

Rober Hummer | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)

Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien

Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht

Robert Hummer, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hrsg.)

Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien
Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht

Lektorat: Magdalena Wallisch-Koch
Gestaltung: Katharina Eckschlager und Volker Toth
Produktion: Edition Tandem

Bildnachweis Umschlag:
<https://pixabay.com/de/photos/atompilz-krieg-handy-welt-6272410/>
<https://pixabay.com/de/photos/demonstratiom-london-demo-aktivist-4193109/>
<https://pixabay.com/de/photos/telefon-anzeige-apps-anwendungen-292994/>
<https://pixabay.com/de/photos/personen-frauenselbstge%C3%A4ch-2923048/>

ISBN 978-3-904068-54-3

© 2022 Edition Tandem, Salzburg | Wien
www.edition-tandem.at

Inhaltsverzeichnis

	Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald	5
	<i>Vorwort</i>	
	Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald	7
	<i>Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens: Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen</i>	
SEKUNDARSTUFE	Robert Hummer (Pädagogische Hochschule Salzburg)	23
	<i>Politik auf Instagram – Bildzentrierte Kommunikationsstrategien hinterfragen und durchblicken</i>	
	Elmar Mattle (Pädagogische Hochschule Salzburg)	33
	<i>„... und dann sind wir alle futsch!“ – Die Angst vor dem „3. Weltkrieg“ und die App TikTok im Politikunterricht</i>	
	Philipp Mittnik (Pädagogische Hochschule Wien)	43
	<i>„Den Staat Israel wird man doch noch kritisieren dürfen!“ – Wann „Israelkritik“ zu Antisemitismus wird</i>	
	Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Salzburg)	51
	<i>Globalisierung in Erklärvideos – alles ganz einfach?</i>	
Heinrich Ammerer (Universität Salzburg)	61	
<i>Politische Comics und Graphic Novels: Aufgabenformate und konkrete Beispiele</i>		
Alexander Preisinger (Universität Wien)	69	
<i>„Democracy 3“ – Ein digitaler Politiksimulator</i>		
Beatrix Brückl (Pädagogische Hochschule Salzburg)	79	
<i>Zum Umgang mit Deepfakes in der Politischen Bildung</i>		
Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Salzburg)	89	
<i>Memes in der Politischen Bildung</i>		
PRIMARSTUFE	Nikolaus Eigler / Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Salzburg)	97
	<i>Was machen eigentlich Kinder auf Wahlplakaten? Intentionen politischer Manifestationen erkennen</i>	
Heike Krösche (Universität Innsbruck)	107	
<i>Politisches Lernen in der Primarstufe mit Comics am Beispiel des Schlüsselproblems „Friedensfrage“</i>		
	Zu den Autor*innen	118

„Auf Bildschirme zu starren ist unvermeidlich; doch die zweidimensionale Welt ist wenig sinnvoll, wenn wir nicht über ein geistiges Rüstzeug verfügen, das wir anderswo entwickelt haben.“

Timothy Snyder: Über Tyrannei (2017)

Vorwort

Die Arbeit mit Bildmedien ist für einen modernen, kompetenzorientierten Politikunterricht, dessen Grundlagen die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Politikbewusstseins der Schüler*innen ist, unverzichtbar.

Politik wird zunehmend visuell vermittelt und rezipiert - und kann ohne ihre spezifische Bildsprache heute kaum noch verstanden werden. Politische Meinungsbildungsprozesse unterliegen der Multimodalität von moderner politischer Kommunikation, bei der Bildern – zumeist in Kombination mit Texten, Tönen und anderen Elementen – eine herausragende Stellung zukommt. Sie sind es, die mehr und mehr unsere subjektiven Vorstellungsmodi von Politik prägen.

Speziell durch die Digitalisierung unseres Alltags und – befeuert durch die Corona-Pandemie – des schulischen Lernens müssen visuelle Medien vermehrt auch im Politikunterricht Einzug halten. Dominierten vor einigen Jahren noch Wahlplakate und Zeitungsartikel, rücken nun zusätzlich Social-Media-Kanäle wie Youtube oder Instagram und TikTok ins Zentrum des Interesses. Genau dieser Notwendigkeit versucht diese Handreichung Rechnung zu tragen.

Bildliche politische Manifestationen und der Umgang mit diesen im Unterricht unterstützen das Anliegen, Politische Bildung nicht bloß als Institutionenkunde engzuführen, sondern allen voran als Auseinandersetzung mit kontroversen politischen Sachverhalten und als Anregung zur politischen Partizipation zu verstehen. Dieses Ansinnen spiegelt sich auch in normativen Vorgaben von Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe wider.

Das Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (NCoC) setzte hier in den vergangenen Jahren wiederholt unterrichtsmethodische Impulse entsprechend der am gesamten Standort Salzburg gepflegten Ausrichtung der Politik- und Geschichtsdidaktik, die neben empirischen und theoretischen Momenten ebenso pragmatische Aspekte der Unterrichtsarbeit aufgreift. Zahlreiche Publikationen und nicht zuletzt eine Suchmaschine auf der Homepage www.geschichtsdidaktik.com zeigen unter anderem Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit visuellen politischen Manifestationen auf.

In dieser Handreichung finden sich in den einzelnen Beiträgen verschiedenste politisch relevante Bildtypen zur Beschäftigung im Unterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Zudem werden Arbeitsaufträge und Materialien angeboten, die auf die Anbahnung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten politischen Denkens abzielen. Dabei werden in allen Beiträgen Möglichkeiten zur Differenzierung genannt und Follow-Up-Aktivitäten für den weiteren Unterricht skizziert.

Es ist das Ansinnen dieser Handreichung, einen politikdidaktisch fundierten, aber vor allem für Schüler*innen und Lehrkräfte spannenden Unterricht zu unterstützen und Möglichkeiten politischen Lernens im Umgang mit digitalen und analogen Bildmedien aufzuzeigen.

Wir möchten uns auf diesem Weg auch bei den Autor*innen anderer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten für ihre Mitarbeit bedanken.

Robert Hummer, Elmar Mattle und Simon Mörwald

Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen

Grundlegende Zielsetzung von schulischer Politischer Bildung ist es, Lernende durch die Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen in die Lage zu versetzen, selbstständig politisch zu denken und zu handeln. Es lässt sich kaum bezweifeln, dass die Einlösung dieses Anspruchs auch auf Lernangebote angewiesen ist, die sich an den vielfältigen Problemen und Konflikten der politischen Wirklichkeit orientieren und politisches Lernen entlang damit verbundener „Realsituationen“ ermöglichen (vgl. z.B. Massing, 2017, 158). Gleichsam kann Politische Bildung nicht singulär aus Sicht der Politik als Gegenstand gedacht werden. Schließlich hängt die Wirksamkeit politischer Lehr-Lernprozesse nicht zuletzt davon ab, ob es dabei gelingt, die lebensweltlichen Erfahrungen lernender Subjekte und ihre davon geprägten Vorstellungen zu integrieren sowie an diese effektiv anzuknüpfen (vgl. z.B. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020, 8). Damit stehen Politiklehrer*innen vor der nicht immer einfachen Aufgabe, Lernvorhaben sowohl am Lerngegenstand Politik in seinen verschiedenen Dimensionen und Erscheinungsformen als auch an den Lernenden und ihren unterschiedlichen politikbezogenen Vorerfahrungen und Vorstellungen auszurichten (vgl. May, 2015, 50-54; Reinhardt, 2018, 53-54; 2020, 210-211).

Zwei didaktische Perspektiven: Lerngegenstand und Lernende

Gegenstands- und Subjektorientierung können als didaktische Paradigmen gesehen werden, die in ihrer Gegensätzlichkeit zwar ein Spannungsfeld bilden, auf der Zielebene der Politischen Bildung aber gleichermaßen relevant sind (vgl. Henkenborg, 2012, 35-36). Beispielhaft veranschaulichen lässt sich dies anhand des Kontroversitätsprinzips, das sich aus beiden Blickwinkeln gut begründen lässt. Aus Gegenstandssicht leitet sich dieses aus der kontroversen Grundstruktur des Politischen ab, der es sowohl in der Darstellung von als auch im Umgang mit politischen Inhalten im Unterricht gerecht zu werden gilt. Aus Subjektperspektive kann das Kontroversitätsprinzip wiederum als didaktischer Hebel verstanden werden, um Schüler*innen die Möglichkeit zu eröffnen, sich im Unterricht mit eigenen und fremden politischen Standpunkten und Wertorientierungen zu befassen und sich in Relation zu Andersdenkenden politisch selbst verorten zu lernen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 127; umfassender z.B. Petrik, 2012, 32-36).

Gegenstands- und Subjektperspektive sind im gegebenen Zusammenhang auch deshalb von Bedeu-

tung, weil sie dabei helfen können, Fragen des politischen Lernens aus unterschiedlichen didaktischen Blickwinkeln zu betrachten. Aus diesem Grund sind diese beiden Perspektiven auch strukturgebend für die folgenden Überlegungen, die das Verhältnis zwischen der Politischen Bildung und der visuellen Seite des Politischen näher bestimmen wollen. Dem gilt es die nahezu triviale Bemerkung vorauszuschicken, dass die Politische Bildung wie nur wenige andere Unterrichtsgegenstände auf die Bezugnahme auf aktuelle Sachverhalte angewiesen ist (vgl. Vock, 2020, 6-7). Deren mediale Darstellung unterliegt aktuell einem Transformationsprozess, der sowohl den Wechsel der politischen Leitmedien als auch der politischen Kommunikationsstruktur umfasst. Im Bereich der Leitmedien wurden die Zeitungen bereits vor längerer Zeit vom Fernsehen abgelöst, während gegenwärtig internetbasierte digitale Medien im Begriff sind, zum neuen politischen Leitmedium zu werden (vgl. Besand, 2014, 97-100). Diese Veränderungen wirken sich auf den Lerngegenstand Politik aus, verändern dessen Antlitz und spiegeln sich zudem in der Lebenswelt heutiger Lernender deutlich wider, weshalb sie im Rahmen der Politischen Bildung nicht ignoriert werden können (vgl. Oberle, 2017, 191-192). Im Gegenteil: „Authentische Lernsituationen in den Aufgabenstellungen vertiefen den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie sind von den Lehrkräften zu identifizieren und von ihnen in die Aufgaben zu integrieren.“ (Richter, 2015, 22)

Politik als „Politik der Bilder“ (Gegenstandsperspektive)

Mit der medienkulturellen Transformation und dem Wechsel der politischen Leitmedien verändern sich auch die Erscheinungsformen des Politischen. Dahingehend kann kaum daran gezweifelt werden, dass mit der Verschiebung hin zu digitalen Medien visuell geprägte Darstellungen von Politik massiv an Bedeutung gewonnen haben: „Stärker als je zuvor prägen Bilder Kultur, Gesellschaft und Politik“ (Kohout & Ullrich, 2021, 7). Visualität ist längst „eine zentrale Komponente politischen Handelns und politischer Kommunikation“ geworden (Bernhardt, Liebhart & Pribersky, 2019, 50). „Politische Kommunikation ohne Bilder ist nicht vorstellbar“, stellen Bernhardt und Liebhart (2020, 9) treffend fest. Bezugswissenschaften wie die Kommunikations- und Politikwissenschaft sprechen in diesem Zusammenhang von einem „iconic turn“, einer deutlich gestiegenen „Macht der Bilder“ bei gleichzeitigem „Ende der Dominanz des

Sprachlichen“ (Goll, 2013, 256). Visuelle Politik gilt mittlerweile aus gutem Grund als anerkannter Forschungsbereich der Politikwissenschaft.

Doch welche „Bilder“ sind im Konkreten gemeint, wenn im gegebenen Zusammenhang von der „Macht der Bilder“ die Rede ist? Dieser Begriff umfasst prinzipiell alle stehenden wie bewegten Bilder, die öffentlich eine politische Kontextualisierung erfahren. Bestandteile dieses Verständnisses sind sowohl konkrete Abbilder als auch von ihnen hervorgebrachte Denkbilder (vgl. Bernhardt, Liebhart & Pribersky, 2019, 46). Letztere beinhalten visuell vermittelte Vorstellungen von Staat, Gesellschaft und Politik ebenso wie die von Bildern beförderten „Images“ von Akteur*innen der politischen Kommunikation. Dazu sind nicht nur individuelle Persönlichkeiten zu zählen, sondern ebenso kollektive Akteur*innen der Interessenartikulation (z.B. Bürger*innen-Initiativen), der Interessenaggregation (z.B. Parteien) sowie der Politikdurchsetzung (z.B. Regierung), mit denen die einzelnen Persönlichkeiten assoziiert werden (vgl. Donges & Jarren, 2017, 111-112).



Abb. 1: US-Präsident Barack Obama mit dem Frauenfußballteam der USA in Washington, 2015. Die Zusammenkunft fand im Rahmen des offiziellen Empfangs für die Fußballerinnen nach Gewinn der Weltmeisterschaft im Weißen Haus statt. Dieses Selfie wurde in der Folge auch von der Pressestelle des Präsidenten verbreitet – wohl auch zur visuellen Imagebildung von Obama als locker agierender, modern denkender Präsident ohne Alüren und Berührungssängste.

Gleichsam stellt die politische Kommunikation mit Bildern keine Einbahnstraße dar, zumal sich politische Bildlichkeit im digitalen Zeitalter keineswegs auf rezeptive Momente reduzieren lässt (vgl. Besand, 2014, 98-99). Vormalig eher passive Mediennutzer*innen partizipieren im digitalen Raum zunehmend aktiv an der Aufbereitung, Verbreitung und Deutung medial vermittelter Informationen. Konzepte von Autorschaft, Produktion und Rezeption verändern sich (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 8). Bilder, die mit einer spezifischen Deutungsabsicht veröffentlicht werden, können in digitalen Teilöffentlichkeiten in neue Deutungsrahmen („Frames“) gesetzt und mit gegenläufigen Bedeutungen versehen werden (vgl.

Strobel, 2020, 110-111), nicht zuletzt im Kontext von Rechtspopulismus (vgl. Hirschmann, 2017, 188-191). Als digitale Dateien sind sie fluid und mobil. Speziell in den Sozialen Medien werden sie aktiv weiterverwendet, entweder in originaler oder abgewandelter Form, teils mit Effekten versehen oder mit anderen Elementen kombiniert. Bildformate wie Memes, GIFs oder Kurzvideos sind allesamt Ausdruck dieser neuen digitalen Bildkultur (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 7-8).

Anmerken ließe sich an dieser Stelle, dass visuelle Komponenten des Politischen nicht erst mit der Digitalisierung als bedeutsam erachtet werden, sondern auch schon in Zeiten der Dominanz audiovisueller Leitmedien sowohl die politische (Selbst-)Darstellung als auch politische Diskurse und Entscheidungen nachhaltig prägten und beeinflussten. Hofmann (2004, 309) etwa sprach schon vor knapp zwei Jahrzehnten „von einem Wandel von einer eher logozentrischen zu einer eher ikonozentrischen politischen Kultur“ und verwies gleichsam darauf, dass Begriffe wie „imagic turn“, „iconic turn“ oder „pictorial turn“ im wissenschaftlichen Diskurs bereits in den 1990er-Jahren auftauchten. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass selbst im Rahmen einer primär ikonozentrischen politischen Kultur das Sprachliche nicht verschwindet. Bilder treten nur selten in isolierter Form auf, sondern in aller Regel im Zusammenspiel mit Text, Sprache oder Ton – ganz im Sinne jener für die moderne politische Kommunikation so charakteristischen Multimodalität. Aus diesem Grund erschließt sich auch die Bedeutung einer visuell geprägten politischen Botschaft weniger aus dem Bild selbst, sondern eher aus dem komplexen Zusammenwirken von Bildmotiv, Bildtext und dem jeweiligen Kontext (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 25). Auch Strategien der gezielten Einpassung von Bildern in politische Deutungsrahmen („Frames“) sind in aller Regel auf sprachliche Aspekte angewiesen (zum politischen „Framing“ vgl. Wehling, 2017, 42-45).

Diese Bemerkungen dienen primär der differenzierten Betrachtung und sollten die enorme Bedeutung der visuellen Komponente des Politischen keinesfalls in Abrede stellen, im Gegenteil. Die fortgeschrittene Digitalisierung und das Aufkommen von internetbasierten Sozialen Medien hat zu einem weiteren Anwachsen jener „Bilderflut“ geführt, die viele Menschen – und wie unten näher ausgeführt auch und vor allem Jugendliche – über ihre Smartphones tagtäglich rezipieren und an deren Produktion und Verbreitung sie teilweise selbst beteiligt sind (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 8). Diese Entwicklungen spiegeln sich eindeutig im Politischen wider. Politik wird zunehmend visuell vermittelt und rezipiert – und kann ohne ihre spezifische Bildsprache heute kaum noch verstanden werden. Deshalb ist es auch geboten, im Rahmen der Politischen Bildung den analytischen Umgang mit

Bildern noch stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Bessant, 2014, 100), wie das Hamann (2019, 11) mit seiner Forderung nach einem „bildkompetenten“ Unterricht im geschichtsdidaktischen Kontext zum Ausdruck gebracht hat. Diese Forderung findet sich nicht zuletzt in österreichischen Lehrplänen wieder und wird im letzten Abschnitt dieses Textes im Kontext der Politischen Bildung explizit unterstrichen. Zuvor ist aus Perspektive des Gegenstands jedoch der Frage nachzuspüren, welche weiteren Spezifika mit dieser neuen – über die entsprechenden Informations- und Kommunikationstechnologien primär digital vermittelten – politischen Bildlichkeit einhergehen und inwiefern sich dadurch das Politische im Gesamten verändert.

Funktionen von Bildern im politischen Kontext

Für die Entwicklung eines tiefergehenden Verständnisses für visuelle Politik empfiehlt es sich, sich jenen größeren politisch-kulturellen Zusammenhang ins Bewusstsein zu rufen, in dem sich die Bildsprache des Politischen artikuliert. Dahingehend sind aus der politischen Kulturforschung überaus deutliche Hinweise zu vernehmen, dass die politische Sphäre im Sinne einer „kulturellen Wende der Politik“ mehr und mehr von informelleren kulturellen Praktiken geprägt wird, die eher Bezüge zu Unterhaltungs- und Lifestyle-Themen aufweisen als zu klassischen Themen der institutionellen Politik. Diese Praktiken mögen auf den ersten Blick vor- oder gar unpolitisch wirken, tragen jedoch – zumindest subtil – dazu bei, Wahrnehmungen und Vorstellungen von Politik zu beeinflussen (vgl. Diehl, 2019, 44-45). Auch vor diesem Hintergrund ist die Politische Bildung gut beraten, unter Rückgriff auf einen weiter gefassten Politikbegriff darauf Bezug zu nehmen, um lebensweltlich geprägte Wahrnehmungen und Vorstellungen Lernender für politische Lehr-Lernprozesse anschlussfähig zu machen (vgl. Kühberger, 2015, 125).



Abb. 2: Screenshot des Instagram-Profiles des britischen Premierministers Boris Johnson. Das Beispiel steht stellvertretend für die Selbstdarstellung moderner Spitzenpolitiker*innen im digitalen Raum. Politik wird dabei personalisiert vermittelt, Berufliches und Privates sind gleichermaßen Teil der Inszenierung.

Nicht selten kommt Bildern im skizzierten Zusammenhang eine bedeutsame Funktion zu. Diese fungieren dabei als Medium, über das etwa bestimmte Vorstellungen von Staat, Gesellschaft und Politik vermittelt, die Bedeutung einzelner Politikfelder unterstrichen oder auch die Nähe zu bestimmten Personengruppen oder sozialen Milieus suggeriert wird. Bildbotschaften aktivieren dabei das historische und kulturelle Wissen ihrer Empfänger*innen und werden mittels Assoziation als implizite politische Argumente wirksam (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 26-27). So entfaltet beispielsweise ein Bild, das eine Politikerin oder einen Politiker bei der Visite einer Geflüchtetenunterkunft zeigt, als implizites Argument eine andere Wirkung als ein Bild von derselben Person beim Besuch einer Polizeistation. Zudem kommt es selbstverständlich auch im Rahmen von visueller Politik zu Verständigungen darüber, was politisch sagbar und machbar ist. „In Bildern, Inszenierungen und Diskursen werden sowohl demokratisierende als auch antidemokratische Konzepte ‚getestet‘. Erfahren sie Resonanz in der Öffentlichkeit und in der Bevölkerung, kann sich die Lage in die eine oder in die andere Richtung entwickeln.“ (Diehl, 2016, 12)



Abb. 3: Im Zuge der Fußball-Europameisterschaft 2021 unterlegte der österreichische Fußballklub Blau-Weiß Linz sein Logo auf Instagram temporär mit den Regenbogenfarben. Die visuelle Solidaritätsbekundung mit der LGBTQI+-Community rief in der Kommentarspalte kontroverse Reaktionen hervor. Das Beispiel zeigt die Dynamik von visueller Kommunikation und macht zudem deutlich, dass identitätspolitische Fragen in unterschiedlichen Teilöffentlichkeiten diskutiert werden, wo auch Lernende informell mit Politischem in Kontakt kommen.

Häufig werden solche visuell vermittelten Deutungs-, Imaginations- oder auch Identifikationsangebote über einzelne Politiker*innen kommuniziert, die trotz – oder vielleicht sogar aufgrund – der gestiegenen Komplexität des politischen Prozesses häufig im Mittelpunkt der medialen Politikdarstellung stehen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 15). Medien fördern schließlich „aus ihrer Eigenlogik heraus eine personenzentrierte Sicht auf Politik“ (Donges & Jarren, 2017, 127). Personalisierung und Privatisierung gehen in diesem Zusammenhang häufig Hand in Hand. Speziell Spitzenpolitiker*innen inszenieren sich dabei gerne als „ganzer Mensch“. Neben der Berufsrolle ist gleichermaßen das Privatleben Teil der Darstellung. Das Private erhält dadurch eine politische Aufladung. Darstellungspolitik dieser Art kann in weiterer Folge jedoch auch auf Ebene der Verhandlungs- bzw. Entscheidungspolitik wirksam werden. Schließlich sind Machterwerb und Machterhalt sowie politische Verhandlungspositionen nicht unwesentlich vom Gelingen der eigenen Darstellungspolitik abhängig (vgl. Dörner, 2015, 25-28), die wiederum zu einem nicht geringen Teil auf visuellen Aspekten beruht.

Die Gründe für den Bedeutungsgewinn von visueller Politik werden in der Fachliteratur mit dem Begriff des „Bildüberlegenheitseffekts“ zusammengefasst (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 20). In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Verarbeitung von Bildern im Vergleich zu Texten mit einer deutlich geringeren kognitiven Anstrengung verbunden ist. Während jener Zeitspanne, die für die Ver-

arbeitung eines mittelkomplexen Bildes erforderlich ist, können etwa fünf bis zehn Wörter erfasst werden. Bilder sind nicht nur schneller rezipierbar als Texte, sondern zeichnen sich zudem auch durch ihre leichtere Erinnerbarkeit aus. Darüber hinaus wird Bildern im direkten Vergleich eine höhere Glaubwürdigkeit zugemessen, zumal diese suggerieren würden, eine Person oder einen Sachverhalt „ungefiltert“ abzubilden. Eine solche Authentizitätssuggestion ist natürlich höchst zweifelhaft (vgl. Hamann, 2019, 8), wie etwa auch jüngere Beispiele des politisch motivierten Retuschierens von Fotografien deutlich machen (vgl. Dan & Arendt, 2020, 2-3). Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist das von bewegten wie stehenden Bildern ausgehende Potenzial, Emotionen zu wecken. Aus diesem Grund wird der visuellen politischen Kommunikation eine Schlüsselfunktion zugemessen, wenn es darum geht, Aufmerksamkeit zu erlangen und dabei jene Wähler*innen anzusprechen, die über eine vergleichsweise geringere Parteibindung verfügen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 17).

Weiters ist zu betonen, dass Bilder im Rahmen der politischen Kommunikation neben der angesprochenen Emotionalisierungs- und Imagebildungsfunktion noch eine Reihe weiterer Funktionen erfüllen (vgl. ebd., 26-27). Genannt seien in diesem Zusammenhang beispielsweise Strategien, über Bilder visuelle Identifikationsangebote zu kommunizieren sowie Ansätze, Bilder für die symbolische Kommunikation einzusetzen. Bildern kommt darüber hinaus auch eine wichtige Dramatisierungsfunktion zu – insbesondere dann, wenn komplexere Sachverhalte einprägsam vermittelt werden sollen, etwa die globale Erderwärmung durch Bilder von Waldbränden. Darüber hinaus können Bilder – wie oben bereits angesprochen – aber auch die Funktion eines impliziten politischen Arguments erfüllen bzw. für diesen Zweck nutzbar gemacht werden. In all diesen Zusammenhängen muss bedacht werden, dass die politische Kommunikation mit Bildern eine gewisse Eigendynamik hervorruft, zumal sich Bilder von ihrer Wirkung her kaum durch klassische Argumente widerlegen lassen, weshalb auf Bilder im Rahmen bildpolitischer Strategien häufig mit anderen Bildern geantwortet wird (vgl. ebd., 24-25).



Abb. 4: Montage des Politikmagazins, das den ehemaligen österreichischen Bundeskanzler Sebastian Kurz mit Vorarlbergs Landeshauptmann Markus Wallner auf einem gemeinsamen Foto zeigt, welches im Zuge eines Treffens im Jahr 2018 entstand. Wallner veröffentlichte das Bild binnen weniger Tage in zwei Varianten via Facebook. Bei der zweiten Variante wurde der Bildhintergrund nachträglich verändert – das Bild einer älteren Frau mit Zigarette wurde durch eine alpine Berglandschaft ersetzt. Dieses Beispiel macht deutlich, welche Bedeutung selbst visuellen Detailspekten im Rahmen der politischen Kommunikation mittlerweile zugemessen wird.

Was die Politische Bildung betrifft, so kann aus diesen Überlegungen eine erste Schlussfolgerung abgeleitet werden, die für den vorliegenden Sammelband leitend sein soll. Demnach untermauert die dargelegte „kulturelle Wende“ der Politik die Notwendigkeit, der Politischen Bildung einen breiteren Politikbegriff zugrunde zu legen, der ein etatistisch-gouvernementales Begriffsverständnis überschreitet und der Lebenswelt der Lernenden nahe ist (vgl. Kühberger, 2015, 125). Für das politische Lernen mit visuellen Manifestationen können all jene Bilder als potenziell geeignet erachtet werden, die eine politische Kontextualisierung erfahren. Entscheidend ist demnach, ob das in Frage kommende Material ausreichend politischen Gehalt hat, also z.B. politische Probleme oder Konflikte berührt, politische Deutungs- oder Identifikationsangebote vermittelt oder auch politische Standpunkte und Werthaltungen zum Ausdruck bringt. Bei einem Comic etwa, welcher ein politisches Problem aus einer bestimmten Perspektive beleuchtet, Deutungen vornimmt und Lösungswege nahelegt, ist das eindeutig der Fall (siehe Ammerer i.d.B.), während andere Comics für politische Lernvorhaben womöglich weniger gut geeignet sind. Unabhängig vom jeweiligen Medium muss aus politikdidaktischer Sicht stets untersucht werden, „welche Fragen oder Herausforderungen das Material aufwirft“ (May, 2015, 61), ehe Überlegungen angestellt werden können, wie dieses Material didaktisch inszeniert werden kann, um Schüler*innen politisches Lernen zu ermöglichen.

Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen (Subjektperspektive)

Der oben dargelegte Wandel des Politischen hin zum Visuellen ist sicher dem Umstand geschuldet, dass das Internet mit seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten inzwischen in der Lebenswelt der meisten Menschen eine entscheidende Rolle spielt. Die Zeit, die User*innen für berufliche und private Zwecke im Netz verbringen, ist – nicht zuletzt durch die Coronapandemie – in den letzten Jahren deutlich angestiegen. 72 % der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren nutzen 2020 täglich das Internet (vgl. ARD/ZDF-Forschungskommission, 2020, 2) – im Schnitt mehr als 3 Stunden. Bei den 14- bis 29-Jährigen sind es sogar mehr als 6 Stunden täglich (vgl. ebd.). Selbst Volksschüler*innen sind durchschnittlich 42 Minuten pro Tag online, vorwiegend, um sich Videos auf YouTube oder ähnlichen Seiten anzusehen, aber auch um Whatsapp zu nutzen oder Informationen im Internet zu suchen (vgl. Education Group, 2020, 53-55). Jugendliche von 12 bis 19 Jahren – und damit Schüler*innen der Sekundarstufe I und II – sind quasi alle täglich oder zumindest mehrmals in der Woche online, um zu kommunizieren (33 %), zu spielen (26 %), Informationen zu suchen (10 %) und Videos, Musik oder Bilder zu Unterhaltungszwecken zu konsumieren (30 %) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, 12 und 25).

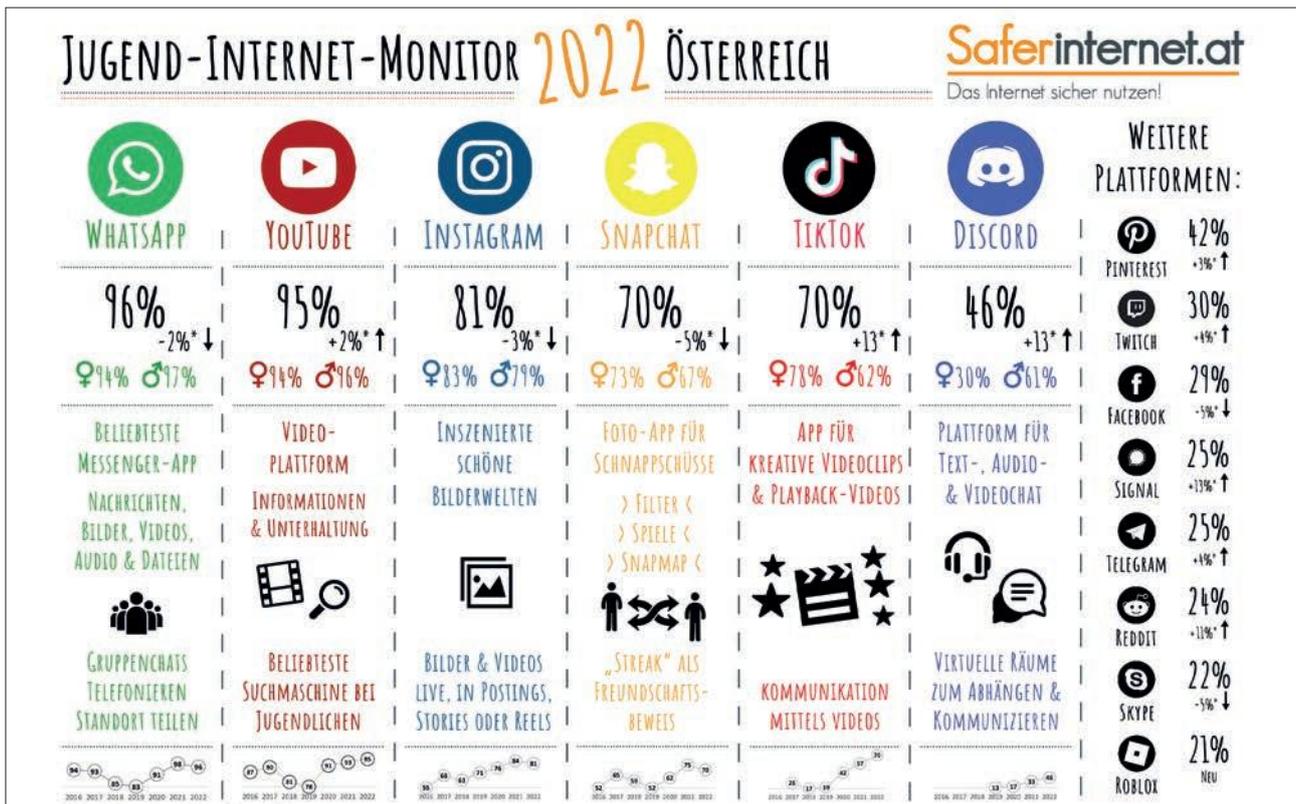


Abb. 5: Der Jugend-Internet-Monitor ist eine Initiative von saferinternet.at und präsentiert aktuelle Daten zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen. Frage: „Welche der folgenden Internetplattformen nutzt Du?“ (Mehrfachantworten möglich)
 Repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von saferinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 12/2021. n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren, davon 197 Mädchen. Schwankungsbreite 3-5 %

Geht man nun davon aus, dass sie in all diesen genannten Bereichen mit visuellen Manifestationen – bewusst oder unbewusst – in Berührung kommen (können), so wird die Bedeutung des Themenfeldes offensichtlich. Angelehnt an den bereits angesprochenen „breiteren Politikbegriff“, können also politische Manifestationen in der Lebenswelt der Schüler*innen deutlich präsenter sein, als das von ihnen selbst vermutet wird. Aktuelle Studien geben Antworten auf die Frage, ob und wie Schüler*innen bewusst und aktiv online nach politischen Informationen suchen oder sich an politischen Diskussionen beteiligen. Aufgrund der Tatsache, dass politische Inhalte nicht immer als solche erkannt werden und auf allen Seiten bzw. Plattformen auftauchen können, ist anzunehmen, dass das Thema Politik einen deutlich größeren Einfluss auf die Lebenswelt der Schüler*innen hat, als das die im Folgenden dargestellten Studien- bzw. Umfrageergebnisse zeigen.

Das Interesse der Jugendlichen an Politik ist im Vergleich zu den Ergebnissen der frühen 2000er-Jahren stabil hoch (vgl. Schneekloth & Albert, 2019, 48f.) und hat sowohl durch die „Fridays-for-Future“-Bewegung als auch durch die Corona-Pandemie weiter zugenommen (vgl. Calmbach et al., 2020, 390; Heinz & Zandonella, 2020, 17). Die Mehrheit der Jugendlichen informiert sich zu politischen Themen inzwischen online (vgl. Calmbach et al., 2020, 455f.; Schneekloth

& Albert, 2019, 48f.). Je jünger eine Person ist, umso wahrscheinlicher ist die Nutzung sozialer Medien zur politischen Information (vgl. Praprotnik, Perlot, Ingruber & Filzmaier, 2019, 7). Rund die Hälfte der jungen Menschen nutzt mindestens einmal wöchentlich eine der diversen Plattformen, um politische Informationen zu gewinnen. Ein Fünftel macht das sogar täglich (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 17). Dabei ist zu erkennen, dass video- und bildzentrierte Plattformen wie Instagram oder TikTok verstärkt verwendet werden, wohingegen etwa Facebook diesbezüglich – aber auch allgemein – weniger häufig angesteuert wird (vgl. saferinternet.at, 2022; tfactory, 2020, 17). Mehr als die Hälfte der jungen Menschen gibt Instagram als wichtigste Online-Quelle für politische Informationen an (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 19). Natürlich werden auch nach wie vor klassische Medien zur Informationsgewinnung von Jugendlichen herangezogen, allerdings belegt ein Großteil der Studien den Umschwung hin zu digitalen Angeboten, besonders eben zu sozialen Medien (vgl. Gadringer, Holzinger, Sparviero, Trappel & Gómez Neumann, 2020, 15; Heinz & Zandonella, 2020, 17; Praprotnik et al., 2019, 7; Schneekloth & Albert, 2019, 48f.).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch, dass sich Jugendliche sehr wohl der Gefahren und Problematiken, die im Speziellen mit sozialen Medien verbunden sind, bewusst sind (vgl. Calmbach et al., 2020,

456f.). Mehr als die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen gibt an, mindestens einmal im Monat mit extremen politischen Ansichten und Fake News konfrontiert worden zu sein. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, 51). Eine steigende Anzahl von Schüler*innen – 2020 waren es 51% – gibt in diesem Zusammenhang an, dass sie in der Schule – und ganz speziell im Politikunterricht – zu wenig darüber lernen würden bzw. gelernt hätten, wie die Qualität von politischen Informationen in den Medien beurteilt werden kann (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 32). Dieser Befund schließt an einige grundlegende Problemlagen an, auf die bisherige empirische Forschungen zur Politischen Bildung an österreichischen Schulen hinweisen konnten – zu nennen ist allen voran die Absenz von digitalen Medien im Unterricht (vgl. Kühberger, 2019, 28) bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Lehrplanvorgaben und politikdidaktischer Standards (vgl. Mitnik, 2017, 65).

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Entwicklungen soll im Folgenden der Fokus auf die Bedeutung von Bildern und kurzen Videos für Jugendliche im Zusammenhang mit politischen Inhalten gerichtet werden. Bewegtbildformate sind für Jugendliche eine hoch relevante Quelle für politische Informationen, besonders kurze, prägnante Clips auf den diversen Plattformen der sozialen Medien. Dabei sind es nicht die traditionellen Medien, die dort auch ihre Kanäle betreiben, sondern zunehmend (private) Blogger*innen bzw. Seiten, die von Jugendlichen etwa als Quelle für politische Informationen herangezogen werden. (vgl. Calmbach et al., 2020, 482) „[D]ie Auseinandersetzung mit bestimmten politischen Themen und Meinungen [wird] zunehmend durch Empfehlungsalgorithmen geleitet und nicht mehr allein von den traditionellen Gatekeeper*innen (zum Beispiel Nachrichtenredakteur*innen).“ (ebd., S. 483). Jugendliche User*innen folgen Influencer*innen, die auf ihren Seiten mitunter eben auch politische Inhalte (mehr oder weniger offensichtlich) posten, vor allem aufgrund der vermittelten persönlichen Nähe und der Kontaktmöglichkeit. „Das vermittelt die Botschaft, dass die Stimme der Jugend zählt und dass es in der Politik Platz für ihre Meinungen gibt.“ (ebd., 493) Gleichzeitig schaffen es erfolgreiche Youtuber*innen wie Rezo oder MrWissen2go aktuelle und für die Jugendlichen relevante Themen aufzugreifen (Artikel 13, Klimawandel, etc.) und entsprechend einfach, verständlich und zeitgemäß aufzubereiten. (vgl. ebd., 492) Die ideale Länge solcher Videos wird von bildungsnahen Jugendlichen mit einer bis fünf Minuten, von bildungsfernen mit 30 bis 60 Sekunden angegeben. (vgl. ebd., 491)



Abb. 6: Screenshot eines Videos des bekannten Youtubers MrWissen2go, der über 1,5 Mio Abonnent*innen hat und (mehrmals) wöchentlich neue Videos vor allem zu politischen und historischen Themen veröffentlicht.

Das Nutzungsverhalten Jugendlicher als Konsument*innen bzw. passive Rezipient*innen von Sozialen Medien kann anhand der vorliegenden Studien relativ genau umrissen werden. Deutlich dürftiger sind allerdings die Ergebnisse, wenn es um die Frage geht, wie sich Jugendliche als aktive Nutzer*innen darstellen. Insgesamt scheint das Motto „Schauen statt posten!“ (saferinternet.at, 2021) zu lauten. Dies gilt besonders dann, wenn es um politische Inhalte geht, die öffentlich abrufbar bzw. einsehbar sind. Der Großteil will keine Anfeindungen oder gar „Shitstorms“ aufgrund von geposteten oder geteilten Inhalten riskieren (vgl. Calmbach, 2020, 449; Hoffmann, 2017, 203 und saferinternet.at, 2022). Die jüngste untersuchte Gruppe im Digital News Report 2020 (18- bis 24-jährige Österreicher*innen) zeigt diese Tendenz ebenfalls recht deutlich. Die häufigste Form, sich über (politische) Nachrichten auszutauschen (und sich damit auch zu positionieren), ist nach wie vor das analoge Gespräch im persönlichen Umfeld. Nur gut 10 % posten regelmäßig ein Bild oder Video auf sozialen Medien, etwas mehr (ca. 15 %) teilen politische Inhalte in dieser Form (vgl. Gadringer et al., 2020, 84). Neben der bereits erwähnten Angst, sich zu exponieren, spielt dabei auch die (aus Sicht der Jugendlichen) mangelnde Aussicht auf Erfolg – etwa andere von ihrer Meinung zu überzeugen – eine entscheidende Rolle (vgl. Calmbach et al., 2020, 449).

Es besteht Grund zur Annahme, dass der in diesen Befunden zum Ausdruck kommende Zweifel an der eigenen politischen Selbstwirksamkeit nicht zuletzt auf politikbezogene Alltagsvorstellungen zurückgeführt werden kann, die von unterschiedlichen politischen Sozialisationsinstanzen geformt werden. Die vorliegenden Befunde zu politikbezogenen Alltagsvorstellungen (vgl. Reinhardt, 2018, 48-52) zeigen, dass unter Schüler*innen grundlegende fachliche Fehlvor-

stellungen zum Wesen von Politik wie z.B. die Illusion der Naturhaftigkeit des Politischen, die vom fehlenden Glauben an die Veränderbarkeit des politischen Status quo genährt wird (vgl. Petrik, 2013, 228-229), relativ weit verbreitet sind. Solche Vorstellungen wirken wie ein Filter auf die individuelle Politik-Wahrnehmung und haben Einfluss darauf, wie Schüler*innen neuem Wissen begegnen und wie sie sich auf neue Erfahrungen einlassen (vgl. Sander, 2009a, 14).

Deshalb wird es im Rahmen des Politikunterrichts nicht ausreichen, das mediale Nutzungsverhalten der Schüler*innen bloß zu reproduzieren (vgl. Kühberger, 2019, 32), zumal sich individuell vorhandene Fehlvorstellungen dadurch kaum korrigieren lassen. Vielmehr ist es erforderlich, ihnen neue Perspektiven auf ihren medialen Alltag anzubieten und Möglichkeiten zu eröffnen, eigene fachliche Vorstellungen zu reflektieren und hin zu tragfähigen Konzepten weiterzuentwickeln (vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020, 8). Damit das gelingen kann, sollten politische Lehr-Lernprozesse so strukturiert werden, dass sie zwar an der alltäglichen Politikwahrnehmung der Schüler*innen anknüpfen, in der Folge aber deutlich tiefer gehen (vgl. Autorengruppe, 2017, 113-114) und dabei die jeweils zugrunde liegenden politischen Probleme und Konflikte sowie davon berührte fachliche Konzepte in den Blick nehmen.

Aus den oben dargelegten Befunden zum politikbezogenen Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen lässt sich weiters ableiten, dass die Politische Bildung gut beraten ist, neue bildzentrierte Medien und politikbezogene Nutzungsformen noch stärker zu berücksichtigen und für den fachspezifischen Kompetenzerwerb zu nutzen. Die kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit Medien kann prinzipiell fünf verschiedene Teilaspekte berühren, Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung sowie Medien als Politikbereich, der im Zeichen der Ausgestaltung politischer Rahmenbedingungen zur Nutzung digitaler Medien steht (vgl. Oberle, 2017, 190-191). Hauk (2019, 73) weist in diesem Zusammenhang treffend darauf hin, dass für Lernende im digitalen Zeitalter das Wissen um die Wirkmacht des Mediensystems Voraussetzung dafür ist, die Funktionslogik des politischen Systems verstehen zu können.

Ehe dann im Schlussabschnitt noch einige konkrete Empfehlungen für die Praxis des Politikunterrichts unterbreitet werden, soll sich vorangehend noch der Blick auf die normativen Rahmenbedingungen von Politischer Bildung in Österreich richten.

Normative Grundlagen für die Arbeit mit Bildern im Politikunterricht an österreichischen Schulen

Unterrichtsprinzip Politische Bildung und Beutelsbacher Konsens

Wie der vorangegangene Abschnitt deutlich macht, spielen bildzentrierte Medien und politikbezogene Nutzungsformen in der Lebenswelt der Jugendlichen eine enorme – und aktuell stetig wachsende – Rolle, nicht zuletzt, wenn es darum geht, an Politik zu partizipieren bzw. politische Informationen zu recherchieren. Die ersten Abschnitte dieses Beitrags konnten bereits zeigen, dass die Politikdidaktik auf diesen Umstand reagiert und die Arbeit mit Bildern in der Politischen Bildung zu einer Notwendigkeit erklärt (vgl. Oberle, 2017, 191-192). Auch durch normative Vorgaben, die für den Unterricht an österreichischen Schulen gelten, wird diesem Umstand Rechnung getragen. Die folgenden Überlegungen stehen im Zeichen des Unterfangens, diese in Hinblick auf das politische Lernen mit bildzentrierten Medien einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Die Situation in Deutschland und der Schweiz muss aus Platzgründen leider ausgeklammert bleiben, wenngleich darauf hinzuweisen ist, dass schulische Politische Bildung – trotz aller Differenzen – in allen drei Ländern im Zeichen derselben übergeordneten Zielsetzung steht, Lernende durch die Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen in die Lage zu versetzen, selbstständig politisch zu denken und zu handeln (vgl. Sander, 2009b, 300-301). Vor diesem Hintergrund sollten die folgenden Ausführungen auch für Leser*innen aus Deutschland oder der Schweiz anschlussfähig sein.

Im 2015 überarbeiteten und erneuerten Grundsatz-erlass zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“, der einerseits den Umgang mit Politik für alle Unterrichtsgegenstände regelt und andererseits als Grundlage für Gegenstände zu Politischer Bildung zu verstehen ist, wird u.a. dem Erkennen, dem Verstehen und dem Bewerten unterschiedlicher politischer Konzepte, Wertvorstellungen und Überzeugungen große Wichtigkeit beigemessen. Wenn man, wie in den vorangegangenen Abschnitten begründet, davon ausgeht, dass in diesem Zusammenhang visuelle Medien als deren Katalysator von zentraler Bedeutung sind, dann muss man dies als Aufforderung verstehen, sich auch im Unterricht vermehrt mit visuellen (digitalen wie analogen) Manifestationen auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund definiert der Grundsatz-erlass die Orientierung an den diversen medialen Formen politischer Kommunikation als wesentliches Merkmal qualitativvoller Politischer Bildung.

Ähnlich deutlich wird dieser Imperativ beim Blick auf den Beutelsbacher Konsens (vgl. z.B. Widmaier & Zorn, 2016), dessen drei Hauptpunkte bis heute, weitgehend unwidersprochene, Handlungsmaximen für jede (Politik-)Lehrkraft darstellen (vgl. u.a. Mitnik, Schmid-Heher & Lauss, 2018: 23). Dem bereits angesprochenen „Kontroversitätsgebot“ kann in der Beschäftigung mit Bildern hervorragend Genüge getan werden, wie alle Beiträge in diesem Band zeigen werden. Zudem kann die „Partizipationsbefähigung“ aus genannten Gründen kaum ohne Bezüge auf visuelle Medien auskommen. Mit anderen Worten: Will ich im 21. Jahrhundert politisch partizipieren, so muss ich mit unterschiedlichen visuellen Medien kompetent umgehen können, und das sowohl rezeptiv als auch produktiv.

Didaktische Prinzipien

Österreichische Lehrpläne erwähnen auch acht Didaktische Prinzipien, die dem Geschichte- und Politikunterricht, hier mit dem Fokus auf die Auswahl passender Lehr- und Lernmethoden, fachspezifischer Arbeitstechniken und der Informationen und Themen im Unterricht (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016, 5), zugrunde liegen. Auch aus ihnen ergibt sich die Notwendigkeit, im Politikunterricht verstärkt auf den Einsatz visueller Medien zu setzen. Es soll hier nicht auf alle Didaktischen Prinzipien im Detail eingegangen werden, da sie in den Beiträgen dieses Bandes an den entsprechenden Stellen thematisiert werden. Beispielhaft sei nur das Prinzip des Lebensweltbezugs erwähnt. Das Wissen um die Stundenanzahl, die Kinder und Jugendliche täglich privat im Internet verbringen, und um die teils identitätsstiftende Bedeutung Sozialer Medien, muss im Sinne des Lebensweltbezugs dazu führen, diese im Unterricht einerseits zu nützen und sie andererseits zum Analyseobjekt zu machen.

Kompetenzmodell Politische Bildung

So wie der Grundsatzterlass zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (2015) weisen auch österreichische Lehrpläne – explizit und teilweise sehr detailliert – den Erwerb und die Verfeinerung Politischer Kompetenzen im Sinne des „Kompetenzstrukturmodells Politische Bildung“ (vgl. Ammerer, Krammer & Tanzer, 2008, 5-14) und somit die Bildung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Politikbewusstseins als verbindliches Ziel des Politikunterrichts aus. In diesem Abschnitt sollen jene Kompetenzen und Teilkompetenzen angesprochen werden, die in der Arbeit mit Bildern besonders gut angebahnt werden können oder sogar müssen.

Besonders klar scheint die Verbindung zur politikbezogenen Methodenkompetenz im Bereich der Analyse von Manifestationen aller Art, wenn es zum Beispiel darum geht, „Erscheinungsformen des Politischen (z.B. [...] in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln“, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und in modernen Medien politisch zu artikulieren (vgl. Krammer, 2008, 8). Die Erwähnung unterschiedlicher visueller Medien ist hier also explizit gegeben (siehe z.B. Brückl i.d.B.; Mörwald i.d.B.).

Im Rahmen der Politischen Sachkompetenz soll beispielsweise im Bereich „Kategorien und Konzepte“ (vgl. Krammer, 2010, 31-32) das Konzept „Politische Kommunikation“ behandelt werden. Visuelles ist nicht explizit erwähnt, ist aber selbstverständlich unverzichtbar (vgl. z.B. Eigler et al. i. d. B.; Hummer i. d. B.). Im Bereich der Politischen Urteilskompetenz geht es um das Hinterfragen bestehender und das Fällen eigener Urteile. Dies alles ist im Kontext politischer Kommunikation mit Bildern möglich und wünschenswert (vgl. z.B. Mattle i. d. B.; Mitnik i. d. B.). Neben zahlreichen Möglichkeiten, Bilder im Unterricht zum Analyseobjekt zu machen, um den Anforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, gibt es an einigen Stellen auch explizite Erwähnungen der Notwendigkeit der Arbeit mit visuellen Manifestationen.

Explizite Lehrplanbezüge

Der Primarstufenlehrplan für das Fach Sachunterricht sieht in der Grundstufe 2 im „Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft“ vor, dass die Lernenden „Medien als Informationsquelle nutzen, Gestaltung und Wirkung von Informationen vergleichen und bewerten“ (Lehrplan Volksschule, 2012). Darüber hinaus hat der Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung selbstverständlich auch in der Primarstufe Gültigkeit. In diesem wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch das frühe politische Lernen unter Bezugnahme auf Lebenswelt, Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden im Zeichen der Anbahnung fachspezifischer Kompetenzen stehen sollte. Die unterschiedlichen medialen Formen der politischen Kommunikation sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie der Umstand, dass sich der Lerngegenstand Politik fortlaufend wandelt (vgl. Grundsatzterlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung, 2015).

In der Sekundarstufe 1 gibt es in mehreren Modulen zur Politischen Bildung Hinweise auf visuelle Medien (vgl. Lehrplan NMS/AHS-Unterstufe, 2016). So gibt es in Modul 9 der 3. Klasse (Wahlen und Wählen) als

Kompetenzkonkretisierung das „Arbeiten mit politischen Manifestationen (Nachvollzug der Erhebung und Analyse von Daten); [und u.a. das] Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen)“. Noch deutlicher ist der Hinweis auf die Möglichkeit der Arbeit mit bildlichen Medien in Modul 9 der 4. Klasse (Medien und politische Kommunikation), wo besonders das „Arbeiten mit politischen Manifestationen [...]“, das „Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen)“ und das „Erstellen von politischen Manifestationen [...]“ gefordert wird und als thematische Konkretisierung vorgesehen ist, dass die Schüler*innen u.a. „Öffentlichkeit als zentralen Ort der politischen Kommunikation analysieren, die Vor- und Nachteile der Mediendemokratie erörtern, die mediale Umsetzung von politischen Ideen und Informationen sowie die Inszenierung von Politik analysieren; die Bedeutung der digitalen Medien in der politischen Kommunikation erläutern und bewerten; mediale, im Zusammenhang mit politischer Kommunikation stehende Produkte analysieren und selbst gestalten.“ In Anbetracht der oben genannten Erkenntnisse macht dies vor allem im Kontext visueller Medien Sinn.

Auch in Oberstufenlehrplänen gibt es die Hinweise, dass mit (bildlichen) Medien gearbeitet werden muss. Im Lehrplan der Handelsakademien ist beispielsweise in der 2. Klasse (4. Semester) die Analyse der „Bedeutung der Medien für politische Meinungsbildung“ im Kontext des Populismus vorgesehen (vgl. Lehrplan HAK, 2014). In den AHS-Oberstufe sieht die 7. Klasse (Modul 5) vor, dass die Schüler*innen „medial vermittelte Informationen kritisch hinterfragen (Einfluss der medialen Präsentationsformen reflektieren, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen erkennen sowie unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erörtern“ (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe, 2016). In Modul 7 der 8. Klasse soll zudem die „Medienspezifik bei der Erstellung von eigenen medialen Produkten der politischen Artikulation beachtet (Plakate, Social Media, Demonstrationenbanner, etc.)“ und die „Rolle der (Neuen) Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft; Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“ behandelt werden (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe, 2016).

Empfehlungen für das politische Lernen mit Bildern

Die Lehrpläne fordern zwar explizit und implizit die Beschäftigung mit Bildern, geben aber naturgemäß nur sehr wenig Hinweise in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Will man diesen Forderungen im Unterricht Rechnung tragen, können folgende zehn Thesen als eine Art Leitfaden dienen:

1. Demokratie braucht Politische Bildung!

Demokratien sind angewiesen auf mündige Demokrat*innen. In diesem Zusammenhang kommt der Politischen Bildung eine Schlüsselfunktion zu. Eine ihrer zentralen Zielsetzungen ist es, zur Ausbildung einer kritischen Loyalität zur Demokratie beizutragen (vgl. Henkenborg, 2012, 36). Doch junge Menschen werden nicht durch das unreflektierte Auswendiglernen von vorgegebenen Werten zu mündigen Bürger*innen. Denn nicht durch Unterweisung, sondern durch Befähigung zum selbstbestimmten politischen Denken und Handeln kann die Politische Bildung an der Stabilisierung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken (vgl. Ammerer, 2020, 20; Buchberger, 2020, 21-22; Sander, 2013, 53).

2. Politik besteht nicht nur aus Texten!

Der Lerngegenstand Politik und die Lebenswelt der Lernenden haben sich durch medienkulturelle Veränderungen in den letzten Jahren maßgeblich verändert. In Anbetracht des Stellenwerts, den die Kommunikation mit Bildern sowohl in der Politik als auch in jugendlichen Lebenswelten mittlerweile einnimmt, lässt sich nur schwer erklären, warum Bilder für politische Lernvorhaben weniger relevant sein sollen als Texte. Eine einseitige Fokussierung auf Texte scheint für die Politische Bildung jedenfalls nicht länger begründbar (vgl. Besand, 2014, 100). Es ist höchste Zeit, der Textlastigkeit vieler politischer Lernangebote etwas entgegenzusetzen, das verstärkt der Visualität des Politischen und den alltäglichen visuellen Erfahrungen vieler Lernender im digitalen Raum gerecht wird. „[D]ie Bilddeutungskompetenz [gehört genauso] als Element von Medienkompetenz zur Politikdidaktik wie etwa die Lesekompetenz in Bezug auf Massenmedien. Bilder stiften Sinn – und damit müssen sie deutbar gemacht werden. Geschieht das nicht, verfehlt der Politikunterricht eines seiner wesentlichen Ziele, die Förderung der politischen Mündigkeit der Lernenden.“ (Goll, 2013, 261)

3. Die Schülerinnen und Schüler sind ins Zentrum zu stellen!

Darüber hinaus untermauert der enorme Bedeutungsgewinn digitaler Bildkulturen die Notwendigkeit, der Politischen Bildung einen breiteren Politikbegriff zugrunde zu legen, der ein etatistisch-gouvernementales Begriffsverständnis deutlich überschreitet. Zeitgemäße Politische Bildung muss mehr sein als bloße Institutionenkunde!

Die Ausrichtung des Politikunterrichts darf nicht von der Mediensozialisation und dem Mediennutzungsverhalten der Lehrperson abhängig gemacht werden. Schließlich sind es die lernenden Subjekte, die im Rahmen der Politischen Bildung in die Lage versetzt werden sollen, selbständig politisch zu denken und zu handeln (vgl. Kühberger, 2019, 32). Angesichts der seit langem geforderten Orientierung an den Schülerinnen und Schülern sind die medialen Präferenzen der Lehrperson verhältnismäßig uninteressant. Nimmt die Politische Bildung ihre Aufgabe ernst, „Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die Vielfalt medialer Repräsentationen von Politik kompetent zu machen und kritisch mit ihnen umzugehen, kann eine einseitige Fokussierung auf bestimmte Medien kaum gerechtfertigt werden“ (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 156).

4. Es braucht kompetente Lernbegleiter, keine allwissenden Expert*innen!

Die Befürchtung, sich als Lehrperson bei der Auswahl der Lerninhalte auf unsicheres Terrain zu begeben, ist grundsätzlich zwar nachvollziehbar, rechtfertigt aber nicht, Lernenden ihre legitimen Bildungsansprüche und die damit verbundene Möglichkeit zur politischen Selbstentfaltung vorzuenthalten (vgl. Henkenborg, 2012, 36). Um diese Falle zu umgehen, kann es hilfreich sein, sich als Lehrperson von unnötigen Lasten zu befreien. Der Einsatz von (visuellen) Medien entlastet Lehrpersonen von ihrer Rolle als Informationsvermittler und vermeintlich allwissender Experte und eröffnet gleichzeitig Möglichkeiten für differenzierte Lernprozesse jenseits traditionell-lehrerzentrierter Verfahren. Damit gehen für Lehrpersonen Steuerungsverluste einher, die es durchaus zuzulassen gilt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 157). Wenn dadurch nämlich Schüler*Innen ihre subjektiven Erfahrungen und Expertisen einbringen und individuelle Lernwege beschreiten können, sollte das in erster Linie als Chance – und nicht als Bedrohung – verstanden werden.

5. Planungsentscheidungen gehen über die Medienwahl hinaus!

Das politische Lernen mit Bildern stellt keine neue Teildisziplin der Politischen Bildung dar. Der von sämtlichen Lehrplänen eingeforderte Ansatz, politische Lehr-Lernprozesse an der Kompetenzentwicklung der Lernenden auszurichten, hat nach wie vor Gültigkeit. Um fachspezifische Kompetenzen im Unterricht anzubahnen, braucht es eine dementsprechend geeignete, sowohl fachlich als auch didaktisch gut begründete Auswahl an Themen, Medien und Methoden. Die dabei heranzuziehenden Kriterien müssen keineswegs neu erfunden werden (vgl. Kühberger, 2019, 31). Dazu zählen neben dem Ziel des fachspe-

zifischen Kompetenzerwerbs mitunter berücksichtigungswerte Besonderheiten des Lernumfeldes oder des -gegenstands (vgl. Kühberger, 2015, 151-155). Es stellen sich Fragen, ob beispielsweise die Medienwahl der gegebenen Vielfalt der medialen Politik-Repräsentationen gerecht wird, ob mit Hilfe der gewählten Medien verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können oder ob mit diesen Medien eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Gegenstand möglich ist (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 162). Als Richtschnur für ihre Beantwortung bieten sich für Lehrpersonen allen voran bewährte politikdidaktische Prinzipien wie etwa Problem-, Konflikt- oder Handlungsorientierung an (vgl. Petrik, 2012, 74-76; Reinhardt, 2020, 207-208).

6. Mit Bildmedien können unterschiedliche Lernwege beschritten werden!

Das politische Lernen mit bildzentrierten Medien kann auf unterschiedlichen Lernwegen erfolgen, zumal diese aus divergierenden Perspektiven in den Blick genommen werden können: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung oder Medienpolitik (vgl. Oberle, 2017, 187-188). Als weitere Instrumente für die didaktische Perspektivierung und Inszenierung dienen fachdidaktische Prinzipien, während die zu verfolgenden Ziele im Zeichen des fachspezifischen Kompetenzerwerbs stehen sollten. Ziele, Inhalte, Material und Methoden sind stets in einem Implikationszusammenhang zu denken und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Goll, 2015, 47-48). Die Planungsarbeit muss dabei nicht zwangsläufig bei den Zielen beginnen, sondern kann auch bei Materialfundstücken ansetzen. In diesem Fall heißt es für Lehrpersonen, das Material „rückwärtszudenken“, d. h. zu fragen, welche didaktischen Potenziale und Herausforderungen damit verbunden sind und wie sich dieses in Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen didaktisch inszenieren lässt (vgl. May, 2015, 61-62).

7. Das Politische darf nicht verschwinden!

Die folgende Überlegung schließt an die Gefahr an, im Politikunterricht vor der Politik zu flüchten (vgl. Sander, 2013, 68-70): Visuelle Manifestationen des Politischen sollten im Rahmen politischer Lernvorhaben nicht ihrem politischen Kontext entrissen werden. Dieser Kontext ist in einer pluralistischen Gesellschaft maßgeblich von Kontroversität geprägt. Streit und Konflikt sind Grundelemente von demokratischen Prozessen, sie stellen in einer Demokratie die Normalität – und nicht den Ausnahmefall – dar (vgl. Detjen, 2012, 7-9). Egal ob nun Wahlplakat, Youtube-Video oder Instagram-Posting – all diese Elemente moderner politischer Kommunikation unterliegen einer inhärenten Kontroversität, mit ihnen und über

sie treffen Akteure im politischen Wettbewerb aufeinander, tragen Differenzen aus, deuten Probleme unterschiedlich und bieten für sie konkurrierende Lösungen an. Ohne Berücksichtigung dessen können visuell geprägte politische Manifestationen unmöglich erschlossen werden. Gleichsam kann Bildern im Unterricht auch eine öffnende Funktion eingeräumt werden, etwa als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit einem ausgewählten politischen Problem oder Konflikt.

8. Nicht jedes Bild ist tolerabel!

Politische Bildung sollte Lernenden stets eine breite Palette an Standpunkten und Wertvorstellungen anbieten. Gleichsam ist im Politikunterricht deshalb aber noch lange nicht jede beliebige politische Position akzeptabel und tolerabel, sondern grundsätzlich nur jene, die mit den demokratischen Grundwerten im Einklang stehen (vgl. Besand, 2020, 8). Letztere können aus den verfassungsrechtlich gewährleisteten Grund-, Freiheits- und Menschenrechten sowie in Österreich auch aus den Grundwerten der Schule, wie sie im BV-G (Art. 14) verankert sind, abgeleitet werden. Das didaktische Gebot zur Kontroversität ruft so gesehen keineswegs zu grenzenloser Toleranz auf – schon gar nicht, wenn es etwa um „Hass-Bilder“ geht, welche die Abwertung politisch Andersdenkender oder ganzer Menschengruppen propagieren (vgl. Kohout & Ulrich, 2020, 9-10). Gleiches gilt für Manifestationen, die gezielt Unwahrheiten verbreiten und damit das politische Grundrecht auf Meinungsfreiheit torpedieren (vgl. Hummer, 2021, 66-67). Werden Bilder dieser Art in der Politischen Bildung behandelt, müssen sie problematisiert werden – etwa in Hinblick auf ihre Kompatibilität mit den Grund-, Freiheits- und Menschenrechten oder auf ihren Tatsachengehalt.

9. Ein Bewusstsein für die Spezifika von visueller Politik ist grundzulegen!

In vielfacher Hinsicht sind bildpolitische Manifestationen wie andere politische Manifestationen zu behandeln. Schließlich weisen sie fachspezifische Besonderheiten auf, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Denn eine „Hinwendung zur Medienpädagogik ist nicht die Lösung.“ (Kühberger, 2019, 31) Politische Kontroversen, die mittels visueller Kommunikation ausgetragen werden, folgen schließlich einer anderen Logik als jene Kontroversen, die sich in erster Linie auf Gesprochenes oder Geschriebenes beschränken. Denn auf Anschuldigungen und Vorwürfe, die über Bilder kommuniziert werden, lässt sich nur schwer mit Texten antworten – eher braucht es in diesem Zusammenhang alternative Bild-Narrative, die dem ursprünglichen Bild etwas entgegensetzen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 24-25). Ein Verständnis

für solche medienspezifischen Eigenlogiken zu entwickeln, scheint als Zielsetzung für eine zeitgemäße Politische Bildung ebenso bedeutsam wie die Entwicklung eines Grundverständnisses für die Multimodalität moderner politischer Kommunikation, bei der Bilder zwar eine zentrale Rolle spielen, allerdings erst im Zusammenspiel mit Text, Sprache oder Ton ihre ganze Wirksamkeit entfalten. Entwicklungen dieser Art ist im Unterricht Rechnung zu tragen – durchaus im Sinne der Anbahnung einer politikbezogenen Medienkompetenz (vgl. Oberle, 2017, 188-192), die auch visuelle Kompetenzaspekte (vgl. Müller, 2008, 103-106) berücksichtigt. Schließlich sind Bilder ein „unverzichtbares Medium des Politikunterrichts. [...] Sie sind damit mehr als nur reines Dekorationsmittel.“ (Goll, 2013, 270)

10. Es geht um rezeptive wie produktive Fähigkeiten!

Last but not least können und sollen sich unterrichtliche Bemühungen im Rahmen des bildbezogenen politischen Lernens nicht ausschließlich auf das analytische politische Denken in Sinne der Urteilskompetenz beschränken. Darüber hinaus müssen in Anbetracht von neuen digitalen Partizipationskulturen auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur aktiven Teilhabe an netzbasierten politischen Prozessen im Sinne der Handlungskompetenz in den Blick genommen werden (vgl. Besand, 2014, 100-101), zumal sich kaum bezweifeln lässt, dass mit dem Bedeutungsgewinn digitaler Sozialer Medien für Bürgerinnen und Bürger neue Möglichkeiten erwachsen sind, politisch zu partizipieren. Ein Teilaspekt dieser Entwicklung ist die beobachtbare Demokratisierung der Produktions- und Verbreitungsmöglichkeiten von Bildern (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 19). Diesen gilt es im Rahmen des Politikunterrichts vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Ein wesentliches Ziel sollte es dabei sein, neben der Vermittlung von instrumentellen Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe auch eine kritische Reflexion über damit verbundene Bedingungen und Probleme anzustoßen, die durchaus auch ein Nachdenken über Formen der bewussten Nicht-Teilhabe beinhalten kann (vgl. Oberle, 2017, 189-190).

Literaturverzeichnis

- Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (2010). Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15-29). Münster u.a.: Waxmann.
- ARD/ZDF-Forschungskommission (2020). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. (https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/2020-10-12_Onlinestudie2020_Publikationscharts.pdf) [29.08.2021]
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017²). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemse, I. & Süß, D. (2020). JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (<https://doi.org/10.21256/zhaw-21175>) [29.08.2021]
- Bernhardt, P., Liebhart, K. & Pribersky, A. (2019). Visuelle Politik: Perspektiven eines politikwissenschaftlichen Forschungsbereichs. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 48(2), 43-54.
- Bernhardt, P. & Liebhart, K. (2020). *Wie Bilder Wahlkampf machen*. Wien: Mandelbaum.
- Besand, A. (2014). Medien neu denken. Medien als Chance und Herausforderung für den kompetenzorientierten Politikunterricht. In T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politische Bildung* (S. 94-105). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(14-15), 4-9.
- Buchberger, W. (2020). Verteidigung demokratischer Werte durch Politische Bildung. In *Forum Politische Bildung* (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung Nr. 46* (S. 19-28). Wien: Forum Politische Bildung.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dan, V. & Arendt, F. (2020). Visual Cues to the Hidden Agenda: Investigating the Effects of Ideology-Related Visual Backdrop Cues in Political Communication. *The International Journal of Press/Politics*, 0(0), 1-24.
- Detjen, J. (2012). *Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Diehl, P. (2016). Demokratische Repräsentation und ihre Krise. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(40-42), 12-17.
- Diehl, P. (2019). Interdisziplinarität, Politische Repräsentation und das Imaginäre. Plädoyer für eine neue Perspektive der politischen Kulturforschung. In W. Bergem, P. Diehl & H. J. Lietzmann (Hrsg.), *Politische Kulturforschung reloaded. Neue Theorien, Methoden und Ergebnisse* (S. 39-57). Bielefeld: transcript.
- Donges, P. & Jarren, O. (2017⁴). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, A. (2015). Kontexte: Zur Einbettung der Thematik und zum Stand der Forschung. In A. Dörner, L. Vogt, M. Bandtel & B. Porzelt (Hrsg.), *Risikante Bühnen. Inszenierung und Kontingenz – Politikerauftritte in deutschen Personality-Talkshows* (S. 25-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Education Group. (2020). 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020. Charts Kinder (https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2020.pdf) [29.08.2021]
- Gadringer, S., Holzinger, R., Sparviero, S., Trappel, J. & Gómez Neumann, A. (2020). *Digital News Report 2020. Detailergebnisse für Österreich* (<https://doi.org/10.5281/ZENODO.3859821>) [29.08.2021]
- Goll, T. (2013). Zugänge zur Politik über Bilder. In C. Deichmann & C. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 256-272). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Goll, T. (2015). Politikunterricht professionell planen – nach didaktischen Prinzipien, nach Konzepten oder ganz anders? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 34-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Hamann, C. (2019). Fotografien im Geschichtsunterricht. Visual History als didaktisches Konzept. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hauk, D. (2019). Medienkompetenz – sonst nichts?! Normative Orientierungen für eine politische Bildung im digitalen Zeitalter. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“ (S. 69-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinz, J. & Zandonella, M. (2020). Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2020. (https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020_SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie.pdf) [29.08.2021]
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Henkenborg, P. (2012). Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich (S. 33-47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hirschmann, K. (2017). Der Aufstieg des Nationalpopulismus. Wie westliche Gesellschaften polarisiert werden. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hofmann, W. (2004). Die politische Kultur des Auges. Der pictorial turn als Aspekt des cultural turn in der Politikwissenschaft. In B. Schwelling (Hrsg.), Politikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Theorien, Methoden, Problemstellungen (S. 309-334). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummer, R. (2021). Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und –leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung in Österreich. In K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung (S. 60-72). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kohout, A. & Ullrich, W. (2021). Vorwort. In A. Kohout & W. Ullrich (Hrsg.), Digitale Bildkulturen. Bildproteste, Screenshots, Hassbilder, Netzfeminismus und Selfies (S. 7-10). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29 (S. 5-14). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2015³). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In S. Barsch, A. Lutter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- May, M. (2015). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), Politikunterricht professionell planen (S. 50-68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, P. (2017). Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen (S. 146-161). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. (https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) [29.08.2021]
- Mitnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zur Politischen Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In P. Mitnik (Hrsg.), Empirische Einsichten in der Politischen Bildung (S. 55-75). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Mitnik, P., Lauss, G., Schmid-Heher, S. (2018). Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien: PH Wien.
- Müller, M. (2008). Visual Competence: A New Paradigm for Studying Visuals in the Social Sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101-112.
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Petrik, A. (2012). „... dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen.“ Rekonstruktion des Politisierungsweges einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1), 31-60.
- Petrik, A. (2013²). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u. a.: Budrich.

- Praprotnik, K., Perlot, F., Ingruber, D. & Filzmaier, P. (2019). Soziale Medien als politischer Informationskanal. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 48(1), 1-17.
- Reinhardt, S. (2018⁷). Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 69(2), 203-214.
- Richter, D. (2015). Kompetenzorientierten Politikunterricht planen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.), Politikunterricht professionell planen (S. 18-32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- saferinternet.at (2021). Das Leben im Online-Stream. Soziale Netzwerke & Selbstdarstellung. (https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2021/Safer_Internet_Day_2021_Infografik_Studie.pdf) [29.08.2021]
- saferinternet.at (2022). Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. (https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.pdf) [14.03.2022]
- Sander, W. (2009a). Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell. In Ammerer, H., Krammer, R. & Windischbauer, E. (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (S. 13-14). Wien: Edition polis.
- Sander, W. (2009b). Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 38(3), 293-307.
- Sander, W. (2013⁴). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel & Kantar (Hrsg.), Jugend 2019-18. Shell Jugendstudie (S. 47-102). Weinheim/Basel: Beltz.
- Strobel, C. (2020). In Trümmern. Der demokratische Streit im Netz. In Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. (Hrsg.), Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der politischen Bildung (S. 109-127). Berlin: Eigenverlag.
- tfactory (2020). Österreichische Jugendwertestudie 2020. Der Corona-Report. (<https://www.wko.at/branchen/t/industrie/Jugendwertestudie-Praesentation-2020.pdf>) [29.08.2021]
- Vock, J. (2020). YouTube im Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Wehling, E. (2017). Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.) (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Österreichische Lehrpläne und ministerielle Erlässe

- Grundsatzterlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung. GZ-33.466/0029-I/6/2015.
Lehrplan AHS-Oberstufe. BGBl. II Nr. 219/2016.
Lehrplan HAK. BGBl. II Nr. 209/2014.
Lehrplan NMS/AHS-Unterstufe 2016, BGBl. II Nr. 113/2016.
Lehrplan Volksschule. BGBl. II Nr. 303/2012.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Foto: Lawrence Jackson; Executive Office of the President of the US.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group_selfie_of_the_United_States_Women%27s_National_Soccer_Team_with_Barack_Obama.jpg [18.06.2021]
- Abb. 2: <https://www.instagram.com/borisjohnsonuk/> [18.06.2021]
- Abb. 3: <https://www.instagram.com/blauweisslinz/> [18.06.2021]
- Abb. 4: Screenshot: Facebook; Artwork: Politikmagazin. <https://politikmagazin.at/retouchierenwiekurz/> [18.06.2021]
- Abb. 5: Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.png [14.03.2022]
- Abb. 6: MrWissen2go. <https://www.youtube.com/watch?v=Fh5U717CXho> [18.06.2021]