe (2018) Einstellungen und Werte, praktische Handlungsfertigkeiten und Wissen und kritisches Denken. Diesen drei Bereichen können einzelne Teilkompetenzen zugeordnet werden, die für das Leben in einer Demokratie wichtig sind. Demokratiekompetenz ist das Zusammenkommen aller Teilkompetenzen.

Am Ende muss eine digitale Souveränität stehen, d. h. die Befähigung zur Kultivierung der digitalen Welten. Im Idealfall fließen Medienbildung, Politische Bildung, Soziales Lernen und Werteeziehung zusammen zur digitalen Demokratiekompetenz, d. h. Demokratiekompetenz in einer umfassend und tief greifend mediatisierten und digitalisierten Gesellschaft in einer Welt, die von digitaler Transformation geprägt ist und dauerhaft sein wird. Im Vordergrund von Bildungsbemühungen sollten die Demokratiekompetenzen des Individuums stehen, nicht die digitalen Werkzeuge und Techniken. *Digitale Demokratiekompetenz* fördern heißt somit, ethisch-kulturelles und politisches Wissen, Reflexionsvermögen sowie Motivation und Wille zum sozialen und politischen Handeln in der digitalisierten Welt zu fördern. Digitale Demokratiekompetenzbildung erfordert für diese neue Aufgabe neue Konzepte und Methoden in der Schnittmenge von politischer, medienpädagogischer, ökonomischer, ethischer und informatischer Bildung. Eine bislang eher 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“.

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. Digitale Medienkompetenzförderung ist ein zentraler Bestandteil des lebenslangen Lernens (dazu auch Gapski et al. 2017, S. 26–27). Dazu gehört selbstverständlich auch die systematische Professionalisierung des pädagogischen Personals. Insbesondere die Förderung neuer Querschnittskompetenzen zwischen medienpädagogischer, informationstechnologischer und politischer Bildung sollte für Pädagoginnen und Pädagogen aller Ebenen zu einem verbindlichen Aus- und Fortbildungsziel werden.

Bei der Betonung von Digitalisierung und Mediatisierung darf nicht vergessen und übersehen werden, dass für jede politische Teilhabe und damit auch für die digitale Demokratiekompetenz die kommunikative Kompetenz und insbesondere die klassische Sprachkompetenz von größter Bedeutung bleibt. Sie ist und bleibt grundlegend für kritisch-diskursives Denken. Zentral bleibt die Forderung nach konstruktiv-kreativen und gemeinwohlorientierten Projekten zur Förderung

digitaler Bildung und Demokratiekompetenz. Sie müssen den häufig an Risiken orientierten und dystopischen Diskursen zur Digitalisierung entgegengestellt werden. Dies kann ein Weg sein, die Herausforderungen für Staat, Gesellschaft und Wirtschaft durch die Digitalisierung zu meistern.

Literatur

- Darmstädter Appell (1995). Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule. *Gegenwartskunde*, 44, 491–497.
- Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Reihe Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Dieter Baacke/Susanne Kornblum/Jürgen Lauffer/Lothar Mikos & Günter A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz* (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bruns, A. (2019). Filter bubble. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1426>.
- Dernbach, C. (2008, 21. Mai). Transcript of Bill Gates' keynote speech fall/comdex (Nov. 14, 1994) – information at your fingertips (2005) [Blog Post]. <https://www.mr-gadget.de/microsoft/2008-05-21/transcript-of-bill-gates-keynote-speech-fallcomdex-nov-14-1994-information-at-your-fingertips-2005>.
- Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 50(25), 11–20.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – Ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>.
- Dubois, E. & Blank, G. (2018). The echo chamber is overstated: the moderating effect of political interest and diverse media. In: *Information, Communication & Society* 21, S. 729–745.
- Fischer, D. (2016, 30. Oktober). Social Bots im US-Wahlkampf. Der Roboter als Wahlkampfshelfer. *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/social-bots-im-us-wahlkampf-der-roboter-als-wahlkampfshelfer/14756570>.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. (2019). *Neue „Mitte-Studie“: Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. <https://www.fes.de/presse/aktuelle-pressehinweise/neue-mitte-studie-verlorene-mitte-feindselige-zustaeende-rec htsextreme-einstellungen-in-deutschland-2018-19/>.
- Gapski, H. (2017). Thesen zu Digitale Demokratiekompetenz. https://www.grimme-forschung.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Forschung/Dokumente/Thesen_HGapski_Digitale_Demokratiekompetenz-050919.pdf.
- Gapski, H., Oberle, M., & Stauffer, W. (2017). Einleitung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Stauffer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 17–30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GPJE. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Himmelmann, G. (2005). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Berlin: BLK.
- Jüngling, T. (2015, 6. Dezember). Die unheimliche Manipulation durch Robot-Herden. *Die Welt*. Abgerufen von <https://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article149665357/Die-unheimliche-Manipulation-durch-Robot-Herden.html>.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5–14.
- Kreißel, P., Ebner, J., Urban, A., & Guhl, J. (2018). Hass auf Knopfdruck. Rechtsextreme Trollfabriken und das Ökosystem koordinierter Hasskampagnen im Netz. https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/07/ISD_Ich_Bin_Hier_2.pdf.
- Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Landesmedienanstalten. (2019). *MedienGewichtungsstudie 2019*. Abgerufen von https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Themen/Forschung/Mediengewichtungsstudie/MedienGewichtungsstudie_2019-2.pdf.
- Lobigs, F., & Neuberger, C. (2018). *Meinungsmacht im Internet und die Digitalstrategien von Medienunternehmen. Neue Machtverhältnisse trotz expandierender Internet-Geschäfte der traditionellen Massenmedien-Konzerne*. Leipzig: Vistas.
- Münchener Manifest (1997). Demokratie braucht politische Bildung: Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47(32), 37–38.
- Mauz, A., & Gloe, M. (2018). *Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis*. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland.
- Media Perspektiven Basisdaten (2019). Daten zur Mediensituation in Deutschland 2019. Frankfurt/M.
- Media Perspektiven (2019). *Daten zur Mediensituation in Deutschland 2018*. Frankfurt a. M.
- Schweiger, W. (2017). Der (des)informierte Bürger im Netz. *Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16058-6>.
- Schweiger, W., Weber, P., Prochazka, F., & Brückner, L. (2019). *Algorithmisch personalisierte Nachrichtenkanäle. Begriffe, Nutzung, Wirkung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24062>.
- Seemann, M. (2014). *Das neue Spiel: Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust*. Freiburg: Orange-Press.
- Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland. (2020). Desinformationen zum Coronavirus werden gezielt gestreut. Abgerufen von https://ec.europa.eu/germany/news/20200401-bericht-desinformationen-coronavirus_de.
- Wallace, J. (2018). Modelling contemporary gatekeeping. *Digital Journalism*, 6(3), 274–293. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1343648>.
- Zick, A. (2016). Polarisierung und radikale Abwehr – Fragen an eine gesplittete Gesellschaft und Leit motive politischer Bildung. In Andreas Zick/Beate Küpper & Daniela Krause (Hrsg.), *Gesplittene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland* (S. 203–218). Bonn: Dietz.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en)

Analyse von Machtstrukturen und politischer Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen

Andreas Eis

Politische Willensbildung ist heute untrennbar mit neuen Formen digital gestützter Kommunikation verbunden und ohne diese nicht mehr erklärbar. Bürger*innen werden nicht nur über soziale Medien von Regierungsvertreter*innen, Parteien, Verbänden oder NGOs direkt adressiert, sondern initiieren selbstorganisierte Kampagnen, Informations-, Meinungs- und Bildungsportale. Politische Kommunikation unter Bedingungen der Digitalisierung ist immer weniger eine Einbahnstraße der Darstellung von Positionen oder der Legitimation von Entscheidungen gegenüber passiven Zuschauern und politischen Laien. Öffentlichkeit entsteht, wenn Menschen ihre gesellschaftlichen Anliegen selbst formulieren und z. B. durch Hashtags in den sozialen Medien (#aufschrei; #MeToo; #ichbinhier), YouTube-Videos (Rezo) oder Onlinepetitionen und deren Verbreitung in kürzester Zeit eine erhebliche Unterstützung sowohl online als auch offline mobilisieren, wie etwa bei Protesten gegen Sexismus, Hass im Internet, das ACTA-Abkommen oder die Reform des EU-Urheberrechts, aber auch in sozialen Bewegungen wie Fridays for Future, Recht auf Stadt, die No-Border-Bewegung, die Gelbwesten in Frankreich oder auch in rechtskonservativen Pro-Life-Bewegungen und antifeministischen Bewegungen sowie in nationalistischen Netzwerken.

Umstritten bleibt die Frage, inwiefern der digitale Strukturwandel der Öffentlichkeit zu einer Repolitisierung oder eher zu einer Zersplitterung und Auflösung

A. Eis (✉)
Universität Kassel, Kassel, Deutschland
E-Mail: andreas.eis@uni-kassel.de

des öffentlichen Raumes in selbstbezügliche, unverbundene Teilöffentlichkeiten geführt hat. Digitale Formen politischer Kommunikation eröffnen Zugänge, Anliegen zu artikulieren, zu teilen, Bündnisse und kollektive Handlungsfähigkeit zu mobilisieren. Dies beschränkt sich nicht auf das Gegenzeichnen von Petitionen per Mausklick. Die Vernetzung von selbstorganisierten Basisbewegungen mit gesellschaftlichen Akteuren (z. B. in der Degrowth-Bewegung), die Organisation transnationaler Proteste und Großdemonstrationen (Occupy, Fridays for Future) sind heute ohne digitale Kommunikationswege kaum mehr vorstellbar. Handlungsfähigkeit zeigt sich hier jedoch immer erst in einer Verbindung von digitalen und analogen Interaktionen in sozialen Räumen, angefangen von lokalen Flashmobs wie die Sardinien-Proteste gegen die Hassbotschaften und Auftritte von Matteo Salvini in Italien, über die zivilgesellschaftliche Organisation der Seenotrettung mit Unterstützung von Alarm Phone und dem Bündnis Seebrücke, bis hin zur Durchführung von Europäischen Bürgerinitiativen wie Recht auf Wasser, Stopp TTIP oder zur Bekämpfung der Klimakrise.

Bereits diese Beispiele zeigen, dass weder Kommunikation noch Öffentlichkeit und schon gar nicht Gesellschaft als solche mit dem Attribut ‚digital‘ adäquat beschrieben werden können. Die Veränderungen von Kommunikationsstrukturen und Machtverhältnissen vollzieht sich in einer Verschränkung von analogen und digitalen (teil-)öffentlichen Räumen, deren soziale und kulturelle Basis immer auch von ökonomischen Bedingungen bestimmt werden.

Im Beitrag greife ich zunächst die gemeinsame Frage des Bandes auf, wie sich die Bedingungen politischer Kommunikation und Handlungsfähigkeit in „einer digitalen Gesellschaft“ verändern. Diese Frage wird in einem weiteren Schritt für den „Lern-/Handlungsraum“ (Trumann 2013, S. 59) sozialer Bewegungen konkretisiert. Dabei wird untersucht, welche Lernräume und Praktiken der Selbstermächtigung sich in sozialen Bewegungen eröffnen. Ziel des Beitrages ist die Analyse informeller Lernanlässe, die Prozesse der Digitalisierung nutzen und zugleich die veränderten Machtstrukturen im „kommunikativen Kapitalismus“ (Dean 2016) problematisieren. Es soll gezeigt werden, inwiefern in transnationalen Bewegungen neue Formen digitaler, bzw. „hybrider“ und „fluidere“ Öffentlichkeiten (Jarren und Klinger 2017, S. 34) und Machtressourcen erschlossen oder verhindert werden. Der hier vorgestellte fachdidaktische Analysezugang soll an ausgewählten Beispielen veranschaulichen, inwiefern junge Menschen sich soziale Räume und Kommunikationsformen aneignen und als Instrumente der Selbstbildung nutzen, um kollektive Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Die Argumentation erfolgt in vier Schritten. 1) Zunächst werden gesellschaftstheoretische Grundannahmen zum Verhältnis von Digitalisierung und einer Fragmentierung von Öffentlichkeiten erläutert und deren Konsequenzen für die

Politische Bildung herausgearbeitet. 2) In einem zweiten Schritt diskutiere ich zwei konträre Positionen zur Analyse der ökonomischen Herrschaftsverhältnisse im „digitalen“, bzw. „kommunikativen“ Kapitalismus, die zu unterschiedlichen demokratiepolitischen Konsequenzen führen. Während Jodi Dean eine neue Formation der Kapitalakkumulation und Klassenkonflikte beschreibt, sieht Paul Mason in der Krise des Neoliberalismus bereits das Scheitern einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung, die durch digitale Kommunikationsstrukturen den Weg in eine kooperative Gemeinwohlwirtschaft eröffnet. 3) Im dritten Abschnitt begründe ich einen fachdidaktischen Analyseansatz, der mögliche Lernprozesse in sozialen Bewegungen für die qualitative Bildungsforschung zugänglich macht und dabei sowohl die sozioökonomischen Herrschaftsstrukturen und Machtressourcen als auch deren Veränderungen durch neue Strukturen von Öffentlichkeit berücksichtigt. 4) Abschließend werden anhand der Beispiele sozialer Bewegungen die Aufgaben Politischer Bildung unter Bedingungen der Digitalisierung zusammengefasst.

1 Politische Bildung und Öffentlichkeit(en) zwischen Ent- und Repolitisierung

Die Klimaproteste von Schüler*innen und Studierenden bei Fridays for Future haben sich mittlerweile zu einer weltweiten sozialen Bewegung ausgebreitet, die so viele junge Menschen mobilisiert, wie seit den 1980er Jahren in den Friedens-, Ökologie-, Anti-Atomkraft-, Frauen-, Schwulen- und Lesben-Bewegungen nicht mehr. Junge Menschen engagieren sich jedoch nicht nur für Klimaschutz, Freiheit im Internet, faire Handelsbeziehungen, solidarische Wirtschaftsformen, für bezahlbares Wohnen oder die (Selbst)Hilfe und Integration geflüchteter Menschen. Politisches Engagement richtet sich auch gegen Einwanderung und eine vermeintliche ‚Islamisierung des Abendlandes‘, gegen sexuelle Vielfalt und neue Familienformen, für Etabliertenvorrechte und die Beschränkung von sozialen Errungenschaften auf die eigene ‚nationale‘ bzw. ethnisch-kulturelle Bezugsgruppe. Gesellschaftliche Konflikte werden immer erbitterter geführt, begleitet von ideologischen Kämpfen um ‚alternative Expertisen‘, die sich in den medialen Filterblasen jeweils selbst zu bestätigen glauben. Hat sich damit die seit den 1990er-Jahren diskutierte These, die Krise der ‚Postdemokratie‘ zeige sich an zu wenig öffentlichem Dissens und Streit um reale Alternativen, mittlerweile nicht überholt, wenn wir zutiefst gespaltene Gesellschaften vorfinden? Wenn

Parlamente und Regierungen sich monatelang lähmen (im Streit um Fluchtmigration, Brexit, Dieselfahrverbote, Justizreformen in Polen oder Ungarn) oder wenn Regierungen kaum noch zustande kommen außer in ‚ganz großen‘ Koalitionen?

Welche Konsequenzen hat der Strukturwandel der Öffentlichkeit für die Didaktik der Politischen Bildung? Das Bedingungsverhältnis von Politik und Medien gestaltet sich demokratiepolitisch höchst ambivalent: Medien schaffen öffentliche Handlungsräume, gleichzeitig gelten diese Orte politischer Artikulation, öffentlichen Streits und Diskurses als zunehmend gefährdet durch die Dominanz ökonomischer Verwertungsinteressen. Gemäß einer postdemokratischen These stellt sich die Relation von Politik und Medien als ein entpolitisiertes Verhältnis dar. Demnach würde Politik als öffentlicher Streit über alternative Gesellschaftsentwürfe kaum mehr stattfinden. Vielmehr ersetzen mediale Scheinkämpfe, die nach Kriterien ökonomischer Verwertungslogik inszeniert werden, politisches Handeln. Um Herrschaftslegitimation werde in Talkshows statt in Parlamenten geworben. Und selbst die ‚formal intakten‘ Wege parlamentarischer Willensbildung würden durch informelle, nicht öffentliche Einflussnahme privater Akteure und ‚ökonomische Sachzwänge‘ ihrer Substanz beraubt (Crouch 2008). Gleichzeitig werden ‚politikferne‘ Bürger*innen mit unterhaltsamen Formaten und Events adressiert: von Politikcomics (HanisauLand) und kommerziellen Computerspielen (Civilization, Second Life), über Lernlabore, Jugendparlamente und Simulationsspielen (Ecopolicy, Model United Nations, POL&IS) bis hin zu Wettbewerben des Demokratie- und Engagement-Lernens (Lernstatt Demokratie). Vielfach werden diese eventorientierten Formate von finanzkräftigen Unternehmensstiftungen, aber auch mit öffentlichen Mitteln (EU, Europarat, Bundes-, Landeszentralen bis hin zur Bundeswehr) finanziert. Machtkritisch kann gefragt werden, inwiefern Jugendliche hier lediglich Mitgestaltung simulieren und sich Kompetenzen „demokratischer Selbstillusionierung“ (Blühdorn 2013, S. 109) aneignen.

In der politischen Kommunikationsforschung kann das Verhältnis von Politik und Medien idealtypisch auf eine Wechselbeziehung zwischen diskursiver Willensbildung (Entscheidungspolitik) und deren legitimatorisch-kommunikative Vermittlung (Darstellungspolitik) reduziert werden (Sarcinelli 2011, S. 93–97, 125–133). Jedoch verweist bereits dieses (analoge) Modell politischer Arbeitsteilung (zwischen Entscheidungsträgern und Bürger*innen als ‚Legitimationsreserve‘) auf die Widersprüche zwischen Willensbildung und Defiziten der Repräsentation und Legitimation. Mediatisierung von Politik führt nicht zwingend zu mehr Beteiligung und öffentlicher Deliberation, vielmehr könne sich „Mediendemokratie“ auch „als Variante einer plebiszitären Führerdemokratie“ erweisen (Sarcinelli 2011, S. 178).

Die intermediäre Funktion von ‚klassischen‘ Massenmedien verliert an Bedeutung, wenn politische Meinungsbildung nicht mehr von akkreditierten Fachjournalist*innen und Nachrichtenagenturen dominiert wird. Politische Medien haben als professionelle Akteure nach einer liberalen Konzeption von Öffentlichkeit eine Kontrollfunktion, ihnen wird mitunter die Bedeutung einer „vierten Gewalt“ zugesprochen (Feiler 2013). Sie haben privilegierte Zugänge zu Institutionen, stellen ausgewählte Positionen dar und generieren etablierte Meinungen. Sie fungieren als ‚Gatekeeper‘ des öffentlichen Raumes und bestimmen die Agenda relevanter Themen mit. Dieses analoge Modell von Öffentlichkeit wird durch digitale Medien infrage gestellt und durch „fluide“, „hybride“ Räume transformiert:

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 [...], 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“ [...], schon gar nicht als Akteur. (Jarren und Klinger 2017, S. 34–35)

Eine offene Frage für die Bildungs- und Bewegungsforschung ist es, inwiefern in hybriden Räumen öffentliche Deliberation im Sinne ‚herrschaftsfreier‘ (oder wenigstens hierarchiearmer) Meinungsbildung und eines Ausgleichs eigener und gegnerischer Positionen realisiert werden können. Inwiefern gehen öffentliche Diskurse den neuen Protest- und Aktionsformen voraus oder werden von diesen begleitet? Oder können die normativen Ansprüche deliberativer Öffentlichkeit im Kontext digitaler Filterblasen, Echokammern und ökonomischer Verwertung immer weniger eingelöst werden?

Angesichts einer Emotionalisierung und Zersplitterung politischer Debatten in selbstbezügliche Teilöffentlichkeiten, deren Akteure sich mitunter aufs Schärfste bekämpfen und sich gegenseitig mit Vorwürfen wie ‚Gutmenschentum‘, ‚Volksverrat‘, ‚Rassismus‘, ‚Sexismus‘, ‚Ökoterrorismus‘ und ‚Extremismus‘ delegitimieren, könnte die Rückbesinnung auf ein rationales, dialogisch orientiertes Politikverständnis für die Politische Bildung naheliegen. Benötigen wir mehr Konsens, ein gemeinsames Verständnis über Grundwerte, Bereitschaft zum Dialog, zu rationaler Verständigung und Kompromissen? Oder spiegelt sich in den ‚polarisierten‘ Gesellschaften nicht vielmehr genau diese Antwort auf die von Chantal Mouffe beschriebene „postpolitische Vision“ wider (2010, S. 85):

nämlich eine Vielzahl von neuen Widersprüchen und Kämpfen, in denen rechts-populistische Akteure immer dann Unterstützung bekommen, „wenn zwischen den traditionellen demokratischen Parteien keine deutlichen Unterschiede mehr erkennbar“ (Mouffe 2010, S. 87) sind? Politik ist – nach dieser radikalen Demokratietheorie – eben nicht auf einen Austausch und die rationale Vermittlung von Meinungen reduzierbar, sondern immer auch „ein Streit um Macht“ (Mouffe 2010, S. 68). „Echte Demokratisierung“ sei somit nicht allein mit einem „dialogischen“ Ansatz, sondern nur mit dem „Infragestellen bestehender Machtverhältnisse“ möglich, nach Mouffe (2010) erfordere dies auch „die Definition eines Gegners“ (87). Mouffe plädiert dabei gerade nicht für eine Konstruktion von illegitimen ‚Feinden‘, die moralisch verurteilt und als Mitakteure aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Hingegen gestaltet sich der Kampf zwischen politischen Gegnern auf argumentative Weise, aber durchaus mit Leidenschaft, unterschiedlicher Betroffenheit, sozialen Positionierungen und ungleichen Machtmitteln.

Fachdidaktische Konzeptionen, Kerncurricula, und (inter-)nationale Bildungsprogramme (des Europarates, der UNESCO, der KMK) werden hingegen von einem technischen Politikverständnis und einem deliberativen Öffentlichkeitsmodell dominiert, das die latenten Konfliktlinien und gesellschaftlichen Antagonismen weitgehend ausblendet. Vielmehr wird Politik auf ‚allgemeinverbindliche Entscheidungen‘ und Problemlösungen ‚im Sinne des Gemeinwohls‘ reduziert, an deren ‚rationaler‘ Willensbildung alle Betroffenen (oder wenigstens alle rechtlich mündigen Staatsbürger*innen) gleiche Mitwirkungsrechte hätten. Diese Engführungen des Politischen – als Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen und Herrschaftsverhältnisse – entspricht einer Dominanz politikwissenschaftlicher Forschung und Lehre, die sich weitgehend als Demokratie- und kritische Gesellschaftswissenschaft verabschiedet hat. Vielmehr etablierte sich in (Hoch-)Schulen ein Verständnis von Regierungs- und Verwaltungslehre, die sich v. a. mit der Durchsetzung und öffentlichen Darstellung technischer Expertenentscheidungen unter Aspekten der Effizienz und Output-Legitimation sowie wettbewerblicher Selbststeuerung beschäftigt (Eis 2018). Lernende werden von einem derart ‚idealisierten‘ Politik- und Öffentlichkeitsmodell notwendigerweise desillusioniert, weil die zentralen gesellschaftlichen Probleme eben häufig nicht thematisiert und bearbeitet werden – das ist vielfach auch nicht die Absicht der Akteur*innen, wenn es um Machterhalt geht –, oder allenfalls im Sinne von privilegierten Sonderinteressen. Nach der Krise des Finanzkapitalismus fließen aktuell Milliarden an Forschungs- und Fördergeldern in die ‚Digitalisierung‘ mit der vagen Hoffnung, durch eine In-Wert-Setzung von Kommunikation einen neuen Innovations- und Akkumulationsprozess in der ‚digitalen Wissensgesellschaft‘ anzustoßen.

Mit diesem Beitrag wird dennoch ein Verständnis von digitaler Transformation infrage gestellt, das auf eine „digitale Gesellschaft“ oder eine „digitale Öffentlichkeit“ verweist, wie es der Titel dieses Bandes und aktuelle Debatten nahelegen (z. B. Hofmann et al. 2019). Das Konzept einer ‚digitalen Gesellschaft‘ verdeckt (ebenso wie normative Begriffe der ‚globalen Weltgesellschaft‘) Machtstrukturen, Ausbeutungs- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie soziale Konflikte um die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Digitale Kommunikation ist untrennbar mit transnationalen Produktions- und Wertschöpfungsketten verwoben. Die vermeintlich ‚künstlichen‘ Intelligenzen, ‚smarten‘ Technologien und innovative ‚Industrie 4.0‘ beruhen nicht nur auf der In-Wert-Setzung sozialer Interaktion und personenbezogener Daten, sondern auch auf postkolonialen Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnissen. Entgegen ihrer Versprechen, zum ‚nachhaltigen Wachstum‘ und einem ‚grünen New Deal‘ beitragen zu können (Lange und Santarius 2018), stabilisieren sie eine ‚imperiale Lebensweise‘ durch die Aneignung von Arbeit und Ressourcen sowie die Zerstörung von Lebensräumen „auf Kosten anderer“ (Brand und Wissen 2017).

‚Digitalisierung‘ ist (ähnlich wie die Konzepte der ‚Globalisierung‘) kein zwingender, quasi natur- bzw. entwicklungsnotwendiger Prozess, der allein den Charakter einer ganzen Gesellschaft prägen und erklären könnte. Mit diesen äußerst wirkmächtigen Deutungsangeboten werden Strukturveränderungen nicht nur beschrieben, sondern häufig auch in ein (dominantes) ideologisches Wertesystem eingeordnet. Prozesse der Digitalisierung beruhen nicht allein auf einem technologischen Wandel, sie ermöglichen ein neues Akkumulationsregime im ‚digitalen‘, bzw. „kommunikativen Kapitalismus“ (Dean 2006, 2016). Die Ökonomisierung von sozialer Kommunikation und die Ausbeutung von Wissens- und Kommunikationsarbeit versprechen neue Wachstumsraten und eine Antwort auf die anhaltende Krise des Finanzkapitalismus. Die digitale Infrastruktur wird in transnationalen Ausbeutungsverhältnissen geschaffen. Digitale Kommunikation kann in seiner öffentlichen und politischen Rolle nicht von der gleichzeitigen ökonomischen Verwertung privater Daten sowie prekärer, bzw. nicht-entlohnter Kommunikationsarbeit getrennt werden, auf denen das Geschäftsmodell der vermeintlich kostenfreien Dienste gründet. Die materiellen und kulturellen Ressourcen, die eine Nutzung dieser Räume politischer Meinungs- und Willensbildung überhaupt ermöglichen, sind ungleich verteilt. Die ‚Digital Gap‘ schafft neue und verstärkt bestehende Formen sozialer und politischer Inklusion und Exklusion (Kenner und Lange 2020).

Dennoch stellt Digitalisierung durchaus das Wissen-Macht-Verhältnis infrage, wobei sich zwei scheinbar gegensätzliche Prozesse und Entwicklungsperspektiven

überschneiden. Zum einen geht es um einen neuen Verwertungsprozess der markt-förmigen Aneignung von sozialen Interaktionen, also um die Konzentration und Monopolisierung von Wissen, persönlichen Daten und Kommunikationsnetzen. Zugleich eröffnet digitale Kommunikation aber auch Möglichkeiten der Infragestellung markt- und kapitalbasierter Wissens- und Wachstumsökonomien durch kooperatives Wirtschaften, Share Economy, Creative Commons und das Aufbrechen der kommunikativen Hierarchien und Zugangsbeschränkungen klassischer Medien (vgl. Mason 2015).

2 ‚Kommunikativer Kapitalismus‘ oder ‚Demokratie 2.0‘?

Für die Politische Bildung stellt sich die zentrale Frage, welche Chancen und Grenzen digitale Medien und soziale Netzwerke für die demokratische Teilhabe bieten und welche politischen Lernanlässe sie eröffnen.¹ Hier können zugespitzt zwei Thesen untersucht werden. Zum einen 1) versprechen digitale Medien einen Zugewinn an Demokratie und sozialer Teilhabe. Sie ermöglichen neue Zugänge zu Informationen und eröffnen transnationale Räume zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation. Mit einer weniger optimistischen These könnte argumentiert werden, dass 2) digitale Medien den öffentlichen ebenso wie den privaten Raum zerstören und damit maßgeblich zum Demokratieabbau beitragen (Russ-Mohl 2017). Kommunikationsplattformen, die ursprünglich – wie auch das Internet selbst – durchaus als selbstorganisierte Netzwerke entwickelt wurden, sind zu globalen Medienkonzernen geworden. Ihr Geschäftsmodell ist es, jedes private und soziale Verhalten auszuspähen, zu kontrollieren und ökonomisch nutzbar zu machen als ‚freiwillige‘ Mitwirkung an der globalen Überwachungsgesellschaft (Aust und Ammann 2016).

Analysen politischer Ökonomie geben ein ambivalentes Bild, inwieweit Digitalisierung tatsächlich die Grundlage für ein neues Akkumulationsregime darstellt. Einerseits argumentiert Jodi Dean (2006, 2016), dass auf der Grundlage von Informationstechnologien eine zunehmende Fusion von liberaler Demokratie und Marktmechanismen stattfindet, die gleichzeitig neue Formen der Kapitalakkumulation und Klassenkonflikte konstituiert:

„Kommunikativer Kapitalismus“ bezieht sich auf eine spezifische Form des Spätkapitalismus, in denen die Werte, die als wesentlich für die bürgerliche Demokratie gelten, in vernetzten Kommunikationstechnologien materialisiert sind. Ideale wie

¹Die Argumentation im folgenden Abschnitt wurde in Grundzügen bereits dargestellt in Eis (2016).

Zugänglichkeit, Inklusion, offene Diskussionen und Partizipation werden zunehmend durch die Ausweitung, Intensivierung und Verkoppelung der weltweiten Telekommunikation verfolgt und umgesetzt. Im kommunikativen Kapitalismus basiert die kapitalistische Produktivität immer mehr auf der Enteignung und Ausbeutung kommunikativer Prozesse. [...] Die Kommunikation dient den verschiedenen Zwecken des Kapitals: sei es den affektiven Formen der Sorgearbeit für Produzenten und Konsumenten, sei es der Mobilisierung von Sharing und expressivem Verhalten als Instrumente der „human relations“ am Arbeitsplatz oder als Beitrag zu den allgegenwärtigen Medienkreisläufen. (Dean 2016, S. 13)

Im Unterschied zu Deans These einer weiteren Verschärfung globaler Ungleichheits- und Exklusionsmechanismen formuliert andererseits Paul Mason (2015) eine emanzipatorische Transformationsperspektive, die er mit dem optimistisch-provokativen Konzept des „Postkapitalismus“ umreißt. Seine Perspektive einer „neuen Kooperative des Internetzeitalters“ (Mason 2016, S. 54) beruht auf der Annahme, dass gerade die „neue Qualität der Information“ (Mason 2016, S. 51) durch ihre tendenziell entgrenzte, freie Zugänglichkeit die Markt- und Wachstumsmechanismen selbst unterlaufen und damit eine Grundlage darstellen könnte für eine alternative, demokratische Gestaltung von Wirtschaftsordnungen.

Digitale Information existiert im Überfluss. Für die Mainstream-Ökonomie ist das ein Riesenproblem, denn Überfluss kann sie nicht messen, sondern nur Knappheit. Der Kapitalismus selbst hat hier ein Problem: Weil der Markt nur funktioniert, wenn er der Allokation knapper Güter dient. [...] Information erlaubt es uns, unsere Rechte als individuelle Bürger kollektiv durchzusetzen, denn wir können uns effektiv und einflussreich mit Hilfe der gleichen Technologien zusammenschließen. (Mason 2016, S. 52–53)

Mason greift hierbei u. a. auf die Ideen „kollaborativer Gemeingüter“ einer „Sharing Economy“ (Rifkin 2014) zurück, die nicht zuletzt vielfach auch durch digitale Communities konstituiert werden. Auch Dean beschränkt sich keineswegs auf eine postdemokratische Diagnose des „kommunikativen Kapitalismus“. Sie verweist auf soziale Bewegungen als neue Klassenkonflikte und den Einfluss von Informationstechnologien auf die Herausbildung transnationaler Öffentlichkeiten einer – zweifellos höchst fragmentierten – „globalen Zivilgesellschaft“ (Dean et al. 2009).

Digitale Medien schaffen keine ‚virtuelle‘, im Sinne einer lediglich ‚simulierten‘ Wirklichkeit. Sie strukturieren die gesellschaftliche Wirklichkeit in einer neuen „Matrix der digitalen Raumzeit“ (Lindemann 2014), die sehr real ist, gekennzeichnet durch permanente Beschleunigung, das Überbrücken räumlicher

Distanzen und das Verschwinden der Grenze zwischen privat und öffentlich. Neue Anwendungen bewegen uns zu Kaufentscheidungen, führen uns als Navi-App durch die Stadt oder leiten die Erfolgserlebnisse aus dem Fitnessstudio direkt an die Krankenkasse weiter, die entsprechende Boni für die gesundheitliche Selbstoptimierung einräumt. Die digitale Raum-Zeit-Matrix stellte bereits die wichtigste Infrastruktur für den in die Krise geratenen Finanzmarktkapitalismus dar, wenn Finanztransaktionen in Bruchteilen von Sekunden durch ‚intelligente‘, weil ‚lernende‘ Algorithmen abgewickelt werden. Gesa Lindemann argumentiert, dass wir als Personen in der Bedeutungslosigkeit verschwinden, wenn wir nicht in der digitalen Raum-Zeit-Matrix ‚existieren‘ und wahrgenommen werden (Lindemann 2014). Was bei Wissenschaftler*innen der digital generierte Zitationsindex und der Impact Factor ist, könnte bei Jugendlichen als Anzahl der Followers und Likes in sozialen Medien das entscheidende Kriterium für Zugehörigkeit und Anerkennung darstellen. Vermeintlich ‚intelligente‘ Mobiltelefone und ‚schlaue‘, weil digitalisierte Schultafeln nötigen nicht nur permanent neue Bedürfnisse und Anwendungen auf, sondern übernehmen Konsumententscheidungen und strukturieren Lehr-Lernprozesse vor. ‚Selbstentmündigung‘ nennt das der Sozialpsychologe Harald Welzer (2013, S. 83–88). Der Bildungsphilosoph Konrad Liessmann befürchtet bereits einen systematischen „Analphabetismus als geheimes Bildungsziel“ (Liessmann 2014, S. 131), wenn neuerdings „Notebook-Klassen“ statt „Buch-Klassen“ eingerichtet werden (Liessmann 2014, S. 147). Die Digitalisierung der Unterrichtskultur schaffe keine umfassende Inklusion, sondern das genaue Gegenteil: eine „Praxis der Unbildung“ (Liessmann 2014) und eine „Entsorgung der Inhalte durch Medienkonsum“ (Gruschka 2011, S. 78).

Dennoch greift eine kulturkonservative Medienkritik zu kurz, die auf Schulversuche mit „wirkliche[n] Buch-Klassen“ verweist (Liessmann 2014, S. 147), statt enorme finanzielle Ressourcen in die Digitalisierung von Schulen zu stecken und mit öffentlichen Bildungsbudgets die IT-Industrie zu subventionieren. Die These, Schüler*innen würden in digitalen Netzwerken nur niveaulose Textfragmente oder anonyme Beleidigungen verbreiten (Liessmann 2014, S. 141–142), kann nicht erst seit Fridays for Future als widerlegt gelten. Auch im Netz wird anspruchsvolle Literatur produziert, wie z. B. von der Bloggerin Kathrin Passig, die bereits 2006 mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichnet wurde. Aktivist*innen und NGOs erarbeiten und redigieren gemeinsame Strategiepapiere und koordinieren ihre Aktionen mithilfe von Onlinetools.

Soziale Netzwerke und Onlineplattformen eröffnen neue Räume politischer Artikulation und Interessenvertretung (Baringhorst 2019; Hofmann et al. 2019). Sie ermöglichen neue Formen der Mobilisierung, der Solidarisierung und der kooperativen Wissensproduktion. Weder die Protestbewegungen von Occupy,

noch das demokratische Aufbegehren des Arabischen Frühlings oder die „Selbstorganisierte Europäische Bürgerinitiative“ gegen TTIP und CETA, die von hunderten Unterstützerorganisationen getragen wurde², wären ohne soziale Netzwerke denkbar gewesen. Dank des Netzwerkes von AlarmPhone³ konnten hunderte Flüchtlinge vor den Grenzen der EU aus Seenot gerettet werden. „Hacker, Hoaxer, Whistleblower“ (Coleman 2014) stören verborgene Herrschaftsstrukturen, indem sie Informationen über Steuerflüchtige, geheimdienstliche Überwachungen oder nicht öffentlich verhandelte Freihandelsabkommen, die demokratische Rechte außer Kraft setzen, veröffentlichen. Während eine Bewegung wie *Anonymous* sich zunächst weder als politischer Akteur noch als organisierte Gruppe versteht (Coleman 2014, S. 143–176), verbinden viele ‚netz-affine‘ Jugendliche mit *liquid democracy* durchaus die Hoffnung, durch neue institutionalisierte Partizipationsformen mehr substantielle Mitbestimmung zu ermöglichen. Die im Kontext der Piratenpartei entwickelte Methode des *liquid feedback* wurde als interaktive Plattform basisdemokratischer Willensbildung vielfach adaptiert (Friedrichsen und Kohn 2015). Nicht jede Bürger*in und auch nicht jede Abgeordnete kann sich in allen Fragen gleichzeitig eine kompetente Meinung bilden. Dennoch kündigen immer mehr Wähler*innen die klassische Arbeitsteilung auf, wonach sie ihre Stimmen an politische ‚Expert*innen‘ delegieren sollen. *Liquid feedback*⁴ ermöglicht als freie Software nicht nur Transparenz und das gemeinsame Erarbeiten von Positionen und Programmen durch deliberative Beratung und Aushandlung. Mit *Liquid democracy* kann zudem eine fallweise, themenbezogene Mitwirkung an Entscheidungen praktiziert oder wahlweise die eigene Stimme an verschiedene Repräsentanten delegiert werden, je nach Präferenzen und Expertisen für unterschiedliche Streitfragen oder Politikfelder. Solche technologiegestützten Verfahren könnten durchaus den komplexen Problemlagen besser entsprechen, an deren Aushandlung nichtstaatlicher Akteur*innen (Verbände, NGOs, Think-Tanks etc.) in formalen und informellen Verfahren der Willensbildung auf regionaler oder (trans-)nationaler Ebene beteiligt werden (vgl. Fitzpatrick 2019; Kersting 2019).

²<https://www.ttip-unfairhandelbar.de/>.

³<https://alarmphone.org/>.

⁴<https://liquidfeedback.org/>.

3 Politische Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in transnationalen sozialen Bewegungen

Globale Ausbeutung und Klassenkonflikte spielen in der schulischen Politischen Bildung kaum mehr eine Rolle. Sie werden jedoch in aktuellen Protestbewegungen thematisiert, die in einigen EU-Staaten zu einer tiefen Krise des politischen Systems führten. Geht es auch bei Fridays for Future (FFF) um die Ausbeutung des Planeten auf Kosten zukünftiger Generationen und globaler Ungleichheit, so zeigen sich Klassenkonflikte umso deutlicher bei Protesten gegen Sozialabbau und Sparpolitik, wie der Gelbwestenbewegung in Frankreich oder den *Antiausteritätsbewegungen* in Griechenland, Spanien und Italien (Fominaya und Cox 2013). Anhand des Beispiels FFF wird im folgenden Abschnitt ein Forschungsansatz vorgestellt, wie informelles Lernen und kollektive Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen analytisch zugänglich werden. Für die Politische Bildung interessieren dabei v. a. die Fragen, wie junge Menschen kollektive Handlungsfähigkeit entwickeln und sich öffentliche Räume aneignen. Ziel dieses Abschnittes ist es, ein Analyseinstrument zur Untersuchung von informellen Lernprozessen zu begründen, das zugleich die sozialen Differenzlinien und Machtverhältnisse in den Blick nimmt, die in sozialen Bewegungen infrage gestellt oder auch reproduziert werden. Dazu wird sowohl auf die ethnographische Bildungsforschung (Trumann 2013) als auch auf politikwissenschaftliche Fallstudien der Europafor schung (Buckel et al. 2014) zurückgegriffen (1). Deren Anwendbarkeit für die politische Bildungsforschung zu sozialen Bewegungen wird im zweiten Schritten in Rückgriff auf Befragungen der Bewegungsforschung (Institut für Protest- und Bewegungsforschung [ipb] 2019; Koos und Lauth 2019) sowie anhand explorativer Dokumentenanalysen und Selbstdarstellungen der FFF-Bewegung veranschaulicht (2).⁵

3.1 Soziale Bewegungen als „Lern-/Handlungsraum“

Das Konzept des „Lern-/Handlungsraums“ wurde von Jana Trumann (2013, S. 127–148) entfaltet und durch teilnehmende Beobachtung in lokalen Bürgerin itiativen operationalisiert. Das Analysemodell ist in drei Dimensionen strukturiert: kooperativ/individuell; aufnehmend/weitergebend sowie aktional/reflexiv (Trumann 2013, S. 147). In einem subjektorientierten Lernverständnis sind Prozesse

⁵Der hier vorgestellte Analyseansatz geht zurück auf Eis (2021).

der Selbst- und Weltaneignung immer mit konkreten Lebensinteressen, Problemsituationen und einer Handlungsproblematik verbunden (Trumann 2013, S. 105). Die drei Dimensionen beziehen sich also nicht nur auf Lernhandlungen, sondern auch auf deren notwendige Verknüpfung mit einer Bezugshandlung. Inwiefern ist dieser Ansatz auch für die Untersuchung von Lernprozessen in sozialen Bewegungen geeignet? Dazu schlage ich eine machtanalytische Erweiterung vor (Abb. 1).

Ein machtanalytischer Forschungsansatz kann formale Gleichheit von Partizipationschancen und sozialer Teilhabe nicht einfach voraussetzen, sondern richtet sich auf die Ursachen für Ausschlüsse und Nichtteilhabe (Lösch 2013). Politische Kompetenz wird hier (im Anschluss an Bourdieu) nicht nur als a) *Befähigung* zum politischen Urteilen und Handeln verstanden, sondern immer auch als b) *Berechtigung* und *Befugnis*: Wer ist berechtigt zur Politik? Welchen Personen und Gruppen wird gesellschaftlich zugetraut, ihre Interessen zu vertreten? Wer definiert die symbolischen und diskursiven Grenzen des politischen Feldes? Auch Trumann verweist auf diese symbolischen, sozial-habituellen Machtmechanismen, sie setzt diese differenztheoretische Perspektive in ihrem empirischen Analyserahmen jedoch nur teilweise um. Politische Lernprozesse und

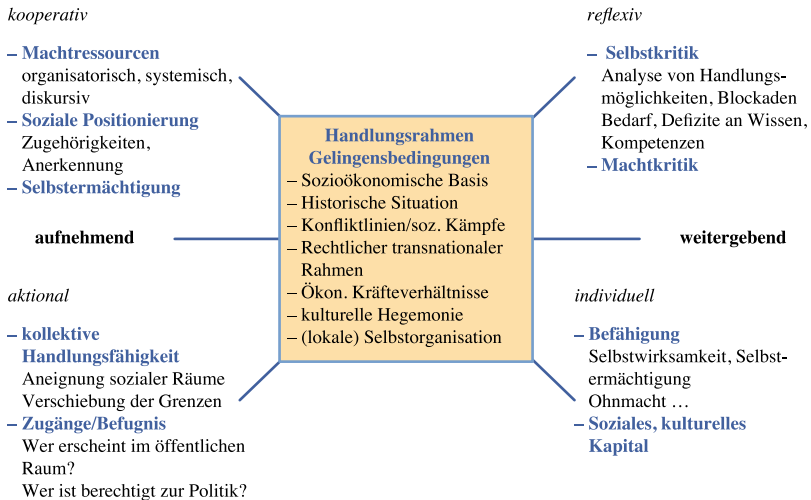


Abb. 1 Soziale Bewegungen als Lern-/Handlungsraum. (Nach Trumann 2013, S. 147, machtanalytisch erweitert)

Handlungsfähigkeit können nicht von sozio-ökonomischen Kräfteverhältnissen und Machtressourcen der Akteure getrennt betrachtet werden. Mit der Ergänzung eines „Handlungsrahmens“ (Abb. 1) werden die lerntheoretischen Kategorien nach Trumann in den Kontext einer sozioökonomischen Politikanalyse gestellt. In Anlehnung an die „historisch-materialistische Politikanalyse“ (Buckel et al. 2014, S. 43–59) wird nach den Bedingungen sozialer Kämpfe, nach den diskursiven, materiellen und institutionellen Machtressourcen gefragt und untersucht, inwiefern soziale Bewegungen die Absicherung von Herrschaft durch Alltagsverstand und Zivilgesellschaft infrage stellen und welche Möglichkeiten einer gegenhegemonialen Unterbrechung der sozialen Ordnungen sie eröffnen (Eis 2018). Ein Lern-/Handlungsraum wird nicht nur von den Akteuren und Lernenden angeeignet, er ist auch sozioökonomisch vorstrukturiert. Die vorgeschlagenen Analyse Kriterien erschließen also den Zusammenhang zwischen sozialer Positionierung, Machtressourcen und Praktiken der Selbstermächtigung und damit die Frage, wie *individuelle* Befähigungen und Befugnisse zu *kollektiver* Handlungsfähigkeit führen können, bzw. inwiefern diese behindert werden. Welche soziale Basis haben die Bewegungen und deren Akteur*innen? Wer unterstützt sie (nicht)? Auf welche Ressourcen können sie zurückgreifen, welche Bündnisse mobilisieren? Von welchen sozialen Gruppen werden die Bewegungen getragen? Welchen Einfluss haben Wissens- und Machthierarchien auf die Lernprozesse? Welche Einschlüsse, Ausschlüsse und Aneignungsprozesse sind beobachtbar? Inwiefern wird die (abgesprochene) Berechtigung zur Politik zu einer Befähigung, die sich Subjekte in Aktionen selbst aneignen?

3.2 Fridays for Future: globale Bewegung aufgeklärter Weltbürger*innen?

Was wissen wir über die *soziale Positionierung* der Streikenden? Es gibt erste nicht repräsentative Befragungen, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen.⁶ Unter den Teilnehmenden befinden sich deutlich mehr weibliche (58 %) als männliche (42 %) Personen. „Die Befragten sind ganz überwiegend (96,7 %) in Deutschland geboren“ (ipb 2019, S. 11). Über 90 % haben ein Abitur, einen Hochschulabschluss, sind promoviert bzw. streben diese Abschlüsse an (ipb 2019, S. 9).

⁶Das Institut für Protest- und Bewegungsforschung befragte am 15. März 2019 in Berlin und Bremen 339 FFF-Teilnehmende; ergänzend wurden in 11 europäischen Städten insg. 1362 Teilnehmende befragt (ipb 2019; Sommer et al. 2019). Eine zweite Studie wurde in Konstanz mit drei Befragungen am 15. März 2019 ($N = 145$), am 24. Mai 2019 ($N = 147$) und am 20. September 2019 ($N = 184$) durchgeführt (Koons und Lauth 2019).

Offensichtlich repräsentiert die Bewegung nicht eine gesamte Generation, sondern kann v. a. als Gymnasiasten- und Studierendenbewegung oder als Bewegung einer kosmopolitischen Bildungselite betrachtet werden.

Welche Rolle spielen bei der rasanten Ausbreitung von FFF individuelle und kollektive Lernprozesse? In wenigen Monaten entwickelte sich aus einer individuellen Protestaktion eine europäische und weltweite Bewegung. Diese Entwicklung ist sicher nicht allein mit der Person Greta Thunberg oder mit der Rolle sozialer Medien zu erklären. Prominente Beispiele *individueller Selbstermächtigung* wurden in der Presse dokumentiert: Greta hörte in der fünften Klasse auf zu reden und zu essen, sie hatte Depressionen und ein Asperger-Syndrom (Strittmatter 2019, S. 3), heute spricht sie vor Parlamenten, auf dem Weltwirtschaftsgipfel in Davos oder beim UN-Klimagipfel. Die prominenten Akteur*innen (wie z. B. Luisa Neubauer) sind Dauergäste in Talkshows und platzieren ihre Anliegen auf Titelblättern sowie in Gastbeiträgen der Leitmedien. Neubauer ist bereits im ‚Establishment‘ junger Nachwuchspolitiker*innen angekommen: als Jugenddelegierte der DGVN nahm sie an der Klimakonferenz in Katowice teil, trifft den Bundeswirtschaftsminister, spricht auf der RWE-Hauptversammlung oder mit Klimaforschern am Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung.

Die *diskursiven Machtressourcen* dieser prominenten Beispiele sind alles andere als repräsentativ für eine Bewegung. Aufschlussreicher ist die Frage, wie sich lokale Initiativen und Ortsgruppen organisieren und vernetzen, auf welche Handlungsproblematiken sie treffen und wie diese durch Lernschleifen bearbeitet werden. Dies soll am Beispiel der FFF-Ortsgruppe Kassel skizziert werden. In ihren wöchentlichen Orga-Treffen vereinbaren sie wechselnde Streikzeiten, damit sie nicht immer den gleichen Unterricht versäumen. Auf einer bundesweiten Bildungskonferenz präsentiert FFF Kassel ihre Anliegen vor ca. 400 Politischen Bildner*innen und NGOs an der Universität Kassel.⁷ Dabei entstehen Kooperationen mit der Jugendpresse und einem Bildungsverein, mit dem sie gemeinsam Seminare zur Klima- und Wirtschaftspolitik sowie zu Handlungsmöglichkeiten und Kommunikationsstrategien planen und durchführen. In einem Gruppeninterview mit dem crossmedialen Jugendmagazin PUNKT⁸ reflektieren die FFF-Aktivist*innen ihre Lernprozesse: „Wie Politik wirklich funktioniert“, wie Verfassungsnormen „gelebt und verwirklicht“ oder auch verhindert werden, lernen die Schüler*innen nicht im Unterricht, jedoch in ihrem Engagement bei FFF (#fridaysforfuture o. D.). Weitere Beispiele für kollektive Lernprozesse, die von manifesten Handlungsproblematiken angestoßen werden, finden sich auf der

⁷<https://www.bildung-macht-zukunft.de/>

⁸<https://www.punktmagazin.de/themen/klimastreik-fridaysforfuture.html>

Website von FFF. Hier können sich Jugendliche über Fragen des Schulrechts und des Versammlungsrechts informieren. In den FAQs werden konkrete Situationen bearbeitet, z. B. ob Schüler*innen für die Streiks in der Schule werben dürfen. Während der Aufruf zur Verletzung der Schulpflicht eine Ordnungswidrigkeit darstellt, gilt dies für die Versammlungsfreiheit freilich nicht. Auch der Hinweis auf das Grundrecht der Pressefreiheit, das auch für Schülerzeitungen gilt, ist den FFF-Aktivist*innen ein besonderes Anliegen. Ebenso werden ihre politischen Forderungen in den FAQs und gemeinsam erarbeiteten Positionspapieren erläutert, z. B. der Unterschied zwischen einer CO₂-Steuer und dem Europäischen Emissionshandel. Auch Fragen zu den sozialen Folgen eines Ausstiegs aus dem Kohleabbau oder der Einführung einer CO₂-Steuer werden in regionalen Workshops, Podiumsdiskussionen und auf dem Sommerkongress 2019 in Dortmund gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, NGOs und Politiker*innen vertiefend analysiert.

FFF mobilisieren beachtliche *Ressourcen organisatorischer und diskursiver Macht*. Gab es im Februar 2019 in Deutschland ca. 150 Ortsgruppen, sind es im September bereits über 600. Mit der Bewegung solidarisieren sich weltweit Wissenschaftler*innen. Eine Stellungnahme von Scientists for Future (S4F) wurde im März 2019 mit 700 Erstunterzeichnungen veröffentlicht und innerhalb von drei Wochen von über 26.800 Personen unterstützt (S4F 2019). Zwei Tage vor der Europawahl veröffentlichten FFF und internationale Wissenschaftler*innen ihren gemeinsamen Aufruf für einen weltweiten Klimastreik am 20. September 2019 (Thunberg et al. 2019, S. 11; McKibben et al. 2019, S. 11). Am 6. Mai 2019 startete die Europäische Bürgerinitiative „Klimawandel schnell, fair und effektiv stoppen“⁹.

Die *Potentiale institutioneller, systemischer Macht* sehen die in Bremen und Berlin befragten FFF-Teilnehmenden¹⁰ durchaus widersprüchlich. 40 % der Streikenden identifizieren sich mit keiner politischen Partei (ipb 2019, S. 21). Die Regierungsparteien unterstützen nur sehr wenige der Streikenden (SPD: 3,2 %; CDU: 1,5 %; ipb 2019, S. 21). Einerseits sind die Erwartungen, dass Regierungen oder Unternehmen nachhaltige Lösungen zum Klimaschutz durchsetzen könnten, quasi nicht vorhanden. Lediglich 1,7 % der befragten Schüler*innen sehen bei Regierungen eine „Lösungskompetenz“ für die Klimapolitik, bei den Erwachsenen sind es 0,0 % (ipb 2019, S. 16). Andererseits ist die allgemeine Demokratiezufriedenheit sowie das Vertrauen in Institutionen wie z. B. die EU deutlich

⁹<https://citizensclimateinitiative.eu/>

¹⁰Zur Stichprobe der Studie des Institut für Protest- und Bewegungsforschung s. o. Fußnote 6.

höher als bei anderen Protestbewegungen (wie z. B. den Anti-TTIP/CETA- oder den G20-Protesten; vgl. Sommer et al. 2019, S. 27). Der Aussage: „Ich bin zuversichtlich, dass politische Entscheidungen den Klimawandel eindämmen können“, stimmen immerhin 19,5 % der Befragten „voll und ganz“ und 39,9 % „überwiegend“ zu (ipb 2019, S. 15). Die Befragten vertrauen der Wissenschaft und setzen auf eine Veränderung der eigenen Lebens- und Konsumpraxis. D. h. allerdings nicht, dass sie ihre Handlungsfähigkeit auf individuellen Konsumverzicht reduzieren. Vielmehr rufen sie zur Solidarisierung auf, zu Streiks und Aktionswochen von Erwachsenen. Mit ihrem Festhalten am politischen Streik während der Schulzeit praktizieren sie zivilen Ungehorsam, um mit ihren konkreten Forderungen Druck auf Entscheidungsträger auszuüben.

Wie reagieren FFF-Aktivist*innen auf *Kritik und die abgesprochene Befugnis*, zu ihrem Engagement überhaupt berechtigt zu sein (z. B. vom FDP-Vorsitzenden Christian Lindner: Klimapolitik sei eine „Sache für Profis“; Lindner 2019)? Gestützt auf die breite Expertise von S4F wendet FFF diesen Vorwurf der fehlenden fachlichen Kompetenz wiederum gegen die politischen Entscheidungsträger*innen. Sie richten ihre Kritik an Wissensdefiziten und interessensbezogener Machtpolitik nicht nur an die politischen Eliten, sondern auch an Medienakteur*innen: „Informiert euch!“ schreibt Neubauer (Neubauer 2019, S. 5): „Viele Politikjournalisten haben [...] leider wenig Ahnung“ und würden lieber über Kanzlerkandidat*innen debattieren, als die mühevollen Details zur Klimapolitik zu recherchieren. Einen ähnlichen Vorwurf richtet Thunberg an das britische Unterhaus:

„Ist mein Mikro an? Können Sie mich hören? [...] Dann sprechen wir über Kreislaufwirtschaft und Renaturierung und die Notwendigkeit eines gerechten Übergangs. Und dann verstehen Sie nicht, worüber wir reden. [...] Sie hören nicht auf die Wissenschaft, weil Sie sich nur für Lösungen interessieren, die Sie in die Lage versetzen, weiterzumachen wie bisher.“ (Thunberg 2019, S. 62)

4 Die Politik der Vielen: Gegenöffentlichkeit und (Wieder-)Aneignung gesellschaftlicher Gestaltungsräume

Welches Fazit können wir für den Strukturwandel der Öffentlichkeit und Konzepte der politischen (Medien)Bildung ziehen? Politische Medienkompetenz kann sich nicht auf Fragen der informationellen Selbstbestimmung, der Datensicherheit oder auch auf die Nutzung neuer Formen der Herrschaftslegitimation durch

digitale Beteiligungsinstrumente reduzieren. Vielmehr zeigen sich in transnationalen sozialen Bewegungen, wie in gesellschaftlichen Krisen unmittelbare Handlungsproblematiken und Lernprozesse angestoßen werden, die sowohl einen machtanalytischen Zugang zum Verstehen von Kommunikations-, Arbeits- und Ausbeutungsverhältnissen, als auch Wege zur demokratischen Neugestaltung und Praktiken kollektiver Aneignung transnationaler Räume eröffnen.

Emanzipatorische, demokratiefördernde Lernprozesse beginnen dort, wo es gelingt, dass sich die Bewegungen treffen, dort wo die sozialen und klimapolitischen Konflikte verbunden werden mit den sozialen Kämpfen von Geflüchteten, mit rassismuskritischen, postkolonialen Bewegungen, mit den Anliegen der Nichtbürger*innen und rechtlosen Sans-Papiers. Wenn sich unterschiedliche soziale Bewegungen zu einem solidarischen Projekt einer sozial-ökologischen Transformation verbinden, kann dies sicher nicht ohne eine Einbeziehung der sozialen Kämpfe gegen Ausbeutung und für menschenwürdiges Lebens im Globalen Süden passieren. Beispiele dafür, wie diese „Politik der Vielen“ auch als eine transformative Bildungsbewegung gedacht und praktiziert werden kann, werden in Formaten entwickelt, die sehr unterschiedliche Akteure aus sozialen Bewegungen und der politisch-ökonomischen Bildung zusammenbringen. So trafen sich z. B. im November 2018 auf der „Bits & Bäume. Die Konferenz für Digitalisierung und Nachhaltigkeit“ über 2000 Menschen aus der ‚Tech-Szene‘ und der Degrowth-Bewegung, die von NGOs und Bildungsakteuren wie Germanwatch, dem Konzeptwerk Neue Ökonomie, dem BUND, dem Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung, dem Chaos Computer Club, Brot für die Welt, der Open Knowledge Foundation u. a. Verbänden und Wissenschaftseinrichtungen organisiert wurde (Höfner und Frick 2019).

Bisher eher nebeneinander kämpfen die Techies für die politischen und bürgerlichen Menschenrechte und die Nachhaltigkeitsengagierten für die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte. In Zeiten zunehmender Konflikte um Ressourcen und Umwelt auf der einen und um (Informations-)Freiheitsrechte, Datenhoheit und Bürgerrechte auf der anderen Seite ist das Zusammendenken dieser beiden Bereiche unerlässlich. (Lindinger und Höfner 2019, S. 126).

Lerngelegenheiten zeigten sich dabei auf beiden Seiten der unterschiedlichen Bewegungen:

Die Umweltbewegung kann für ihre Kampagnenarbeit in Zukunft sicher noch viel von den Techies lernen: davon, digitale Tools für ihre Zwecke einzusetzen, die über online zu unterzeichnende Petitionen hinausgehen. Davon, ein besseres Verständnis

für Technik und ihre (oft ungewollten) Folgen zu entwickeln. Und davon, bei digitalen Lösungsansätzen für Umweltfragen die netzpolitische Dimension mitzudenken, wie beispielsweise bei der Nutzung digitaler Tools für die Energiewende [...]. Andererseits ist aber auch den Tech-Aktivist*innen geraten, beim Design von Software neben Fragen des Datenschutzes auf deren Energie- und Ressourcenverbrauch zu achten sowie auf Langlebigkeit und soziale Gerechtigkeit [...]. (Lindinger und Höfner 2019, S. 128)

Soziale Bewegungen wurden hier als informeller Lern-/Handlungsraum beschrieben, in denen sich subalterne Akteure und Gruppen kommunikative, symbolische und organisatorische Machtressourcen aneignen, deren transnationale Bedeutung und Einflussmöglichkeit zu einem wesentlichen Teil auf digitaler Kommunikation und kollektiver Wissensproduktion beruhen. Soziale Bewegungen machen Konflikte um die Frage sichtbar, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Sie fordern eine Wiedergewinnung von Öffentlichkeit und demokratischen Gestaltungsoptionen als konsequentere, radikalere Alternativen zu hegemonialen Projekten der neoliberalen Globalisierung. Soziale Bewegungen eröffnen gesellschaftliche Lernprozesse, die als Gegenstand Politischer Bildung (vgl. u. a. Attac 2016) und als demokratische Erfahrungsräume junger Menschen thematisiert und zum Ausgangspunkt von schulischer und non-formaler Bildungspraxis zur Reflexion dieser Engagementerfahrungen werden (vgl. Eicker et al. 2020).

Literatur

- Attac Trägerverein e. V. (Hrsg.). (2016). *TTIP & Co: Handelsvertrag sticht Demokratie? Wirtschaft demokratisch gestalten lernen. Bildungsmaterialien*. Frankfurt: Attac.
- Aust, S., & Ammann, T. (2016). *Digitale Diktatur: Totalüberwachung, Datenmissbrauch, Cyberkrieg*. Berlin: Ullstein.
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- Baringhorst, S. (2019). Auswirkungen der Digitalisierung auf soziale Bewegungen: Annahmen, Befunde und Desiderata der Forschung. In J. Hofmann, N. Kersting, & C. Ritz (Hrsg.), *Politik in der digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven* (S. 151–170). Bielefeld: transcript.
- Blühdorn, I. (2013). *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin: Suhrkamp.
- Buckel, S., Georgi, F., Kannankulam, J., & Wissel, J. (2014). Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung. In Forschungsgruppe »Staatsprojekt Europa« (Hrsg.), *Kämpfe um Migrationspolitik: Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung* (S. 15–84). Bielefeld: transcript.

- Coleman, G. (2014). *Hacker, hoaxer, whistleblower, spy: The many faces of anonymous*. London: Verso.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dean, J. (2006). *Democracy and other neoliberal fantasies: Communicative capitalism and left politics*. Durham: Duke University Press.
- Dean, J. (2016). Kommunikativer Kapitalismus und Klassenkampf. In A. Demirovic (Hrsg.), *Transformation der Demokratie – Demokratische Transformation* (S. 135–155). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dean, J., Anderson, J. W., & Lovink, G. (2009). *Reformatting politics: Information technology and global civil society*. New York: Routledge.
- Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S., & Yume, S. (Hrsg.). (2020). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Eis, A. (2016). Edutainment statt Politische Bildung? (Post)Politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des »communicative capitalism«. In M. Dust, I. Lohmann, & G. Steffens (Hrsg.), *Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik 2016* (S. 183–196). Frankfurt a. M.: Lang.
- Eis, A. (2018). Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (S. 118–132). Immenhausen: Prolog.
- Eis, A. (2021). Diversitätsreflexive Europabildung: Politisches Lernen in transnationalen sozialen Bewegungen. In M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in internationaler Perspektive: International Perspectives on Civic Education*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. (im Erscheinen).
- Feiler, L. (2013). Soziale Medien. Die Demokratisierung der Vierten Gewalt. In H. Bielefeldt, U. Davy, V. Deile, S. Dörnhofer, C. Gusy, B. Hamm, & H. Tretter (Hrsg.), *Meinungsfreiheit – Quo vadis? Jahrbuch Menschenrechte 2012/2013* (S. 167–182). Wien: Böhlau.
- Fitzpatrick, J. (2019). Potenziale sozialer Medien zwischen Wunsch und Wirklichkeit Welche Chancen bieten soziale Medien für politische Akteure und ihre Erforschung? In J. Hofmann, N. Kersting, & C. Ritzi (Hrsg.), *Politik in der digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven* (S. 171–186). Bielefeld: transcript.
- Fominaya, C. F., & Cox, L. (Hrsg.). (2013). *Understanding European movements: New social movements, global justice struggles, anti-austerity protest*. New York: Routledge.
- #fridaysforfuture – Klimastreik von Schüler*innen in Kassel. (o. D.). Punkt. Abgerufen von <https://www.punktmagazin.de/themen/umwelt/klimastreik-fridaysforfuture.html>.
- Friedrichsen, M., & Kohn, R. A. (Hrsg.). (2015). *Digitale Politikvermittlung. Chancen und Risiken interaktiver Medien* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Höfner, A., & Frick, V. (Hrsg.). (2019). *Was Bits und Bäume verbindet: Digitalisierung nachhaltig gestalten*. München: Oekom.
- Hofmann, J., Kersting, N., & Ritzi, C. (Hrsg.). (2019). *Politik in der digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Institut für Protest- und Bewegungsforschung. (2019). *Fridays for Future. Eine neue Protestgeneration? Ergebnisse einer Befragung von Demonstrierenden am 15. März 2019 in Berlin und Bremen*. <https://protestinstitut.eu/erste-ergebnisse-der-befragung-der-fridays-for-future-proteste>.

- Jarren, O., & Klinger, U. (2017). Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: Zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 33–42). Bonn: Bpb.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung. Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 233–248). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Kersting, N. (2019). Online Partizipation: Evaluation und Entwicklung – Status quo und Zukunft. In J. Hofmann, N. Kersting, C. Ritzi (Hrsg.), *Politik in der digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven* (S. 105–122). Bielefeld: transcript.
- Koos, S., & Lauth, F. (2019). *Die Entwicklung und Zukunft der Fridays for Future-Bewegung: Ergebnisse von zwei Befragungen während der Fridays for Future-Demonstrationen in Konstanz am 24. Mai und 20. September 2019* (Forschungsbericht). <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/47196>.
- Lange, S., & Santarius, T. (2018). *Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit*. München: Oecom.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Lindemann, G. (2014). In der Matrix der digitalen Raumzeit. Das generalisierte Panoptikum. In A. Nassehi (Hrsg.), *Kursbuch 177: Privat 2.0* (S. 162–173). Hamburg: Murmann.
- Lindinger, E., & Höfner, A. (2019). Zusammenbringen, was zusammen gehört. Rückblick und Planché zur »Bits & Bäume«-Konferenz. In A. Höfner & V. Frick (Hrsg.), *Was Bits und Bäume verbindet. Digitalisierung nachhaltig gestalten* (S. 126–129). München: Oecom.
- Lindner, C. (2019, 9. März). »Klimaschutz ist was für Profis«, Christian Lindner im Interview. *Bild am Sonntag*. <https://www.bild.de/bild-plus/politik/inland/politik-inland/christian-lindner-klimaschutz-ist-was-fuer-profis-und-nicht-fuer-kinder-60573006,view=conversionToLogin.bild.html>.
- Lösch, B. (2013). Jugendproteste als Form politischer Artikulation. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zur Politik? In: W.-D. Bukow, M. Ottersbach, S. Preissing, & B. Lösch (Hrsg.), *Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 107–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Mason, P. (2015). *Postcapitalism. A guide to our future*. London: Penguin.
- Mason, P. (2016). Nach dem Kapitalismus?! *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 5, 45–59.
- McKibben, B., et al. (2019, 24. Mai). Zeitenwende. Eine notwendige Antwort der Erwachsenen. *Süddeutsche Zeitung*, S. 11.
- Mouffe, C. (2010). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Bonn: Bpb.
- Neubauer, L. (2019, 9. Mai). Informiert euch! Viele Politikjournalisten haben eine Meinung zum Klima, aber leider wenig Ahnung. *Die Zeit*, S. 5.
- Rifkin, J. (2014). *The zero marginal cost society: The internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Russ-Mohl, S. (2017). *Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet*. Köln: Halem.

- Sarcinelli, U. (2011). *Politische Kommunikation in Deutschland: Medien und Politikvermittlung im demokratischen System* (3. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS.
- Scientists for Future. (2019). *Stellungnahme*. <https://www.scientists4future.org/stellungnahme/>.
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S., & Zajak, S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland* (ipb working paper 2/2019). <https://protestinstitut.eu/ipb-working-papers>.
- Strittmatter, K. (2019, 27./28. April). Reifeprüfung. Superstar? Stoisch streikt Greta Thunberg weiter fürs Weltklima – Und büffelt dabei für die Schule. *Süddeutsche Zeitung*, S. 3.
- Thunberg, G. (2019). »Wir haben keine Ausreden mehr«. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 6, 59–62.
- Thunberg, G. et al. (2019, 24. Mai). Streik! Ein Aufruf der jungen Klimabewegung an die Welt. *Süddeutsche Zeitung*, S. 11.
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.
- Welzer, H. (2013). *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a. M: Fischer.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung

Die Veränderung politischer Öffentlichkeit durch Denunziationsplattformen im Internet

Gudrun Hentges und Bettina Lösch

Diskriminierende, rassistische, antisemitische und sexistische Äußerungen wurden im öffentlichen Raum in der letzten Zeit wieder verstärkt verlautbart. Die modernen Informationstechnologien und die damit einhergehenden Möglichkeiten der Kommunikation (Social Media, YouTube, Instagram, Messengerdienste) schaffen neue Möglichkeiten, um Einstellungen und Meinungen zirkulieren zu lassen, ohne die eigene Identität offen legen zu müssen. Dies mindert die Hemmschwelle zur Verbreitung von Hate Speech im Internet, sodass Hass im Netz einen unvergleichlich größeren Rezipientenkreis erreicht als dies früher über traditionelle Printmedien jemals möglich war.

Aber nicht nur digitale Medien haben zu einer Diskursverschiebung nach rechts beigetragen: Geschichtsrevisionistische Positionen, die heftigen Angriffe gegen Political Correctness oder auch die Publikation von Thilo Sarrazin *Deutschland schafft sich ab* im Jahr 2010 haben zu der Haltung „Das wird man ja noch sagen dürfen“ beigetragen. Damit erweiterte sich das Spektrum des Sagbaren durch verletzend, diskriminierende und gewaltsame Formen.¹ Nicht zuletzt hat

¹Zu beobachten ist außerdem eine generelle Verstärkung von Autoritarismus in Gesellschaft und Staatlichkeit (Karakayalı et al. 2017; Decker und Brähler 2018; Schaffar 2019).

G. Hentges · B. Lösch (✉)

Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung, Universität Köln, HUMF, Köln, Deutschland

E-Mail: bettina.loesch@uni-koeln.de

G. Hentges

E-Mail: ghentges@uni-koeln.de

die Partei Alternative für Deutschland (AfD), die in allen Landtagen und im Deutschen Bundestag vertreten ist und dort neben antidemokratischen Positionen auch offen und explizit rassistische Positionen vertritt, maßgeblich zu dieser Veränderung der öffentlichen Auseinandersetzung beigetragen (Butterwegge et al. 2019).

Die (politische) Bildungsarbeit bleibt von diesen Entwicklungen nicht unberührt. Politische Bildner*innen und Lehrkräfte fragen sich, wie sie sich gegenüber demokratiefeindlichen, diskriminierenden, rassistischen, antisemitischen oder rechtsextremen Positionen verhalten sollen, vor allem dann, wenn sie von Vertreter*innen demokratisch gewählter Parteien geäußert werden? Es herrscht derzeit einige Unsicherheit darüber vor, ob Bildung politisch „neutral“ sein müsse. Oder muss sich Politische Bildung nicht vielmehr normativ im Sinne von Menschen- und Grundrechten positionieren (Cremer 2019; Lösch 2019)? Welche Kritik ist in Seminaren der Jugend- und Erwachsenenbildung und im schulischen Unterricht erlaubt oder gar geboten? Wie kann auf der Basis kritischer Urteilsbildung politische Handlungsfähigkeit erlangt werden?

Entfacht wurde die um sich greifende Verunsicherung in der Bildungsarbeit durch etliche Aktivitäten der AfD. Nachdem die Partei in den Jahren nach 2015 thematisch vor allem die Fluchtmigration und Fragen der inneren Sicherheit fokussierte, konzentriert sie sich seit 2018 verstärkt auf die Bereiche der Zivilgesellschaft und Kultur (Küppers et al. 2019), der Antidiskriminierungsarbeit und auch der politischen Bildung (Sturm 2019).

Sie stellt im Bundestag und in den Landtagen Kleine und Große Anfragen, um die Finanzierung von politischer Bildung und von Demokratieförderprogrammen zu hinterfragen oder gar zu attackieren. Sie greift in wissenschaftliche Projekte und Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen ein, wenn sie vermutet, dass hier eine kritische Auseinandersetzung mit den Positionen der AfD stattfinde (Moll 2018).

Ein gewichtiger Anstoß zur Verunsicherung in der Bildungsarbeit lieferte die im Herbst 2018 von der AfD-Fraktion in der Hamburgischen Bürgerschaft – gefolgt von weiteren Bundesländern – eingerichtete Internetplattform „Neutrale Schulen“. Mit diesen Plattformen sollen Schüler*innen (auch Eltern oder Lehrkräfte) dazu aufgerufen werden, Lehrer*innen zu melden und zu denunzieren, wenn sich diese kritisch gegenüber Aussagen, Inhalten und Personen der AfD äußern. Die AfD will mit diesen Portalen darüber hinaus eine rechtliche Beratung anbieten und behauptet, der „Beutelsbacher Konsens“ (BK) schreibe ein politisches Neutralitätsgebot vor. Dieser hat jedoch weder (verfassungs-)rechtliche Geltung – wie das Grundgesetz oder die Menschenrechte – noch impliziert er ein

Neutralitätsgebot. Anders als auf der Internetseite behauptet, sucht man außerdem vergeblich nach dem Begriff „politische Neutralität“ im Grundgesetz, denn auch dieses kennt kein Neutralitätsgebot. Lediglich staatliche Institutionen im engeren Sinne (d. h. Amtsträger, Ministerien und Behörden) sind – insbesondere in bestimmten Kontexten wie Wahlkampfzeiten – dazu verpflichtet, eine „Chancengleichheit der Parteien“ sicher zu stellen. Aber auch daraus lässt sich kein Neutralitätsgebot für die politische Bildung und den Unterricht ableiten (Hufen 2019b; Eckertz 2019). Dennoch bewirkte die AfD mit ihren Melde- und Denunziationsplattformen ein Klima der Verängstigung und Beunruhigung.

Sie legitimiert ihr Vorgehen damit, denjenigen die Angst zu nehmen und das Recht zu geben, die sich bislang nicht trautes, solche Vergehen zu melden bzw. die eigene Meinung zu äußern und sieht in ihrem Vorgehen einen Beitrag im Kampf um freie Meinungsäußerung. Gleichzeitig provozierte sie auch zahlreiche Gegenreaktionen, die von rechtlichen und inhaltlichen Stellungnahmen, bis hin zu kreativen Aktionen von Lehrer*innen und Schüler*innen reichten. Auf der einen Seite ist vielfältiger Protest gegen die Praxis der AfD zu vernehmen. Zugleich bewirken diese Portale und das Auftreten der AfD im Internet eine weitere Diskursverschiebung und somit eine Veränderung des öffentlichen Raums.

Unsere Ausgangsthese zur Analyse der Auswirkungen für die politische Bildung ist, dass diese Meldeplattformen und der damit einhergehende Anspruch sachlich korrekter rechtlicher Beratung eine besondere Form der Beeinflussung der politischen Öffentlichkeit und Meinungsbildung darstellen. Sie verändern demokratische Werte, dienen der Denunziation und Diffamierung, verletzen den Schulfrieden sowie Persönlichkeitsrechte und können in diesem Sinne unserer Auffassung nach auch als spezifische Formen von Hate Speech eingeordnet werden.²

Eine zweite These ist, dass die Behauptung der AfD, (politische) Bildung müsse neutral sein, nur deshalb eine derartige Wirkmächtigkeit entfalten konnte, da sie eingebettet ist in einen größeren Diskurs zur politischen Neutralität, der das Verhältnis von Staatlichkeit und politischer Bildung betrifft und somit die Frage der (Un-)Abhängigkeit einer demokratisch ausgerichteten politischen

²Vorbild dieser AfD-Online-Meldeportale könnte die Ende 2011 in den Niederlanden von der *Partij voor de Vrijheid* (PVV) lancierte Meldeplattform sein. Die Partei von Geert Wilders forderte Bürger*innen dazu auf, sich über vermeintlich von Einwanderern verursachte Missstände zu beschweren. Dazu zählte nicht nur die Konkurrenz um Arbeitsplätze und die befürchtete Verdrängung von Niederländer*innen auf dem Arbeitsmarkt, sondern es ging auch um „Falschparken“, „Vermüllung“ oder um den Alkoholkonsum in der Öffentlichkeit. Dieses PVV-Meldeportal zur Denunziation von Personen wurde international rezipiert und stieß auf vehemente Kritik (vgl. Krause 2014a, b).

Bildung berührt. In einem ersten Schritt wollen wir diesen Diskurs nachzeichnen und aufzeigen, warum sich in der Gesamtbetrachtung eine demokratiegefährdende Gemengelage ergibt. In einem zweiten Schritt zeigen wir anhand von Praxisbeispielen (der jeweiligen Landesverbände und Fraktionen) der AfD auf, wie sie konkret vorgeht und welche Auswirkungen dies hat. Hierbei stellt sich auch die Frage, in welcher Tradition diese Portale stehen, welche Bezüge es z. B. zur Praxis des „Radikalenerlasses“ in Deutschland aus den 1970er Jahren gibt? Der dritte Abschnitt widmet sich den Reaktionen auf die Praxis der AfD. Abgerundet wird unser Beitrag durch die Frage, welche Konsequenzen aus all dem zu ziehen sind.

1 Parlamentarische Anfragen und Onlinemeldeplattformen als Mittel im Kulturkampf um die politische Bildung

Die AfD stellt in ihrer parlamentarischen Praxis im Deutschen Bundestag und in den Landtagen die politische Bildung grundsätzlich infrage, indem sie den Vorwurf erhebt, dass diese – schulisch oder außerschulisch – in einem hohen Maße geprägt sei durch linke Indoktrination und Verletzung des Neutralitätsgebotes. In insgesamt 319 Kleinen und Großen Anfragen (Stand: 15. Oktober 2019) befasste sich die AfD in den Landtagen und im Bundestag mit der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, Demokratieförderung, Präventionsarbeit etc.

In diesen Anfragen, die als Bundestags- oder Landtagsdrucksachen eine weite Verbreitung erfahren, finden sich Vorwürfe und Unterstellungen, ebenso in den Reden, die im Bundestag oder in den Landtagen gehalten werden, oder auch in Pressemitteilungen und sonstigen Publikationen. Erwähnt wird die politische Bildung im Grundsatzprogramm der AfD lediglich an einer einzigen Stelle. Hier heißt es im Kapitel „Demokratie und Grundwerte“ (Alternative für Deutschland [AfD] 2016, S. 14–15): Spätestens seit den Verträgen von Schengen (1985), Maastricht (1992) und Lissabon (2007) habe sich die „unantastbare Volkssouveränität“, die eigentlich als Fundament unseres Staates fungieren solle, als Fiktion herausgestellt. Nicht die „unantastbare Volkssouveränität“ habe die politische Macht inne; es habe sich vielmehr eine „kleine, machtvolle, politische Führungsgruppe innerhalb der Parteien“ etabliert. Diese habe klandestin die Rolle des „heimlichen Souveräns“ übernommen und sei für die Fehlentwicklungen verantwortlich. Diese „politische Klasse von Berufspolitikern“ sei nur daran interessiert, ihre Macht, ihren Status, ihr materielles Wohlergehen zu sichern. Es handele sich um ein

„politisches Kartell, das die Schalthebel der staatlichen Macht, soweit diese nicht an die EU übertragen worden ist, die gesamte politische Bildung und große Teile der Versorgung der Bevölkerung mit politischen Informationen in (ihren) Händen hat.“ Lediglich das „Staatsvolk der Bundesrepublik Deutschland“ sei dazu in der Lage, einen solchen unhaltbaren und illegitimen Zustand zu beenden (AfD 2016, S. 15).

In dieser Passage kommen sehr deutlich die verschwörungstheoretischen Phantasien der AfD zum Ausdruck. Hier – wie auch in anderen Passagen der Programmatik – wird erkennbar, dass der Prozess der europäischen Integration mit den Meilensteinen Schengen, Maastricht, Lissabon als Sündenfall der Geschichte betrachtet wird. Die Übertragung nationalstaatlicher Souveränität auf supranationale Organisationen (EU-Kommission) ist aus Sicht der AfD nicht nur der Beginn der ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Dekadenz Deutschlands. Der Prozess der europäischen Integration führt – folgt man der Logik der AfD – auch dazu, dass die politische Bildung nur noch ein Instrument in den Händen der „politischen Klasse von Berufspolitikern“ sei. In Übereinstimmung damit hat die AfD (in den Parlamenten) der (formalen und non-formalen) politischen Bildung den Kampf angesagt, der im Zeichen der Digitalisierung auch mittels Onlineplattformen im Netz ausgetragen wird.

1.1 **AfD und die Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens**

In 54 Kleinen und Großen Anfragen (Stand 15. Oktober 2019) fungiert der sogenannte Beutelsbacher Konsens (BK) als Referenz. Zur Erläuterung: Mitte der 1970er Jahre haben sich – auf Einladung der baden-württembergischen Landeszentrale für politische Bildung – die zu dem Zeitpunkt einflussreichen politischen Bildner getroffen. Ausgangspunkt waren die mit sozialdemokratischer Handschrift formulierten Hessischen Rahmenrichtlinien zur politischen Bildung, die den konservativen Vertretern des Faches und den CDU regierten Bundesländern zu weit gingen. Diese Auseinandersetzung spiegelte die fachdidaktische Kontroverse zwischen konservativen, affirmativen versus links-liberalen, emanzipatorischen Ansätzen wider. Der BK war eigentlich kein ausgehandelter Konsens, sondern eine protokollarische Mitschrift der Tagung von Hans-Georg Wehling. In einem Aufsatz mit dem Titel „Konsens à la Beutelsbach?“ hielt er drei Grundsätze fest:

1. Überwältigungsverbot, 2. Kontroversitätsgebot, 3. Orientierung an den Interessen der Schüler*innen sowie die Operationalisierbarkeit dieser Interessen

(Wehling 2016). Demnach dürfen Schüler*innen nicht durch die Meinung einer Lehrkraft überwältigt oder politisch indoktriniert werden. Was in der Wissenschaft und Öffentlichkeit diskutiert wird, sollte auch in der politischen Bildung kontrovers diskutiert werden. Ferner sollten sich die Themenfelder und Fragestellungen der politischen Bildung immer an der Lebenswelt und den Interessen der Schüler*innen orientieren und sie dazu befähigen, dass sie ihre Interessen in politisches Handeln überführen können. Es gibt immer wieder aktualisierte Fachdebatten zum BK, da dieser nicht in Stein gemeißelt ist und als Leitethos der Disziplin immer wieder kritisch reflektiert werden muss (Zorn und Widmaier 2016). Die AfD interessiert sich jedoch nicht für diese Fachdebatten, sondern sie instrumentalisiert und verkürzt diese Leitsätze. In zahlreichen Anfragen nimmt sie Bezug auf den BK und argumentiert wie folgt: Materialien und Workshops (Arbeitsblätter, Themenblätter), die im Unterricht eingesetzt werden, oder auch Vorträge und Lehrerfortbildungen, stünden in Widerspruch zum Kontroversitätsprinzip und Überwältigungsverbot.

Kritisiert wurden z. B. Arbeitsblätter zur AfD, u. a. des Schroedel-Schulbuchverlages (Westermann Gruppe), die im PGW-Unterricht eingesetzt werden, moniert wurde eine Lehrkräftefortbildung (am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) unter dem Titel „Gefährliche Bürger – Wie die neue Rechte in die gesellschaftliche Mitte vorstößt und was die Gesellschaft dagegen tun kann“. Ins Zentrum der Kritik rückte auch das Themenblatt „Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie“ (Behrens und Breuer 2017), herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Die AfD-Fraktion im Landtag von Rheinland-Pfalz reichte eine Anfrage ein unter dem Titel „Fragen zur Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses, Neutralitätsgebotes und Schulgesetzes“. Ins Fadenkreuz der Kritik geriet ein Workshop, bei dem Jugendliche eines Gymnasiums in Neustadt an der Weinstraße gemeinsam mit Flüchtlingen einen Tanzfilm produziert und vorgeführt haben (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2016a, b, 2018b, 2019).

Der BK wird vonseiten der AfD als Gesetz oder Richtlinie betrachtet, auf die man sich beziehen könne, um eine positive oder zumindest neutrale Darstellung der AfD im Bereich der politischen Bildung zu erwirken. Trotz der Stellungnahme einiger Fachverbände, die über die Historie, die Geltung und die Zielsetzung des BKs aufzuklären bemüht sind (GPJE/DVPB/DVPW-Sektion 2018)³, hat die AfD mit ihrer Politik und irreführenden Behauptung deutliche Wirkung entfaltet. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen wurde der BK in der Praxis und auch in der Profession der Politikdidaktik teils als Neutralitätsgebot fehlinterpretiert, sodass die

³Siehe dazu auch Besand (2019).

AfD an dieses Narrativ anknüpfen kann. Zum anderen leidet der BK an einer normativen Unbestimmtheit bzw. daran, dass seine Deutungsoffenheit in der Praxis und der Lehramtsausbildung selten reflektiert wird. Zwar kann der BK durch seine (relative) Offenheit der Leitsätze als Minimalkonsens von allen Seiten und politischen Strömungen anerkannt werden. Gleichzeitig richtete sich der BK und seine Maßgabe des Überwältigungsverbots aus historischen Gründen vor allem gegen linke Positionen und Lehrkräfte, denn er ist in den 1970er Jahren im Kontext der „Radikalenerlasse“, der Berufsverbote gegen politisch links orientierte Lehrkräfte und Beamt*innen, entstanden (Studt 2016).⁴ Der BK hatte stets (auch) eine ideologische Funktion. So ging es z. B. darum, Ansprüche nach Emanzipation oder Demokratisierung als Überwältigung von Schüler*innen zurückzuweisen, indem der gesellschaftliche Status quo aufrechterhalten werden sollte. Er kann in diesem Sinne auch anders genutzt werden, etwa um tatsächliche Kontroversität einzufordern oder rechte und rechts-konservative Positionen als Überwältigung zu bezeichnen. Durch seine normative Unbestimmtheit lässt er sich für alle Richtungen nutzen, aber auch instrumentalisieren – eben auch oder gerade im Sinne autoritärer Politik.⁵ Lehrkräfte sollen im Unterricht zwar parteipolitisch zurückhaltend und abwägend sein. Sie dürfen nicht für eine spezifische Partei werben oder sich unsachlich zu einer Partei äußern. Auch unsachliche Schmähkritik oder Diffamierungen gegenüber Parteienvertreter*innen verbieten sich. Lehrkräfte sind aber den Menschen- und Grundrechten verpflichtet. Antidemokratische, menschenverachtende Positionen haben im Unterricht und in der Schule keinen Platz. Die Debatte um politische Neutralität steht hier im Spannungsverhältnis und Widerspruch zu den Werten, die sich aus den Menschen- und Grundrechten ableiten. Die AfD verfügt allerdings über mehr mediale Präsenz als die kleinen

⁴Die Debatte um Neutralität in der politischen Bildung ist im Kontext des Extremismusmodells einzuordnen. Das politikwissenschaftlich umstrittene E-Modell (Oppenhäuser 2011) gilt als Leitlinie für die Förderung von Projekten für Demokratie (und eben gegen Extremismus). Die Gleichsetzung völlig unterschiedlicher Politiken und politischer Praktiken zieht eine Relativierung von Rassismus und menschenverachtender Politik nach sich.

⁵Da die Debatte um Neutralität und den BK, und ob dieser auch für die außerschulische politische Bildung gelte, schon länger wehrt, haben im Jahr 2015 einige Wissenschaftler*innen und politische Bildner*innen aus sehr unterschiedlichen Kontexten (Schule, Hochschule, Jugend- und Erwachsenenbildung, Soziale Arbeit, NGOs) die „Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ in einem gemeinsamen Diskussions- und Schreibprozess verfasst (FFE 2015). Die Frankfurter Erklärung macht im Unterschied zum BK die normative Ausrichtung sowie wissenschafts- und gesellschaftspolitische Positioniertheit der Autor*innen transparenter.

Fachverbände und -diskurse der politischen Bildung, und sie nutzt ihre parlamentarische Position und die die sozialen Medien zur Verbreitung ihrer ideologischen Positionen (Butterwege et al. 2019).

Das alleine wäre schon problematisch; hinzu kommt allerdings, dass die Forderung nach politischer Neutralität gleichzeitig auch von staatlicher Seite im Rahmen der Vergabe von Fördermitteln an außerschulische Bildungsakteure erhoben wird (Deutscher Bundestag/Wissenschaftlicher Dienst 2018). Daraus resultiert eine für die politische Bildung problematische Gemengelage, die massive Auswirkungen auf die demokratische Gesellschaft nach sich zieht. Bundes- und Landesministerien fordern im Rahmen ihrer Förderprogramme, etwa für Demokratieförderung und Extremismusprävention, eine ‚politische Neutralität‘ der Förderempfänger (Cremer 2019; Hufen 2019a, b; Klare und Gold 2019). Obgleich der BK für die Schule und den Unterricht formuliert wurde, sehen sich nun auch außerschulische Träger und Akteure der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Demokratiebildung und Rechtsextremismusprävention damit konfrontiert. Staatliche Behörden wollen sich durch diese Klauseln in Zuwendungsbescheiden dahingehend absichern, dass nicht gegen das Gebot der „Chancengleichheit der Parteien“ (nach Artikel 21 Grundgesetz (GG)) verstoßen wird. Bislang gibt es keine eindeutige Rechtsprechung, aber einige juristische Gutachten und wissenschaftliche Stellungnahmen zu dieser Problematik (Landtag Brandenburg. Parlamentarischer Beratungsdienst 2018; Hufen 2019b). Eine weitere Bedeutung im Gesamtkontext politischer Neutralität hat die Aberkennung der „Gemeinnützigkeit“ von Vereinen, die politische Bildungsarbeit anbieten. Dieser Aspekt kann hier nicht weiter vertieft werden, gehört aber zur Gesamtbetrachtung der Neutralitätsdebatte.⁶

1.2 AfD und die Onlinemeldeplattform „Neutrale Schulen“

In den letzten Jahren hat die AfD Dienstaufsichtsbeschwerden gegen Lehrer*innen aus Aachen, Bremen, Hamburg und Bornas eingereicht (Knuth 2018; Tonne 2019). In Hamburg war die AfD mit dieser Strategie zum Teil auch erfolgreich. In einigen Fällen hat die Schulbehörde interveniert. Aus der Materialiensammlung der AfD, auch präsentiert in der Großen Anfrage der Abgeordneten Dr. Alexander Wolf u. a. der AfD in der Hamburger Bürgerschaft (2018a), folgerte die AfD im Mai 2018, dass eine Onlinemeldeplattform eingerichtet werden solle.

⁶Siehe dazu die Stellungnahme des Forums Kritische politische Bildung (2019).

Diese Ankündigung sorgte in Hamburg für viel Kritik unter Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen. So sollten Lehrer*innen denunziert werden, die „Hetze, Stimmungsmache und Falschbehauptungen“ gegen die AfD betreiben. Kritisiert wurde i dieses Vorhaben von Seiten der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), die einen Vergleich mit der NS-Zeit zieht (Knuth 2018), auch der Deutsche Lehrerverband kommentierte diesen Vorschlag mit „Aufruf zur Denunziation“ (Knuth 2018).

Alexander Wolf, zu dem Zeitpunkt noch schulpolitischer Sprecher der AfD-Fraktion in der Hamburger Bürgerschaft, der mittlerweile aus der AfD ausgetreten ist, bezeichnete die Onlinemeldeplattform jedoch als „Kummerkasten für Eltern und Schüler“ – und das habe nichts mit Denunziation zu tun (AfD Kompakt 2018). Die Schulbehörde solle vielmehr das Neutralitätsgebot an den Hamburger Schulen und am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung konsequent durchsetzen: „Dazu gehört, einmal zu erklären, weshalb in der mit linken Parteibüchern durchsetzten Behörde immer noch ‚Methodentrainings zu rechtspopulistischen Parteien aller Art‘ angeboten werden. Man kann wohl sagen: ‚Getroffene Hunde bellen‘“ („Interaktive Plattform zur Stärkung demokratischer Meinungsvielfalt“ 2018).

Seit Beginn des Schuljahrs 2018/19 ist diese Meldeplattform online. Überschriften ist die Seite mit „Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg“. Implizit wird mit dieser Überschrift die Aussage getroffen, dass es ein Defizit an Informationen zum Thema „neutrale Schulen“ gebe und dass an den Hamburger Schulen permanent die Neutralität verletzt werde. Insofern inszeniert sich die AfD als die Retterin der Neutralität der Hamburger Schulen.

Die AfD legitimiert ihre „Aktion ‚Neutrale Schulen‘“ auf der Internetseite durch Verweis darauf, dass sich Eltern und Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen und Behördenmitarbeiter*innen immer wieder an die AfD-Fraktion wenden, um über mutmaßliche Neutralitätsverstöße zu berichten. Zu diesen Verstößen zähle u. a. „plumpes AfD-Bashing“, „fehlerhaftes und unsachliches Unterrichtsmaterial“, „Pädagogen, die mit ‚FCK-AfD-T-Shirts‘“ auftreten oder auch Aufrufe zu Demonstrationen gegen die AfD. Dabei handele es sich keineswegs um ein „Kavaliersdelikt“, sondern dahinter verberge sich die Strategie, Schüler*innen „für parteipolitische oder weltanschauliche Ziele zu vereinnahmen“. Das „Über-/Unterordnungsverhältnis“ zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die Existenz von zahlreichen „Ideologieprogrammen“ an Hamburger Schulen, die den Schüler*innen angeblich vorschreiben, was sie denken sollen, oder auch „politische Indoktrination von staatlichen Behörden“ seien mit dem Grundgesetz und dem geltenden Recht nicht zu vereinbaren. Daraus leitet die AfD ab, dass Dienstvorgesetzte zur Überprüfung von Neutralitätsverstößen

verpflichtet seien und dass sie ggf. disziplinarische oder arbeitsrechtliche Maßnahmen gegen Beamt*innen oder angestellte Lehrer*innen ergreifen müssten. Nachdem die AfD den Zustand an Hamburger Schulen in den düstersten Farben gezeichnet hat, kommt sie zu dem Schluss, dass diese „politische Indoktrination“ in erster Linie den Schüler*innen schade: Deren Urteilsfähigkeit werde beeinträchtigt und sie würden zu einem „erwünschten (politischen) Verhalten erzogen“. Auch wenn die Schüler*innen nicht der Indoktrination folgten, so seien sie aufgrund ihrer Angst vor Nachteilen, Anfeindungen und Repressionen nicht dazu in der Lage, ihre Meinung frei zu äußern. Ausgehend von dieser beängstigenden Schilderung des Alltags an Hamburger Schulen folgert die AfD: „Nur das Vertrauen in die strikte parteipolitische und weltanschauliche Neutralität der Schule in den Grenzen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (FDGO) schafft die Voraussetzungen für ein Schul- und Unterrichtsklima, in dem sich demokratische Meinungsvielfalt und Meinungsfreiheit entfalten kann.“

Der zweite Reiter auf der Internetseite erläutert „Rechtsvorschriften rund um das ‚Neutralitätsgebot‘“ und verweist auf die Artikel 3, 20 und 21 GG, das Hamburgische Schulgesetz und auf den Beutelsbacher Konsens. Durch den Rekurs auf die Verfassung suggeriert die Onlinemeldeplattform Verfassungstreue und Seriosität. Mit Blick in die jeweiligen Verfassungsartikel stellt sich jedoch die Frage, wie die AfD daraus eine Legitimation ihres Handelns ableiten will: In Artikel 3 heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ In Artikel 20 ist festgeschrieben, dass die Bundesrepublik Deutschland ein demokratischer und sozialer Bundesstaat sei und dass alle Staatsgewalt vom Volke ausgehe. Und Artikel 21 beschreibt die Rolle der Parteien im Prozess der „politischen Willensbildung des Volkes“ im Sinne einer Mitwirkung.

Das Hamburgische Schulgesetz und der BK hingegen werden im Sinne der AfD dahingehend interpretiert, dass der BK implizit fordere, dass sich Schüler im Unterricht kontrovers und kritisch mit den Positionen von Parteien auseinandersetzen sollen. Der BK sehe vor, dass auch eine Auseinandersetzung mit der AfD erfolgen müsse. Diese müsse aber „gemäß Beutelsbacher Konsens stets kontrovers sein, und nicht einseitig oder abwertend.“ Hier wird deutlich, dass die AfD den BK – bewusst oder unbewusst, intendiert oder unintendiert – missinterpretiert. Keineswegs ist aus dem BK abzuleiten, dass die AfD „stets kontrovers (...) und nicht einseitig oder abwertend“ zu behandeln sei. Eine kritische Auseinandersetzung mit den politischen Parteien und konkret mit der AfD – auch im Rahmen des schulischen Unterrichts – kann im Sinne einer Förderung des demokratischen und europäischen Gedankens – auch zu der Einschätzung

kommen, dass die AfD – oder zumindest Teile der AfD (wie die ‚Junge Alternative‘ oder ‚Der Flügel‘) – mit demokratischen Prinzipien nicht in Einklang zu bringen sind, dass diese Strömungen Menschenrechte ebenso missachten (wie das Recht auf freie Religionsausübung) wie Minderheitenrechte und Rassismus, Antisemitismus und Geschichtsrevisionismus befördern.⁷ Demnach können und dürfen Lehrkräfte keineswegs unter Bezugnahme auf den BK dazu gezwungen werden, die AfD in einem positiven Licht – oder etwa als Bereicherung der Demokratie – darzustellen.

Lehrkräften ist nicht nur erlaubt, eigene Einschätzungen zu treffen, sofern sie sachlich begründet werden, sondern sie sind dazu verpflichtet, Prozesse der Demokratisierung im Rahmen des Unterrichts voranzutreiben – und in diesem Rahmen geht es um die Vermittlung von Menschen- und Minderheitenrechten, Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, Holocaust-Education und Menschenrechtserziehung.

2 Verbote der AfD Onlineplattformen „Neutrale Schulen“

Auf das Hamburger AfD Meldeportal folgten weitere. So existieren aktuell solche Portale in Brandenburg, Berlin⁸, Sachsen⁹, Sachsen-Anhalt¹⁰ und Niedersachsen¹¹. Verboten wurden die Portale in Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern. Die Meldeportale variieren von Bundesland zu Bundesland: So sollten bei der Plattform in Baden-Württemberg die Namen von Lehrer*innen und Professor*innen nicht nur veröffentlicht werden; Schüler*innen und Student*innen wurden zudem dazu aufgefordert, Fotos hochzuladen. Stefan Räßle, für die AfD im Landtag, der für dieses Portal verantwortlich war, verwies darauf, dass es sich bei Lehrenden an Schulen und Hochschulen um Personen mit hoheitsrechtlichen Aufgaben handele („AfD-Landtagsabgeordneter stellt Meldeplattform gegen Lehrer online“ 2018).

⁷Zu dieser Einschätzung gelangt das Gutachten des Bundesamts für Verfassungsschutz (2019).

⁸<https://www.afd-fraktion.berlin/neutrale-schule>

⁹<https://lehrersos.de/melden/>

¹⁰<https://www.afdfraktion-lsa.de/meldeportal/>

¹¹<https://neutrale-lehrer.de>

3 Auswirkungen der AfD-Onlineplattformen – das Beispiel der Ida Ehre Schule in Hamburg

Zweifelsohne sorgten die Meldeportale für eine mediale Resonanz, es folgten Stellungnahmen der GEW, von Berufs- und Fachverbänden, des Deutschen Hochschullehrerverbands, Rechtsgutachten etc. Doch ungeachtet dieser medialen Wellen – was haben diese Meldeportale vor Ort bewirkt? Dieser Frage wollen wir am Beispiel der Ida Ehre Schule in Hamburg nachgehen.

Anfang März 2019 reichte die AfD-Fraktion im Hamburger Senat eine Schriftliche Kleine Anfrage ein, in der sie den Vorwurf „verfassungsfeindliche(r) linksextremistische(r) Aktivitäten an der Ida Ehre Schule unter Duldung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung“ erhoben hat (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2019). Die AfD behauptete, dass sie mittels ihres Meldeportals von verfassungsfeindlichen Aktivitäten an der Ida Ehre Schule erfahren habe. Die 21-seitige Anfrage dokumentiert sehr ausführlich Sticker, Flyer, Plakate von Antifa-Gruppen (Antifa Altona Ost, Antifa 309 bzw. Antifa 223009) sowie der Gruppe „Ende Gelände“, die im Eingangsbereich der Schule und auch in den Klassenräumen der Ida Ehre Schule zu finden seien. Statt sich an den Schulleiter, an die Oberstufenleiterin oder an die Klassenlehrerin zu wenden, wurde die Schulaufsicht umgehend tätig, wie in der Antwort des Hamburger Senats auf die Kleine Schriftliche Anfrage erläutert wird.

Auf Nachfrage bei der Schule wurde jedoch deutlich, dass dort ein Projekt zu dem Thema „Sich einmischen – Kunst als kulturelle Kompetenz“ durchgeführt wurde. Zu dem Zweck wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, politische Propaganda von Parteien und Bewegungen als Diskussionsgrundlage einer Unterrichtseinheit zu sammeln. Diese Materialsammlung war somit Teil eines pädagogischen Projekts und der AfD-Vorwurf „Duldung linksextremer Umtriebe“ löste sich in Luft auf.

Diese ‚Causa Ida Ehre Schule‘ ließ folgendes deutlich werden: Vonseiten der AfD wurde der massive Vorwurf der verfassungsfeindlichen Aktivitäten und Netzwerke an einer Schule erhoben und der Hamburger Schulsenator Rabe kontaktierte weder die Kolleg*innen, um sich über die Hintergründe zu informieren, noch stellte er sich schützend vor die Lehrenden. Stattdessen entschied er sich dafür, die Schule von den Symbolen säubern zu lassen, sodass der Eindruck entstehen konnte, es sei Gefahr im Verzug und die AfD habe einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung des Linksextremismus an Hamburger Schulen geleistet.

Flankiert wurde diese Causa Ida Ehre Schule durch den Artikel im Hamburger Abendblatt, der in weiten Teilen der AfD-Argumentation folgte und auch das unverzügliche Handeln des Hamburger Senators als angemessen präsentiert. Bei

diesem Duktus überrascht es auch nicht, dass der Initiator der Kleinen Anfrage, Alexander Wolf (AfD), das letzte Wort hat. Für ihn zeige der Vorfall „eindrucklich, wie Linksextremisten an einer Schule ungehindert ihre Ideologie verbreiten und Schüler für ihre gewaltorientierte Organisation rekrutieren“. Dem „links eingestellte(n) Lehrerkollegium“ fehle es an „Problembewusstsein“ und es mache sich mit der „verfassungsfeindlichen Ideologie des Linksextremismus gemein“ (Alexander Wolf zit. nach Meyer-Wellmann 2019).

Das Hamburger Beispiel zeigt, dass die AfD-Meldeportale dann wirklich gefährlich werden, wenn die verantwortlichen Bildungspolitiker*innen die geäußerte Kritik der AfD übernehmen und in Übereinstimmung damit handeln. In diesem Fall wäre es geboten gewesen, zunächst die Schule zu kontaktieren, um in Erfahrung zu bringen, in welchem Kontext solche Plakate, Flyer, Sticker gesammelt werden. Problematisch und gefährlich ist ein Alarmismus, der sich dadurch auszeichnet, dass Antifaschismus/Antirassismus als verfassungsfeindlich betrachtet wird. Dies ist Wasser auf die Mühlen des Kulturkampfes, den die AfD eingeläutet hat.

4 Kreativer und vielfältiger Protest gegen die Onlineplattformen „Neutrale Schulen“

Zahlreiche Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen haben vielfältige Protestformen und kreative Wege genutzt, um sich den Meldeplattformen und der Politik der Verunsicherung und Denunziation der AfD entgegenzustellen. Es kam zu kollektiven Selbstanzeigen (Wittig 2018; Speit 2018) und unter #Mein-LehrerFetzt konnte eine Petition mit dem Titel „Meine Solidarität mit Lehrkräften, die demokratische Werte und Vielfalt vermitteln“ unterzeichnet werden (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW] 2018b). Schüler*innen organisierten Protestaktionen und Demonstrationen gegen den „AfD Lehrer Pranger“.¹² Neben den Stellungnahmen von Fachverbänden hat die GEW inhaltliche und rechtliche Beratung angeboten. Sie unterstützt ihre Mitglieder in personenbezogenen und datenschutzrechtlichen Fragen (GEW o. J., 2018a; vgl. ebenfalls Deutsche Vereinigung für politische Bildung 2019).

Ogleich etliche und sehr unterschiedliche Akteure sich mit guten Ideen und politischen Aktionen in die Debatte eingebracht haben, fällt auf, dass es an einer gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung und an einem offensiven statt

¹²Beispiele Schüler*innenproteste: „Beschwerden über Lehrer: 500 Lehrer und Schüler demonstrieren gegen AfD-Pranger“ (2018).

reaktivem Vorgehen dennoch mangelt. Manche wichtige Handreichungen für Lehrkräfte verstärken im ungünstigsten Fall durch ihre Fallbeispiele, was eine Lehrkraft darf oder nicht darf, die Verunsicherung, denn sie bleiben im Neutralitätsdenken verstrickt (vgl. Mittnik et al. 2018; Wieland 2019). Dann geht es nur noch um die Frage, was noch erlaubt ist und die Politik der AfD hat bereits ihre Wirkung entfaltet. Die Handreichung des Instituts für Menschenrechte (Cremer 2019) nimmt eine andere Haltung ein, indem in der Borschüre zunächst analysiert wird, ob Bildung neutral sein kann. Dies wird in Bezug auf die Menschen- und Grundrechte negiert:

Geht es um die Thematisierung rassistischer und rechtsextremer Positionen, haben Lehrpersonen nicht nur das Recht, sondern gemäß den in den menschenrechtlichen Verträgen und im Schulrecht verankerten verbindlichen Bildungszielen auch die Pflicht, solche Positionen entsprechend einzuordnen und diesen zu widersprechen. (Cremer 2019, S. 21)

Bildung ist nicht neutral, und schon gar nicht wertneutral. Im Gegenteil, sie basiert auf Werten einer demokratisch verfassten Gesellschaft und Rechtsstaatlichkeit (Kultusministerkonferenz 2018; Waldmann 2019).

Der Staats- und Verwaltungsrechtler Lindner hat außerdem in einem Kommentar argumentiert, dass es im Falle der Meldeplattformen nicht nur um zivilrechtliche Fragen wie Datenschutz und Persönlichkeitsrechte gehe. Es sei vielmehr geboten, die demokrateschädigende Wirkung (z. B. die Störung des Schulfriedens) zu benennen und verwaltungsrechtliche Konsequenzen zu ziehen (Lindner 2018). Das mache auch eine öffentliche Debatte und Herangehensweise notwendig, anstatt die Problematik einzelnen betroffenen Personen, Einrichtungen und dem Zivilrecht zu überlassen.

Häufig findet sich in der Argumentation gegen die Onlineportale eine Bezugnahme auf die freiheitliche demokratische Grundordnung (FdGO) statt auf das Grundgesetz. Dabei sind das Grundgesetz und die Menschenrechte viel umfassender. Wenn selbst Fachverbände der politischen Bildung und der Politikwissenschaft nicht mehr reflexiv und analytisch zwischen FdGO und GG unterscheiden, dann minimiert auch dies das demokratische Grundlagenwissen in der Bevölkerung (Widmaier 2017; Schulz 2018).

5 Was sind notwendige Konsequenzen?

Es liegen mittlerweile einige Stellungnahmen und Empfehlungen vor. Diese sind bedeutsam und hilfreich für die Unterstützung der Lehrkräfte und der Schulen

und sie dienen der gemeinsamen Verständigung und dem fachlichen Austausch. Es ist aber nicht nur die Aufgabe einzelner Lehrkräfte, Schulen, Bildungsträger und politischer Bildner*innen, sich mit dem Problem und den Angriffen der AfD auseinanderzusetzen. Es braucht vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich politische Öffentlichkeit, der Meinungs- und Willensbildungsprozess sowie demokratische Grundhaltungen und Strukturen durch derartige Politiken verändern.

Die AfD nutzt für ihr politisches Vorgehen, die politische Öffentlichkeit zu beeinflussen und auf ihr Recht zu pochen, gerne sämtliche juristischen und parlamentarischen Möglichkeiten. Als Reaktion darauf ist man selbst versucht, Recht einzufordern und nach juristischer Klärung zu rufen. In vielen politischen Themen und Kontroversen wird es aber keine juristische Eindeutigkeit geben. Recht und Rechtsauffassung sind immer auch eine Frage von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und gesellschaftspolitischen Prozessen der Meinungsbildung. Richter*innen und Staatsanwält*innen agieren nicht im luftleeren Raum, sondern die öffentliche Auseinandersetzung bildet die Grundlage dafür, welche Rechtsgrundsätze geschaffen werden und wie rechtlich entschieden wird. Das bedeutet: Die öffentliche politische Debatte ist das tragende Fundament einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen (und sozialen) Rechtsstaates. Diskriminierende, rassistische, sexistische und antisemitische Auffassungen müssen ebenso entscheiden zurückgewiesen und kritisiert werden wie damit einhergehende antidemokratischen Formen der Denunziation, der Diffamierung und des Hate Speechs. Die Verletzung der Menschen- und Grundrechte sowie sämtliche Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Ideologien der Ungleichwertigkeit) gehören nicht zum demokratischen Pluralismus. Zwar gilt hierzulande das oberste Gebot der Meinungsfreiheit, aber nicht jede inhaltliche Position steht in einer demokratischen Gesellschaft gleichberechtigt neben einer anderen.

Politische Bildung ist schon aufgrund ihrer historischen Entstehung und Bedeutung in Deutschland nicht neutral, sondern was sie braucht, um ihrem demokratischen Anspruch gerecht zu werden, ist politische Unabhängigkeit. Politische Bildung wurde in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Nationalsozialismus als Schulfach etabliert und im außerschulischen Bereich hat sich eine vielfältige Träger- und Akteurslandschaft etabliert, um zu einer Demokratisierung der Gesellschaft und des Staates beizutragen. Gegen dieses demokratische Prinzip der politischen Bildung führt die AfD, teils auch in Kooperation mit anderen Parteienvertretern, durch unterschiedliche Praktiken derzeit einen Kulturkampf und beschädigt unserer Auffassung nach zentrale Grundfundamente einer demokratischen Gesellschaft und Rechtsstaatlichkeit.

Politische Bildung muss aber darüber hinaus und ganz grundsätzlich inhaltlich unabhängig von staatlichen Behörden und Ministerien sein. Diese versuchen zunehmend über die Mittelvergabe öffentlicher Gelder zu steuern, woran sich politische Bildung auszurichten und wie sie vorzugehen habe (z. B. eher Präventions- statt Bildungsarbeit). Staatliche Fördergeber sollten keine Restriktionen an die politische Bildung weitergeben, sondern ihre Pluralität und demokratische Orientierung garantieren.¹³ Das politikwissenschaftlich umstrittene Extremismusmodell (Oppenhäuser 2011), das Rassismus in der Mitte der Gesellschaft bestreitet sowie rechte Politik und Gewalt relativiert, müsste dahingehend aus schulischen Lehrplänen und öffentlichen Förderprogrammen gestrichen werden. Es gibt andere wissenschaftliche Expertisen und Ansätze, wie etwa die Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, mit Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie mit Autoritarismus, die inhaltlich präziser sind und auf empirischen Fakten langjähriger wissenschaftlicher Studien basieren. Der Extremismusansatz fungiert in der Logik der Sicherheitsbehörden und Geheimdienste, um vermeintliche Gegner und Feinde der Demokratie zu identifizieren. Auch dieser Ansatz basiert auf der (Un-)Kultur der Beobachtung, der Bespitzelung und Überprüfung sowie der Prävention von Jugendlichen vor einem „extremistischen“ Verhalten. Daraus resultiert eine für eine demokratische Gesellschaft und für die politische Bildung problematische Herangehensweise. Jugendliche sind nicht per se ‚Gefährder‘, die man präventiv bearbeiten muss, sondern immer nur so demokratisch, wie die Gesellschaft es ihnen vorlebt. Politische Bildung hat hier die Aufgabe, eine Werkstätte von Demokratisierung zu sein (Hafeneger et al. 2018; Gill und Achour 2019). Wie das Beispiel der Ida Ehre Schule zeigt, führt eine extremismustheoretische Denk- und Vorgehensweise zu Unterstellungen und Falschbehauptungen, die oftmals mit dem Ruf nach obrigkeitstaatlichen Maßnahmen verbunden wird. Während diese Denkweise in die antidemokratische Politik der AfD passt, verhält es sich ganz anders, wenn man in der Bildungsarbeit mit konkreten Ideologien der Ungleichwertigkeit (Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Sexismus, Homophobie, Klassismus) arbeitet (Bundschuh 2014). Zu all diesen Ideologien hat die AfD in den letzten Jahren deutliches Agenda Setting betrieben. In der Auseinandersetzung mit diesen Ideologien kommt man

¹³Als Zuwendungsgeber achtet der Staat darauf, dass die Chancengleichheit der Parteien gewährleistet wird (Artikel 21 GG). Er kann dementsprechend Hinweise in Zuwendungsbescheiden machen. Allerdings bleiben private Empfänger staatlicher Förderung Grundrechtsträger, d. h. ihre Grundrechte, etwa auf Meinungsfreiheit, bleibt erhalten. Ihre Äußerungen werden durch die Förderung nicht zu hoheitlichen Maßnahmen. „Die Kontrolle des Staates kann daher auch nur eine Rechtskontrolle sein – und keine weitergehende inhaltliche Kontrolle“ (Cremer 2019, S. 24).

um eine kritische Auseinandersetzung mit den Politiken der AfD nicht herum. Wenn dies in Lehrplänen und Förderprogrammen verankert wäre, würde dies zur Absicherung einer demokratischen Haltung von Lehrkräften, Schulen und politischen Bildner*innen maßgeblich beitragen und sie darin bestärken, sich kritisch mit diesen Ideologien, Denkweisen und Praktiken auseinanderzusetzen. Nur in ihrer Unabhängigkeit und der Ermöglichung von Kritikfähigkeit kann eine politische Bildung gewährleistet werden, die sich an demokratischen Grundrechten und Menschenrechten orientiert.

Literatur

- AfD Kompakt. (2018). Kummerkasten für Eltern und Schüler hat nichts mit Denunziation zu tun (2018, 31. Mai). <https://afdkompakt.de/2018/05/31/kummerkasten-fuer-eltern-und-schueler-hat-nichts-mit-denunziation-zu-tun/>.
- AfD-Landtagsabgeordneter stellt Meldeplattform gegen Lehrer online. (2018, 11. Okt.). *SWP*. <https://www.swp.de/suedwesten/afd-landtagsabgeordneter-stellt-meldeplattform-gegen-lehrer-online-28095446.html>.
- AfD schaltet umstrittene Lehrer-Meldeplattform frei. (2018, 11. Okt.). *Stuttgarter Zeitung*. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.baden-wuerttemberg-afd-schaltet-ums-trittene-lehrer-meldeplattform-frei.d813cad6-4c3b-481b-9701-17591d56368a.html>.
- AfD-Fraktion Hamburg (2018, 31. Mai). Interaktive Plattform zur Stärkung demokratischer Meinungsvielfalt geht zum kommenden Schuljahr 2018/19 an den Start. <https://afd-fraktion-hamburg.de/2018/05/31/interaktive-plattform-zur-staerkung-demokratischer-meinungsvielfalt-geht-zum-kommenden-schuljahr-2018-19-an-den-start-wolf-ein-kummerkasten-fuer-eltern-und-schueler-hat-nichts-mit-denunzia/>.
- Alternative für Deutschland. (2016). Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Berlin. https://cdn.afd.tools/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Druck_Online_190118.pdf.
- Behrens, R., & Breuer, S. (2017). *Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253945/rechtspopulismus-herausforderung-fuer-die-demokratie>.
- Beschwerden über Lehrer: 500 Lehrer und Schüler demonstrieren gegen AfD-Pranger. (2018, 4. Dez.). *Die Welt*. <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article184964652/Beschwerden-ueber-Lehrer-500-Lehrer-und-Schueler-demonstrieren-gegen-AfD-Pranger.html>. https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/hannover_weser-leinegebiet/Schueler-protestieren-gegen-AfD-Lehrer-Pranger,afd2176.html. <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Schueler-demonstrieren-gegen-AfD-Meldeportal,demo2488.html>
- Besand, A. (2019, 14. Dez.). *Was Beutelsbach meint und was nicht*. <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/die-professur/news/was-beutelsbach-meint-und-was-nicht>.
- Brand, P. (2018, 4. Juni). AfD bringt Lehrer in Bremen-Nord zum Schweigen. *Weser Kurier*. https://www.weser-kurier.de/region/die-norddeutsche_artikel,-afd-bringt-lehrer-in-bremennord-zum-schweigen-_arid,1736400.html.

- Bundesamt für Verfassungsschutz. (2019). *Gutachten zu tatsächlichen Anhaltspunkten für Bestrebungen gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung in der „Alternative für Deutschland“ (AfD) und ihren Teilorganisationen.* <https://netzpolitik.org/2019/wir-veroeffentlichen-das-verfassungsschutz-gutachten-zur-afd/>.
- Bundschuh, S. (2014). Prävention gegen Autoritarismus. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 341–350). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2016a). Große Anfrage der Abgeordneten Prof. Dr. Alexander Wolf u. a. (AfD) und Antwort des Senats (Drucksache 21/4760). <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/53183/hamburger-sch%C3%BCler-opfer-politischer-indoktrination-iii-.pdf>.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2016b). Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Alexander Wolf (AfD) und Antwort des Senats (Drucksache 21/7312). <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/55910/politische-indoktrination-an-hamburger-schulen-viii-%E2%80%93-videoaufzeichnung-zu-anti-afd-schulung-auf-getaucht.pdf>.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2018a). Große Anfrage der Abgeordneten Prof. Dr. Alexander Wolf u. a. (AfD) und Antwort des Senats (Drucksache 21/12825). <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/62139/politische-neutralit%C3%A4t-an-hamburger-schulen-%E2%80%93-rechtsgrundlagen-und-erfassung-von-verst%C3%B6%C3%9Fen.pdf>.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2018b). Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Alexander Wolf (AfD) und Antwort des Senats (Drucksache 21/14041). Abgerufen von <https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/63438/.pdf>
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2019). Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Alexander Wolf und Detlef Ehlebracht (AfD) und Antwort des Senats (Drucksache 21/16417). <https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/66068/verfassungseindliche-linksextremistische-aktivitaeten-an-der-ida-ehre-schule-unter-duldung-des-lehrerkollegiums-und-der-schulleitung.pdf>.
- Burghardt, P., & Munzinger, P. (2019, 6. Mai). Einsame Spitzel. *Süddeutsche Zeitung*, S. 3.
- Butterwegge, C., Hentges, G., & Wiegel, G. (2019). *Rechtspolisten im Parlament. Polemik, Agitation und Propaganda* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Westendverlag.
- Cremer, H. (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?* https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf.
- Datenschützer verbietet AfD-Lehrermeldeportal. (2019, 13. Sept.). *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/mecklenburg-vorpommern-datenschuetzer-verbietet-afd-lehrermeldeportal-a-1286671.html>.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung. (2019). Das AfD Meldeportal -Empfehlungen bei Vorwürfen wegen angeblichen Fehlverhaltens. <https://dvpb.de/das-afd-meldeportal-empfehlungen-bei-vorwuerfen-wegen-angeblichen-fehlverhaltens/>.
- Decker, O., & Brähler, E. (Hrsg.). (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Deutscher Bundestag/Wissenschaftlicher Dienst. (2018). Neutralitätspflichten für Zuwendungsempfänger, Wissenschaftliche Dienste: Verfassung und Verwaltung, Aktenzeichen:

- WD 3–3000 -117/18, 27.4.18. <https://www.bundestag.de/resource/blob/558246/d32f99f653618007e941cc8530d09da2/WD-3-117-18-pdf-data.pdf>.
- Eckertz, R. (2019). Das Bundesverfassungsgericht zur staatlichen Neutralität. Eine Analyse der Rechtsprechung anlässlich der Meldeportale von AfD-Fraktionen. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 68(2), 261–269.
- FFE. (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, (4/2015), 94–96.
- Forum Kritische politische Bildung. (2019). *Das gefährliche Bildungsverständnis des Bundesfinanzhofes – Zur Bedeutung des Attac-Gemeinnützigkeitsurteils für die politische Bildungsarbeit*. <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/stellungnahme-des-forums-kritische-politische-bildung-das-gefaehrliche>.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung und die Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft. (2018). Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD Meldeplattform „Neutrale Schulen“. <https://dvpb.de/gemeinsame-stellungnahme-von-gpje-dvpb-und-dvpw-sektion-zur-afd-meldeplattform-neutrale-schulen/>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2018a). Haltung und Engagement statt Zurückhaltung! <https://www.gew.de/schule/oekonomische-bildung/nachhaltigkeit/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/haltung-und-engagement-statt-zurueckhaltung/>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2018b). #MeinLehrerFetzt – Danke statt Denunziation! <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/meinlehrerfetzt-danke-statt-denunziation/>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (o.J.). Fragen und Antworten zu den Meldeportalen der AfD. <https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd/>.
- Gill, T., & Achour, S. (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“: Extremismusprävention als politische Bildung? *Journal für Politische Bildung*, 9(2), 32–37.
- Hafenecker, B., Unkelbach, K., & Widmaier, B. (2018). Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufen, F. (2019a, 12. Feb.). *Das Neutralitätsgebot – Ein rechtlicher Maulkorb für die politische Bildung?* [Podcast]. <https://www.freie-radios.net/93551>.
- Hufen, F. (2019b). Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, (1/2019), 39–47.
- Interaktive Plattform zur Stärkung demokratischer Meinungsvielfalt geht zum kommenden Schuljahr 2018/19 an den Start / Wolf: „Ein Kummerkasten für Eltern und Schüler hat nichts mit Denunziation zu tun“. (2018, 31. Mai). <https://afd-fraktion-hamburg.de/2018/05/31/interaktive-plattform-zur-staerkung-demokratischer-meinungsvielfalt-geht-zum-kommenden-schuljahr-2018-19-an-den-start-wolf-ein-kummerkasten-fuer-eltern-und-schueler-hat-nichts-mit-denunzia/>.
- Karakayalı, J., Çağrı, K., Liebscher, D., & Melchers, C. (2017). *Den NSU Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Klare, H., & Gold, I. (2019). Ein folgenschweres Missverständnis. Warum politische Bildung- und Beratungsarbeit in der Demokratie nicht „neutral“ sein kann. In *Auf zu*

- neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention (S. 42–47). Dresden: Bundesverband Mobile Beratung.
- Knuth, H. (2018, 20. Juni). Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/2018/26/afd-lehrer-neutralitaetsgebot-beschwerde>.
- Krause, A. (2014a). *Rechtspopulismus am Beispiel der PVV*. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/politik/rechtspopulismus/index.html>.
- Krause, A. (2014b). *Nationalismus*. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/politik/rechtspopulismus/nationalismus.html>.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 1.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Küpper, B., Becker, R., & Meyer, J. (2019). Kulturkampf von rechts – Shrinking Spaces. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, (1/2019), 72–85.
- Landtag Brandenburg. Parlamentarischer Beratungsdienst. (2018). *Rechtlicher Rahmen der Förderung von Initiativen gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit*. <https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w6/gu/39.pdf>.
- Landtag Rheinland-Pfalz. (2016). Antwort des Ministeriums für Bildung auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Joachim Paul (AfD). (Drucksache 17/1849). <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/1849-17.pdf>.
- Lindner, J. (2018, 12. Okt.). Lehrermeldeportale darf der Staat nicht akzeptieren [Blog Post]. <https://verfassungsblog.de/lehrrmeldeportale-darf-der-staat-nicht-akzeptieren/>.
- Lösch, B. (2019). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung (S. 381–400). In Gärtner, C., & Herbst, J. (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik?* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21.
- Meyer-Wellmann, J. (2019, 19. März). Behörde geht gegen Antifa Werbung an Ida Ehre Schule vor. *Hamburger Abendblatt*. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article216696081/Lin ksextremisten-betreiben-ungestoert-Propaganda-an-Schule.html>.
- Mittnik, P., Lauss, G., & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf.
- Moll, S. (2018, 17. Dez.). AfD greift in Lehrprojekt der Ruhr-Universität ein. *Bochumer Stadt- und Studierendenzzeitung*. <https://www.bszone.de/artikel/afd-greift-lehrprojekt-der-ruhr-universitaet-ein>.
- Munzinger, P. (2018, 21. Sept.). Grundkurs Einschüchterung. *Süddeutsche Zeitung*, S. 3.
- Neuerer, D. (2019, 20. Sept.). Hamburger Datenschützer bremste bei Verbot von Lehrer Meldeplattformen die AfD. *Handelsblatt*. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/umstrittener-spd-vorstoss-hamburger-datenschuetzer-bremst-bei-verbot-von-lehrer-meldeplattform-der-afd/25033440.html?ticket=ST-47131701-PZaGBQIE7whPdoeEmqXA-ap5>.
- Oppenhäuser, H. (2011). Das Extremismus-Konzept und die Produktion von politischer Normalität. In Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hrsg.), *Ordnung. Macht*.

- Extremismus* (S. 35–58). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-93281-1_2.
- Schaffar, W. (2019). *Globalisierung des Autoritarismus*. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-19_Globalisierung.pdf.
- Schulz, S. (2018). Geschichtspolitische Deutungen und ihre Folgen für die Demokratie. In Baron, P., Drücker, A., & Seng, S. (Hrsg.), *Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit* (S. 38–44). Düsseldorf: IDA e.V.
- Solmecke, C. (2019, 19. Sept.). Es werden politische Meinungen der Lehrer gesammelt. *Wilde Beuger Solmecke*. <https://www.wbs-law.de/fit-und-internet-recht/datenschutzrecht/afd-prangerportale-gegen-lehrer-sind-rechtswidrig-23893/>.
- Speit, A. (2018, 1. Nov.). Hamburger Lehrer*innen wehren sich. *taz*. <https://taz.de/Online-Pranger-der-AfD/15545437/>
- Studt, M. (2016). Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 87–95). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sturm, M. (2019). Mut zur Unausgewogenheit. Überlegungen zum Umgang mit rechtspopulistischen Interventionen in die politische Bildung. *Außerschulische Bildung*, (3/2019), 27–34.
- Tonne, J. (2019, 23. Mai). AfD stellt Beschwerde gegen Bornas Schulleiter Staacke. *Leipziger Volkszeitung*. <https://www.lvz.de/Region/Borna/AfD-stellt-Beschwerde-gegen-Bornas-Schulleiter-Staacke>.
- Trotz scharfer Kritik: AfD stellt „Denunziations-Plattform“ für Lehrer online (2018, 11. Okt.). *SWR*. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/Baden-Wuerttemberg-AfD-schaltet-Meldeplattform-fuer-Vorfaelle-an-Schulen-online.afd-meldeplattform-100.html>.
- Waldmann, K. (2019). Kann wertfrei über Demokratie informiert und diskutiert werden? *Journal für Politische Bildung*, 9(2), 26–31.
- Was Juristen zum AfD Meldeportal für Lehrer sagen. (2018, 11. Okt.). *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/politik/juristen-afd-meldeportal-lehrer-sagen-10969635.html>.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Werner, J. (2019, 26. Sept.). Schulbehörde schreitet erneut nach AfD Hinweis ein. *Die Welt*. <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article201023164/Petzportal-Schulbehoerde-schreitet-erneut-nach-AfD-Hinweis-ein.html>.
- Widmaier, B. (2017). *Sollte die fdGO-Formel der Kern eines Demokratiefördergesetzes sein?* <https://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2017/05/newsletter-10-widmaier.pdf>.
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wieland, J. (2019). *Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht*. (Hintergrundpapier zu „Politische Bildung in der Schule“ 4/2019). Abgerufen von der Webseite von Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studie/foerderung/15341.pdf>.

Wittig, J. (2018, 22. Okt.). Lehrer zeigen sich selbst auf Meldeplattform Neutrale Schule der AfD an. *Neue Westfälische*. https://www.nw.de/nachrichten/thema/22276951_Lehrer-zeigen-sich-selbst-auf-Meldeplattform-Neutrale-Schule-der-AfD-an.html.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Sie sind Fake News!

Ein analytischer Zugang für die Politische Bildung

Manuel S. Hubacher

1 Alles Fake News!

Fake News sind in aller Munde (Gelfert 2018, S. 85; Tandoc et al. 2018, S. 147). Sie stellen, glaubt man gewissen Kommentator*innen, eine ernsthafte Gefahr für die pluralistischen westlichen Demokratien dar. Ihnen wird nicht nur nachgesagt, Wahlen zu beeinflussen.¹ Sie werden auch als ein Grund genannt, weshalb sich Gesellschaften polarisieren und das politische Klima zusehend rauer wird. Die Reaktionen auf diese Entwicklungen sind vielfältig und nehmen verschiedenste Ebenen in den Blick: Checklisten² sollen uns helfen, Fake News selbst zu erkennen, professionelle „Fact Checker“³ versuchen, falsche Fakten in vermeintlichen

¹Wie stark Fake News Wahlentscheidungen beeinflussen, ist umstritten. Beispielsweise gehen Allcott und Gentzkow (2017, S. 232) im US-amerikanischen Kontext von einem minimalen Effekt aus. Sie schätzen diesen – falls ein Fake-News-Artikel vergleichbar überzeugend wie ein politischer TV-Werbespot ist – im Hundertstelbereich der Prozentpunkte der erreichten Stimmen. Für den europäischen Kontext liegen ebenfalls erste empirische Resultate vor, die nahe legen, dass das Problem von Fake News potentiell überschätzt wird (Marchal, Kollanyi, Neudert und Howard 2019). Die Frage bei diesen Studien ist aber jeweils, ob der zugrundeliegende Fake-News-Begriff alle relevanten Dimensionen des Phänomens erfasst (vgl. dazu Abschn. 2).

²Ein Beispiel dafür ist Saferintern et al. (o. J.).

³Beispielsweise besitzt die BBC (BBC Reality Check) oder die The Washington Post (Fact Checker, <https://www.washingtonpost.com/factchecker>) ein Team von Fact Checkern. Andere Portale sind u. a. Mimikama (<https://www.mimikama.at/>) oder The Ferret (<https://theferret.scot/fact-check/>).

M. S. Hubacher (✉)
PH FHNW/ZDA, PBGD, Aarau, Schweiz
E-Mail: manuel.hubacher@zda.uzh.ch

Nachrichten zu entlarven, Techintermediäre passen ihre Algorithmen an, damit Fakes nicht (oder weniger) in den Feeds der Nutzer*innen erscheinen,⁴ und Nationalstaaten schaffen rechtliche Instrumente, um gegen online verbreitete Lügen oder Falschaussagen vorzugehen.⁵ Das Ziel scheint auf den ersten Blick klar zu sein: Es geht darum, Fake News zu bekämpfen. Die Politische Bildung muss sich in diesem Kontext fragen, ob und wie sie sich daran beteiligen kann und soll.

Auf den zweiten Blick offenbart sich ein Problem: Das Ziel ist alles andere als klar. Der Diskurs über das Phänomen verdeutlicht, wie schwer es ist, den Begriff Fake News zu fassen. Handelt es sich um gefälschte News, Falschmeldungen, Fakes, Lügen oder Desinformationen (Habgood-Coote 2019, S. 1040; Tandoc et al. 2018)? Je nach gewählter Definition erhält der Begriff eine andere Bedeutung, die auf eine andere Ausprägung fokussiert. In Anbetracht dieses Gumbibegriffes erstaunt es wenig, dass Fake News als Totschlagargument verwendet wird, um die Position des Gegenübers zu delegitimieren. Beispielsweise verweigerte der gewählte Präsident Donald Trump – mit dem Hinweis „Euch gebe ich keine Frage, ihr seid Fake News!“ – dem CNN-Reporter Jim Acosta an einer Pressekonzferenz die Möglichkeit, Fragen an ihn zu richten (*Trump to CNN reporter: „You’re fake news“* 2017).

Weshalb ist dies problematisch? Und weshalb sollte sich die Politische Bildung mit diesem Phänomen beschäftigen? Wäre für diese Aufgabe nicht die Medienbildung prädestiniert? Medienkompetenzmodelle (z. B. Mihailidis und Thevenin 2013) verlangen, kritisch mit medialen Inhalten umzugehen. Darüber hinaus kommt es einem *argumentum ad verecundiam*⁶ nahe, Quellen nicht kritisch zu hinterfragen oder im Stil von „Autorität X hat Φ gesagt, deshalb ist Φ wahr/vernünftig/annehmbar“ zu argumentieren (wobei man X sowohl mit der FAZ, mit *watson*, mit der *Zeit im Bild* oder mit Donald Trump ersetzen kann). Kritisch mit Medieninhalten umzugehen ist wichtig, um das Bildungsziel der Mündigkeit

⁴Ein Beispiel dafür ist ein Video Sprecherin des US-Repräsentantenhaus Nancy Pelosi auf Facebook (vgl. Chiu 2019).

⁵Ein Beispiel dafür ist das deutsche Netzwerkdurchsetzungsgesetz (NetzDG) oder das Ende 2018 verabschiedete *Lutte contre la manipulation de l’information* in Frankreich.

⁶Sich in seiner Argumentation auf eine Autorität zu beziehen ist nicht notwendigerweise ein Fehlschluss und kann durchaus legitim sein. Sich auf die Expertise einer Person zu berufen kann dabei helfen, vorläufige Schlüsse zu ziehen, wenn über eine Problemstellung kein „gesichertes“ oder widersprüchliches Wissen vorliegt. Ein Beispiel dafür sind Expert*innenaussagen vor Gericht. (Walton 2008, S. 7).

respektive der Autonomie⁷ zu erreichen,⁸ die Fähigkeit ist aber nicht genuin politisch. Das will nicht heißen, der kritische Umgang mit Medien sei aus Sicht der Politischen Bildung irrelevant.⁹ Die politische Dimension ergibt sich aber erst aus den Fragen, die man an ein Phänomen stellt.

Ein Ziel Politischer Bildung ist, die Schüler*innen zu befähigen, als mündige Bürger*innen an der Gesellschaft teilhaben zu können (z. B. GPJE 2004, S. 9; Kühberger 2009, S. 127; Sander 2013, S. 50). Dafür müssen sie unter anderem in der Lage sein, die für sie relevanten Informationen zu erhalten, ohne die eine fundierte Meinungsbildung unmöglich ist. Damit ein öffentlicher Diskurs zustande kommt, müssen darüber hinaus epistemische, kognitive und soziale Grundlagen gegeben sein. Damit die Schüler*innen an einer dynamischen Welt aktiv teilhaben können, sind sie auf die Fähigkeit angewiesen, selbstbestimmt zu handeln. Wer autonom handeln soll, muss u. a. eine kritische, die Welt hinterfragende Attitüde haben. Dafür sind analytische Fähigkeiten eine notwendige Voraussetzung. Dies lässt sich beispielsweise in Bezug auf Verschwörungstheorien und Fake News beobachten: Es scheint, als ginge verschwörungstheoretisches Denken im Allgemeinen (Swami et al. 2014) und die Anfälligkeit für Fake News im Speziellen (Bronstein et al. 2019; Pennycook und Rand 2019) Hand in Hand mit einem schwachen analytischen Denken. Um dieses zu stärken und das Bildungsziel der Autonomie zu erreichen, bietet sich ein analytischer Zugang zur Thematik der Fake News an. Nimmt man die Funktion der Aussage „Sie sind Fake News!“ in den Blick – d. h. der Aussage, eine Person, ein Medieninhalt oder ein Medium

⁷Ich verwende anstelle des Begriffes Mündigkeit jenen der Autonomie. In meinem Verständnis bezieht sich diese auf die Fähigkeit des Individuums, das eigene Leben selbstbestimmt zu führen und auf Basis eigener Gründe zu handeln. Da uns mitunter die notwendigen Ressourcen oder Kapazitäten fehlen können wir nicht immer autonom handeln. Autonomie bezieht sich demnach nicht auf spezifische Handlungen, sondern auf das Leben als Ganzes. Um dieses zu qualifizieren, müssen wir jedoch die einzelnen Handlungen betrachten. Das wirft die Frage nach der Verbindung zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen auf. Wie weit muss ein Individuum autonom gehandelt haben, um ein autonomes Leben zu führen? Da eine Person nur mehr oder weniger autonom handeln kann, gibt es darauf keine vernünftige Antwort. Autonomie scheint daher ein gradueller Begriff zu sein. Siehe Raz (1986) für eine vergleichbare Position.

⁸Das Ideal Autonomie ist ein zentrales allgemeines Bildungsziel (z. B. Levinson 1999; Winch 1999) – wenn auch nicht notwendigerweise das einzige (Meyer 2011, Kap. 2). Wie diverse Verweise auf das Ideal der politischen Mündigkeit belegen, anerkennen die meisten Autor*innen in der in der Politischen Bildung diese Position (z. B. GPJE 2004, S. 9; Kühberger 2009, S. 127; Sander 2013, S. 50).

⁹Der kritische Umgang mit Medien ist auch in Form der *Methodenkompetenz* Teil diverser politischer Kompetenzmodelle (z. B. GPJE 2004, S. 24; Kühberger 2015, S. 137–144).

habe den Status von Fake News –, eröffnet sich für die Politische Bildung ein politischer Zugang zur Thematik.

Eine Person oder Institution als Fake News zu bewerten, verfolgt insbesondere im politischen Kontext den Zweck, die Autorität des Gegenübers infrage zu stellen und zu diskreditieren (Dentith 2017; Farkas und Schou 2018; Gelfert 2018, S. 93; Jaster und Lanius 2019, S. 32) sowie gegenteilige Positionen aus dem Diskurs auszuschließen. Der Fokus auf diese Funktion führt zu genuin politischen Fragen: Wann ist eine Person oder eine Institution eine legitime Autorität? Wie wollen wir miteinander umgehen? Was ist eigentlich Öffentlichkeit und was sind ihre Voraussetzungen? Sich analytisch mit dem Phänomen Fake News zu beschäftigen, schafft die Grundlage dafür, um diese das Politische betreffenden Fragestellungen im Unterricht angehen zu können.

Als erstes gilt es dafür, die relevanten Konzepte zu klären. Ich werde zunächst den Begriff der Fake News von anderen Phänomenen abgrenzen und kritisch beleuchten (Abschn. 2). In der Forschung ist der Terminus nicht unumstritten und es gibt gute Gründe, ganz auf ihn zu verzichten (Habgood-Coote 2019). Derweil ich mich dieser Konklusion anschliesse, stellen Fake News für die politische Bildung trotzdem ein gewinnbringendes Thema dar. Der Vorwurf, Medium X sei Fake News, bildet einen geeigneten Hintergrund für die konzeptionelle Beschäftigung mit Öffentlichkeit sowie politischer Kommunikation und Information. Dazu wende ich mich dem Konzept der Autorität zu (Abschn. 3). Dieses ist von Macht zu differenzieren und umfasst sowohl eine praktische als auch eine theoretische Ausprägung. Autorität kann zudem nur beansprucht oder aber tatsächlich legitim sein (u. a. Christiano 2013; Green 1998; Raz 2006). Derweil praktische Autorität Handlungsgründe gibt, stellt theoretische Autorität einen Grund dar, etwas für wahr zu halten. Der Angriff auf diese – als was man den Fake-News-Vorwurf verstehen kann – muss nicht grundsätzlich falsch sein. Er verweist vielmehr auf die politisch bedeutsame Frage nach Legitimität. Im Abschn. 4 gehe ich auf die Form des Vorwurfs ein und zeige die Nähe zur rhetorischen Strategie des Vergiftens der Quelle auf. Deren Anwendung ist ebenfalls nicht per se problematisch, kann aber weitreichende negative Konsequenzen für den öffentlichen Diskurs haben und in der Folge das kollektive politische Handeln erschweren. Das Vergiften der Quelle delegitimiert nämlich Personen und Institutionen, die eine gemeinsame Basis schaffen, auf die das Politische angewiesen ist. Darauf basierend erarbeite ich zweitens einen Vorschlag, wie Fake News auf analytischer Basis in der Politischen Bildung behandelt werden können (Abschn. 5).

2 Fake News? Ein Begriff erobert den Diskurs

Wörtlich übersetzt bedeutet *Fake News* etwa „gefälschte Nachrichten“. Menschen fälschen nicht erst, seit es das Internet gibt (Allcott und Gentzkow 2017, S. 214; Lazer et al. 2018, S. 1094).¹⁰ Nachrichten zu fälschen ist eine althergebrachte Praxis und jeder technologische Fortschritt – sei es nun der Telegraf oder die Algorithmen der Betreiber*innen sozialer Medien – bietet neue Möglichkeiten, um News zu fälschen sowie um Mediennutzer*innen zu täuschen und in die Irre zu führen (Gelfert 2018, S. 89–90).

Medieninhalte, die wie Nachrichten erscheinen, sind ebenfalls keine Erfindung des Internets. Beispielsweise glaubten viele Radiohörer*innen 1938 in New York und New Jersey, Außerirdische seien im Begriff, die Erde anzugreifen. In Tat und Wahrheit handelte es sich bei der vermeintlichen Reportage um Orson Wells' Hörspieladaption des Romans *Der Krieg der Welten*. Ferner haben satirische TV-Sendungen wie die *The Daily Show* (Comedy Central, seit 1996) oder *The Colbert Report* (Comedy Central, 2005–2014) Nachrichtensendungen imitiert. In diesem Kontext erhielt der Begriff Fake News gar einen leicht progressiven Klang, da die Sendungen die Bias, Fehler und Mängel regulärer Nachrichtenprogramme aufzeigten. Daher sah man in Fake News ein effektives Werkzeug, um die Medienkompetenz der Zuschauer*innen zu fördern (Gelfert 2018, S. 92). Neuere Beispiele verweisen aber eher auf negative Effekte: So begleiteten eine Vielzahl von Un- und Halbwahrheiten sowie fälschen (oder zumindest irreführenden) Meldungen sowohl die Abstimmung über den Brexit im Jahr 2016 als auch die US-Präsidentchaftswahl im selben Jahr (Gelfert 2018, S. 86; Jaster und Lanius 2019, S. 14–18). Auch die Europawahl 2019 war von Fake News begleitet (European Commission 2019). Eine weitere Stilblüte im vermeintlich „postfaktischen“ Zeitalter sind Politiker*innen, die ihnen unliebsame Medien als Fake News (z. B. Donald Trump 2017b, c, 2019) oder Lügenpresse (Krüger und Seiffert-Brockmann 2018) bezeichnen.

Doch was sind Fake News? Sowohl in den Medien (Oremus 2016) als auch im wissenschaftlichen Diskurs herrscht keine Einigkeit. Tandoc et al. (2018, S. 141–147) untersuchten beispielsweise 34 zwischen 2003 und 2017 publizierte

¹⁰Eine bekannte Fälschung ist beispielsweise die sogenannte *Konstantinische Schenkung*. Angeblich hat der römische Kaiser Konstantin I. darin im vierten Jahrhundert dem Papst Silvester I. (sowie seinen Nachfolgern) geistliche Herrschaftsrechte – die auch weltliche Ansprüche begründeten – über Rom und den westlichen Teil des römischen Reichs gewährt.

wissenschaftliche Artikel und trugen die verschiedenen Definitionen zusammen:¹¹ *Fake News* werden entweder als satirische News, Newsparodie, fabrizierte News, manipulierte Bilder, Werbung und PR oder Propaganda verstanden. Trotz der Unterschiede identifizierten die drei Autoren eine Gemeinsamkeit in allen Definitionsversuchen: *Fake News* sehen aus und fühlen sich an wie News. Haben Tandoc et al. damit eine minimale Definition kondensiert? Dies ist zu verneinen. Verstehen wir Fake News lediglich als etwas, was man – objektiv betrachtet – für Nachrichten hält, umschlüsse der Begriff zu viel. Daher bietet sich als nächster Schritt an, Fake News von anderen Phänomenen abzugrenzen.

Zunächst könnte man versucht sein, das Phänomen auf das Internet zu beschränken, wo Fake News in den letzten Jahren primär aufgetreten sind. Falls wir es tatsächlich mit einem reinen Internetphänomen zu tun haben, wäre dieser Umstand aber zu erklären und darf damit nicht Teil der Definition sein (Gelfert 2018, S. 97–98). Denn Fake News bleiben Fake News, selbst wenn sie über andere Kanäle Verbreitung finden. Damit fällt das Medium als Definitionsgrundlage weg. Eine naheliegende Alternative ist der Wahrheitsgehalt. Könnte man nicht sagen, Fake News sind News, die falsch und/oder gefälscht sind? Der fehlende Bezug zur Wahrheit ist entscheidend. Er reicht für sich genommen aber nicht aus, um das Phänomen zu erklären, da auf diese Weise zu Vieles unter den Begriff fiele. So unterlaufen selbst seriös arbeitenden Journalist*innen hin und wieder Fehler (Gelfert 2018, S. 99). Und Fake News sind mehr als auf Irrtümern und Fehlern basierende News (Gelfert 2018, S. 99; Jaster und Lanius 2019, S. 39–40). Liegt der Fokus damit mehr auf Medieninhalten, die Nachrichten imitieren? Diese Definition ist aber weiterhin zu breit und umschlüsse Phänomene, die wir in unserem Sprachgebrauch kaum darunter subsumieren: Es fällt eher schwer, den BBC-Mockumentary über die Spaghettiernte im Kanton Tessin (MySwitzerland 2013) oder die Meldung des Europa-Parks (2019), der Themenbereich England werde per Ende Saison geschlossen, als Fake News zu qualifizieren. Dasselbe gilt für satirische Medieninhalte, wie sie etwa *The Onion* oder *Titanic* produzieren. Die genannten Beispiele parodieren News, wollen aber nicht vorsätzlich als richtige Nachrichten wahrgenommen werden. *Fake News* sind daher keine (April-)Scherze, Satire oder Parodien (Gelfert 2018, S. 105–106; Jaster und Lanius 2019, S. 42–44).

¹¹Ob das von Tandoc et al. (2018, S. 141) verwendete Verfahren (auf *Google Scholar* und einer Bibliotheksdatenbank für akademische Publikationen nach dem Begriff „Fake News“ suchen) eine repräsentative Stichprobe generiert hat, ist zu bezweifeln. Trotzdem verdeutlichen die zusammengetragenen Publikationen, die grosse Bandbreite unterschiedlicher Phänomene, die unter Fake News subsumiert werden.

Versuchen wir, den Begriff weiter einzugrenzen, und verstehen Fake News als gefälschte Nachrichten, die *vorsätzlich* als Nachrichten wahrgenommen werden wollen, kollabiert die Unterscheidung zur *Propaganda*. Diese ist gemäß dem Duden eine „systematische Verbreitung politischer, weltanschaulicher o. ä. Ideen und Meinungen mit dem Ziel, das allgemeine Bewusstsein in bestimmter Weise zu beeinflussen“ oder ein Synonym für „Werbung“ („Propaganda, die“ o. J.). Den Macher*innen von Fake News, geht es aber nicht notwendigerweise darum, bestimmte Ideologien voranzutreiben oder etwas zu bewerben (Oxenham 2019). Das Ziel besteht vielmals schlicht und ergreifend darin, Traffic auf eine Webseite zu generieren, um diese für Werbung attraktiv zu machen. *Fake News* können, müssen aber folglich keine Propaganda sein (Jaster und Lanius 2019, S. 35–37). Das spricht dafür, beide Phänomene als konzeptionell verschieden zu betrachten – auch wenn Fake News dafür verwendet werden, Ideologien zu befeuern oder etwas zu bewerben.

Bis hierhin stellten wir fest, dass Fake News gewollt irreführende Nachrichten sind. Dies zeichnet sie demnach als eine Form von *Desinformation*¹² aus (Gelfert 2018, S. 103). Genauso wie sich Desinformationen als Informationen ausgeben, so erscheinen Fake News (werden sie nicht als solche erkannt) aus subjektiver Sicht als News (Gelfert 2018, S. 104). In diesem Sinne kann man Fake News als eine Form von News verstehen.¹³ Damit zeigen sich zwei Dimensionen des Phänomens (Jaster und Lanius 2019, S. 32):

1. Mangelnde Faktizität oder geringer bis fehlender Wahrheitsgehalt der Nachricht.
2. Die bewusste Inkaufnahme, Unwahres zu verbreiten.

Ein letzter Punkt, auf den Tandoc et al. hinweisen, ist zu erwähnen, bevor wir uns mit den problematischen Aspekten des Begriffes auseinandersetzen können:

¹²*Desinformationen* sind Informationen, die bewusst irreführend sind. Davon zu unterscheiden sind *Missinformationen*. Bei diesen handelt es sich um unbeabsichtigt fehlerhafte Informationen. (Fallis 2014, S. 136, 137).

¹³Man kann dagegen argumentieren, der „Ententest“ (wenn es aussieht wie eine Ente, schwimmt wie eine Ente und quakt wie eine Ente, dann ist es wahrscheinlich eine Ente), sei unangebracht, da – von einem objektiven Standpunkt aus gesehen – Fake News keine „richtigen“ News seien. Diese Sichtweise verkennt einerseits die subjektive Ebene. Andererseits bedienen sich Fake News etablierter Methoden der Nachrichtenverbreitung. D. h. zumindest in diesem Sinne handelt es sich um News.

While news is constructed by journalists, it seems that *fake* news is co-constructed by the audience, for its fakeness depends a lot on whether the audience perceives the fake as real. Without this complete process of deception, fake news remains a work of fiction. It is when audiences mistake it as real news that fake news is able to play with journalism's legitimacy. (Tandoc et al. 2018, S. 148–149, Hervorhebung im Original)

Folglich können wir dann – und nur dann – von Fake News sprechen, wenn diese als Nachrichten wahrgenommen werden. Erst indem eine Person die irreführende Information Φ als News wahrnimmt, entfaltet Φ seine Wirkung. Erkennt die Person Φ als irreführend, weiß sie um Φ s epistemischen Status, was ihr erlaubt, Φ zu kontextualisieren.

Die vorausgehenden Ausführungen verdeutlichen, wie schwierig es ist, Fake News zu fassen. Angesichts dessen müssen wir uns die Frage stellen, ob wir an dem Begriff festhalten wollen und sollen. Habgood-Coote (2019, S. 1047) argumentiert u. a., der Begriff sei unnötig, weil wir bereits genügend andere, klarere Begriffe haben, um die Phänomene um Fake News zu fassen. Seinen Punkt stützen die zu Beginn des Abschnittes erwähnten historischen Beispiele: Fake News sind keine Neuerfindung des 21. Jahrhunderts.¹⁴ Man könnte gegen Habgood-Coote einwenden, gerade weil Fake News online so erfolgreich und zahlreich sind, handle es sich um ein neues Phänomen. Insbesondere, wenn man eines bedenkt: Fake News verwenden unsere Bias und Heuristiken gegen uns (Gelfert 2018, S. 112; Jaster und Lanius 2019, S. 50–58).¹⁵ Den Bezug auf ein Medium haben wir aber bereits ausgeschlossen, um Fake News zu definieren. Selbst wenn wir davon absähen, ergäbe sich eine weitere Schwierigkeit: Der Begriff verwirrt (Habgood-Coote 2019, S. 1049) und verschleiert die eigentlichen Probleme, mit denen wir uns konfrontiert sehen (Habgood-Coote 2019, S. 1048).¹⁶ Mehr noch, Fake News ist ein „Propagandabegriff“ (Habgood-Coote 2019, S. 1051, 1053, 1054). Er dient dazu, Zensur zu rechtfertigen, findet als Totschlagargument Verwendung, um sich nicht mit der Gegenseite abzugeben, und – indem man zwischen richtigen und falschen Medien unterscheidet – untergräbt eine kritische Position gegenüber den Medien.

¹⁴Dass Fake News dank dem Internet günstig verbreitet werden können (Jaster und Lanius 2019, S. 49), ändert daran nichts.

¹⁵Jaster und Lanius (2019, S. 50–58) nennen als Gründe, weshalb Fake News erfolgreich seien, die Aufmerksamkeitsökonomie, Bestätigungsfehler und unsere selektive Wahrnehmung.

¹⁶Dazu kommen linguistische Schwierigkeiten: fehlender deskriptiver (z. B. fehlt eine gemeinsame Expert*innenmeinung, was der Begriff bedeutet, und jeder scheint den Begriff verwenden, wie es ihm gefällt) sowie kein klarer evaluativer und expressiver Inhalt (Habgood-Coote 2019, S. 1041).

Das sind gute Gründe, auf den Begriff zu verzichten, sprechen wir über (medial verbreitete) Informationen. Als genauere Alternativen bieten sich die Konzepte *Des-* und *Missinformation* an. Nehmen wir Bilder, Fotos oder Videos in den Blick, haben wir – ob es sich um Deep Fakes¹⁷ handelt oder nicht – mit dem Begriff der *Fälschung* ebenfalls einen weniger schwammigen Term. Das Resultat unserer konzeptionellen Untersuchung deutet demnach darauf hin, dass wir besser davon abrücken, Fälle von Desinformation und Fälschungen in den Medien als Fake News zu bezeichnen.¹⁸ Zu gering ist der analytische Wert des Konzepts, um die Nachteile seines Gebrauches aufzuwiegen. Damit sind wir aber noch nicht am Ende unserer Analyse, denn bislang blieb eine Dimension unberücksichtigt.

Neben der Beschreibung der genannten Phänomene hat der Begriff Fake News eine weitere, wertende Funktion. Farkas und Schou (2018) argumentieren, *Fake News* sei ein fließender Signifikant in verschiedenen hegemonischen Projekten, die diverse Vorstellungen davon haben, wie die Gesellschaft ist respektive sein soll. Farkas und Schou haben für den US-amerikanischen Kontext drei Schlüsselmomente einer solchen Verwendung identifiziert:

- i. Fake News als Kritik am digitalen Kapitalismus,
- ii. Fake News als (liberale) Kritik an rechter Politik und rechten Medien sowie
- iii. Fake News als konservative oder rechte Kritik an liberalen Leitmedien.

Insbesondere bei ii) und iii) zielt Fake News darauf ab, die Gegenseite zu diskreditieren, zu attackieren und zu delegitimieren. Ein Beispiel für iii) stellen diverse Aussagen Donald Trumps dar. „Euch gebe ich keine Frage, ihr seid Fake News!“ (*Trump to CNN reporter: „You’re fake news“* 2017). Mit diesen Worten verweigerte der frisch gewählte Trump CNN-Reporter Jim Acosta die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Neben CNN hat Trump im Laufe seiner Präsidentschaft noch

¹⁷*Deep Fakes* werden u. a. als eine Gefahr für demokratische Gesellschaften gesehen (z. B. Parkin 2019). Dabei handelt es sich um KI-Technologien, die erlauben, neue visuelle Medien zu erstellen, indem man beispielsweise in einem Video ein Gesicht durch ein anderes ersetzt. Dies geschieht nicht wie bei der klassischen Bildbearbeitung von Hand, sondern es kommen sogenannte Deep-Learning-Ansätze zum Zug, die auf der Basis grosser Datenmengen die Bildmanipulation übernehmen. Ein Beispiel dafür ist – neben diversen Videos pornografischer Natur – eine Aufnahme von Barak Obama, in der ihm überzeugend nie getätigte Aussagen in den Mund gelegt werden (siehe Suwajanakorn 2017).

¹⁸Den Begriff Fake News kann man in obigen Ausführungen oft auch durch Desinformation ersetzen, ohne analytisch unscharf zu werden. Sie sind – genau wie Fake News – unabhängig vom Medium. Bei Desinformation handelt es sich weder um Satire, Scherze noch um fehlerhafte Berichterstattung. Ebenso ist Desinformation analytisch von Propaganda zu trennen, auch wenn beide zusammenfallen können.

weitere Zeitungen und Fernsehsender angegriffen und sie als „Fake News“ (z. B. Trump 2019) oder „*fake media*“ (z. B. Trump 2017a) betitelt. Gemeinsam ist all diesen Medien ihre kritische Berichterstattung zu Trumps Präsidentschaft. Die Beschuldigungen des Präsidenten stellen in diesem Kontext den Versuch dar, sein Gegenüber zu delegitimieren.¹⁹ Die Strategie dahinter mag nicht neu sein, trotzdem kann man Fake News als zeitgenössische Variante davon verstehen, einen Angriff auf die (theoretische) Autorität der Gegenseite zu starten, bei dem die beiden oben genannten Dimensionen *fehlende Faktizität* und *bewusste Inkaufnahme, Unwahres zu verbreiten* mitschwingen. Handelt es sich bei Medium X um Fake News, haben wir keinen Grund, Xs Aussagen für wahr zu halten. Die Strategie, die wir u. a. bei Donald Trump beobachten können, zielt nicht auf irgendwelche unbedeutenden Medien ab. Es geht vielmehr darum, die Position etablierter Leitmedien²⁰ infrage zu stellen. Diesen sprechen die Begriffe „Fake News“ und „Lügenpresse“ die Rolle als Autoritäten ab, die uns Gründe dafür gibt, etwas für wahr zu halten.

Einerseits ist die Infragestellung etablierter Autoritäten begrüßenswert. Es käme einem *argumentum ad verecundiam* gleich, Quellen nicht kritisch zu hinterfragen oder mit einem Verweis auf eine vermeintliche Autorität einfach zu akzeptieren. Wollen wir autonom – d. h. auf Basis eigener Gründe – handeln, scheint unkritische Akzeptanz unangebracht. Andererseits sind wir auf Autoritäten angewiesen. So sind Medien eine wichtige (und in vielen Fällen die hauptsächliche) Quelle direkter und indirekter Informationen (Gelfert 2018, S. 88).²¹ Ohne diese wäre es uns faktisch unmöglich, uns in der Gesellschaft, in der wir leben, orientieren zu können. Müssten wir aber jede Aussage, die uns im öffentlichen Diskurs begegnet, eigenständig auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen, ohne auf Autoritäten zurückgreifen zu können, käme es zur absoluten Überforderung. Wir können (und sollen auch nicht) in allen Bereichen Expert*innen sein, womit uns oftmals die Kompetenzen fehlen, um den Wahrheitsgehalt einer Aussage zu überprüfen.

¹⁹Im deutschen Kontext können wir unter dem Schlagwort „Lügenpresse“ eine vergleichbaren Versuch beobachten, unliebsame Medien zu delegitimieren (siehe Krüger und Seiffert-Brockmann 2018).

²⁰Der Begriff der *Leitmedien* kann auf verschiedenste Weise verstanden werden (siehe für eine Übersicht z. B. Jarren und Vogel 2009). Für meine Betrachtung verwende ich den Begriff im Sinne von „Meinungsführermedien“ (Jarren und Vogel 2009, S. 75). Leitmedien sind in der Lage, wirtschaftliche, politische und kulturelle Eliten zu erreichen und zu beeinflussen sowie unsere Sicht auf die Welt massgeblich zu framen.

²¹Medien sind für uns eine wichtige (und in vielen Fällen die hauptsächliche) Informationsquelle. Sie geben uns einerseits *direkte Informationen* über Ereignisse. Andererseits verbreiten Medien auch *indirekte Informationen*, d. h. sie informieren uns über den Wissensstand der Gesellschaft (Gelfert 2018, S. 88).

Um in diesem Spannungsverhältnis selbstbestimmt zu handeln, ist erstens ein Verständnis dafür notwendig, was genau wie kritisiert wird. Dies bildet die Grundlage, um bestimmen zu können, ob die geäußerte Kritik in Bezug auf Inhalt und Form legitim ist. Um das Was zu verstehen, bietet sich der Begriff der Autorität an. Im nächsten Abschnitt umreisse ich daher kurz seine verschiedenen Aspekte und zeige auf, wie diese helfen können, um zu bestimmen, ob eine Kritik legitim ist. Im Abschn. 4 komme ich auf das Wie des Angriffs zu sprechen.

3 Wenn du das sagst: Gründe, etwas für wahr zu halten

Der Duden umschreibt *Autorität* als „auf Leistung oder Tradition beruhender Einfluss einer Person oder Institution und daraus erwachsendes Ansehen“ oder „Persönlichkeit mit maßgeblichem Einfluss und hohem (fachlichem) Ansehen“ („Autorität, die“ o. J.). Damit ist ein Aspekt einer Autorität genannt. Sie vermag andere in ihrem Handeln und Denken zu beeinflussen. Beispiele dafür sind Eltern, welche die Schlafenszeit festlegen, oder anerkannte Expert*innen, die uns bei komplexen Sachzusammenhängen erklären, mit welchen Konsequenzen wir zu rechnen haben. Autorität umfasst aber mehr als die Fähigkeit, andere zu beeinflussen. Beansprucht eine Person oder eine Institution, eine Autorität zu sein, dann erhebt sie Anspruch darauf, die Handlungen anderer beeinflussen zu *dürfen*. Auf diese Weise kann Autorität von Macht differenziert werden. Ein weiterer Punkt ist zu bedenken: Nur weil A behauptet, Φ -en zu dürfen, folgt daraus nicht per se, A dürfe tatsächlich Φ -en. Eltern können z. B. unverantwortlich handeln und trotzdem beanspruchen, eine Autorität zu sein. Um solche Situationen zu erfassen, müssen wir diese von jenen unterscheiden können, in denen der Anspruch berechtigt ist. Wir können sagen, A sei eine *de facto* Autorität, wenn A andere zu beeinflussen vermag und von sich beansprucht, dazu berechtigt zu sein. Darf A dies tatsächlich, können wir A als *de jure* Autorität bezeichnen. Diese Überlegungen betreffen demnach die Auswirkungen auf unsere Handlungen. Beeinflusst A unsere Handlungen – z. B. indem A gewisse Optionen ausschließt oder in bestimmten Kontexten bestimmte Handlungen vorschreibt – kann man von *praktischer Autorität* sprechen (für eine Einführung zu Autorität siehe z. B. Christiano 2013; Green 1998).

Autoritäten haben nicht nur einen Einfluss darauf, was wir tun (müssen). Sie wirken sich ebenfalls auf unseren Umgang mit Informationen aus. Geben uns As Aussagen Gründe, etwas für wahr zu halten, handelt es sich um eine *theoretische Autorität*. Sowohl bei dieser als bei ihrem praktischen Gegenstück erhalten wir einen Grund, etwas für wahr zu halten respektive etwas zu tun, welcher losgelöst

vom Inhalt ist (Green 1998). Im Gegensatz zu praktischen Autoritäten legen uns theoretische (normalerweise) keine Pflichten auf; sie können uns aber beraten, was unsere Pflichten sind. Green (2010, Abschn. 2) argumentiert beispielsweise, theoretische Autoritäten (z. B. Expert*innen) seien nicht dadurch charakterisiert, Gehorsam einzufordern – sie müssen nicht einmal auf ein Recht bestehen, dass ihre Aussagen für wahr gehalten werden.²² Damit unterscheidet sich theoretische Autorität in einem wichtigen Aspekt von ihrem praktischen Gegenstück. Rufen wir uns nochmals in Erinnerung, wann wir sagen, eine Person oder Institution sei eine Autorität – nämlich dann, wenn wir ihr maßgeblichen Einfluss und hohes (fachliches) Ansehen bescheinigen –; entsprechend zeigt sich auch hier als entscheidende Größe die Fähigkeit zur Beeinflussung. Diese mag auf verschiedenen Faktoren wie Charisma, Tradition, Rhetorik usw. beruhen. Es wäre aber ein Fehlschluss, aus diesem Sein auf ein Sollen zu schließen. Folglich ist auch bei theoretischen Autoritäten eine Differenzierung zwischen *de facto* und *de jure* angebracht.

Diese begriffliche Differenzierung erlaubt uns, eine erste Antwort auf die Frage zu geben, ob Fake News – verstanden als Kritik an (liberalen) Leitmedien – grundsätzlich als illegitim zurückzuweisen ist. Der Angriff ist nicht notwendigerweise ungerechtfertigt. Handelt es sich beim Medium *X* um ein Leitmedium, können wir dieses als eine *de facto* theoretische Autorität begreifen. *X* hat also die faktische Fähigkeit zu beeinflussen, was wir für wahr halten. Daraus folgt in keiner Weise, *X* sei dazu auch legitimiert. Nicht alle Medien, die durch den Ausruf „Sie sind Fake News!“ angegriffen werden, sind letztendlich *de jure* Autoritäten. Um dies herauszufinden, müssen wir die *de facto* Autorität kritisch betrachten und uns fragen, was sie zu ihrer Position berechtigt. Es wäre aber übereilt, den Fake News Vorwurf deswegen bereits als gerechtfertigt anzusehen. Bisher haben wir uns lediglich mit dem Inhalt der Kritik beschäftigt. Als nächstes müssen wir uns mit ihrer Form beschäftigen.²³

²²McLaughlin (2007, S. 63–64) weist die Annahme zurück, theoretische Autorität sei lediglich eine Eigenheit von Wissen oder von Expertise. Viele sachverständige Personen oder Institutionen beanspruchen weder Autorität, noch anerkennen andere diese. Erst wenn sie sich als letzte Instanz für Thema α verstehen und/oder ihre Aussagen zu/über α als theoretisch verbindlich anschauen, beanspruchen sie Autorität. McLaughlins Kritik hat ihre Berechtigung. Aber eine Person oder Institution kann auch eine Autorität sein, ohne autoritative Ansprüche zu erheben. Dies ist dann der Fall, wenn ihr die Autorität für α *zugestanden wird*. Ein Beispiel dafür sind anerkannte Leitmedien, die uns gute Gründe dafür geben, ihre Sicht der Dinge für wahr zu halten.

²³Inhalt und Form sind voneinander zu trennen. Derweil die Kritik inhaltlich gerechtfertigt sein kann, folgt daraus nicht automatisch, die gewählte Form sei dies ebenfalls.

4 „Sie sind Fake News!“ Ein Angriff auf theoretische Autorität

Ein Medium als „Fake News“, „*fake media*“ oder „Lügenpresse“ zu qualifizieren kann man als Kritik an diesem verstehen (vgl. Abschn. 2). Mit dieser bringt man die Einschätzung zum Ausdruck, das Medium handle moralisch verwerflich. Verbreitet man Desinformationen, die einen geringen bis nichtvorhandenen Wahrheitsgehalt haben, zielt man darauf ab, andere zu täuschen oder legt eine Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit an den Tag – was verurteilungswürdig ist. Damit verdeutlichen die beiden in Abschn. 2 identifizierten Dimensionen den relevanten inhaltlichen Aspekt der Fake-News-Kritik.²⁴ In Bezug auf die Form können wir die Grundform der Kritik folgendermassen rekonstruieren: Weil dem Medium *X* die Wahrheit egal ist und/oder weil es uns mit seiner Berichterstattung täuschen will, sollten wir *X*s Aussagen keine Beachtung schenken. Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich damit eine Nähe zur Strategie der „vergifteten Quelle“.

Diese rhetorische Taktik funktioniert entweder – je nach Verständnis – wie ein *argumentum ad hominem* oder stellt eine Unterform eines solchen dar (Walton 2006, S. 273). Sowohl in der Logik als auch im alltäglichen Gebrauch bezeichnet *argumentum ad hominem* ein Gegenargument *A'* des Diskutanten *D*₂ auf das Argument *A* der DiskutantIn *D*₁. *D*₂ reagiert dabei auf *A*, indem er – anstelle davon, *A* auf Basis von *A* betreffende Gründe zu widerlegen – *D*₁ persönlich angreift (Walton 2006, S. 274). *A'* muss aber nicht zwingend einen Fehlschluss darstellen. Persönliche Attacken sind aber eine äußerst gefährliche Argumentationsform, die u. a. Vorurteile schaffen oder verstärken kann. Daraus resultiert unter Umständen eine verheerende Verschlechterung des öffentlichen Diskurses. Derweil ein gerechtfertigtes *ad hominem* auf Tatsachen beruht, basieren ungerechtfertigte oftmals auf Anspielungen und Andeutungen. Diese Argumentationsform ist riskant, weil sie einen – tendenziell rufschädigenden – Überzeugungseffekt hat, der in keinem Verhältnis zum wahren Wert des Arguments steht (Walton 2006, S. 274–275).

Mit „persönlich“ sind nicht nur Angriffe auf den Charakter des Gegenübers gemeint. *D*₂ könnte ebenso argumentieren, *D*₁ gehöre einer Gruppe *G* an (oder sei mit *G* verbunden) und es sei bekannt, dass *G* eine voreingenommene, dogmatische, vorurteilsbehaftete oder fanatische Gruppe sei, die ausschließlich auf ihren

²⁴Dies verdeutlicht, weshalb der Versuch, den Begriff „Fake News“ zu konkretisieren auch dann von Nutzen ist, wenn man zum Schluss kommt, dieser bringe nur wenig analytischen Mehrwert. Die Analyse versetzt uns in die Lage, die inhaltliche Dimension hinter der Fake-News-Kritik zu verstehen.

eigenen Standpunkt dränge. Daher könne man mit D_1 keine (offene kritische) Diskussion führen und es lohne sich nicht, auf A einzugehen.²⁵ Ob das Vergiften der Quelle – wie Walton (2006) argumentiert – nicht zwingend ein *argumentum ad hominem* darstellt oder ob es sich dabei um eine Unterform eines solchen handelt, ist für meine weitere Argumentation nicht von Belang. Wichtig ist, die Schwierigkeiten zu erkennen, die sich aus dieser Argumentationsstrategie ergeben. Selbst in gerechtfertigten Fällen, in denen wir gute Gründe haben, bestimmten Medienerzeugnissen keine Beachtung zu schenken, weil diese Desinformationen verbreiten, ist das Vergiften der Quelle mit erheblichen Gefahren verbunden und kann den öffentlichen Diskurs nachhaltig vergiften.

Unter diesen Voraussetzungen ist, wie Walton (2006, S. 302) richtigerweise bemerkt, eine situative Evaluation solch vergiftender Argumente angebracht. Identifizieren wir D_2 s Aussage A' als ein Vergiften der Quelle, schlägt Walton (2006) diverse, dem Argumentationsschema entsprechende kritische Fragen vor, um herauszufinden, ob A' ein Fehlschluss ist.²⁶ Umgekehrt bedeutet dies: Verhindert A' einen Dialog, indem A' uns dabei behindert, kritische Fragen zu stellen, indem A' die Quelle als voreingenommen präsentiert oder indem A' impliziert, das Gegenüber sei in keiner Position, über das diskutierte Thema zu sprechen, *könnte* es sich bei A' um einen Fehlschluss handeln. Dies alles zeichnet das Vergiften der Quelle als einen speziellen Typ einer argumentativen Taktik aus. Es geht nicht nur darum, die Glaubwürdigkeit von D_1 in einer bestimmten Diskussion zu attackieren. Deren Aussagen werden auch für zukünftige Diskussionen in ein schlechtes Licht gerückt oder völlig diskreditiert (Walton 2006, S. 302).

Folglich ist die Fake-News-Kritik auch in Bezug auf die gewählte Form nicht per se zurückzuweisen. Verbreitet das Medium X tatsächlich Desinformationen, dann kann ein Vergiften der Quelle angebracht sein. Das Argument kann aber auch missbraucht werden, um den Diskurs zu „vergiften“. Dies illustrieren beispielsweise zwei der drei Momente, die Farkas und Schou (2018) identifiziert haben (vgl. Abschn. 2). Als ein Beispiel liberaler Kritik nennen sie Paul Krugmans (2014) Angriff auf die US-amerikanische Rechte. Der Ökonom und Publizist versucht diese zu delegitimieren, indem er „Fake“-Informationen und Irrationalität mit rechten Wähler*innen zu verknüpfen sucht:

²⁵Das Argument orientiert sich an Waltons (2006, S. 290) Schema für das Vergiften der Quelle durch das Behaupten eines Gruppenbias.

²⁶Geht es um den Charakter einer Person, müssen wir uns beispielsweise fragen, ob dieser für die Diskussion relevant ist. Ebenso ist die Behauptung, der Charakter des Gegenübers sei schlecht, kritisch zu hinterfragen.

[...] in practice liberals don't engage in the kind of mass rejections of evidence that conservatives do. Yes, you can find examples where „some“ liberals got off on a hobbyhorse of one kind or another, or where the liberal conventional wisdom turned out wrong. But you don't see the kind of lockstep rejection of evidence that we see over and over again on the right. (Krugman 2014)

Die sprichwörtliche Retourkutsche auf die liberale Kritik an der politischen Rechten kam in der Form von Fake News als Kritik liberaler (Massen-)Medien (Farkas und Schou 2018, S. 307–308). Diese stellte einen systematischen Versuch dar, den Fake-News-Signifikanten zu re hegemonialisieren, um kritischen Journalismus zu demontieren und zu delegitimieren. Dieses Phänomen ist aber nicht nur im US-amerikanischen Kontext endemisch. Die politische Rechte verwendet im Deutschen Diskurs unter dem Stichwort Lügenpresse (Krüger und Seiffert-Brockmann 2018) eine vergleichbare Strategie.

Hochgradig problematisch ist daran die Delegitimation von Personen und Institutionen, die eine gemeinsame Basis schaffen, auf der wir über das Politische diskutieren können. Denn dies erschwert in der Folge das kollektive politische Handeln. Wir sind auf den Zugang zu Informationen angewiesen, um die Welt um uns herum verstehen zu können. In der politischen Sphäre sind die Medien ein wichtiger – wenn nicht gar der wichtigste – Informationslieferant. Ohne diesen wäre es uns erstens nicht möglich, uns im (politischen) Alltag zurechtfinden. Zweitens könnten wir ohne Informationen schwerlich eine sinnvolle Diskussion führen. Ohne eine gemeinsame Grundlage, auf die wir uns beziehen können, ist es faktisch unmöglich, sich zu verständigen, ohne aneinander vorbeizureden.²⁷ Wir sind als Gesellschaft auf vertrauenswürdige Informationsquellen angewiesen, die theoretische Autorität besitzen (vgl. Abschn. 2 und 3). Die Argumentationsstrategie „Sie sind Fake News!“ – verstanden als ein Vergiften der Quelle – mag in gewissen Fällen angemessen sein. Sie ist aber einerseits hochriskant und birgt andererseits ein hohes Missbrauchspotential. Die Folge davon kann die Zerstörung der gemeinsamen epistemischen Grundlage sein, auf der wir zusammen unsere Entscheidungen fällen müssen. Damit erschwert oder verhindert diese Strategie, Kompromisse zu finden, indem sie Diskussionen „abwürgt“, bevor sie beginnen können.

²⁷Michael Lynchs (2016, S. 45–59) Argument für die Notwendigkeit geteilter epistemischer Prinzipien ist vergleichbar. Er argumentiert, das Internet mache es nicht nur einfacher, unterschiedlicher Meinung zu sein. Es ist auch ein Leichtes, Informationen zu finden, die den eigenen Standpunkt untermauern. Unter diesen Voraussetzungen drohen uns epistemische Grundprinzipien abhanden zu kommen, die uns erlauben zu entscheiden, ob eine Position vernünftig ist. Ohne diese Grundlage haben wir aber kein gemeinsames Fundament mehr, um in einen Dialog zu treten. Ohne öffentlichen Diskurs ist Demokratie aber nicht denkbar.

5 Ein analytischer Zugang zu Fake News für die Politische Bildung

Wie können die hier präsentierten Überlegungen in die Politische Bildung übertragen werden? Ich plädiere dafür, die von mir angewandte analytische Herangehensweise im Unterricht anzuwenden. Für die Lehrperson kann sie in einer breiten, zum Teil widersprüchlichen Diskussion eine Orientierung bieten und helfen, ein Schlagwort, das durch die Medien geistert, zu fassen und für sich sowie für den Unterricht zu konkretisieren. Die Herangehensweise können (und sollen) Schüler*innen auch direkt anwenden. Sie können dadurch analytische Fähigkeiten erlernen und vertiefen. Dies kann nachhaltige positive Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Lernenden haben, selbstständig und emanzipiert an medialisierten Gesellschaften teilzuhaben. Empirische Untersuchungen legen nahe, dass analytisch denkende Personen weniger anfällig für Verschwörungstheorien und Desinformationen sind (Bronstein et al. 2019; Pennycook und Rand 2019; Swami et al. 2014). Dies spricht dafür, einen dezidiert analytischen Zugang zu sozialen und politischen Phänomenen zu stärken.

Als Ausgangsmaterial können ein oder mehrere (mehr oder weniger) historische Beispiele dienen. Leitfragen können die Schüler*innen anleiten, sich in Gruppen dem Schlagwort Fake News zu nähern. Ein erster Schritt besteht darin, das Konzept zu definieren (vgl. Abschn. 2). Dabei können die Schüler*innen sowohl direkt von den eigenen Vorstellungen als auch von bestehenden Definitionen ausgehen. Wichtig ist, diesen Schritt nicht zu einem reinen Sammeln verschiedener Verständnisse verkommen zu lassen. Vielmehr muss die *konzeptionelle Analyse* im Zentrum stehen. D. h. die Schüler*innen sollen sich stets fragen, ob eine Definition zu breit (sie erfasst auch Fälle, die dem Konzept nicht zugeordnet werden sollen) oder zu eng ist (sie erfasst Fälle nicht, die dem Konzept zugeordnet werden sollen). Ein zweiter Schritt kann anschließend auf die Funktionen von Fake News abzielen. Hier stehen einerseits die Motivationen jener im Zentrum, die Desinformationen verbreiten. Welche Gründe haben sie? Und was ist daran „politisch“?²⁸ Andererseits gilt es auch den Fake-News-Vorwurf kritisch

²⁸ An dieser Stelle können „Basiskonzepte“ (z. B. Sander 2013, S. 95–104) helfen, die politische Dimension in den Handlungen der Personen und/oder Organisationen zu identifizieren, die Fake News verbreiten. Bildlich gesprochen zieht man sich eine *Politik-Brille* an, um einen Fachinhalt wie Fake News zu betrachten. Die Basiskonzepte (z. B. Macht oder Recht) dienen dann als austauschbare Brillengläser, aus denen sich jeweils eine eigene Perspektive mit dazu korrespondierenden Fragen ergibt (Sperisen und Schneider 2019).

zu hinterfragen und zu kontextualisieren (vgl. Abschn. 3 und 4). Die so identifizierten Funktionen sind dann weiter zu konkretisieren. Ein wichtiges Element der Analyse muss dabei wiederum sein, dass weder der Inhalt der Kritik (vgl. Abschn. 3) noch die angewandten argumentativen Strategien wie das Vergiften der Quelle (vgl. Abschn. 4) per se ungerechtfertigt sind. Ihre potenziellen weitreichenden negativen Konsequenzen geben uns aber oftmals einen guten Grund, andere Strategien anzuwenden. Die Quelle zu vergiften ist eine latente Bedrohung fürs Politische, weil diese Strategie erstens eine gesunde und respektvolle Verständigung über gesellschaftliche Fragestellungen erschwert – wenn nicht gar verunmöglicht. Zweitens droht die ungerechtfertigte Zerstörung medialer Autoritäten der Öffentlichkeit das notwendige minimale gemeinsame epistemische Fundament zu entziehen. Indem sich Schüler*innen solcher Aspekte des Argumentierens bewusst werden, versetzen wir sie in die Lage, sowohl eigene als auch fremde Argumente nicht nur im Hinblick auf deren Inhalt und Form, sondern auch auf deren Wirkung zu reflektieren.

Sich im Unterricht mit Desinformationen zu beschäftigen ist nicht unproblematisch. Desinformationen oder Fälschungen anzusprechen kann deren Wirkung verstärken, weil sie für die Schüler*innen immer vertrauter werden. Auch sind Desinformationen, die Sachverhalte einfach darstellen, kognitiv attraktiver als komplizierte Gegendarstellungen.²⁹ Unter diesen Vorzeichen kann der analytische Zugang helfen, indem er einerseits eine kritische Grundhaltung fördert. Andererseits liegt der Fokus nicht auf den Desinformationen an und für sich, sondern auf deren Funktionsweise und den dahinterstehenden Interessen. Damit entgeht man der Gefahr, falsche und unwahre Informationen unbeabsichtigt zu verstärken.

Eine geeignete Methode, um diese analytische Herangehensweise in der Politischen Bildung umzusetzen, scheint mir das Philosophieren mit Kindern/Jugendlichen zu sein. Diese fördert eine reflektierte, Urteile und Überzeugungen hinterfragende Haltung (Conrad et al. 2018, S. 137). Diese Gesprächspraxis bietet eine sinnvolle Grundlage, um einen analytischen Zugang weiter zu strukturieren und um den Schüler*innen einen Rahmen zu geben, in dem sie als eine *forschende Gemeinschaft* zusammen lernen und sich selbstständig sowie

²⁹Für Probleme, die sich daraus ergeben, Mis- und Desinformationen anzusprechen sowie praktische Lösungsansätze, siehe z. B. Lewandowsky, Ecker, Seifert, Schwarz und Cook (2012).

multiperspektivisch mit politischen Frage- und Problemstellungen auseinandersetzen.³⁰ Auf diese Weise kann die Politische Bildung auch in Zeiten, in denen sich gesellschaftliche Strukturen rasant verändern, ihr Bildungsziel selbstständiger und emanzipierter Bürger*innen einlösen.

Literatur

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211–236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>.
- Autorität, die. (o. J.). In *Duden*. <https://www.duden.de/node/11743/revision/243452>
- Bronstein, M. V., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D. G., & Cannon, T. D. (2019). Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>.
- Chiu, A. (2019, 12. Juni). Facebook wouldn't delete an altered video of Nancy Pelosi. What about one of Mark Zuckerberg? *Washington Post: Morning Mix*. <https://www.washingtonpost.com/nation/2019/06/12/mark-zuckerberg-deepfake-facebook-instagram-nancy-pelosi/>.
- Christiano, T. (2013). Authority. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Ausgabe Frühling 2013). Stanford: Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/authority/>.
- Conrad, S.-J., Mathis, C., & Cassidy, C. (2018). Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 137–154). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_10
- Dentith, M. R. X. (2017). The problem of fake news. *Public Reason*, 8(1–2), 65–79. <https://www.publicreason.ro/articol/113>.
- Europa-Park. (2019, 1. April). Aufgrund der aktuellen Situation haben wir uns endgültig dafür entschieden, dass der Themenbereich England den Europa-Park zum Saisonstart verlassen wird. #BREXIT Die Attraktionen werden an anderen Stellen im Park integriert. [Twitter Post]. https://twitter.com/europa_park/status/1112659462718976000.
- European Commission. (2019, 14. Juni). *EU reports on progress in fighting online disinformation*. Pressemitteilung, Pressemitteilung. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_19_2914.
- Fallis, D. (2014). The varieties of disinformation. In L. Floridi & P. Illari (Hrsg.), *The philosophy of information quality* (S. 135–161). Cham: Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07121-3_8
- Farkas, J., & Schou, J. (2018). Fake news as a floating signifier: Hegemony, antagonism and the politics of falsehood. *Javnost – The Public*, 25(3), 298–314. <https://doi.org/10.1080/13183222.2018.1463047>

³⁰Schüler*innen sollen beim Philosophieren nicht einfach die eigene Meinung vertreten, sondern lernen, sich Fragen multiperspektivisch zu nähern und vorgebrachte Argumente kritisch zu prüfen (Conrad et al. 2018, S. 140).

- Gelfert, A. (2018). Fake news. A definition. *Informal Logic*, 38(1), 84–117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- GPJE. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Green, L. (1998). Authority. In E. Craig (Hrsg.), *Routledge encyclopedia of philosophy*. <https://doi.org/10.4324/9780415249126-S004-1>
- Green, L. (2010). Legal obligation and authority. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Ausgabe Winter 2010). Stanford: Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/legal-obligation/>.
- Habgood-Coote, J. (2019). Stop talking about fake news! *Inquiry*, 62(9–10), 1033–1065. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2018.1508363>.
- Jarren, O., & Vogel, M. (2009). Gesellschaftliche Selbstbeobachtung und Koordination. Die Leitmedien der modernen Gesellschaft. In D. Müller, A. Ligensa, & P. Gendolla (Hrsg.), *Leitmedien, Konzepte – Relevanz – Geschichte* (Bd. 1, S. 31–32). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410288-003>
- Jaster, R., & Lanius, D. (2019). *Die Wahrheit schafft sich ab: Wie Fake News Politik machen*. Ditzingen: Reclam.
- Krugman, Paul. (2014, 18. April). On the liberal bias of facts [Blogeintrag]. Abgerufen 23. Juli 2019, von <https://krugman.blogs.nytimes.com/2014/04/18/on-the-liberal-bias-of-facts/>
- Krüger, U., & Seiffert-Brockmann, J. (2018). „Lügenpresse“ – Eine Verschwörungstheorie? In Hektor Haarkötter & Jörg-Uwe Nieland (Hrsg.), *Nachrichten und Aufklärung: Medien- und Journalismuskritik heute: 20 Jahre Initiative Nachrichtenaufklärung* (S. 67–87). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18099-7_4
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094–1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Levinson, M. (1999). *The daemons of liberal education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>.
- Lynch, M. P. (2016). *The internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data*. New York: Liveright.
- Marchal, N., Kollanyi, B., Neudert, L.-M., & Howard, P. N. (2019). *Junk news during the EU parliamentary elections: Lessons from a seven-language study of Twitter and Facebook* (Data Memo No. 2019.3). Oxford: Oxford Internet Institute. <https://comprop.oii.ox.ac.uk/research/eu-elections-memo/>.
- McLaughlin, P. (2007). *Anarchism and authority: A philosophical introduction to classical anarchism*. Aldershot: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315566948>
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110250978>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>.

- MySwitzerland. (2013). BBC: Spaghetti-harvest in Ticino. YouTube video, 2:28 min. Abgerufen, von https://www.youtube.com/watch?v=tVo_wkxH9dU
- Oremus, Will. (2016, 6. Dez.). Stop calling everything „fake news“. *Slate Magazine*. <https://slate.com/technology/2016/12/stop-calling-everything-fake-news.html>.
- Oxenham, Simon. (2019, 29. Mai). „I was a macedonian fake news writer“. *BBC Future*. <https://www.bbc.com/future/story/20190528-i-was-a-macedonian-fake-news-writer>.
- Parkin, Simon. (2019, 22. Juni). The rise of the deepfake and the threat to democracy. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/ng-interactive/2019/jun/22/the-rise-of-the-deepfake-and-the-threat-to-democracy>.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>.
- Propaganda, die. (o. J.). In *Duden*. <https://www.duden.de/node/115536/revision/115572>.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, J. (2006). The problem of authority: Revisiting the service conception. *Minnesota Law Review*, 90(4), 1003–1044.
- Saferintern et al. (o. J.). Wie kann ich Online-Quellen überprüfen? Abgerufen am 8. Juli 2019 von <https://www.saferinternet.at/faq/informationskompetenz/wie-kann-ich-online-quellen-ueberpruefen/>.
- Sander, Wolfgang. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sperisen, V., & Schneider, C. (2019). Politik-Brille. *POLIS*, (11), 21–22. https://politischebildung.ch/system/files/downloads/zeitschrift_polis_nr_11.pdf#page=11.
- Suwajanakorn, Supasorn. (2017). Teaser – Synthesizing Obama: Learning Lip Sync from Audio. YouTube Video, 2:13 Min. https://youtu.be/MVBe6_o4cMI.
- Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U. S., & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133(3), 572–585. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006>.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining „fake news“: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>.
- Trump, Donald J. (2017a, 17. April). The Fake Media (not Real Media) has gotten even worse since the election. Every story is badly slanted. We have to hold them to the truth! [Twitter Post]. <https://mobile.twitter.com/realdonaldtrump/status/853945633903923200>.
- Trump, Donald J. (2017b, 17. Februar). The FAKE NEWS media (failing @nytimes, @NBCNews, @ABC, @CBS, @CNN) is not my enemy, it is the enemy of the American People! [Twitter Post]. <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/832708293516632065>.
- Trump, Donald J. (2017c, 12. Januar). @CNN is in a total meltdown with their FAKE NEWS because their ratings are tanking since election and their credibility will soon be gone! [Twitter Post]. https://twitter.com/realDonaldTrump/status/819550083742109696?ref_src=twsrc%5Etfw.
- Trump, Donald J. (2019, 6. Oktober). It is INCREDIBLE to watch and read the Fake News and how they pull out all stops to protect Sleepy Joe Biden and his thrown out of the Military son, Hunter, who was handed \$100,000 a month (Plus,Plus) from a Ukrainian based company, even though he had no experience in energy,... [Twitter Post]. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1180859889381466113>.

- Trump to CNN reporter: „You’re fake news“*. (2017). <https://www.cbsnews.com/video/trump-to-cnn-reporter-youre-fake-news/>.
- Walton, D. N. (2006). Poisoning the well. *Argumentation*, 20(3), 273–307. <https://doi.org/10.1007/s10503-006-9013-z>.
- Walton, Douglas N. (2008). *Informal logic: A pragmatic approach* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808630>
- Winch, C. (1999). Autonomy as an educational aim. In R. Marples (Hrsg.), *The aims of education* (S. 74–84). London: Routledge.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Wenn Wahrheit wertlos wird

Demonstrativer Bullshit in einer digitalisierten Gesellschaft

Romy Jaster und David Lanius

„Zu den auffälligsten Merkmalen unserer Kultur gehört die Tatsache, daß es so viel Bullshit gibt.“ (Harry Frankfurt)

1 Lügen und Bullshit in der Politik

Politiker lügen von Zeit zu Zeit. 2002 äußerte Dick Cheney, der damalige Vizepräsident der USA, den berühmten Satz: „Simply stated, there is no doubt that Saddam Hussein now has weapons of mass destruction.“ Kurze Zeit später begannen die USA den zweiten Irakkrieg. Heute weiß man, dass es im Irak weder Massenvernichtungswaffen noch verlässliche Hinweise darauf gegeben hatte. Dick Cheney hat aller Wahrscheinlichkeit nach gelogen. Er hat die Öffentlichkeit wissentlich getäuscht, um ein politisches Ziel zu erreichen. Die angeblichen Massenvernichtungswaffen sollten den Einmarsch in den Irak legitimieren.

Einer weithin akzeptierten Definition der Lüge zufolge ist eine *Lüge* eine Behauptung, die der Sprecher für falsch hält und die mit der Absicht getätigt wird, den Adressaten in Bezug auf den Inhalt zu täuschen (Isenberg 1973, S. 248;

Der Beitrag stammt zu gleichen Teilen von beiden Autoren.

R. Jaster
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: romy.jaster@hu-berlin.de

D. Lanius (✉)
Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Karlsruhe, Deutschland
E-Mail: david.lanius@kit.edu

Williams 2010, S. 98).¹ Sie trifft auf Cheneys Äußerung wohl genauso zu wie auf viele Äußerungen im zeitgenössischen politischen Diskurs. So war Donald Trumps Behauptung, er habe nichts über die Zahlungen an die Pornodarstellerin Stormy Daniels durch seinen Anwalt Michael Cohen gewusst, aller Wahrscheinlichkeit nach eine Lüge. Nicht nur war die Behauptung tatsächlich falsch, man muss auch davon ausgehen, dass Trump mit seiner Behauptung eine Täuschungsabsicht verfolgte. Trump wusste über die Zahlung Bescheid, er wusste, dass Cohen sie getätigt hatte, um ihn und die Wahlkampagne vor negativen Schlagzeilen zu schützen, und er musste davon ausgehen, dass ihn seine Mitwisserschaft politisch in Bedrängnis bringen würde. Er selbst hielt die Behauptung also für falsch und stellte sie mit der Absicht auf, dass seine Adressaten sie für wahr hielten.

Neben klassischen Lügen offenbart Trumps öffentliche Kommunikation jedoch auch in besonderem Maße ein anderes Phänomen, das in der philosophischen Fachliteratur als „Bullshit“ bezeichnet wird. Harry Frankfurt (1986), der „Bullshit“ als philosophischen Fachausdruck geprägt hat, unterscheidet Bullshitten von Lügen. Im Unterschied zum Lügner, der über die Tatsachen täuschen will, zeichnet sich Bullshit Frankfurt zufolge durch die vollständige Gleichgültigkeit des Sprechers gegenüber der Wahrheit aus.

Schauen wir uns Trumps Behauptung an, bei seiner Amtseinweihung habe es im Moment seiner Vereidigung zu regnen aufgehört und die Sonne sei herausgekommen. Tatsächlich regnete es durchgehend. In die gleiche Kategorie fällt seine Behauptung, die Menschenmenge bei besagter Amtseinweihung sei die größte gewesen, die es jemals bei der Amtseinweihung eines US-Präsidenten gegeben habe. An dieser Behauptung hielten er und sein Team auch dann noch fest, als längst eindeutige Fotoaufnahmen größerer Amtseinführungsfeiern vorlagen. Trumps Behauptung, er habe das beste Gedächtnis der Welt, scheint demselben Muster zu folgen.

In diesen Fällen ist es unplausibel zu unterstellen, Trump habe seine Zuhörerschaft hinsichtlich des behaupteten Sachverhalts täuschen wollen. Wir haben es hier also nicht mit Lügen zu tun. Vielmehr scheint es Trump schlichtweg gleichgültig zu sein, wie es sich in den genannten Fällen mit der Wahrheit verhält. Alle drei Fälle sind aller Wahrscheinlichkeit nach Bullshit. Mit Blick auf Trumps

¹Beide Bedingungen der genannten Definition von Lügen sind umstritten. Einige Autoren sind der Auffassung, dass es nicht genügt, dass der Lügner seine Behauptung für falsch hält. Vielmehr müsse die Behauptung auch tatsächlich falsch *sein* (siehe Carson 2006; Fallis 2009). Ebenfalls umstritten ist, ob Lügen tatsächlich immer mit einer Täuschungsabsicht einhergehen (siehe Carson 2006; Saul 2012).

Behauptung, das beste Gedächtnis der Welt zu haben, spricht Frankfurt selbst sogar von geradezu „possenhaft offensichtlichem Bullshit“ (Frankfurt 2016).

Trump mag der derzeit berühmteste politische Bullshitter sein, aber er ist offenkundig nicht der einzige. In diesem Beitrag werden wir uns ansehen, welche Funktion Bullshit gegenwärtig im politischen Diskurs spielt. Dazu werden wir zunächst genauer ausführen, was wir unter „Bullshit“ verstehen (Abschn. 2). Anschließend werden wir eine besondere Art von Bullshit herausstellen, die wir „demonstrativen Bullshit“ nennen (Abschn. 3). Wie wir argumentieren, kann diese Art von Bullshit von politischen Akteuren eingesetzt werden, um die Demokratie selbst zu unterminieren (Abschn. 4). Wir zeigen, dass die Digitalisierung den Handlungsspielraum dieser Akteure vergrößert (Abschn. 5), und skizzieren schließlich, wie die politische Bildung auf diese verhältnismäßig neue Situation reagieren könnte (Abschn. 6).

2 Bullshit: Eine genauere Charakterisierung

Wie genau verhalten sich nun Lügen und Bullshit zueinander? Das erschließt sich nicht unmittelbar und ist auch in der Literatur umstritten.² In einer viel zitierten Passage schreibt Frankfurt dazu:

When an honest man speaks, he says only what he believes to be true; and for the liar, it is correspondingly indispensable that he considers his statements to be false. For the bullshitter, however, all these bets are off: he is neither on the side of the true nor on the side of the false. [...] He does not care whether the things he says describe reality correctly. He just picks them out, or makes them up, to suit his purpose. (Frankfurt 2005, S. 55)

Der Lügner orientiert sich also Frankfurt zufolge in dem Sinne an der Wahrheit, dass er zunächst einmal Überzeugungen über die Welt ausbilden muss, um in der Lage zu sein, zu lügen. Schließlich muss der Lügner glauben, dass seine Behauptung falsch ist, damit es sich überhaupt um eine Lüge handeln kann. Im Gegensatz dazu muss der Bullshitter keinerlei spezifische Überzeugungen über den behaupteten Sachverhalt haben. Um zu bullshitten, genügt es, Behauptungen aufzustellen, ohne die Tatsachen überhaupt in Betracht zu ziehen.

Was es *genau* heißt, dass der Bullshitter der Wahrheit gegenüber gleichgültig ist, lassen Frankfurts Ausführungen jedoch offen. Schließlich ist es auch dem

²Siehe Cohen (2002), Kimbrough (2006), Carson (2016), Wreen (2013) sowie Fallis und Stokke (2017).

Bullshitter nicht unbedingt egal, *ob* seine Behauptung wahr ist. Wir können sogar davon ausgehen, dass sich Bullshitter häufig *wünschen*, die Welt wäre ganz genau so, wie sie behaupten. Fallis und Stokke (2017) spezifizieren daher die charakteristische Gleichgültigkeit des Bullshitters gegenüber der Wahrheit auf hilfreiche Weise als eine Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheitsfindung mit Blick auf die zur Debatte stehende Fragestellung.

Stalnaker (2002) folgend können wir uns einen Diskurs als kooperatives Projekt vorstellen, dessen Ziel es ist, wahre Informationen zu sammeln.³ Vor diesem Hintergrund liegt Fallis und Stokkes Definition nahe. Der Definition nach zeichnet es den Bullshitter aus, dass er sich dem kooperativen Projekt der Wahrheitsfindung entzieht. Und zwar, indem er zur Debatte stehende Fragestellungen zwar beantwortet, es ihm aber gleichgültig ist, ob die Evidenz, die er in der betreffenden Sache hat, für oder gegen seine Behauptung als eine Antwort auf diese Fragestellung spricht (Fallis und Stokke 2017, S. 295).

Hilfreich ist diese Definition unter anderem deshalb, weil sie verständlich macht, inwiefern Bullshitter in einem anderen Sinn durchaus ein ausgeprägtes Interesse an der Wahrheit ihrer Behauptungen haben können; insbesondere, wenn es sich um Bullshit handelt, dessen Wahrheit ihnen gelegen käme. Dass es sich auch in solchen Fällen um Bullshit handelt, liegt Fallis und Stokke zufolge an der falschen Entsprechungsrichtung (*direction of fit*) der Behauptungen. Bullshitter sind nicht daran interessiert, ob ihre Evidenz für die Wahrheit oder Falschheit ihrer Behauptungen spricht (*mind-to-world direction of fit*). Sie wollen höchstens, dass die Dinge so sind, wie sie es behaupten (*world-to-mind direction of fit*) (Fallis und Stokke 2017, S. 292–297).

Kontexte, in denen Aussagen als Antwort auf eine zur Debatte stehende Fragestellung aufzufassen sind, können wir als *Gewährleistungskontexte* bezeichnen. In Gewährleistungskontexten gehen Äußerungen automatisch mit der Gewährleistung einher, sich in Fallis und Stokkes Sinn an der Wahrheitsfindung zu beteiligen.⁴ Ob ein Kontext ein Gewährleistungskontext ist, hängt von den Interessen und Erwartungen der am Diskurs Beteiligten ab und legt fest, ob ein

³Auch wenn es vermutlich nicht auf jede Art von Diskurs zutrifft, so scheint dies als normative Beschreibung des politischen Diskurses in einer Demokratie hinreichend geeignet. Siehe beispielsweise Habermas (2006), Landemore (2014) und Dryzek et al. (2019).

⁴Wir bedienen uns hier in Kern eines Gedankens, den Carson (2010) unter dem Schlagwort eines *warranting context* einführt. Carson charakterisiert einen *warranting context* allerdings als einen Kontext, in dem die Sprecherin automatisch die Wahrheit des Gesagten gewährleistet (2010, 3). Eine solche Gewährleistung kann jedoch streng genommen nie gegeben werden. Bestenfalls kann eine Sprecherin gewährleisten, dass ihre Evidenz nach ihrem Dafürhalten für die Wahrheit des Gesagten spricht. Nur, wenn diese Bedingung nicht erfüllt ist, können wir ihr einen Vorwurf machen. Ob die Behauptung tatsächlich wahr ist, ist nicht entscheidend.

Aussagesatz beispielsweise ein Witz, Teil einer Gutenachtgeschichte oder eine Behauptung über die Welt ist. Allerdings hat nicht jede einzelne Sprecherin jederzeit Autorität über die Art des Kontexts. Es kann durchaus Fälle geben, in denen eine Äußerung in einem Gewährleistungskontext stattfindet, ohne dass sie sich dieser Tatsache bewusst ist oder die Gewährleistung auch tatsächlich geben möchte. Wichtig in unserem Zusammenhang ist, dass Bullshit – wie auch die Lüge – nur in einem Gewährleistungskontext stattfinden kann. Wer bullshittet, muss zunächst einmal eine Behauptung aufstellen. Damit geht die Gewährleistung einher, an der Wahrheitsfindung interessiert zu sein. Allerdings geschieht dies im Falle von Bullshit, ohne dass sich die Sprecherin darum kümmert, ob die Behauptung durch ihre Evidenzen abgedeckt ist.

Nicht jeder akzeptiert die generelle Stoßrichtung der Frankfurt'schen Bullshit-Definition. G. A. Cohen (2002) etwa ist der Auffassung, sie stelle die Intentionen der Verbreiter zu sehr in den Vordergrund. Cohen stört sich vorrangig am Bullshit in der Wissenschaft, insbesondere an der französischen Philosophie. Das Problem sei in diesem Fall aber nicht die Gleichgültigkeit der Verfasser gegenüber der Wahrheitsfindung,⁵ sondern die unauflösbare Unklarheit des Gesagten. Diese könne man daran erkennen, dass das Hinzufügen einer Negation keinen Einfluss auf die Plausibilität des Gesagten habe.

Relevant für unsere Zwecke sind an dieser Stelle nicht die Details der Definition Cohens. Wichtig ist, dass man Bullshit auf zwei grundlegend unterschiedliche Weisen charakterisieren kann. Man kann, wie Frankfurt, den Akteur ins Zentrum der Definition stellen und Bullshit unter Rückgriff auf die *Haltung* charakterisieren, mit der der Bullshitter spricht. Oder aber man kann Bullshit, wie Cohen, anhand von Eigenschaften des Bullshits, also des Produkts selbst, definieren.⁶ Im ersten Fall können wir von „Frankfurt-Bullshit“ sprechen, im zweiten Fall von

Ein „warranting context“ ist somit ein Kontext, in dem die Sprecherin garantiert, in Fallis und Stokkes' Sinn zur Wahrheitsfindung beizutragen.

⁵Cohen spricht nicht von „Wahrheitsfindung“, sondern wie Frankfurt von „Wahrheit“. Zugunsten der Einheitlichkeit der Darstellung verwenden wir durchgehend die Terminologie von Fallis und Stokke.

⁶Cohen-Bullshit selbst kann auf drei Arten produziert werden. Er kann erstens unabsichtlich in die Welt kommen, wenn die Sprecherin fälschlicherweise selbst glaubt, dass das, was sie sagt, einen Bedeutungsgehalt hat. Er kann zweitens absichtlich in die Welt kommen, wenn die Sprecherin weiß, dass das, was sie sagt, keinen Bedeutungsgehalt hat, aber ihr Publikum darüber täuschen möchte. Und er kann drittens in die Welt kommen, wenn die Sprecherin ein Frankfurt-Bullshitter ist, der Cohen-Bullshit produziert. Vergleiche dazu auch Cappelen und Dever (2019, S. 61). Relevant für unsere Zwecke ist die Rolle von Frankfurt-Bullshit im aktuellen politischen Zeitgeschehen – unabhängig davon, ob er (zufälligerweise) wahre, falsche oder unauflösbar unklare Aussagen (Cohen-Bullshit) hervorbringt.

„Cohen-Bullshit“. Wenn wir im Folgenden von „Bullshit“ sprechen, dann verwenden wir den Ausdruck im Frankfurt’schen Sinne – genauer gesagt: in der von Fallis und Stokke ausbuchstabierte Weise.

Ob wir es in einem konkreten Fall mit (Frankfurt’schem) Bullshit zu tun haben, ist nicht immer ganz klar. Frankfurt selbst unterscheidet Bullshit von einem verwandten, aber bei genauerem Hinsehen anderen Phänomen, das er „*bull session*“ nennt. *Bull sessions* sind besondere Gesprächssituationen, in denen die Teilnehmer sich nicht an der Wahrheitsfindung orientieren und diese wahrheitsindifferente Haltung als Modus des Gesprächs anerkannt wird:

While the discussion may be intense and significant, it is in a certain respect not „for real.“ [...] What tends to go on in a bull session is that the participants try out various thoughts and attitudes [...] without its being assumed that they are committed to what they say. (Frankfurt 2005, S. 35–37)

Nun ist das besondere an *bull sessions*, dass im strengen Sinn gar keine Behauptungen aufgestellt werden. Die Teilnehmer gewährleisten mit ihren Äußerungen nicht, dass sie sich an der Wahrheitsfindung beteiligen. Im Gegensatz dazu erfordert Bullshit jedoch einen Gewährleistungskontext: Die geäußerten Sätze müssen Behauptungen sein. Da *bull sessions* nicht in einem solchen Kontext stattfinden, kann in einer *bull sessions* (per definitionem) auch nicht gebullshittet werden.

Allerdings sind *bull sessions* in Reinform überaus selten. In vielen Gesprächssituationen ist nicht ohne weiteres klar, ob sie in einem Gewährleistungskontext stattfinden oder nicht. Witze und klassische Theaterstücke sind recht eindeutige Beispiele: Hier liegt kein Gewährleistungskontext vor. Der Witzbold sagt etwas, um Belustigung zu erzeugen; er legt sich damit nicht auf eine Beteiligung an der Wahrheitsfindung fest. Das Gleiche gilt für die Schauspielerin: Was sie in ihrer Rolle sagt, ist kein Beitrag zur Wahrheitsfindung, sondern die bloße Darstellung eines Sprechakts der Figur. Am anderen Ende der Skala liegen die klaren Fälle von Äußerungen, die in Gewährleistungskontexten stattfinden: Das Experteninterview, die Zeugenaussage und der Schwur sind Beispiele. Die meisten Gesprächssituationen liegen zwischen diesen beiden Extremen. Denken wir etwa an politisches Kabarett, Stammtischdiskussionen oder politische Talkshows. Viele reale Situationen, die *bull sessions* häufig nur ähneln, gehören plausiblerweise ebenfalls in diese Reihe. Denn dort gehen Gewährleistungskontexte und weniger auf die Wahrheitsfindung orientierte Kontexte in der Regel fließend ineinander über.

3 Demonstrativer Bullshit

Bisher haben wir Bullshit anhand der wahrheitsindifferenten Haltung des Bullshitters herausgegriffen. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Entwicklungen ist aber noch ein weiterer Aspekt der Frankfurt'schen Bullshittheorie wichtig.

Frankfurt ist der Auffassung, Bullshit sei neben der wahrheitsindifferenten Haltung des Bullshitters außerdem dadurch gekennzeichnet, dass Bullshitter versuchen, ihr Publikum über ihre eigene wahrheitsindifferente Haltung zu täuschen. Wie bei einer Lüge sei bei Bullshit also durchaus eine Täuschungsabsicht im Spiel. Im Gegensatz zum Lügner sei der Bullshitter allerdings nicht daran interessiert, über den behaupteten Sachverhalt zu täuschen; vielmehr gehe es ihm darum, das Publikum über seine eigene Haltung zu täuschen, also darüber, dass er nicht an der Wahrheitsfindung interessiert ist. Schließlich, so Frankfurt, können Bullshitter ihre Ziele nur dann erreichen, wenn sie als ernsthafte und nach Wahrheit strebende Akteure wahrgenommen werden.

Doch genau hier geht Frankfurts Definition zu weit, wenn wir am aktuellen politischen Geschehen interessiert sind. Mit seiner Einschränkung auf den angeblich selbstverschleiernenden Charakter von Bullshit trifft Frankfurt eine Festlegung, die den Blick darauf verstellt, dass Bullshit im gegenwärtigen politischen Diskurs immer öfter offen zur Schau gestellt wird. Zunehmend zeigt sich dort ein Phänomen, das wir *demonstrativen Bullshit* nennen wollen: Das Aufstellen von Behauptungen, ohne an der Wahrheitsfindung interessiert zu sein und *ohne* dabei den Versuch zu unternehmen, die eigene wahrheitsindifferente Haltung zu verbergen.

Bereits die eingangs erwähnten Beispiele von Bullshit sind bei genauerem Hinsehen Fälle demonstrativen Bullshits. Donald Trumps Behauptung, die Sonne habe während seiner Amtseinhaltung geschienen, ist ein ebenso klarer Fall demonstrativen Bullshits wie seine Behauptung, die Menschenmenge habe bis zum Washington Monument gereicht. In keinem der beiden Fälle unternimmt Trump den Versuch, seine eigene Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheitsfindung zu verschleiern. Vielmehr stellt er offen zur Schau, dass ihm die Wahrheitsfindung gleichgültig ist.

Trumps Administration hat sich dieses Vorgehen immer wieder zunutze gemacht. So brachte beispielsweise Trumps Beraterin Kellyanne Conway eine Haltung der Wahrheitsindifferenz zum Ausdruck, als sie eine offenkundig falsche Behauptung des Pressesprechers Sean Spicer – auch hier ging es um die Größe der Menschenmenge bei Trumps Amtseinhaltung – mit der Aussage rechtfertigte, Spicer habe mit seiner Aussage lediglich „alternative Fakten“ angeboten (Gajanan 2017).

Ähnlich argumentierte Newt Gingrich in einem berühmt gewordenen Interview mit der Journalistin Alisyn Camerota. Gefühle, so Gingrich, seien wichtiger als Tatsachen. Als politischer Kandidat habe er die Aufgabe, sich nicht an die Fakten, sondern an die Gefühle der Menschen zu halten (Gingrich 2016).

Auch die Demokratin Alexandra Ocasio-Cortez wurde bereits wegen ihrer Bereitschaft, sich über die Tatsachen hinwegzusetzen, kritisiert. Ocasio-Cortez hatte die Ausgaben des Pentagon falsch dargestellt. In einem Interview mit Anderson Cooper verteidigte sie ihre Falschangaben, indem sie anmerkte: „If people really want to blow up one figure here or one word there, I would argue they are missing the forest for the tree“ (Cillizza 2019). Das Problem, so Ocasio-Cortez, sei: „there’s a lot of people more concerned about being precisely, factually, and semantically correct than about being morally right“ (ibid.). „Moralisch richtig“ zu liegen wird hier als höherwertig ausgewiesen als die korrekte Wiedergabe von Tatsachen.

Und auch in Deutschland haben Politiker begonnen, den Wert der Wahrheitsfindung freimütig in Zweifel zu ziehen. So bemerkte der AfD-Pressesprecher Christian Lüth dem *Faktenfinder* der ARD gegenüber explizit: „Wenn die Message stimmt, ist uns eigentlich egal, woher das Ganze kommt oder wie es erstellt wurde. Dann ist es auch nicht so tragisch, dass es Fake ist“ (Becker 2017).

Diese Beispiele legen nahe, unser Bullshitvokabular zu erweitern. Hat der Bullshitter die Absicht, seine Wahrheitsindifferenz vor dem Publikum zu verbergen, können wir von „selbstverschleiern dem Bullshit“ sprechen. Dies ist der Sinn von Bullshit, den Frankfurt stark macht. Demonstrativer Bullshit, um den es uns hier geht, liegt hingegen vor, wenn dem Bullshitter gleichgültig ist, ob das Publikum seine Wahrheitsindifferenz bemerkt oder er sogar die dezidierte Absicht hat, sein Publikum über seine Wahrheitsindifferenz in Kenntnis zu setzen.

Ähnliche Phänomene sind in der Literatur bereits diskutiert worden. Carson (2010, S. 60) zum Beispiel spricht von unverfrorenem Bullshit („*bald-faced bullshit*“). Darunter ist Bullshit zu verstehen, der klar als solcher erkennbar ist und eingesetzt wird, um andere genau damit vor den Kopf zu stoßen. Sein Beispiel ist Bullshit als Mittel der Demütigung:

My transparent open bullshitting is a means of humiliating and angering you. If you protest that my answer is off the topic I will smile and say „that is my answer“. (Carson 2010, S. 60)

Unverfrorener Bullshit ist ein Spezialfall demonstrativen Bullshits. Der unverfrorene Bullshitter ist nicht an der Wahrheitsfindung orientiert, er beabsichtigt, dass sein Gegenüber dies bemerkt, und mit all dem verfolgt er das spezifische Ziel, sein

Gegenüber zu demütigen oder zu verärgern. Hier erkennt man schon, dass Frankfurt nicht ganz richtig liegt, wenn er darauf hinweist, dass Bullshit selbstverschleiern muss, damit der Bullshitter seine Ziele erreichen kann. Ob das so ist, hängt vielmehr von den spezifischen übergeordneten Zielen des Bullshitters ab.

4 Demonstrativer Bullshit im politischen Raum: Normen und Deliberation

Halten wir fest: Demonstrativer Bullshit erfordert keinerlei Täuschungsabsicht – weder über den behaupteten Sachverhalt noch über die eigene Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheitsfindung. Ganz im Gegenteil: Der demonstrative Bullshitter spricht, ohne sich an der Wahrheitsfindung zu orientieren, und zeigt seine wahrheitsindifferente Haltung offen.⁷ Darin besteht seine Taktik. Doch was ist sein Ziel?

Auf diese Frage gibt es keine einheitliche Antwort. Im Falle unverfrorenen Bullshits ist das Ziel, das Gegenüber zu verärgern. In der politischen Sphäre lassen sich eine ganze Reihe weiterer Motive für demonstrativen Bullshit festmachen.

Manchmal kann zur Schau gestellte Wahrheitsindifferenz schlichtweg eine Flucht nach vorn in einer ausgewogenen Situation sein. Ist man der Falschheit einer Aussage öffentlich überführt, dann bleibt neben dem Eingeständnis des Fehlers nur die unverfrorene Strategie des demonstrativen Bullshittens. Im Krisenmanagement der Trump-Administration erwecken einige Fälle demonstrativen Bullshits den Eindruck, Manöver dieser Art zu sein. Man denke beispielsweise an Trumps Äußerungen im Zusammenhang seines Amtsenthebungsverfahrens. So behauptete er beispielsweise auf *Fox & Friends*: „I know Ukrainian people. They’re great people. But it’s known as being the third most corrupt country in the world“ (Qiu 2019). Der Korruptionsvorwurf sollte möglicherweise von seinem versuchten Quidproquo mit dem ukrainischen Präsidenten Wolodymyr Selenskyj ablenken. In jedem Fall ist die Behauptung, dass die Ukraine das drittkorrupteste Land der Welt sei, offenkundig falsch und dies war Trump ebenso offenkundig gleichgültig. Trump scheint hier demonstrativen Bullshit eingesetzt zu haben, um von anderen Ungereimtheiten und Irreführungen abzulenken.

⁷Schon die Präzisierung von Frankfurt-Bullshit bei Fallis und Stokke (2017) erfordert keine Täuschungsabsicht. Allerdings wird dort keine besondere Aufmerksamkeit auf demonstrativen Bullshit gelegt. Die Täuschungsabsicht ist lediglich nicht Teil der Definition und die Autoren enthalten sich an dieser Stelle einer Festlegung.

Ein zweites Ziel demonstrativen Bullshits kann in der Demonstration von Macht bestehen. Wer demonstrativ bullshittet, signalisiert, dass er sich in seinem Handeln keinerlei Regeln unterwirft. Der demonstrative Bullshitter sagt, was ihm zupass kommt. Nicht einmal die Wirklichkeit selbst beschränkt ihn in seinen Äußerungen. Dank der Offensichtlichkeit des Bullshittens wird dieser Punkt jedem ersichtlich. Hier sind Aussagen Putins illustrierend, die er im Laufe des Ukraine-Konflikts machte. Im Jahr 2014 behauptete er zunächst, in der Ukraine befänden sich keine russische Soldaten. Etwas später verkündete er dann, es handle sich doch um russische Soldaten, die allerdings nur ihren Urlaub an der Front verbrächten. Nur einen Monat später widersprach er sich erneut, als er betonte, dass es sich natürlich um „unsere Soldaten“ gehandelt habe. Sie hätten „ganz korrekt gehandelt, sehr entschlossen und professionell“ (Gutschker 2014). Putin scheint hier demonstrativen Bullshit eingesetzt zu haben, um aller Welt und insbesondere seinen Anhängern zu signalisieren, dass ihn niemand für seine Aussagen belangen kann.

Es gibt aber noch mindestens ein weiteres Ziel, dem demonstrativer Bullshit dienen kann und das mit Blick auf das politische Wirken populistischer Akteure von besonderer Bedeutung ist. Demonstrativer Bullshit kann ein wirksames Mittel sein, um die Normen des politischen Diskurses in eine Richtung zu verschieben, die Populisten und Demagogen in die Karten spielt. Demonstrativer Bullshit zerstört nämlich noch direkter unsere „zivilisierte Lebensweise und die Lebendigkeit der Institutionen“ (Frankfurt 2002, S. 343), als es selbstverschleiender Bullshit oder Lügen tun. Wenn politische Akteure öffentlichkeitswirksam und regelmäßig *demonstrativ* bullshitten, dann widersetzen sie sich damit ganz explizit den Normen der Wahrheitsfindung im gesellschaftlichen Diskurs. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, die Grundlage für demokratische Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse zu zersetzen.

Die RAND Corporation spricht mit Blick auf die USA bereits von einem „Verfall der Wahrheit“ (Kavanagh und Rich 2018). Darunter versteht die Initiative den Anstieg von vier Trends: 1) eine zunehmende Uneinigkeit über Tatsachen und die Interpretation von Tatsachen und Daten, 2) eine zunehmende Verwischung von Meinungen und Tatsachen, 3) einen zunehmenden Einfluss von Meinungen und persönlicher Erfahrung und 4) ein abnehmendes Vertrauen in vormals als vertrauensvoll empfundene Informationsquellen.

Entsprechend dieser Diagnose wird seit einiger Zeit das „postfaktische Zeitalter“ ausgerufen.⁸ Genauer sollte man wohl von einer Prävalenz „postfaktischer Politik“ sprechen. Darunter können wir eine politische Kultur verstehen, in der die

⁸Siehe zum Beispiel Kakutani (2018) oder McIntyre (2018).

Standards für Wahrheit und Wahrhaftigkeit an Gültigkeit einbüßen. Entsprechend definiert das Oxford Dictionary *post-truth* in seinem „Word of the Year 2016“-Eintrag. Demzufolge „betrifft oder bezeichnet [*post-truth*] Umstände, in denen objektive Tatsachen weniger Einfluss auf die Formung der öffentlichen Meinung haben als Appelle an Gefühle und persönliche Überzeugungen“ (Oxford Dictionaries 2016; unsere Übersetzung). Beinahe dasselbe Phänomen beschreibt Hannah Arendt in Abgrenzung zum Lügen mit dem Begriff *defactualization*, worunter sie folgendes versteht:

Truth or falsehood – it does not matter which anymore, if your life depends on your acting as though you trusted; truth that can be relied on disappears entirely from public life, and with it the chief stabilizing factor in the ever-changing affairs of men. (Arendt 1972, S. 7)

Arendt weist richtigerweise darauf hin, dass die Orientierung an der Wahrheit ein entscheidender Faktor für das Gelingen des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt und die demonstrative Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheitsfindung zersetzende Konsequenzen für demokratische Prozesse hat.

Ein Effekt demonstrativen Bullshits besteht darin, dass der politischen Sphäre mehr und mehr der Gewährleistungskontext entzogen wird. Wie David Lewis (1979, S. 347) ausführt, verschieben sich Konversationsnormen systematisch in einer bestimmten Weise, und zwar so, dass sie die tatsächlich auftretenden Sprechhandlungen in einer Konversation als *correct play* ausweisen. Lewis will hier auf den Punkt hinaus, dass das bloße Vorkommen einer nach bestehenden Regeln unzulässigen Sprechhandlung einen gewissen Druck auf die Regel selbst ausübt. Wenn viele Teilnehmer einer Debatte unwahrhaftig sprechen und unwahre Aussagen machen, hat das normative Konsequenzen: Unwahrhaftiges Sprechen und falsche Behauptungen werden ein akzeptierter Teil der Debatte. Die Standards dafür, welche Sprechhandlungen zulässig sind, verändern sich. Die Erkenntnisnormen, die sich an Wahrheit und Wahrheitsfindung knüpfen (wie Objektivität, Überprüfbarkeit, Wahrhaftigkeit, Rechtfertigung und dergleichen mehr), erodieren.

Das ist nicht nur ein moralisches Problem. Zwar sind sich die großen deontologischen und konsequentialistischen Moraltheorien einig, dass Lügen und Bullshitten moralisch falsch sind. Entscheidender für unsere Zusammenhänge ist aber, dass die Erosion der genannten Erkenntnisnormen Demokratien erheblichen Schaden zufügen kann.

Wie Bernard Williams anmerkt, neigen Politiker zu illegitimen Handlungen, die aber ohne eine entsprechende Informiertheit der Bürger nicht aufgedeckt werden können:

Governments are disposed to commit illegitimate actions which they will wish to conceal [...]. It is in citizens' interest that these be checked. They cannot be checked without true information. (Williams 2010, S. 207)

Darüber hinaus beruht die Qualität der öffentlichen Debatte insgesamt wesentlich auf dem Zugang der Bürger zu hinreichend genauen und korrekten Informationen und damit auf der Wahrhaftigkeit derer, die an ihr teilhaben (Fishkin 2009, S. 126; Gutmann & Thompson, 1996, 81). Versteht man die öffentliche Debatte als entscheidenden Teil des demokratischen Deliberationsprozesses und in dieser Funktion als grundlegend für die Legitimität politischer Entscheidungen, ist Wahrhaftigkeit zudem eine zentrale Bedingung dafür, dass die erfolgten politischen Entscheidungen legitim sind und als solche anerkannt werden sollten (J. Cohen 1997; Habermas 1998, S. 141).

Eine Normenverschiebung, die den Wert der Wahrhaftigkeit in Bedrängnis bringt, ist also eine direkte Bedrohung für das Funktionieren der öffentlichen Debatte und damit für die (deliberative) Demokratie als solche. Man kann davon ausgehen, dass einige populistische Akteure sie aus genau diesem Grund aktiv anstreben. Demonstratives Bullshitting kann ein wirkmächtiges politisches Instrument sein, um demokratische Deliberationsprozesse zu unterminieren. Es lässt sich strategisch einsetzen, um Bullshitting als Form des politischen Diskurses zu etablieren und die Wahrheitsfindungsprozesse der demokratischen Institutionen nach und nach zu unterlaufen.

Möglicherweise ist es aufgrund dieser Mechanismen bei Aussagen Putins inzwischen häufig gar nicht mehr klar, ob sie überhaupt noch in einem Gewährleistungskontext stattfinden. So hat Putin auf einer öffentlich übertragenen Podiumsdiskussion offen „das Geheimnis gelüftet“, dass Russland auch 2020 wieder versuchen werde, US-amerikanischen Wahlen zu manipulieren (Phillips 2019). Hier ist vollkommen unklar, ob diese Aussage ein Fall von Bullshit ist oder ob es sich um einen Witz oder eine andere Art des gewährleistungskontextfreien Sprechens handelt.

Wichtig ist, dass der zersetzende Effekt von Bullshit auch dann besteht, wenn der Bullshitter selbst ganz andere Ziele verfolgt. Was auch immer der Grund für einen Akt demonstrativen Bullshittings im politischen Kontext ist: Wird demonstrativer Bullshit zu einem akzeptierten Beitrag zum politischen Diskurs, geraten die Voraussetzungen für die demokratische Deliberation selbst in Bedrängnis.

5 Demonstrativer Bullshit Digital

Zwar ist demonstrativer Bullshit nicht erst mit dem Internet in die öffentliche Debatte gekommen. Doch hat Bullshit im Allgemeinen – und demonstrativer Bullshit im Besonderen – in der digitalisierten Öffentlichkeit besonders leichtes Spiel. Drei Punkte verdienen in diesem Zusammenhang besondere Beachtung.

Erstens: Der traditionelle Journalismus hat seine Torhüterfunktion weitestgehend eingeübt. Parteien und andere politische Akteure unterhalten zunehmend eigene Kanäle auf den sozialen Medien und im sogenannten „Dark Net“. Man denke nur an die überdurchschnittlich erfolgreichen Facebook-Accounts vieler AfD-Politiker, die Twitternutzung Donald Trumps oder die zunehmend professionell betriebenen WhatsApp-Gruppen von Unterstützern des brasilianischen Präsidenten Jair Bolsonaro. Auch betreiben politische Akteure weiterhin und zunehmend erfolgreich eigene Medienseiten – wie etwa das US-amerikanische Online-Medium *Breitbart* oder die russischen Staatsmedien *RT* und *Sputnik*. Auf diese Weise können Inhalte direkt in die Newsfeeds der Zielgruppen eingespeist werden. Eine Qualitätskontrolle, bei der die Inhalte auf journalistische Standards wie Wahrhaftigkeit oder Transparenz geprüft werden, findet nicht statt. Einordnungen bleiben aus. Damit existiert kein Fangnetz für (demonstrativen) Bullshit.⁹

Zweitens: In der Aufmerksamkeitsökonomie der digitalen Sphäre finden diejenigen Inhalte am meisten Verbreitung, die am meisten Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Demonstrativer Bullshit ist in der Währung der Aufmerksamkeit ein wertvolles Gut. Die offensichtlich nicht an der Wahrheitsfindung orientierten Behauptungen populistischer Akteure finden zuerst im Internet, dann aber auch, nachdem sie meist von den klassischen Medien aufgegriffen wurden, in der öffentlichen Debatte eine überdurchschnittlich hohe Verbreitung. Richtigstellungen und Faktenchecks haben kaum eine Chance, ein vergleichbar großes Publikum zu finden (Shin und Thorson 2017). Die Unterminierung von Wahrheitsnormen ist daher ungleich einfacher als der Schutz der entsprechenden Normen durch klarerweise wahrheitsorientierte Debattenbeiträge.

Drittens: Die Digitalisierung leistet einer tribalistischen Epistemologie Vor-schub (Seemann 2017). Darunter kann man die Tendenz von Menschen verstehen, ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (*tribe*) höher zu gewichten als den Gewinn von Erkenntnissen über die Welt. Eine tribalistische Epistemologie wird durch die Digitalisierung besonders begünstigt, weil die Architektur

⁹Ob Bullshit bei einer bestimmten Rezipientengruppe auch verfängt, steht jedoch auf einem anderen Blatt und hängt von verschiedenen weiteren Faktoren ab.

der sozialen Medien Polarisierungsprozesse beschleunigt (Sunstein 2009). Menschen neigen dazu, sich in soziale Umfeldler zu selektieren, in denen ihnen möglichst wenig Informationen begegnen, die ihr Überzeugungssystem herausfordern (Mutz 2006, S. 19–56). Auf diese Weise entstehen epistemische Blasen und Echokammern (Nguyen 2018; Quattrociocchi et al. 2016): Soziale Umgebungen, in denen ausschließlich Gleichdenkende miteinander im Austausch stehen. Epistemische Blasen und Echokammern sind die perfekten Umgebungen für Polarisierungsprozesse. Kommunizieren Menschen ausschließlich mit Gleichdenkenden, radikalisiert sie sich in ihren jeweiligen Überzeugungssystemen (Myers und Lamm 1976; Sunstein 2002, 2014; Benkler et al. 2018). In unterschiedlichen Echokammern bilden sich Gruppen heraus, deren Weltbilder stark voneinander abweichen und deren Mitglieder die Weltsicht anderer Gruppen vehement ablehnen.¹⁰ Ist dieser Punkt erreicht, trumpft Gruppenzugehörigkeit die Orientierung an Normen der Wahrheitssuche.

In diesem Klima kann demonstrativer Bullshit florieren. Behauptungen müssen sich nicht an der Wahrheit orientieren, um in einer tribalistisch-polarisierten Umgebung akzeptiert zu werden. Denn die Disposition, zu den Narrativen der eigenen Gruppe passende Behauptungen zu akzeptieren, ist weit verbreitet (Kahan 2013; Seemann 2017). Demonstrativer Bullshit erfüllt in dieser Umgebung eine klare soziale Funktion, die nichts mit dem Gewinn von Erkenntnissen über die Welt zu tun hat.

Demonstrativer Bullshit kann in einer digitalisierten Gesellschaft also besonders großen Schaden anrichten, weil er dank des Fehlens von Torwächtern besonders viele Menschen erreicht und dem Verfall von Erkenntnisnormen, der durch eine tribalistische Epistemologie bereits in Gang gesetzt ist, mit jeder weiteren Sprechhandlung weiteren Vorschub leistet.

6 Politische Bildung in der Verantwortung

Vor diesem Hintergrund ergibt sich, dass ein Ziel politischer Bildung darin bestehen sollte, Erkenntnisnormen wie Orientierung an der Wahrheitssuche, Streben nach Wahrhaftigkeit und Einfordern von Rechtfertigung in der öffentlichen Debatte zu stärken. Die Prävalenz demonstrativen Bullshits unterminiert die epistemischen Normen, die für das Funktionieren einer Demokratie, einschließlich

¹⁰In der Forschung wird kontrovers diskutiert, was Echokammern genau auszeichnet und wie schwerwiegend ihre Effekte sind. Siehe zum Beispiel Dubois und Blank (2018) und Bakshy et al. (2015).

des demokratischen Deliberationsprozesses, von zentraler Bedeutung sind. Dieser Entwicklung entgegenzuwirken erfordert zweierlei: eine Vermittlung der Wirkweise demonstrativen Bullshits und eine Stärkung der unter Beschuss stehenden Erkenntnisnormen als solche.

Zum ersten Teil dieser Vorgehensweise leistet der vorliegende Text einen direkten Beitrag. Indem wir aufzeigen, was demonstrativer Bullshit ist und welche Konsequenzen seine Verbreitung hat, stellen wir ein begriffliches Instrumentarium für die Analyse der gesellschaftlichen Situation bereit. Die Herausforderung an die politische Bildung ist aber grundlegender. Neben der Vermittlung erkenntnistheoretischer Zusammenhänge und den Implikationen erkenntnistheoretischer Grundbegrifflichkeiten (wie etwa „Wahrheit“ und „Wissen“) ist außerdem Aufklärung über die Anreizsysteme der sozialen Medien unabdingbar. Bullshitresistenz, wie Hübl (2018) es nennt, lässt sich nur dann vermitteln, wenn Bürgerinnen und Bürger durchschauen, wie die Anreizsysteme der sozialen Medien, Apps und kommerziellen Informationsanbieter mit den kognitiven Prozessen der eigenen Meinungsbildung im Zusammenhang stehen.

Über die Wirkweise demonstrativen Bullshits aufzuklären, kann jedoch nur der Anfang einer Antwort auf die Probleme sein, die demonstrativer Bullshit in einer digitalisierten Medienumgebung für die Demokratie aufwirft. Peters (2017) weist richtigerweise darauf hin, dass es nicht damit getan ist, Wahrheits- und Erkenntnistheorie zu vermitteln. Vielmehr müssen darüber hinaus Strategien entwickelt werden, die geeignet sind, den erkenntnistheoretischen und „orwellischen“ Implikationen von „postfaktischer“ Politik, Wissenschaft und Bildung entgegenzuwirken:

We need an operational strategy to combat „government by lying“ and a global society prepared to accept cognitive dissonance and the subordination of truth to Twittered emotional appeals and irrational personal beliefs. (Peters 2017, S. 3)

Wie eine solche operationale Strategie konkret aussehen soll, liegt allerdings nicht auf der Hand. Eine Leitlinie gegen demonstrativen Bullshit sollte aber die direkte Stärkung der unter Beschuss stehenden Erkenntnisnormen selbst sein. Grundsätzlich gilt es, auf ein gesellschaftliches Einvernehmen über den Wert von Wahrheit und Wahrhaftigkeit hinzuwirken. Das beinhaltet unter anderem die Problematisierung von Kommunikationsstrategien, die diese Werte systematisch unterlaufen, und die Stärkung eines selbstständigen, reflektierten und kreativen Umgangs mit diesen Kommunikationsstrategien durch Bürgerinnen und Bürger. Beides erfordert die Förderung der Einsicht, dass Wahrheit ein kostbares Gut ist; dass Bullshit in

der Politik problematisch, destruktiv und in letzter Konsequenz demokratiegefährdend ist; dass Bürgerinnen und Bürger insbesondere als Nutzerinnen und Nutzer digitaler Medien in der Pflicht stehen, Informationen ausreichend zu prüfen; und dass sie selbiges von anderen Menschen einfordern sollten, indem sie Bullshit und die (stillschweigende) Akzeptanz von Bullshit sozial sanktionieren. Anders gewendet: Es ist eine drängende Aufgabe politischer Bildung, Dispositionen der Bürgerinnen und Bürger zu stärken, sich an der Wahrheitsfindung zu orientieren.

Das kann auf verschiedene Weisen geschehen. Wir wollen drei Punkte herausgreifen, deren weitere theoretische Erörterung, Prüfung und praktische Anwendung sich lohnen dürften: 1) das aktive Vorleben von Erkenntnisnormen durch Vorbilder, 2) die diskursive Auseinandersetzung hinsichtlich des Werts von Erkenntnisnormen und 3) das Etablieren von Praktiken, in denen Erkenntnisnormen Beachtung finden.

Zum ersten Punkt: Normen werden am besten durch Vorbilder, die sie vorleben, gestärkt. Dabei ist essentiell, dass Personen, die die Normen vorleben, in ihrer Vorbildfunktion akzeptiert werden. Diesen Punkt unterstreicht unter anderem Munger (2017). In einer Studie generierte er Social Bots auf Twitter, die männlich aussehen, aber sich in anderen Hinsichten unterscheiden: Sie hatten eine weiße oder schwarze Hautfarbe und wenige oder viele Anhänger. Als Reaktion auf rassistische Äußerungen tweeteten die Bots Ermahnungen, sich nicht rassistisch zu verhalten. Dabei war eine Gruppe von Bots besonders erfolgreich: Weiße Männer, die viele Anhänger hatten.

Diese und weitere Studien zeigen, dass besonderes Augenmerk auf Vorbildern aus dem Lager liegen muss, aus dem demonstrativer Bullshit in die öffentliche Debatte getragen wird. Eine Stärkung der Erkenntnisnormen muss von Personen ausgehen, die von Menschen als Autoritäten anerkannt werden, die Wahrheit und Wahrhaftigkeit nicht bereits als Werte akzeptieren. Damit ist klar, dass sich die politische Bildung dezidiert auch an diejenigen Akteure wenden muss, die eine relevante Vorbildfunktion einzunehmen imstande sind.

Zweitens gibt es eine ganze Reihe einschlägiger Argumente für die grundlegende Rolle, die Erkenntnisnormen für das Funktionieren der deliberativen Demokratie spielen. Politische Bildung kann und soll einen Rahmen bieten, der Bürgerinnen und Bürgern erlaubt, denn Wert darin zu erkennen, politische Diskurse an Erkenntnisnormen wie Objektivität, Überprüfbarkeit, Wahrhaftigkeit oder Rechtfertigung auszurichten. Dazu gehört unter anderem eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Rolle Erkenntnisnormen und Wahrheit als Wert im demokratischen Diskurs spielen. Dass Bürger grundsätzlich zu demokratischer Deliberation in der Lage sind, haben Dryzek et al. (2019) eindrücklich demonstriert. Dass bei der Vermittlung der relevanten Fähigkeiten die Vermittlung von

Werten zentral ist, die dazu anhalten, sich sowohl im eigenen Denken als auch in der öffentlichen Deliberation praktisch an Erkenntnisnormen zu orientieren, und wie diese Werte didaktisch vermitteln werden können, wurde ebenfalls vielfach gezeigt (etwa von Facione et al. 2000; Kuhn 2010).

Politische Bildung kann und muss hier ihrem eigenen Anspruch gerecht werden und Bürgerinnen und Bürger dazu in die Lage versetzen, Informationen selbst angemessen zu bewerten und durch eigenständige Reflexion und gemeinschaftliche Deliberation begründete politische Standpunkten einzunehmen. Den eigenen Standpunkt aktiv zu hinterfragen, Argumente zu analysieren und kritisch zu diskutieren, sich besonnen und unvoreingenommen mit den Argumenten der Gegenseite auseinanderzusetzen, all dies sind Fähigkeiten, deren Vermittlung sich die politische Bildung zu einem ihrer ersten Ziele setzen sollte. Wie sie sich im negativen Fall gegenseitig schwächen, verstärken sich hier im positiven Fall zwei Faktoren gegenseitig: Die Fähigkeit zum analytischen Denken erleichtert es, die relevanten Erkenntnisnormen zu praktizieren, und das Praktizieren der relevanten Erkenntnisnormen verbessert die Fähigkeit zum analytischen Denken (Bronstein et al. 2019; Pennycook und Rand 2020; Swami et al. 2014).

Drittens fördern die Praktiken der öffentlichen Debatte leider häufig gerade nicht Erkenntnisnormen. Formate wie Facebook- oder Twitter-Threads und WhatsApp-Diskussionsgruppen begünstigen Diskussionen, in denen erkennbar andere Werte im Vordergrund stehen als Wahrheit oder Wahrhaftigkeit. Normale und in der Regel unbedenkliche menschliche kognitive Prozesse wie unsere Tendenz, neue Informationen im Licht unserer bereits bestehenden Überzeugungen zu selektieren und bewerten (Bestätigungsfehler) oder unser Verhalten dem unserer sozialen Gruppe anzupassen (Konformitätsdruck und Tribalismus) sowie aufmerksamkeitsökonomischen Anreize der digitalen und nicht-digitalen Medien machen es in diesen und vielen anderen Fällen fast unmöglich, Wahrheit und Wahrhaftigkeit über andere (Nachrichten-)Werte wie Neuigkeit, Negativität oder Empörungsgehalt zu stellen. In diesen Kontexten kann Bullshit besonders gut florieren.

Hier besteht ganz grundsätzlich die Möglichkeit, Diskursräume zu etablieren, die nach anderen Strukturen funktionieren. So sollte die politische Bildung verstärkt Diskussionsformate wie „Townhall-Meetings“ oder entsprechende Diskussions-Apps fördern. Auch kann sie in stabilen Demokratien, die unabhängige öffentlich-rechtliche Medien unterhalten, den Qualitätsjournalismus dieser von der Marktlogik weniger stark betroffenen Medien unterstützen. Im medial vermittelten Diskurs sollten offen an Erkenntnisnormen orientierte Verhaltensweisen eine Stärkung erfahren. Dazu gehören beispielsweise die Bereitschaft zur ergebnisoffenen Erörterung, das Eingestehen sachlicher Fehler oder die Orientierung an

Gründen. So gibt es inzwischen auch immer mehr soziale Medien, die sich gezielt der Aufmerksamkeitsökonomie entziehen oder Nischen etablieren, in denen die Werte der Wahrheit und Wahrhaftigkeit und die dazugehörigen Erkenntnisnormen hochgehalten werden. Dazu zählen beispielsweise (zum Teil kommerzielle) Debatten- und Diskussionsplattformen, aber auch viele Partizipationsplattformen. Diese seitens der politischen Bildung zu stärken, scheint wichtiger denn je. Es gilt nicht nur, mehr solcher Angebote zu fördern, sondern auch, bestehende Formate hinsichtlich ihres Potentials zu evaluieren und zu verbessern, die Werte der Wahrheit und Wahrhaftigkeit sowie die dazugehörigen Erkenntnisnormen zu stärken.¹¹

Diese drei Vorschläge skizzieren nur einen kleinen Ausschnitt möglicher Lösungsstrategien für das Problem der Wahrheitsunterminierung im öffentlichen Diskurs. Doch sie zeichnen die Stoßrichtung einer politischen Bildung vor, die der Verbreitung demonstrativen Bullshits – und einer „postfaktischen“ Politik, in der Wahrheit wertlos wäre – entgegenwirkt. Damit liefert der vorliegende Text einen Anknüpfungspunkt für die weitere theoretische und praktische Auseinandersetzung mit einer individuellen und gesellschaftlichen *Bullshitresistenz*.

Literatur

- Arendt, H. (1972). *Crises of the Republic; lying in politics, civil disobedience on violence, thoughts on politics, and revolution*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Political science. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, 348(6239), 1130–1132. <https://doi.org/10.1126/science.aaa1160>
- Becker, K. (2017). AfD teilt falsches Antifa-Foto: Fake? Egal! „Es geht um die Message“. Tagesschau. <https://web.archive.org/web/20170720182846/http://faktenfinder.tagesschau.de/inland/falsches-antifa-foto-101.html>.
- Benkler, Y., Faris, R., & Roberts, H. (2018). *Network propaganda: manipulation, disinformation, and radicalization in American politics*. New York: Oxford University Press.
- Bronstein, M. V., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D. G., & Cannon, T. D. (2019). Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>.
- Cappelen, H., & Dever, J. (2019). *Bad language*. Oxford: Oxford University Press.

¹¹Dabei sind auch die ersten beiden Vorschläge wieder einschlägig. So bräuhete es entsprechende Onlineangebote, die gerade auch für Menschen attraktiv sind, die zunächst einmal wenig mit den Normen der Wahrheit und Wahrhaftigkeit anfangen können. Und sie müssten so funktionieren, dass diese Normen tatsächlich an die Nutzer vermittelt werden.

- Carson, T. L. (2006). The definition of lying. *Noûs*, 40(2), 284–306.
- Carson, T. L. (2010). *Lying and deception. Theory and practice*. Oxford: Oxford Scholarship.
- Carson, T. L. (2016). Frankfurt and Cohen on bullshit, bullshitting, deception, lying, and concern with the truth of what one says. *Pragmatics & Cognition*, 23(1), 53–67.
- Cillizza, Chris. (2019, 10. Jan.). Alexandra Ocasio-Cortez' very slippery slope on facts. *CNN*. <https://edition.cnn.com/2019/01/07/politics/alexandria-ocasio-cortez-facts/index.html>.
- Cohen, G. A. (2002). Deeper into bullshit. In S. Buss & L. Overton (Hrsg.), *The contours of agency: Essays on themes from Harry Frankfurt* (S. 321–339). Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, J. (1997). Deliberation and democratic legitimacy. In J. Bohman & W. Rehg (Hrsg.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (S. 67–92). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dryzek, J. S., Bächtiger, A., Chambers, S., Cohen, J., Druckman, J. N., Felicetti, A., & Warren, M. E. (2019). The crisis of democracy and the science of deliberation. *Science*, 363(6432), 1144–1146. <https://doi.org/10.1126/science.aaw2694>.
- Dubois, E., & Blank, G. (2018). The echo chamber is overstated: the moderating effect of political interest and diverse media. *Information, Communication & Society*, 21(5), 729–745.
- Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1).
- Fallis, D. (2009). What is lying? *Journal of Philosophy*, 106(1), 29–56.
- Fallis, D., & Stokke, A. (2017). Bullshitting, lying, and indifference toward truth. *Ergo*, 4(10), 277–309.
- Fishkin, J. S. (2009). *When the people speak: Deliberative democracy and public consultation*. Oxford: Oxford University Press.
- Frankfurt, H. G. (1986). On bullshit. *Raritan Quarterly Review*, 6(2), 81–100.
- Frankfurt, H. G. (2002). Reply to G. A. Cohen. In S. Buss & L. Overton (Hrsg.), *The contours of agency: Essays on themes from Harry Frankfurt* (S. 340–344). Cambridge: MIT Press.
- Frankfurt, H. G. (2005). *On bullshit*. Princeton: Princeton University Press.
- Frankfurt, H. G. (2016, 12. Mai). Donald Trump is BS, says expert in BS. *Time*. <https://time.com/4321036/donald-trump-bs>.
- Gajanan, M. (2017, 22. Jan.). Kellyanne Conway defends White House's falsehoods as „alternative facts“. *Time*. <https://time.com/4642689/kellyanne-conway-sean-spicer-donald-trump-alternative-facts>.
- Gingrich, N. (2016, 22. Juli). Was Donald Trump's speech too dark? Newt Gingrich clarifies comments on sharia law. *CNN*. <https://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1607/22/nday.06.html>.
- Gutschker, T. (2014). Der Kreml und die Wahrheit: Putins Lügen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/derkreml-und-die-wahrheit-putins-luegen-13002460.html>.
- Habermas, J. (1998). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2006). Political communication in media society: does democracy still enjoy an epistemic dimension? the impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, 16(4), 411–426.

- Isenberg, A. (1973). Deontology and the ethics of lying. In W. Callaghan, L. Cauman, C. G. Hempel, S. Morgenbesser, M. Mothersill, E. Nagel, & T. Norman (Hrsg.), *Aesthetics and the theory of criticism. Selected essays of Arnold Isenberg* (S. 245–264). Chicago: University of Chicago Press.
- Kahan, D. H. (2013). Ideology, motivated reasoning, and cognitive reflection. *Judgment and Decision Making*, 8(4), 407–424.
- Kakutani, M. (2018). *The death of truth*. London: William Collins.
- Kavanagh, J., & Rich, M. D. (2018). *Truth decay: an initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Kimbrough, S. (2006). On letting it slide. In G. L. Hardcastle & G. A. Reisch (Hrsg.), *Bullshit and philosophy* (S. 3–18). Chicago: Open Court.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94, 810–824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>.
- Landemore, H. (2014). Truth and democracy. *Contemporary Political Theory*, 13(2), 7–11.
- McIntyre, L. C. (2018). *Post-truth*. Cambridge: MIT Press.
- Munger, K. (2017). Tweetment effects on the tweeted: experimentally reducing racist harassment. *Political Behavior*, 39(3), 629–649.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: deliberative versus participatory democracy*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nguyen, C. T. (2018). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 1. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.
- Myers, D. G., & Lamm, H. (1976). The group polarization phenomenon. *Psychological Bulletin*, 83(4), 602–627. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.4.602>.
- Oxford Dictionaries (2016). Word of the Year 2016. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. *Journal of Personality*, 88(2), 185–200.
- Phillips, J. (2019, 2. Okt.). „Don't tell anyone“: Putin jokes about Russia interfering in 2020 election. *The Epoch Times*. https://www.theepochtimes.com/dont-tell-anyone-putin-jokes-about-russia-interfering-in-2020-election_3103983.html.
- Quattrociochi, W., Scala, A., & Sunstein, C. R. (2016). *Echo Chambers on Facebook*. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.2139/ssrn.2795110>.
- Saul, J. M. (2012). *Lying, misleading, and what is said. An exploration in philosophy of language and in ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seemann, Michael. (2017, 29. September). Digitaler Tribalismus und Fake News [Blog Post]. <https://www.ctrl-verlust.net/digitaler-tribalismus-und-fake-news>.
- Stalnaker, R. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5/6), 701–721.
- Sunstein, C. R. (2002). The law of group polarization. *Journal of Political Philosophy*, 10(2), 175–195.
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic 2.0*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2014). *On rumors. how falsehoods spread, why we believe them, and what can be done*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U. S., & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133(3), 572–585. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006>.

- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563–566.
- Shin, J., & Thorson, K. (2017). Partisan selective sharing: the biased diffusion of fact-checking messages on social media. *Journal of Communication*, 67(2), 233–255.
- Williams, B. (2010). *Truth and truthfulness. An essay in genealogy*. Princeton: Princeton University Press.
- Wreen, M. (2013). A P.S. on B.S. Some remarks on humbug and bullshit. *Metaphilosophy*, 44(1–2), 105–115.
- Qiu, L. (2019). Trump's long list of inaccurate statements on „Fox & Friends“. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/11/22/us/politics/trump-fox-and-friends-fact-check.html>.
- Lewis, D. K. (1979). Scorekeeping in a Language Game. *Journal of Philosophical Logic* 8, 339–359.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Werkstattberichte



Partizipation, digitale Technologien und gesellschaftlicher Dialog in der Stapferhaus-Ausstellung „FAKE. Die ganze Wahrheit“

Julia Hochuli und Sonja Enz

Fake-Profile, Fake-Produkte und Fake News, schummelnde Konzerne, dopende Sportler und lügende Politikerinnen – Fake und Lüge sind heute in aller Munde und auf allen Kanälen. Bedroht die Lüge unser Zusammenleben? Wer bestimmt eigentlich, was wahr ist? Und wem können wir noch vertrauen? Um diese Fragen zu verhandeln, hat das Stapferhaus seinen Neubau direkt am Bahnhof Lenzburg im Oktober 2018 in aller Bescheidenheit als „Amt für die ganze Wahrheit“¹ eröffnet (Abb. 1).

Das Amt ist nicht dazu da, feste Wahrheiten zu vermitteln oder die Lüge vorschnell als Übel zu verurteilen. Es soll Orientierung stiften und den Dialog über Wahrheit und Lüge aufrechterhalten. Denn sowohl im Privaten als auch im Gesellschaftlichen müssen wir gemeinsam ausloten und aushandeln, wie wir mit Wahrheit und Lüge umgehen wollen. Und dafür ist das Amt auf das Engagement

¹Die Ausstellung „FAKE. Die ganze Wahrheit“ (28.10.2018 bis 28.6.2020) wurde in Zusammenarbeit mit Daniel Tyradellis (Kurator, Berlin) und Kossmann.dejong (Szenografie, Amsterdam) entwickelt und wird voraussichtlich 2022 in einer Zweitpräsentation im Deutschen Hygiene-Museum Dresden gezeigt.

J. Hochuli · S. Enz (✉)
Stapferhaus, Lenzburg, Schweiz
E-Mail: enz@stapferhaus.ch

J. Hochuli
E-Mail: hochuli@stapferhaus.ch



Abb. 1 Stapferhaus, „Amt für die ganze Wahrheit“. (© Anita Affentranger)

der Besucherinnen und Besucher angewiesen: Sie sind eingeladen, Selbstverständliches zu hinterfragen, neue Perspektiven zu entdecken – und sie werden aufgefordert, selbst Position zu beziehen.

1 Das Stapferhaus als „Stätte der menschlichen Begegnung und geistigen Auseinandersetzung“

Das Ziel des Stapferhauses, das Gespräch über wichtige Gegenwartsfragen anzustoßen, geht auf die Anfänge der Institution in den 1960er-Jahren zurück. Der Kanton Aargau, die Stadt Lenzburg, Pro Argovia und Pro Helvetia gründeten das Stapferhaus als „Stätte der menschlichen Begegnung und der geistigen Auseinandersetzung“. Im Rahmen von Tagungen und Debatten trafen Meinungsmacherinnen und -macher aus unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Haltungen aufeinander, um gemeinsam die Gegenwart zu diskutieren. Philipp Albert Stapfer, der vor rund 200 Jahren massgeblich an der Entstehung des Kantons Aargau beteiligt war und dessen kultur- und bildungspolitischen Ideen visionär waren, diente als Namensgeber.

1994 setzte das Stapferhaus erstmals auf ein neues Format: Die Ausstellung „Anne Frank und wir“ wurde ein grosser Erfolg. Der Zusatz „und wir“ wurde programmatisch für alle weiteren Ausstellungsprojekte zu Themen wie Zeit, Entscheiden, Glaube, Digitalisierung, Geld oder Heimat. Ohne Sammlung im klassischen Sinn, dafür mit vielfältigen Zeugnissen der Gegenwart, verfolgt das Stapferhaus bis heute das Ziel, die Auseinandersetzung mit relevanten Themen anzuregen. Es geht dabei auch um die Frage, was gesellschaftspolitische Problemstellungen mit unseren persönlichen Leben zu tun haben. Durch das Aufzeigen verschiedener Perspektiven und Meinungen und durch das Stellen neuer Fragen entsteht Raum für Selbstreflexion – und die Möglichkeit, über die gemeinsame Gegenwart zu diskutieren. Mit jedem Projekt wird aufs Neue und mit anderem Fokus gefragt, wie die verschiedenen Menschen in der Schweiz im 21. Jahrhundert das Zusammenleben gestalten wollen.

2 Gesellschaftlicher Dialog im „Amt für die ganze Wahrheit“

In der Ausstellung „FAKE. Die ganze Wahrheit“ geht es darum auszuhandeln, wie wir als Gesellschaft mit Wahrheit und Lüge umgehen wollen. Das „Amt für die ganze Wahrheit“ lud die Bevölkerung bereits vor seiner Eröffnung dazu ein, sich zu positionieren.. In Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle *sotomo* befragte das Stapferhaus knapp 9000 Menschen zu ihrem Umgang mit Wahrheit und Lüge, zu Vertrauen in die Medien und in gesellschaftliche Verantwortungsträgerinnen und -träger (Hermann und Bühler 2018). Über die Hälfte der Befragten waren der Meinung, dass die Welt eine bessere wäre, wenn alle Menschen immer die Wahrheit sagen würden. Mehr als 80 % gaben an, wenig Vertrauen in Politikerinnen und Politiker zu haben. Und 43 % der Befragten gaben an, selbst gut oder sogar sehr gut lügen zu können.

Nicht nur solche Vorprojekte, sondern auch die Ausstellungen selbst öffnen einen Raum, in dem sich das Publikum einbringen und Spuren hinterlassen kann. Die Erfahrungen, Meinungen und Ansichten der Besucherinnen und Besucher fliessen in die Ausstellung ein, verändern sie und bilden die Grundlage für den Dialog über gesellschaftliche Grenzen hinweg. Das Anregen zu Gesprächen und Diskussionen ist ein Hauptziel aller Stapferhaus-Ausstellungen. Auch im „Amt für die ganze Wahrheit“ ist das Publikum eingeladen, gleich von Beginn weg Position zu beziehen – im wahrsten Sinne des Wortes: Im Rahmen seiner Begrüssung stellt der Chefbeamte Hans Wahr in einer übergrossen Videoinstallation Fragen rund um Lüge und Wahrheit (Abb. 2): Haben Sie heute schon gelogen? Kann man



Abb. 2 Stapferhaus, Begrüssung durch den Chefbeamten. (© Anita Affentranger)

sich selbst belügen? Und möchten Sie immer die Wahrheit wissen, auch wenn sie vielleicht wehtut? Die Besucherinnen und Besucher positionieren sich gemäss ihrer Antwort, sodass sich Hans Wahr – und gleichzeitig die anderen Besucherinnen und Besucher im Raum – ein erstes Bild ihrer Haltung zu Lüge und Wahrheit verschaffen können.

Auch das Vermittlungskonzept zielt auf die Förderung des Dialogs: Auf begleiteten Rundgängen, bei Einführungen und Workshops steht nicht die einseitige Wissensvermittlung im Zentrum. Vielmehr werden die Besuchenden als Expertinnen und Experten unserer Zeit verstanden. Sie sind eingeladen, über ihre Erfahrungen, Haltungen und Unsicherheiten bezüglich Lüge und Wahrheit zu reden. Im gemeinsamen Gespräch wird beispielsweise eruiert, was unverrückbare Wahrheiten sind, in welchen Situationen wir oft lügen und weshalb es uns wichtig ist, echte Markenturnschuhe zu besitzen. Eine offene Haltung gegenüber den Erfahrungen des Publikums ermöglicht die Horizonterweiterung aller am Dialog Beteiligten – auch des Vermittlungspersonals.

Im „Amt für die ganze Wahrheit“ gibt es insgesamt acht Abteilungen, die auf spielerische Art zur tief sinnigen Auseinandersetzung mit Wahrheit und Lüge anregen. In jeder Abteilung werden andere Aspekte rund um Wahrheit, Lüge

und Fake beleuchtet. Im Herzstück des Amts, der „Zentralen Lügenanlaufstelle“, sollen die Besucherinnen und Besucher Lügen unterschiedlichster Art beurteilen. Bereits im Vorfeld der Ausstellung lud das „Amt für die ganze Wahrheit“ per öffentlichem Aufruf dazu ein, eigene Lügengeschichten einzureichen, die dann aufbereitet wurden und nun Teil der reichen Lügensammlung sind. In der „Abteilung für strategische Täuschung“ erzählen Tiere von ihren Tricks. In der „Medienstelle für alte und neue Fake News“ zeigt sich, dass die Debatte um Fake News eine lange Geschichte hat. Im „Labor für Lügenerkennung“ kann sich das Publikum spielerisch im Lügen erproben. Als Besucherin oder Besucher fordert man die Begleitung oder eine unbekannte Person auf, sich auf den Lügendetektor zu setzen, um sie zu befragen (Abb. 3). Die „Fachabteilung für Lügenerziehung und angewandte Pinocchioforschung“ geht der Frage nach, wie wir den Umgang mit Lüge und Wahrheit erlernen. In der „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“ ist das Publikum zum Faktencheck aufgefordert. Die „Prüfstelle für Fälschungen und ihr Gegenteil“ spürt der Sehnsucht nach dem Original nach – und zeigt einen Haufen echter Fakes. Und in der „Kommission für Glaubwürdigkeit“ verhandeln ein Lehrer, eine Politikerin, eine Richterin, ein

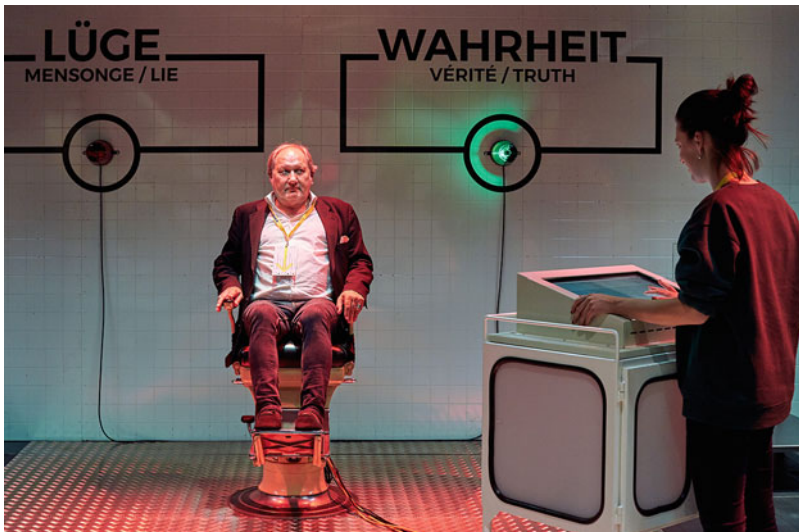


Abb. 3 Stapferhaus, „Labor für Lügenerkennung“. (© Anita Affentranger)

Pfarrer, ein Wissenschaftler, eine Ärztin, eine Managerin und ein Journalist Fragen nach Glaubwürdigkeit und Vertrauen im Beruf. Für diese Installation wurden rund 250 Entscheidungsträgerinnen und -träger nach ihrem Umgang mit Lüge und Wahrheit in ihrem Beruf befragt. Die Antworten wurden zu einem dichten Videogespräch montiert und durch Schauspielerinnen und Schauspieler des Theaters Basel eingesprochen. Diese Installation soll dazu anregen, über die Bedeutung von Glaubwürdigkeit im eigenen Berufsalltag nachzudenken – und zu diskutieren, ob wir Autoritäten mehr vertrauen oder misstrauen sollten.

3 Digitale Technologien als Mittel für Partizipation

Das Stapferhaus nutzt verschiedenste Formate und Medien, um die Besucherinnen und Besucher zur geistigen Auseinandersetzung zu verführen. Dabei sind digitale Technologien willkommene Hilfsmittel: Sie ermöglichen Räume für die Beschäftigung mit der Materie, schaffen Zugang zu Inhalten und erhöhen die Partizipationsbereitschaft. Das Stapferhaus greift dann auf digitale Technologien zurück, wenn sich diese in den Dienst der Sache stellen und Teil eines grossen Ganzen bilden. Die Technologien werden nicht deshalb eingesetzt, weil sie neu und digital sind, sondern weil sie die Vermittlung von Inhalten unterstützen. Entscheidend ist, dass sie an ein haptisches Erleben gekoppelt sind. Das fördert die nachhaltige Wissensaneignung und vertieft das Ausstellungserlebnis. In zwei Abteilungen des Amts wird dies besonders deutlich: In der „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“ und in der „Zentralen Lügenanlaufstelle“.

3.1 Faktencheck in der „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“

83 % der Schweizer Bevölkerung sind gemäss der Studie, die das Stapferhaus gemeinsam mit sotomo durchgeführt hat, der Meinung, dass Fake News heute eine Gefahr für die Demokratie und den gesellschaftlichen Zusammenhalt darstellen. Ebenso viele fühlen sich häufig oder gelegentlich durch Fake News in ihrer politischen Meinungsbildung beeinträchtigt (Hermann und Bühler 2018, S. 2). Grund genug also, sich in der Bekämpfung von Fake News zu üben. In der „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“ dreht sich alles um den Faktencheck (Abb. 4). Wie können wir in der täglichen Nachrichtenflut unterscheiden, welche Informationen wahr sind und welche falsch? Ist grundsätzliches Misstrauen gegenüber sämtlichen Nachrichten eine sinnvolle Lösung?



Abb. 4 Stapferhaus, „Dienststelle für Wahrheitsfindung und -sicherung“. (© Anita Affentranger)

Die Besucherinnen und Besucher sind eingeladen, an zwei digitalen Tischen tatsächlich publizierte Nachrichten mittels verschiedener Instrumente auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen. Sie können die einzelnen Nachrichten anwählen und lesen. Hilfsmittel wie die Möglichkeit zur Recherche von Hintergrundinformationen, Autorschaft und Quellen helfen, die Texte differenzierter zu betrachten. Auf dieser Grundlage bilden sich die Besucherinnen und Besucher eine Meinung, ob es sich bei der Nachricht um Fake News oder wahre Information handelt. Sie müssen den Artikel als wahr oder falsch einstufen – die allfällige Richtigstellung ihrer Einordnung folgt sofort. Der Faktencheck-Tisch fördert so auf spielerische Weise die Medienkompetenz.

Es gibt auch einen Spielmodus für Gruppen: Zwei Teams können gegeneinander antreten, um sich im Faktenchecken zu messen. Dasjenige Team gewinnt, welches am meisten Werkzeuge anwendet und mehr richtige Entscheidungen trifft. Dies ermöglicht die direkte Diskussion der Inhalte und Methoden, die Kommunikation und Interaktion und die Konsensfindung innerhalb der Gruppe.

3.2 Lügen beurteilen in der „Zentralen Lügenanlaufstelle“

Das Herzstück des Amtes ist die „Zentrale Lügenanlaufstelle“ (Abb. 5). Hier sind rund 70 Postpakete deponiert. Sie enthalten echte Lügengeschichten: vom Anwalt, der vor Gericht lügt, über den Journalisten, der Reportagen erfindet bis zur Regierung, die Proteste verleugnet.

Die Aufgabe des Amtes ist es, diese Geschichten zu beurteilen – und dafür benötigt es die Mitarbeit der Besucherinnen und Besucher. Sie sollen die Lügenpakete scannen, den Text, Ton oder Film sichten und die Lüge im Anschluss bewerten. Welche Lüge ist verzeihlich, welche ist tödlich? Welche ist womöglich sogar nötig und welche ist einfach nur lustig? Die Besucherinnen und Besucher ordnen die einzelnen Geschichten in neun verschiedene Kategorien ein und hinterlassen damit ihre persönliche Meinung. Sie sehen im Anschluss an die eigene Beurteilung, wie alle bisherigen Besucherinnen und Besucher die gleiche Lüge bewertet haben. Jede neue Einschätzung wirkt sich auf die Gesamtbeurteilung der Geschichte aus. So entsteht ein Bild davon, wie wir als Gesellschaft unterschiedliche Lügen bewerten.

Das Amt erhebt bei jeder Lügenbewertung Alter, Geschlecht und politische Einstellung der Besucherinnen und Besucher. So wird sichtbar, dass die Beurteilung bestimmter Lügen auch abhängig vom persönlichen Hintergrund ist. Je

Abb. 5 Stapferhaus, „Zentrale Lügenanlaufstelle“. (© Anita Affentranger)



nach Geschichte entscheiden ältere Menschen anders als jüngere, konservative anders als liberale, Männer anders als Frauen. Eine erste Zwischenauswertung nach rund zwölf Monaten Ausstellungszeit und knapp 100 000 Besucherinnen und Besuchern zeigt:² Die in Bezug auf die politische Einstellung am stärksten polarisierende Lüge ist die Geschichte eines Mannes, der als Sans-Papiers in der Schweiz lebt und die Polizei belügt, um nicht aufzufliegen und ausgewiesen zu werden. Das politisch links eingestellte Publikum bewertet diese Lüge mehrheitlich als nötig, während sie politisch rechtsstehende Besucherinnen und Besucher eher als inakzeptabel einstufen. Die Geschichte, welche zwischen Jung und Alt am umstrittensten ist, ist eine verheimlichte Affäre: Eine junge Frau erzählt, wie sie sich in den besten Freund ihres Partners verliebt und diesen betrügt. Das junge Publikum beurteilt diese Geschichte deutlich negativer als das ältere. Die Lüge, welche unabhängig von Alter, politischer Einstellung und Geschlecht am kontroversesten diskutiert wird, erzählt eine Frau, die sich gezwungen sieht, ihre Mutter auf dem Sterbebett anzulügen. Diese verlangt von ihrer Tochter, den zurückbleibenden Vater bis zu dessen Tod zu Hause zu pflegen. Obwohl die Tochter weiss, dass sie dieser Forderung unmöglich nachkommen kann, gibt sie ihrer Mutter das Versprechen. Bei der Bewertung dieser Lüge scheinen nicht demografische Unterschiede, sondern vielmehr moralische Einstellungen und Erlebnisse ausschlaggebend zu sein.

Für Gruppen gibt es auch in der „Zentralen Lügenanlaufstelle“ eine spezielle Station: Via Lautsprecher und grosser Projektion kann eine Geschichte mehreren Besucherinnen und Besuchern gleichzeitig gezeigt werden. Jedes Gruppenmitglied beurteilt die Lüge auf einem Tablet. Dies regt den Dialog an über Werte und moralische Massstäbe, über eigene Erfahrungen, über die Freiheit des Einzelnen und über gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Als Reaktion auf die Schliessung des „Amts für die ganze Wahrheit“ aufgrund der Corona-Pandemie wurde ein Teil der Ausstellungsinhalte ins Netz verlagert – unter anderem auch die „Zentrale Lügenanlaufstelle“. Die Lügengeschichten können auf der Stapferhaus-Website angehört und auch über die Ausstellungszeit hinaus bewertet werden.

²4348 Besucherinnen und Besucher haben sich zur Lüge des Sans-Papiers geäussert, 8621 zur Affäre und 10748 zur Lüge am Sterbebett.

3.3 „Die Wahrheit braucht Dich!“

Die Ausstellung FAKE bietet auf vielfältige Weise Raum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zur Lüge. Sie fordert zur Positionierung auf und regt an, die eigene Meinung zu hinterfragen. Das „Amt für die ganze Wahrheit“ ist insbesondere auch Ort für die Verständigung über den Umgang mit Wahrheit und Lüge als Gesellschaft. Digitale Technologien ermöglichen dabei einen spielerischen Zugang zu Inhalten und erleichtern die Interaktion in der Gruppe.

Im Stapferhaus wird so auf niederschwellige Weise politische Bildung gefördert: Auf dem Rundgang durch das Amt setzen sich die Besucherinnen und Besucher mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben auseinander, sie suchen gemeinsam Lösungen für Uneinigkeiten und schärfen dadurch das Verständnis für andere Positionen und das eigene Verhältnis zum Politischen.

Ihr Engagement bei der Beschäftigung mit der Wahrheit sollen die Besucherinnen und Besucher auch in ihren Alltag tragen. Sinnbildlich dafür entlässt sie der Chefbeamte mit dem Aufruf: „Die Wahrheit braucht Dich!“

Literatur

Hermann, M., & Bühler, G. (2018). *Wahrheit und Lüge in Zeiten von Fake News. Einstellungen der Schweizer Bevölkerung*. Zürich: sotomo. <https://sotomo.ch/site/wp-content/uploads/2018/10/Studie-Wahrheit-und-L%C3%BCge-stapferhaus.sotomo.pdf>.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Onlinebeteiligung als politische Bildung

Robert Behrendt

Partizipation ist in Deutschland seit den 1990er-Jahren wieder ein relevantes Thema in der Kinder- und Jugendhilfe und politischen Bildungsarbeit und sogar in öffentlichen Verwaltungen. Sie ist seitdem auch zu einem nicht unbedeutenden (und politisch gewollten) Gradmesser des Zustandes der demokratischen Kultur in der Bundesrepublik geworden. Mitbestimmung als Fundament von Partizipation war in institutionalisierter Form zwar von Beginn an integraler Bestandteil demokratischer Gesellschaften und Organisationen, in nichtverfassten oder unkonventionellen Formen aber immer auch Gegenstand demokratischer Kontroversen. Ob als wilde Streiks, Sit-ins, Besetzungen, Blockaden oder Festivals, als Happening, Bürgerinitiative oder soziale Bewegung – die Äußerungsformen eines zivilgesellschaftlichen Mitbestimmungs- und Gestaltungswillens sind vielgestaltig, kreativ und bisweilen provokativ.

Durch das frühe Freiheitsversprechen des Web 1.0 („Im Internet weiß niemand, dass du ein Hund bist.“ Steiner 1993) bekamen Beteiligungsanliegen zusätzliche Impulse und die Erwartungen an den neuen digitalen öffentlichen Raum nahmen teils messianische Züge an. Mit Entwicklung der sozialen Medien wurde dieses naive Heilsversprechen nicht nur technokratisch bestärkt, sondern zusätzlich in kommerzielle Interessen umgemünzt. In 2020 ist diese Naivität teils einer Resignation gewichen. Grund genug, sich als politischer Bildner weder der einen noch der anderen Seite zuzuschlagen.

Nichtverfasste und unkonventionelle Formen von Partizipation haben sich durch neue Technologien und die seit den 2000er-Jahren einsetzende Digitalisierung des Alltags wortwörtlich eine neue Dimension erschlossen. Vermehrte

R. Behrendt (✉)
mediale pfade, Berlin, Deutschland
E-Mail: robert.behrendt@medialepfade.org

Zugangsmöglichkeiten zum Internet, smarte mobile Endgeräte für Nutzende sowie kommerzielle Plattformen, die infrastrukturell das Social Web gestalten, erlauben vielen Menschen einfacheren Zugang zu Information, erweiterte Möglichkeiten zu Austausch und Kommunikation und damit neue Formen der Organisation. Social Media über Dienste wie YouTube oder Instagram/Facebook und Messengerdienste wie WhatsApp, Telegram oder Signal haben die politische Kommunikation, die Kommunikation über Politik und politische Fragestellungen und damit auch die gesellschaftlichen Diskurse beschleunigt, polarisiert und radikalisiert.

Die Kommunikationsräume, die kommerzielle Plattformen und technische Dienste bieten, sind natürlich auch fester Bestandteil jugendlicher Lebenswelten geworden. In Deutschland liegt laut JIM-Studie 2018 die Ausstattungsrate mit Smartphones bei den 12- bis 19-Jährigen bei 97 %, womit nahezu alle Jugendlichen ein Gerät besitzen. Diese weite Verbreitung eines fast universellen Gerätes zur Nutzung und Produktion digitaler Medien bietet beachtliches Potenzial für Bildungsprozesse und kann jungen Menschen aller Milieus Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe bieten.

Sowohl bei den liebsten Internetangeboten als auch bei wichtigsten Apps 2018 liegen die Angebote von YouTube, Instagram und WhatsApp auf den ersten drei Plätzen (Feierabend et al. 2018, S. 35–36). Zum einen zeigt sich an der Wahl dieser technischen Dienste die Bandbreite der von ihnen rezipierten oder produzierten Medien. Webvideos, Musik, Sprachnachrichten, Fotos, Texte und Symbole können distribuiert werden und werden von Jugendlichen tatsächlich genutzt. Zum anderen legen die von Jugendlichen verwendeten Dienste eine Lesart ihres Nutzungsverhalten nahe, wonach sich ihre Weisen der Kommunikation, Information und Unterhaltungen einander durchdringen und eine Unterscheidung von online und offline zunehmend obsolet erscheinen lassen. Etwas, das Luciano Floridis in seinem Werk *Die 4. Revolution* als „Onlife“ (2015, S. 87–89) beschreibt, ist für junge Menschen bereits alltäglich geworden. Sie kommunizieren mittels sozialer Medien über Inhalte in den sozialen Medien, die sich wiederum aus ihrem Mediennutzungsverhalten und erlebten Alltag speisen, darauf zurückwirken und diesen überformen.

Diese gesellschaftlichen Entwicklungen hin zu medial vermittelter Kommunikation bestärken Ansätze in der politischen Bildung, die Konzepte zum Medienkompetenzerwerb und der aktiven Medienarbeit nutzen. Urteilskraft und Mündigkeit vor dem Hintergrund zeitgenössischer technologischer Entwicklungen auszubilden, bedeutet das Technische vor allem politisch zu denken und als Bündel gesellschaftlicher Fragen zu behandeln, auf die es keine vorgefertigten

Antworten geben kann. Diese Fragen müssen beständig neu gestellt und Antworten darauf zudem ausgehandelt werden. Unter dieser Perspektive möchte ich einen detaillierten Blick auf zwei medienpädagogische und politisch-bildnerische Projekte werfen, die sich dezidiert mit Fragestellungen beschäftigt haben, die seit etwa 2015 durch die sozialen Medien virulent geworden sind. Das erste Projekt, „#NichtEgal“, befasste sich mit dem Umgang mit Hate Speech im Internet und „How2Influence“, das zweite Projekt, mit der Rolle von Influencing im Social Web.

Beide Projekte glichen sich in ihrem grundlegenden Ansatz und arbeiteten mit derselben Zielgruppe. Gemeinsam mit 14- bis 16-Jährigen wurden aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen bearbeitet, indem die Jugendlichen die eigene Technik nutzten, um Medienprodukte zu erstellen, die Perspektiven auf die Phänomene „Hate Speech“ bzw. „Influencing“ entwerfen und Antwortmöglichkeiten entwickeln. Die erarbeiteten Perspektiven und Antworten verblieben jedoch nicht im geschützten, nichtöffentlichen Setting einer Präsenzveranstaltung, sondern sie wurden über die sozialen Medien publiziert und öffentlich zur Debatte gestellt. D. h. die Auseinandersetzung mit den Themen „Hate Speech“ bzw. „Influencing“ wurde zu Teilen in eben demjenigen Medium ausgetragen, das diese Phänomene überhaupt erst möglich gemacht hatte und in dieser Form entstehen ließ.

Durch diesen medial vermittelten Zugang zum Thema wurden zwei zusätzliche Ebenen in beide Projekte eingebracht. Zum einen machte die mediale Aufbereitung und Arbeit in den sozialen Medien eine Auseinandersetzung mit den Regeln und Funktionsweisen des Mediums notwendig, schließlich sollten die Themen „Hate Speech“ bzw. „Influencing“ vor dem Hintergrund dieser Regeln verhandelt werden können. Zum anderen ermöglichte der Einsatz von Instagram oder YouTube es den Jugendlichen, ihre Perspektiven auf diese aktuellen gesellschaftlichen Fragen in die öffentlichen Debatten einzubringen, d. h. beide Projekte eröffneten ihnen Mittel und Wege der gesellschaftlichen Teilhabe und sozialen Beteiligung. Onlinebeteiligung war auf diese Weise sowohl Mittel als auch Zweck der Projektentwürfe und konnte den Jugendlichen ihre eigene Agency und Selbstwirksamkeit vor Augen führen. Nicht zuletzt wurde durch diese Projektentwürfe die Rolle der Jugendlichen in digitalen „öffentlichen“ Räumen wie Social-Media-Plattformen thematisiert und die zentrale Frage nach der eigenen Verantwortung gestellt.

1 #NichtEgal

In der Betrachtung von #NichtEgal¹ möchte ich mich auf den medienpädagogischen Projektteil beschränken und nicht die Initiative als Ganzes beleuchten, auch wenn es hier so interessante wie kontroverse Ansatzpunkte gäbe, um die Rolle eines globalen Akteurs der Technologiebranche als Policy Maker im Bildungsbereich zu verhandeln. #NichtEgal wurde als YouTube-Initiative durch Google Germany verantwortet und startete bereits 2016 mit einer Kampagne, die schnell viel Widerspruch erfuhr. Die Kritik entlud sich vor allem daran, dass die Initiative, die sich für mehr „Respekt und Toleranz im Netz“ und gegen Hate Speech einsetzen wollte, im ersten Kampagnenvideo teils mit Creatoren kooperierte, die selbst nur als schlechte Beispiele für das Thema herhalten konnten. YouTuberinnen und YouTuber wie Chris Manazidis, Hand of Blood oder Dagi Bee waren in ihren eigenen Posts nicht gerade durch diskriminierungsfreie Sprache aufgefallen. Der Blogger Christian Brandes (2016) hatte in einem Video auf diese Schiefelage im Rahmen einer Initiative zur Wertevermittlung hingewiesen und damit ein Netzdebatte losgetreten.

Vor diesem Hintergrund war es eine besondere Herausforderung, die Initiative und das Thema pädagogisch in die Fläche zu tragen. Es war schließlich die durch Google Germany garantierte Unabhängigkeit der beteiligten medienpädagogischen Einrichtungen bei der Konzeption und Durchführungen des Projekts, die es diesen zehn Partnerorganisationen ermöglichte, ein mehrstufiges Workshopprogramm für Schulen umzusetzen und deutschlandweit auszurollen. Über sechzig Schulen und 5000 Schülerinnen und Schüler wurden erreicht in nahezu allen Bundesländern. Dank der frühen Einbindung der medienpädagogischen Partner in der Konzeption und bei der Erstellung der Bildungsmaterialien sowie durch die umfangreiche Vorbereitung der Trainerinnen, Trainer und Lehrkräfte war es möglich, das Workshopkonzept zu skalieren und auf einem vergleichsweise hohen Standard in sehr unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik durchzuführen.

Die Gesamtkonzeption der Workshops war als Peer-Education und darum auf Mehrstufigkeit angelegt. Nach der Ausschreibung des Programms und der Bewerbung der Schulen auf eine Teilnahme wurden in enger Abstimmung mit den regionalen Partnern die Lehrkräfte inhaltlich und organisatorisch vorbereitet. Der erste Workshopeinsatz in den Schulen war als „Mentor*innen-Training“, der zweite Workshopeinsatz zwei bis vier Wochen später als „Aktionstag“ konzipiert. Im „Mentor*innen-Training“ durchliefen Schülerinnen und Schüler der 9. oder 10. Klassen eine eintägige Vorbereitung, um inhaltlich selbständig mit

¹Siehe die Projektwebseite für weitere Informationen: <https://nichtegal.withyoutube.com>.

Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen den ebenfalls eintägigen „Aktionstag“ durchführen zu können. Sie absolvierten bereits im vorbereitenden „Mentor*innen-Training“ alle Phasen des „Aktionstages“ selbst und reflektierten zudem ihre Rolle als Lehrende vor einer jüngeren Klasse. Immer drei bis fünf Schülerinnen und Schüler der 9. oder 10. Klassen übernahmen am „Aktionstag“ schließlich eine 7. oder 8. Klasse. Medienpädagoginnen und Medienpädagogen, politische Bildnerinnen und Bildner und die Lehrkräfte standen dabei vor allem unterstützend zur Seite, um organisatorische Fragen zu klären oder bei Bedarf und auf Wunsch die „Mentor*innen“ inhaltliche Ratschläge zu geben.

Kern des „Mentor*innen-Trainings“ und des „Aktionstages“ war die themenzentrierte Produkterstellung. Die Schülerinnen und Schüler hatten insgesamt sieben Unterrichtsstunden Zeit, um als Gruppen von drei bis sechs Jugendlichen ein etwa einminütiges Video zu erstellen, das ihren Vorschlag für ein tolerantes und respektvolles Miteinander im Netz vermitteln können sollte. Dabei war der gesamte Erstellungsprozess von der Ideenfindung über das Skripten bis hin zu Dreh und Postproduktion klar getaktet. Der Großteil der Zeit, etwa vier Unterrichtsstunden, floss in die inhaltliche Auseinandersetzung, Ideenentwicklung und -ausarbeitung. Die Schülerinnen und Schüler nutzten für den Dreh ihre eigenen Smartphones und waren angehalten den Produktionsprozess so schlank wie möglich zu halten. Die Ergebnisse zeigten sowohl in Formatwahl als auch hinsichtlich ihrer Qualität eine große Spannweite, schließlich wurden alle Entscheidungen durch die Jugendlichen in den Arbeitsgruppen getroffen. Die Jugendlichen nahmen oft das Thema (Cyber-)Mobbing zum Ausgangspunkt für ihre Skripte, genauso bildeten aber auch eigene Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext häufiger die inhaltliche Grundlage für die Videos.

Im Verlauf des „Mentor*innen-Trainings“ und des „Aktionstages“ wurde mit allen Teilnehmenden ausführlich die Frage der Veröffentlichung thematisiert, sowohl was die rechtlichen Rahmenbedingungen (Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht) betrifft, als auch die Fragen der persönlichen Verantwortung und Exponiertheit als Person in der Öffentlichkeit der sozialen Medien. Alle Arbeitsgruppen konnten sich frei entscheiden, ob sie eine Veröffentlichung wünschten, und diese Entscheidung musste einstimmig fallen.²

Der Großteil von Schülerinnen und Schülern, etwa 90 %, nahm allerdings Abstand von einer Veröffentlichung. Für die politische Bildung, die Jugendbeteiligung in den sozialen Medien umsetzen will, sollte diese Beobachtung im Blick

²Die Playlist der Videos aus den Schülerworkshops zu #NichtEgal online unter https://www.youtube.com/playlist?list=PLc_F-mEKPA-qbZr5waS33FjuSJOajvBoq.

behalten werden, entscheidet sie doch über das Maß an Öffentlichkeit, das solche Projektansätze tatsächlich erreichen können. Die Jugendlichen bei #Nichtegal waren jedenfalls zurückhaltend bis vorsichtig. Die Entscheidung für eine Veröffentlichung eigener Medienprodukte oder persönlicher Informationen wie das eigene Bild sollte schließlich eine gut informierte, abgewogene und in der Gruppe abgestimmte Entscheidung sein.

2 How2Influence

Das Projekt How2Influence ist ebenso wie #NichtEgal ein medienpraktisches Projekt, das am Übergang von politischer Bildung und Medienpädagogik arbeitet. Über die Methode der aktiven Medienarbeit in und mit sozialen Medien bekamen sechzig Jugendliche aus drei Schulen in Berlin und Brandenburg die Möglichkeit, ihre Themen im öffentlichen digitalen Raum zu platzieren und Fragen rund um das Thema „Influencing“ anlassbezogen zu verhandeln und zu reflektieren. Die Ergebnisse ihrer Social-Media-Kanäle wurden in einem gemeinsamen Wettbewerb bewertet und prämiert. Grundlage für diese Bewertung waren dabei Kriterien, die zu Beginn des Projektes gemeinsam erarbeitet wurden (vgl. Behrendt 2019).

Zentrales Anliegen des Projektes war es, die Rolle von Influencing für die Sozialisation und Entwicklung von Wertevorstellungen bei Jugendlichen mit diesen gemeinsam herauszuarbeiten. Die jungen Menschen sollten einen Orientierungsrahmen gewinnen, der ihnen hilft zu verstehen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Motiven Influencerinnen und Influencer in den sozialen Medien agieren. Dabei wurde von den Projektentwickelnden ein weiter Begriff von Influencing zur Grundlage genommen, der sowohl monetär als auch sozial und politisch motiviertes Influencing umfasste. Das partizipative Erarbeiten einer gemeinsamen Begriffsgrundlage in den Schulworkshops half den Schülerinnen und Schülern dabei von Beginn an in die Spur.

Die herausfordernde didaktische Grundlage bildete jedoch der medienpraktische Ansatz. Über die Methode der aktiven Medienarbeit verbunden mit dem BYOD-Ansatz (Bring your own device), d. h. mit eigenen Geräten, vornehmlich Smartphones, sollte das Thema Influencing im Medium selbst bearbeitet werden. Die Jugendlichen agierten in den sozialen Medien mit eigenen Kanälen gewissermaßen als beginnende Influencerinnen und Influencer. Zur Auswahl standen Ihnen die Plattformen Instagram und YouTube, auf denen sie eigens für das Projekt eröffnete Kanäle starteten, auf die sie vollen Zugriff hatten.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in Kleingruppen von zwei bis vier Jugendlichen, in wenigen Ausnahmen auch alleine, und hatten insgesamt drei Monate Zeit, ihre Kanäle zu entwickeln. Dabei wurden sie von Medienpädagoginnen und Medienpädagogen durch insgesamt drei ganztägige Schulworkshops pro Schule und die gemeinsame Auftaktveranstaltung unterstützt. Der Hauptteil der eigentlichen Redaktionsarbeit auf ihren Kanälen erfolgte jedoch eigenständig und selbstorganisiert und wurde durch die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen ausschließlich digital über Messengerdienste (WhatsApp oder In-App-Messenger bei Instagram) begleitet.

Dieser Punkt bedeutete mit Sicherheit die größte Herausforderung im Projekt, denn eigenständige Medienproduktionen von Jugendlichen im Schulkontext sollten gut motiviert sein und selbst dann sind engagierte Ergebnisse nur von etwa einem Viertel der Teilnehmenden zu erwarten. Im Fall von How2Influence half sicher der von Beginn an angekündigte Wettbewerb aller Kanäle untereinander, Anreize zu schaffen. Bewertungsgrundlage für den Wettbewerb waren, wie erwähnt, die gemeinsam erarbeiteten und abgestimmten Kriterien. Die Kanäle der Jugendlichen konnten also an ihren eigenen Maßstäben gemessen werden, die Kriterien zeigten, welche Schwerpunkte sie selbst setzten, und es war klar, wie auch die Jury nach drei Monaten ihre Entscheidung gewichten würde.

Dabei war für den gesamten Bildungsprozess durchaus entscheidend, dass von der Ausarbeitung der Kriterien beim Auftakt über die drei Zwischenauswertungen in den Schulworkshops bis hin zu den abschließenden Gruppeninterviews vor der abschließenden Preisverleihung gemeinsame Feedback- und Reflexionsrunden der Jugendlichen die medienpraktische Arbeit begleiteten. Erst durch die Öffnung dieser diskursiven Räume, wurden die Jugendlichen in die Lage versetzt, ihr eigenes Social-Media-Handeln mit dem von Influencerinnen und Influencern in Beziehung zu setzen, die Gemachtheit von Selbstbildern und Authentizität zu erfassen und aktuelle Social-Media-Ereignisse zum Anlass zu nehmen, das Medium in seiner gesellschaftlichen Wirkungsbreite zu beleuchten.

Hier zeigte sich bald, dass es ein didaktischer Gewinn war, sich dem Begriff „Influencing“ zwar von seiner werbenden, monetären Funktion her zu nähern, aber stets auch seine politische Dimension im Blick zu behalten. Ereignisse wie die Demonstrationen von Fridays for Future oder der Anschlag auf zwei Moscheen in Christchurch (Neuseeland) fielen in die Projektphase der Schulworkshops und boten bedeutende Anlässe, mit den Jugendlichen die Wirkung medial vermittelter Inhalte zu diskutieren bzw. auch die propagandistischen und gesellschaftspolitischen Aspekte von Influencing zu bearbeiten.

3 Fazit

Beide Projekte fanden im Schulkontext statt und die Bedingungen dieser Lernumgebung hatten bedeutenden Einfluss auf die Projektverläufe. Vor allem, wie motiviert die Jugendlichen selbst Impulse ins Projekt einbrachten und ob sie eigenständig im Social Web aktiv waren, wurde durch den verpflichtenden Kontext Schule maßgeblich mitbestimmt. Auch wenn die Anmeldung zu den Projekten freiwillig geschah, sind Abstimmungsprozesse in Schulen nicht in allen Instanzen partizipativ organisiert. Insoweit wurde die Freiwilligkeit der Teilnehmenden, die im Rahmen von Beteiligungsarbeit eigentlich gefordert ist, eingeschränkt.

Die themenzentrierte und aktive Medienarbeit bildete dazu wiederum ein Gegengewicht. In beiden Projekten wurde die inhaltlichen Schwerpunkte „Hate Speech“ bzw. „Influencing“ als Rahmen genutzt, aber die Jugendlichen hatten gestalterische Freiräume in der Themenfindung. Das bedeutete allerdings, dass etwa im Projekt #NichtEgal eine toxische Netzkultur kaum auf ihre Bedingungen und Strukturen hin beleuchtet wurde, sondern Reflexionen und Themensuche ihren Ausgang mehrheitlich von den singulären Erfahrungen der Jugendlichen nahmen. Das ist mit Blick auf die Motivation der Teilnehmenden sicher ein Vorteil und gleichzeitig eine entscheidende Bedingung für Partizipation. Bei #NichtEgal ist dabei folgende thematische Verschiebung interessant: Die Videos der Jugendlichen zu einer respektvollen Kommunikation im Netz behandelten weniger die öffentliche Kommunikation auf Plattformen bzw. das Phänomen Hate Speech, als vielmehr ihre persönlichen Erfahrungen in Messengergruppen.

Auch die Kanäle der Jugendlichen im Projekt How2Influence beschäftigten sich nicht dezidiert und reflexiv mit dem Thema „Influencing“, wie es in der ursprünglichen Konzeption angedacht war. Vielmehr standen auch hier ihre persönlichen Interessen im Fokus. Mit Themen wie Gaming, Sport, Mode, Reisen, Ernährung, Haustiere oder Streetart bearbeiteten sie jedoch Themen, die auch und vor allem von Influencerinnen und Influencern bedient werden. Insoweit war es ohne Umwege möglich, Fragen der Selbstdarstellung, Haltung und Wertevermittlung in den sozialen Medien zu thematisieren und anlassbezogen auf die Fragen der Jugendlichen einzugehen, um einen Raum für Reflexion und politische Bildungsprozesse zu öffnen.

Die vierköpfige Jury von How2Influence – zusammengesetzt aus einer Jugendlichen, einem Medienpädagogen, einer Influencerin und einer Social-Media-Agentin – kam in der Bewertung der 17 Kanäle zu einem klaren Votum. Grund dafür war der deutliche Unterschied im Engagement der Jugendlichen, das sich

in den Arbeitsergebnissen spiegelte. An hochwertigeren Posts ließ sich die investierte Zeit und die konzeptionelle Ausdauer ablesen, währenddessen die Timelines der Kanäle, die Influencing nebenbei betrieben, eher unfertige Ergebnisse zeigten.

Insoweit scheint auch die Rückmeldung der Teilnehmenden authentisch, dass sie nicht erwartet hatten, wie aufwendig gute Contentproduktion und regelmäßige Kanalveröffentlichungen doch seien. Sie konnten in der eigenen Arbeit die Erfahrung machen, welcher Aufwand auch durch professionelle Influencerinnen und Influencer betrieben werden muss und inwieweit diese medial vermittelten Selbstbilder bestimmten Produktionsregeln unterliegen. Hier zeigte sich ihnen deutlich die Inszenierung und Gemachtheit dieser digitalen Repräsentationen.

Bei beiden Projekten nahm der schulische Kontext entscheidenden Einfluss auf die Form der Beteiligungsarbeit, denn es steht außer Frage, dass Schulpflicht und freiwillige Online-Partizipation in Konflikt stehen. Entsprechend haben wir versucht, für beide Projekte möglichst Projektstage im Schulbetrieb oder fakultativen Unterricht zu nutzen, um die nötigen Freiräume zu schaffen. Außerdem sollte auf jede Arte von Benotung und andere Disziplinarmaßnahmen verzichtet werden. Freie Themenwahl, die Nutzung eigener Geräte und volle Kontrolle über die Kanäle sollte zusätzliche Motivation schaffen, damit die Projekte aus der Schule in die Freizeit hineinwirken; soziale Medien und die Handynutzung Jugendlicher folgen ohnehin nicht dem Pausenklingeln. Themen, Fragen und Probleme Jugendlicher wirken aus ihrem Alltag, online wie offline, in die Schule hinein und andersherum. Auch wenn Schulbetrieb und soziale Medien gegenwärtig wenig vereinbar scheinen, wäre es für Schule zunehmend wichtig, diese Herausforderung als Chance zu begreifen und das „Onlife“ der jungen Menschen im Schulalltag zum Gegenstand und – besser noch – zur Methode zu machen. So könnte sich schulbezogene Onlinebeteiligung entwickeln, die bestenfalls von Schülerinnen und Schülern selbst umgesetzt wird.

Eine entscheidende Frage blieb bei der Bewertung der Projekte noch unberührt. Wie weit kann – im pädagogischen Rahmen – die Beteiligung der Jugendlichen online reichen? Grundlegend sollte festgehalten werden, dass es sich vor allem um gesellschaftliche Teilhabe und soziale Partizipation handelt, wenn junge Menschen in den sozialen Medien ihrer Stimme Gehör verleihen. Politisch entschieden wird auf diesen Plattformen durch sie nichts. Sie können bestenfalls ihre Perspektiven zu gesellschaftspolitischen Debatten beitragen und diese mitgestalten, aber auch hier nur in einem beschränkten Maß, denn die in Bildungsprojekten erzielten Reichweiten sind überschaubar und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft werden auf organischem Weg nicht erreicht.

Junge Menschen in Bildungsprojekten, aber auch außerhalb davon, agieren online in anderen Filterblasen als Akteurinnen und Akteure in Politik oder Wirtschaft. Bestenfalls kann die Verschlagwortung ihrer Anliegen über Hashtags diese sichtbar bzw. findbar machen. In der Projektarbeit aber fehlen schlichtweg die Ressourcen, diese Distanzen zu überbrücken. Weder die finanziellen Mittel noch die Infrastruktur, wie Agenturen sie besitzen, um etwa professionelle Influencerinnen und Influencer zu promoten, stehen Jugendlichen oder Bildungsträgern zur Verfügung.

Jedoch stellt sich meines Erachtens nicht die Frage, ob es sich deswegen um weniger oder gar keine Beteiligung handelt. Onlinebeteiligung findet als politische Bildung nämlich auch dann statt, wenn sie nicht unmittelbar in politische Entscheidungen überführt wird, denn ausschlaggebend für den Bildungsprozess ist vielmehr die Entwicklung von Mündigkeit und Handlungskompetenz der Jugendlichen in den sozialen Medien. Wenn in Social-Media-Projekten die Themen und Anliegen der Jugendlichen bearbeitet und kontextualisiert werden und im Nachgang zu fundierten Haltungen führen, dann werden damit die Bedingungen von Onlinebeteiligung zuallererst geschaffen.

Geschieht diese Arbeit im öffentlichen Raum der sozialen Medien selbst, haben sie zudem ihre öffentliche Rolle erprobt und echte Verantwortung wahrgenommen. Ihre Medienkompetenz wurde in Anwendung erweitert und politische Bildung online ist dann kein simuliertes Handeln. Sie arbeitet explizit unter den politischen Bedingungen und gesellschaftlichen Verhältnissen des Mediums. So wird politische Bildung online selbst zu Beteiligung.

Literatur

- Behrendt, R. (2019). *Kriterien zur Challenge von how2influence*. <https://how2influence.de/kriterien-fur-gute-social-medial-kanale/>.
- Brandes, C. (2016). *#NichtEuerErnst* [YouTube Video]. https://www.youtube.com/watch?v=C4SS_Skg1XU.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., & Reutter, T. (2018). Inhaltliche Aspekte der Internetnutzung. In Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.), *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (S. 31–37). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Floridis, L. (2015). *Die 4. Revolution: Wie die Infosphäre unser Leben verändert*. Berlin: Suhrkamp.
- Steiner, P. (1993). *On the Internet, nobody knows you're a dog* [Cartoon]. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Internet_dog.jpg.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Erratum zu: Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit

Manuel S. Hubacher und Monika Waldis

Erratum zu:
M. S. Hubacher und M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*,
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6>

Das Buch wurde versehentlich ohne Nennung des Förderers auf der Impressumseite veröffentlicht. Das Buch wurde nun entsprechend aktualisiert.

Die korrigierte Version des Buches ist verfügbar unter
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6>