



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 2, 2020
doi: 10.21243/mi-02-20-28
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Politische Bildung
unter Bedingungen
sozialer Distanz in der Corona-Krise.
Lerngelegenheit, Herausforderung und
neue Formate

Matthias Heil

Alexander Wohnig

Die Corona-Krise erzeugt bei Lernenden und Lehrenden sowie für ganze Professionen Lernnotwendigkeiten und -gelegenheiten. Gerade für die Politische Bildung ergeben sich dabei Chancen für subjekt- und konfliktorientierte Bildung. Gleichzeitig gilt es unter den Bedingungen der sozialen Distanz zu reflektieren, wie Bildung stattfinden kann. Dabei ist zu hinterfragen, inwiefern die neuen Lerngelegenheiten und -notwendigkeiten auch auf Visionen verweisen, die

*im Bildungsfeld angesteuert werden können. Der Beitrag beschreibt zunächst aus Sicht politischer Bildung die Corona-Krise als Lerngelegenheit. Anschließend wird der Einfluss der Krise auf das Bildungsfeld problematisiert. Dabei geht es um die Lernenden, die Lehrenden und die Pädagog*innen sowie die Strukturen, in denen die Akteur*innen agieren. Die Notwendigkeit, unter Bedingungen sozialer Distanz Bildungsprozesse zu initiieren, wird kritisch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Verwirklichung reflektiert. Abschließend wird mit einem Schwerpunkt auf außerschulische Bildung danach gefragt, wie politische Bildung unter den Bedingungen sozialer Distanz gestaltet werden kann und wo sich Grenzen der Übertragbarkeit von Bildungssettings und -methoden in den digitalen Raum ergeben.*

The corona crisis creates learning needs and opportunities for learners and teachers as well as for entire professions. Political education in particular offers opportunities for subject- and conflict-oriented education. At the same time, it is important to reflect on how education can take place under the conditions of social distance. It must be questioned to what extent the new learning opportunities and needs also refer to visions that can be addressed in the educational field. The article first describes the Corona crisis as a learning opportunity from the perspective of political education. The impact of the crisis on the educational field is then problematized. It is about the learners, the teachers and the pedagogues as well as the structures in which the actors operate. The need to initiate educational processes under conditions of social distance is critically reflected on the possibilities of their realization. Finally, with a focus on extracurricular education, the question is how political education can be designed under the conditions of social distance and where there are limits to the transferability of educational settings and methods to the digital space.

1. Einleitung

Der Call zu dieser Ausgabe der MEDIENIMPULSE fragt nach den gesellschaftlichen Visionen, die auf allgemeinsten Ebene die kritische und krisengebeutelte Zeit der Corona-Pandemie kennzeichnen. Solche Visionen zu erkennen oder zu entwickeln, setzt voraus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, die den Status quo kennzeichnen, durchschaut werden. Erst auf der Basis eines solchen Erkennens, des Wissens und des Urteilens, können auch Versuche unternommen werden, das Zukünftige zu beschreiben. Diese Ebenen, das Verstehen der Gegenwart und der Prozesse, wie die Gegenwart so geworden ist, wie sie ist, sowie der Blick in die Zukunft, markieren zentrale Aufgaben von Bildung. Politische Bildung beschäftigt sich mit der Vergangenheit (dem Abgeschlossenen), der Gegenwart(sanalyse) und der Zukunft. Sie macht das Vergangene und das Gegenwärtige sicht- und analysierbar sowie das Zukünftige gestalt- und veränderbar (Negt 2019).

Die Corona-Krise hat einen erheblichen Einfluss auf diese Aufgaben politischer Bildung. Sie schafft nicht nur einen inhaltlichen Lerngegenstand, sondern auch eine Lernnotwendigkeit. Letzteres gilt für Politische Bildung als Fach, indem Gegenstände der Corona-Krise in einer fachdidaktischen Rekonstruktion zu Bildungsgegenständen aufgearbeitet werden. Dies gilt jedoch auch für die Profession der Politischen Bildung, denn die Corona-Krise schafft eine Notwendigkeit darüber zu reflektieren, wie Bildung überhaupt stattfinden kann. Dabei gilt es zu hinterfragen, inwiefern

die neuen Lernnotwendigkeiten auch auf Visionen verweisen, die im Bildungsfeld angesteuert werden können.

Drei zentrale Fragen wollen wir im Folgenden aus Sicht der Politischen Bildung aufgreifen. Wir beziehen uns dabei sowohl auf das Feld der schulischen als auch der außerschulischen Politischen Bildung, wobei bei den Fragen nach Konsequenzen der Corona-Krise für den Raum der Bildung, die außerschulische Politische Bildung im Fokus steht:

- Was macht die politischen Lerngelegenheiten und -notwendigkeiten in der Corona-Krise aus und wie können diese Notwendigkeiten in Praxis überführt werden (2)?
- Welchen Einfluss hat die Corona-Krise und die Notwendigkeit, unter Bedingungen sozialer Distanz Bildungsprozesse zu initiieren, auf das Bildungsfeld, auf die Lehrenden, Pädagoginnen, Pädagogen und die Strukturen, in denen sie agieren (3)?
- Wie kann politische Bildung unter den Bedingungen sozialer Distanz gestaltet werden und wo sind Grenzen der Übertragbarkeit in den digitalen Raum (4)?

2. Die Corona Krise als Lerngelegenheit und -notwendigkeit

Die Corona-Krise ist in ihrer Komplexität eine allumfassende Krise, d. h. nicht bloß eine medizinische, sondern ebenso eine politische, gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Krise. Vor dem Hintergrund der existenziellen Fragen, vor welche die Corona-Krise die Menschen stellt, ist die Krise für nahezu alle Menschen – jedoch in unterschiedlicher Dringlichkeit – ein Lernproblem. Gerade wegen der Corona-Krise *muss* gelernt werden. Sozialwissenschaftliche Bildung muss dazu einen Beitrag leisten, in-

dem die notwendigen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, ökologischen Fragen gestellt und Möglichkeitsräume eröffnet werden, um darauf Antworten zu finden.

Die Corona-Krise betrifft alle Menschen, wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen (multiple Ungleichheiten spielen eine zentrale Rolle bei der Frage, wie individuell und kollektiv mit der Krise umgegangen werden kann). Sie kann daher als ein subjektiv bedeutsamer Lernanlass verstanden werden, der Räume und Gelegenheiten für expansives Lernen ermöglicht; einem Lernen, das auf subjektiven Weltaufschluss und Weltverfügung (Holzkamp 1992) gerichtet ist, da die Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Gegenstand aus der Einsicht der Subjekte selbst und nicht aus dem Curriculum, der Lehrperson, einem Seminarkonzept usw. entspringt. Im Zuge der Corona-Krise werden eine Vielzahl von Konflikten manifest, die exemplarisch auf latente Probleme (Giesecke 1972) und Widersprüche spätmoderner Gesellschaften verweisen (Ausstattung des Gesundheitswesens, Verhältnis von Staat und Ökonomie, Verhältnis von Wissenschaft und politischen Entscheidungen usw.). Dies ist insofern für den politischen Bildungsprozess zu reflektieren, als dass die Krise als Ausnahmesituation eben nicht exemplarisch ist. Die im Zuge der Krise auszutragenden Konflikte – z. B. die Frage danach, ob die Regierungen Ausgangssperren verhängen sollten, die in ihrer Konsequenz und unabhängig von der Existenz einer Pandemie auf die Möglichkeit von autoritärer vs. individuell-freiheitlicher Konfliktlösung verweist; die Frage nach dem Umgang mit Finanzhilfen und Ret-

tungsschirmen usw. – können aber zum Anlass genommen werden, um politische Bildungsprozesse anzustoßen. Diese im Zuge der Corona-Krise manifest werdenden Konflikte erfüllen alle kategorialen Voraussetzungen, damit Konflikte in einem politikdidaktischen Planungsmodell als Gegenstand und Ausgangspunkt politischer Bildung dienen, die sogenannte Konfliktorientierung: Konflikt, Aktualität, Exemplarik, Zukunft (Nonnenmacher 1996: 186–188).

Es handelt sich um wirkliche und bedeutende Auseinandersetzungen zwischen konfligierenden Interessen, es werden Lösungsmöglichkeiten diskutiert und um Durchsetzung gerungen. Sie stehen beispielhaft für generelle Fragen der politischen Bildung und sind damit bedeutungsvoll für das zukünftige Zusammenleben einer Gesellschaft. Die zentralen Fragen in der Krise sind die nach der Vergangenheit, also die Frage danach, wie die Verhältnisse so geworden sind, wie sie sind (d. h. in der politischen Bildungspraxis: eine gesellschaftstheoretische Analyse der Verhältnisse, die Politik, Ökonomie, Soziales und Umwelt mit einschließt) und die Frage danach „was wird“, also die Frage nach der Zukunft.

Daher erzwingt die Krise, weil Ursachenforschung zu ihrer Bewältigung unerlässlich ist, die Reflexion auf den Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft, sie erweist historisches Bewusstsein als unerlässlich für die Durchdringung menschlicher Verhältnisse. (Steffens 2013: 50)

Die Lernnotwendigkeit besteht hier im Durchschauen der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen, die den

Konflikt prägen, die in die Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingehen. Erst vor dem Hintergrund dieser strukturellen Kenntnisse können Urteile gebildet und Visionen für die Zukunft entwickelt werden.

In ähnlicher Weise hat Gerd Steffens 2010, vor dem Hintergrund der Finanzkrise 2008 ff., formuliert, dass „Krisen eine Öffnung von Fragestellungen, wie sie vor der Krise unter der Herrschaft der Glaubenssätze der radikalisierten Marktfreiheit nicht denkbar gewesen wäre“ (Steffens 2010: 7) signalisieren. In der Corona-Krise öffnen sich realistische Möglichkeiten, über politische, gesellschaftliche und ökonomische Visionen zu debattieren, die vorher nicht bzw. wenig im Horizont des Möglichen erschienen, wie die Verstaatlichungen von Institutionen des Gesundheitswesens und Unternehmen, oder die Frage einer stärkeren staatlichen Steuerung der Klimakrise. Vormals hegemoniale Vorstellungen der Einrichtung von Gesellschaft können aufbrechen und Raum schaffen für Neues, für ein Denken in (demokratischen) Alternativen, auch in der Form des Denkens in Utopien, was ebenfalls ein zentrales Ziel kritischer politischer Bildung ist. Somit bieten Krisen auch Gelegenheiten, mithilfe gesellschaftlicher und politischer Partizipation zur Demokratisierung beizutragen und die Zukunft zu gestalten. Die Frage wäre, ob die Krise als der Beginn eines neuen Anfangs oder als die Erneuerung von Bekanntem (Salomon/Weiß 2013: 14) gedeutet wird – also kritisch oder affirmativ.

Eine Analyse der Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Krise ist daher nicht ohne normative Aussicht auf Veränderung

und Verbesserung zu denken. Die Lernnotwendigkeit verweist zum einen auf Möglichkeiten kollektiven politischen und gesellschaftlichen Handelns, zum anderen ist die Notwendigkeit nicht „neutral“, sondern verweist auf das Zurückgewinnen von Handlungsmacht, die in der Krise zunächst verloren geht. Die Krise ist ein Zusammenprall

von Verhältnissen und handelnden Menschen, in dem die Menschen zunächst unterzugehen scheinen, weil ihnen das Gesetz des Handelns völlig entgleitet, und in dem sie verzweifelt, aber eben mit der Kraft ihres Verstandes, versuchen, eben dieses Gesetz des Handelns wieder in die Hand zu bekommen und die Dinge zu ihren Gunsten zu wenden. (Steffens 2013: 41)

Der Zusammenstoß von Objektivem und Subjektivem, der in der Corona-Krise zu einem ohnmächtigen Gefühl des Ausgeliefertseins führt/führen kann, ist gleichzeitig ein Lernanlass, an dessen Ende auch die Aussicht auf Handlungsfähigkeit und Veränderung stehen kann. Politische Bildung sollte hier in einem visionären Sinne Möglichkeiten der politischen Partizipation für junge Menschen eröffnen.

Die Corona-Krise erzeugt gleichzeitig Lerngelegenheiten und -notwendigkeiten. Diese können auf inhaltlicher Ebene gesellschafts-politische Visionen thematisieren und zu gestalten helfen. Gleichzeitig verhindert die Corona-Krise (Stand Mitte Mai) jedoch auch umfangreiche, intensive und reflexive kollektive Lernprozesse: Die Subjekte des Lernens können zum einen nicht mehr zusammenkommen, zum anderen sind die Auswirkungen auf das Feld

sozialwissenschaftlicher Bildung von Gefahren geprägt. Die folgenden beiden Abschnitte fokussieren daher diese Probleme für eine politische Bildung, die sich in der Corona-Krise auf Visionen fokussieren möchte.

3. Die Corona-Krise als Herausforderung für Politische Bildung als Disziplin

Die Corona-Krise stellt einerseits eine Herausforderung für die politische Bildung dar, insofern sie einen neuen Lerngegenstand und Lernnotwendigkeiten schafft. Andererseits ist sie für die Disziplin der Politischen Bildung und besonders für Arbeitsbedingungen politischer Bildnerinnen und Bildner ein Unsicherheitsfaktor. Auch Politiklehrerinnen und -lehrer, Politikdidaktikerinnen und -didaktiker sowie politische Bildnerinnen und Bildner können natürlich durch eigene Erkrankung oder Erkrankungen in der Familie, durch die gestiegene Belastung durch die Zunahme an Care-Arbeit oder den Wegfall sozialer Kontakte persönlich betroffen sein. In einigen Bereichen treten die Probleme durch die Corona-Krise für politische Bildnerinnen und Bildner aber in besonderer Weise zutage.

(Freie) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen außerschulischer politischer Bildung und Honorarkräfte, Teamerinnen, Teamer usw. sind vom Ausfall der Veranstaltungen direkt finanziell betroffen und auch die gemeinnützigen Einrichtungen selbst sind vor existenzielle Herausforderungen gestellt (bap 2020). Vielfach ist unklar, ob und wie Webinare abgerechnet werden kön-

nen, ob Teilnahmegebühren zu erheben sind oder wie die Zielgruppe, zumeist Jugendliche, die nun auch vermehrt mit *homeschooling* beschäftigt sind, erreicht werden können. Zu befürchten ist, dass sich die Ungleichheiten, die sich im *homeschooling* zeigen (Engartner 2020), bezüglich des Zugangs zu politischer Bildung weiter verschärfen. Außerschulische politische Bildungsangebote sind freiwillige Angebote, die aufgesucht werden müssen. Hier gilt, wie eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung für die schulische politische Bildung herausgefunden hat, dass vor allem solche jungen Menschen von politischer Bildung erreicht werden, die diese bereits in weit größerem Maße bekommen, als von Bildungsbenachteiligung Betroffene (Achour/Wagner 2019).

Mit der Debatte um Schulschließungen wurden die Forderungen nach digitalen Unterrichtsangeboten für Schülerinnen und Schüler laut.¹ In einer für Lehrende und Lernende einzigartigen Situation mussten innerhalb kürzester Zeit Wege gefunden werden, Bildung über digitale Formate zu ermöglichen. Warnungen über die Folgen der Schulschließung in Bezug auf soziale Ungleichheit (vgl. Armitage/Nellums 2020) sind dabei selbstverständlich auch auf die politische Bildung zu übertragen. Die oben bereits artikulierte Sorge, dass auch in der Schule insbesondere diejenigen nun weniger politische Bildung erhalten, die ohnehin schon in dieser Hinsicht benachteiligt sind, erscheint nicht unrealistisch. Verschärft wurde die Situation durch anstehende Abschlussprüfungen. Dadurch besteht die Gefahr, dass politische Bildung im eigenen Fach – ohnehin schon so häufig wie kein anderes Fach fachfremd un-

terrichtet (Porsch 2016: 20) – durch die Fokussierung auf prüfungs- oder versetzungsrelevantes Wissen weiter vernachlässigt wird.

Eine weitere Sorge, die digitale Bildung bereits lange begleitet (vgl. Hamilton/Feenberg 2012: 44f.), ist, dass sich das Anbieten digitaler Angebote langfristig negativ auf die finanzielle Förderung auswirkt, wenn geldgebende Institutionen Einsparungsmöglichkeiten durch die (zumindest auf den ersten Blick) leichten Skalierungspotenziale digitaler Angebote entdecken. Vereinfacht gesagt: Wofür benötigt es noch teure, aufwendige Klassenfahrten in Bildungsstätten, wenn die Bildungsstätte kostengünstig per Video in den Klassenraum zugeschaltet werden kann? Hier ist die politische Bildung herausgefordert, den Wert der eigenen Arbeit zu betonen, ohne sich aber gleichzeitig dem digitalen Wandel zu verschließen.

Dass die Beschäftigung mit den Möglichkeiten des *E-Learnings* spontan und oftmals für Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer unbefriedigend verlief, ist den Lehrerinnen und Lehrern in dieser Situation kaum anzulasten. Sichtbar wurde, dass die Vernetzung politischer Bildnerinnen und Bildner selbst im digitalen Raum ausbaufähig und, dass eine Didaktik der digitalen politischen Bildung erst in Entwicklung begriffen ist. Bisherige Ansätze haben jeweils unterschiedliche Zielsetzungen. Es existieren solche, die sich dem digitalen Wandel und seinen Auswirkungen auf Politik widmen, die also den digitalen Wandel und digitale Kultur zum Gegenstand politischer Bildung machen (Binder/Dreruß

2020; Barsch et al. 2019; Kenner 2019). Andererseits geht es in vielen Beiträgen um den Einsatz digitaler Werkzeuge und Medien in der Vermittlung politischer Bildung (Meeh 2019; bpb 2016) und, davon nicht immer trennscharf abzugrenzen, bestehen Beiträge, die politische Bildung im digitalen Raum untersuchen (Besand et al. 2013).

In der Corona-Krise stellt sich – und das macht die Singularität (zumindest in Mitteleuropa) gegenüber Krisen der letzten Jahrzehnte aus – die Frage nach der Gestaltung politischer Bildung unter den Bedingungen sozialer, bzw. physischer Distanz². Wie reagiert politische Bildung darauf, dass gruppenbezogene Bildungsprozesse, zumindest im physischen Austausch (z. B. in *einem* Raum), vorerst nicht möglich sind? Diese Frage betrifft schulische und außerschulische politische Bildung, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise. Es ist also zu fragen, wie sich die politische Bildung den digitalen Raum (bzw. digitale Räume) aneignen und nutzbar machen kann. Die Frage nach dem Raum politischer Bildung gerät aber auch durch das Wegfallen der besonderen Orte der außerschulischen politischen Bildung in den Blick. Noch stärker als das in Schule der Fall ist, beruht die Attraktivität und das Bildungspotenzial dieser Einrichtungen stark auf dem Raum, den sie schaffen: Einen Raum der realen Begegnungen mit ‚interessanten Erwachsenen‘, des Austauschs auf Augenhöhe, des ‚anderen‘ Lernens, das ganz stark auch an die reale Auseinandersetzung mit einem Gegenüber gebunden ist, an einem für die Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer besonderen Ort (vgl. Balzter et al. 2014: 188ff.).

Während in den meisten Ländern der politische Wille groß erscheint, Schulen auch digital zu ermöglichen, stellt sich die Frage: Was aber ist mit außerschulischen politischen Bildungsträgern, die für kritische politische Bildung elementare Arbeit leisten? Finanziell sollten sie staatlich abgesichert werden (bap 2020). Die Frage ist, ob und wie sie weiter emanzipatorische Bildungsprozesse ohne die Nutzung des einzigartigen Bildungsraumes leisten können. Die Krise ist damit auch eine Gelegenheit, über die Strukturen nachzudenken, in denen politische Bildung stattfindet und auch über Zugangsprobleme und Zugangschancen digitaler politischer Bildungsformate und *-räume*.

4. Gestaltung politischer Bildung unter den Bedingungen sozialer Distanz

Vor dem Hintergrund der Corona-Krise besteht für alle die Herausforderung darin, Bildung unter den Bedingungen sozialer Distanz zu gestalten: Lehrerinnen, Lehrer, außerschulische Pädagoginnen und Pädagogen sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Aktive in Vereinen usw. Überall tun sich dabei Schwierigkeiten auf, es werden aber auch visionenentwickelnde Chancen gesehen, bspw. wenn Miehlisch und Fritz (2020) für die Bildungsarbeit in Vereinen schreiben, dass diese in Corona-Zeiten mehr denn je für eine Bildung zur Demokratie und Solidarität stünden. Im Folgenden beschreiben wir

Möglichkeiten der Gestaltung politischer Bildung unter Bedingungen physischer Distanz. Wir versuchen dabei anhand exemplarisch ausgewählter Schwerpunkte und mit einem besonderen Fokus auf außerschulische Bildung die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, ob und wie positive Merkmale und Ziele politischer Bildung unter den aktuell ‚von außen‘ bedingten Voraussetzungen in eine alternative Form ‚überführt‘ werden können. Diese Schwerpunkte sind:

1. Der Lernraum als besonderer/anderer Raum (4.1)
2. Begegnungs- und Austauschorte im digitalen (Bildungs)Raum (4.2)
3. Politische Partizipation im digitalen Raum (4.3)

Zunächst skizzieren wir jedoch die Bedeutung der Räume und Orte für politische Bildung.

In den letzten Jahren wurde in den Erziehungswissenschaften die Rolle des Raumes für Bildung diskutiert (Kessel 2016), wobei der Kategorie Raum eine steigende Bedeutung für das Gelingen und Misslingen von Bildung zugeschrieben wird (Bernt et al. 2016). Der Raum wird dabei nicht ausschließlich als ein architektonisches Faktum aufgefasst, sondern ebenso als ein Ergebnis sozialer Beziehungen. Dass der außerschulische Raum ein solches Lernen und eine solche Bildung ermöglicht, bedeutet allerdings nicht, dass dies erstens die alleinige Qualität dieses Raumes ist und, zweitens, dass ein solches Lernen und eine solche Bildung *ausschließlich* in diesem Raum möglich ist. Vielmehr ist unter den Bedingungen sozialer Distanz zu fragen, wie sich die Vorzüge des

physischen in den digitalen Raum übertragen lassen und inwiefern der digitale Raum darüberhinausgehende Möglichkeiten für die politische Bildung bietet. Die Krise stellt also die Aufgabe, die eigene Arbeit im Analogen zu reflektieren, um das Arbeiten im Digitalen an den Erkenntnissen auszurichten. Politische Bildung muss sich in Erinnerung rufen, dass Technologie an sich kein pädagogisches Programm vorgibt:

Educational technologies only gain definition, functionality and value in the framework of the pedagogical models they instantiate, the forms of social relationship they construct, and the institutional goals they are applied to achieve. (Hamilton/Feenberg 2012: 59)

Dies gilt für den digitalen Raum im gleichen Maße wie für den analogen. Für den digitalen Raum müssen also keine eigenen pädagogischen Ziele formuliert werden, sondern geklärt werden, bei der Erreichung welcher Ziele der Raum außerschulische politische Bildung unterstützend wirkt. Auf diese Weise kann zugleich eine Romantisierung des analogen Raums verhindert werden.

Jugendbildungsstätten als Orte der außerschulischen politischen Bildung schaffen einen Raum, der sich vor allem durch folgende Aspekte auszeichnet (vgl. Balzter et al. 2014, Schröder 2014): Sie schaffen eine andere (Lern)Umgebung, verbinden Lernen und Leben, ermöglichen das Erfahren neuer Dinge, schaffen Begegnungen mit außerfamiliären Erwachsenen als Identifikationsfiguren, in ihnen ist ein durch Didaktik und Pädagogik auf Autonomie und Freiheit zielendes Lernverständnis angesiedelt. Diese Aspekte

sind an den Raum gebunden. Paul Ciupke macht dies bspw. deutlich, wenn er schreibt, dass

die Momente des besonderen Ortes, der vergleichsweise längeren Dauer und der spezifischen pädagogischen Form der Veranstaltungen und schließlich die eigentümlichen Begegnungs- und Vergemeinschaftungsangebote in Bildungsstätten (Ciupke 2010: 316)

das besondere Intensitätsverhältnis ausmachen. Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die außerschulische politische Jugendbildung darüber definiert, dass ihre „Aktivitäten, die Personen und die Inhalte [...] ein Klima herstellen, in dem sich der Mut zu einer eigenen Meinung entfalten kann“ (Balzter et al. 2014: 214).

Ein zentraler Aspekt des außerschulischen pädagogischen Raumes (Münderlein 2014) sind die multiplen Gelegenheiten informellen Lernens, bspw. in Freizeitaktivitäten in Seminarpausen, auf den Zimmern bei Seminaren mit Übernachtungen, Aushandlungsprozesse beim gemeinsamen Essen, bei der Bettenvergabe, bei Sportaktivitäten, bei Gesprächen am Abend usw. In längeren Seminaren an einem Bildungsort können diese informellen Bildungsprozesse in non-formale überführt werden, bspw. wenn sie im Seminarkontext aufgegriffen werden. Diese Bildungsprozesse entstehen aber vor Ort und sind gekennzeichnet durch das Beisammensein, die Offenheit des Raumes, die ‚interessanten Erwachsenen‘, welche die Seminare leiten und auch abends noch zu Gesprächen bereitstehen. Viele dieser Aspekte sind nur schwer in den digitalen Raum zu übertragen. Eine Diskussion darüber, welche dieser positiven Merkmale außerschulischer politischer Bil-

derung auch unter Bedingungen sozialer Distanz aufrechtzuerhalten sind und welche nicht, wurde bisher nicht geführt.

4.1 Der Lernraum als besonderer/anderer Ort: auch im Digitalen?

Ein erster Aspekt, der in der Debatte um außerschulische Lernorte positiv hervorgehoben wird, ist die Distanz und die Andersartigkeit zu den Alltagsorten der Jugendlichen. In Hinsicht auf die digitale Bildung lässt sich eine räumliche Distanz verneinen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht fern von ihren Alltagsorten, denn schließlich greifen sie auf die Vielzahl der Angebote von zuhause aus zu. Der digitale Raum an sich ist zudem möglicherweise eher Alltagsort der Teilnehmenden als der der Bildnerinnen und Bildner (Feierabend et al. 2020: 9). Das Internet ist somit für Jugendliche noch nicht *per se* besonders und „die Vorstellung politische Bildung sei schon allein, weil sie webbasiert vermittelt wird, für die Jugendlichen interessant und begeisternd, kann deshalb als naiv bezeichnet werden“ (Besand et al. 2013: 30). Im digitalen Raum erfahren Jugendliche auch bereits politische Bildung (ebd: 28), die aber vor allem dem Bereich des informellen Lernens zuzuordnen ist (Hafeneger 2012: 708). Gerade Youtuber und Influencer spielen mit den Gegensätzen von Distanz und Nähe. Sie präsentieren sich in vielerlei Hinsicht sehr nahbar, persönlich und intim, nutzen die Möglichkeiten des Austauschs mit ihren Fans und untereinander.

In ihren Angeboten, auch zu politischen Themen, verschwimmt zudem die Grenze zwischen Information und Unterhaltung (Besand et al. 2013: 29). Während die schulische politische Bildung

zumindest durch verpflichtende Elemente von diesem Problem weniger betroffen ist, stellt sich insbesondere für die non-formale politische Bildung die Frage „welche Stärken sie im Wettstreit um die Aufmerksamkeit der Jugendlichen aufbieten kann“ (ebd: 28). Hier sollte die außerschulische Bildung allerdings darauf achten, nicht in die Falle der Aufmerksamkeitsökonomie zu fallen. Auch außerschulische Bildungsstätten verstehen sich in ihrem Selbstbild wohl kaum als Konkurrenz zu Freizeitparks o. Ä.. Es geht hier also darum, Jugendlichen eine *andere* Erfahrungswelt im Internet aufzuzeigen, also bewusst die Unterscheidung und Andersartigkeit zu z. B. sozialen Netzwerken herauszustellen. Die räumliche Distanz der Bildungsstätten ist nicht an sich dem Bildungserfolg zuträglich, sondern weil sie ein Erlebnis verspricht, einen neuen Ort aufzeigt, an dem keine Teilnehmerin und kein Teilnehmer ein ‚Heimspiel‘ hat und in dem sie ihre Alltagssorgen zurücklassen können. Die Räume, die politische Bildung im Digitalen schafft, können zwar durchaus auf Plattformen zurückgreifen, die die Jugendlichen bereits nutzen, um diese zu erreichen (z. B. auf *Facebook, Instagram, Snapchat*), gleichzeitig sollte politische Bildung aber auch Räume schaffen, die selbst ‚anders‘ sind, weil sie sich außerhalb dieser Aufmerksamkeitsökonomie verorten, die auch für Jugendliche den Druck erhöht, sich bestmöglich zu präsentieren.

Die gemeinnützigen Trägerorganisationen politischer Bildung können also Orte „ohne jede Art von Hierarchie der Popularität oder des kommerziellen Werts“ schaffen, „neue Räume für Spiel

und Interpretation“ (Morozov 2012), die in einem zunehmend kommerzialisierten Internet abhandengekommen sind. Politische Bildung kann aber auch außerhalb selbstgeschaffener Räume andere Orte aufzeigen: Erkundungen und Besichtigungen gehören zu erprobten und beliebten Methoden der außerschulischen Bildung, die die Andersartigkeit des Raums für Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahrbar machen und ihnen reale Begegnungen mit z. B. Politikerinnen und Politikern ermöglichen. Denkbar und wünschenswert ist hier eine Übertragung in bzw. eine Anpassung an den digitalen Raum. Politische Bildung könnte also einerseits zum Cyberflanieren einladen, dem wahllosen Herumstreifen im Netz auf der Suche nach anderen Orten abseits der großen Konzerne (Morozov 2012). Gleichzeitig lassen sich auch gezielt Orte im digitalen Raum besuchen, an denen Politik in unterschiedlichen Formen stattfindet. Hier bietet der digitale Raum viele Chancen; durch das Einbetten von Tweets, Videos, Websites etc. lassen sich die Lerngegenstände live in den Bildungsraum holen, denkbar sind Videogespräche mit Politikerinnen, Politikern, Expertinnen und Experten, die sonst aufgrund räumlicher oder zeitlicher Einschränkungen schwerer zu erreichen wären, oder digitale Stadtrundgänge und Museumsbesuche.

4.2 Begegnungs- und Austauschorte im digitalen Raum?

Der zweite oben genannte Aspekt bezieht sich auf die Vorzüge des Raums als Begegnungsort, nicht nur mit gleichaltrigen, sondern auch mit interessanten Erwachsenen, die als „Schlüsselpersonen“ (Balzter et al. 2014: 187) dienen. Erneut sind die Begeg-

nungen an sich noch kein Selbstzweck. Sie ermöglichen das Knüpfen neuer Kontakte, das Kennenlernen neuer Sichtweisen und das Diskutieren miteinander. Durch den „räumlichen Charme, das gemeinschaftliche Essen und spielerische Erlebnisse“ (ebd: 188) von Bildungsstätten finden solche Lernprozesse dort auch in besonderem Maße informell, also außerhalb des Programms im engeren Sinne statt und werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch besonders wertgeschätzt. Bei der Konzeption digitaler Angebote, bei denen sich solche Gelegenheiten nicht schon alleine aus der Art des Lernorts ergeben, sollte also darauf geachtet werden, ebenfalls einen informellen Austausch unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu ermöglichen, z. B. durch das Einrichten eigener Chaträume oder Foren zu diesem Zweck oder das Verlängern von Videokonferenzen um einen informellen Teil.

Auch für das Diskutieren innerhalb des engeren Seminarkontexts bedarf es einer genaueren Planung, da viele gängige Methoden zur Diskussion an die körperliche Anwesenheit im gleichen Raum gebunden sind.³ Die Auswahl an möglichen Tools, mit denen sich Diskussionen auch im digitalen Raum ermöglichen lassen, ist groß, ihr Einsatz sollte aber selbst didaktisch begründet sein. Ein solches Diskutieren stellt auch die Möglichkeit dar, Kompetenzen mit größerem Lebensweltbezug zu erwerben, denn tatsächlich erscheint es realistisch, dass Jugendliche in Online-Foren, Kommentarspalten oder sozialen Netzwerken mindestens ebenso politisch diskutieren wie in größeren homogenen Gruppen in ihrer Freizeit. An die Politikdidaktik stellt sich hier die Anforderung „Kompeten-

zen für politische Meinungs- und Deliberationsprozesse im Sinne der Fähigkeit online- und offline zu argumentieren und debattieren“ (Waldis 2020: 62) zu entwickeln. In diesem Sinne kann politische Bildung auch im digitalen Raum den „Mut zu einer eigenen Meinung“ (Balzter et al. 2014: 214) fördern, insbesondere, da Diskussionen im digitalen Raum auch eigene Möglichkeiten bieten.

Asynchrone Diskussionsformate wie Foren kommen möglicherweise Teilnehmerinnen und Teilnehmern entgegen, die in gängigen Diskussionsformaten von der Geschwindigkeit der Diskussion oder der Dominanz einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgeschreckt würden. Zudem bietet sich der politischen Bildung auch die Möglichkeit, internationale Begegnungen zu ermöglichen und somit auch durch einfache, unstrukturierte Diskussionsformate Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die Krise als globales Phänomen zu erfassen oder selbst gemeinsam politische Aktionen durchzuführen. Dabei lässt sich möglicherweise darauf aufbauen, dass Jugendliche z. B. in Online-Spielen schon vielfach internationale Begegnungen machen. Zwar haben solche Formate einige Vorteile, es bleibt aber fraglich, ob sie die tatsächliche Begegnung mit ausländischen Jugendlichen und Besuch von Lernorten im Ausland ersetzen können, da gerade internationale politische Jugendbildung maßgeblich von der Reise und dem körperlichen Erleben geprägt ist (Becker/Thimmel 2019).

4.3 Politische Partizipation im digitalen Raum

Der Begegnungsort der außerschulischen politischen Bildung schafft auch einen Ermöglichungsraum für politisches Handeln. In

Bezug auf das politische Bildungsziel „politische Partizipation“ kommt dem außerschulischen Ort eine besondere Bedeutung zu, da die außerschulische politische Bildung viel stärker als die schulische politische Bildung auch reales politisches Handeln als Bildungsziel begreift (Widmaier 2011). So entstehen an außerschulischen Bildungsstätten Projekte, in denen Schülerinnen und Schüler politische Aktionen planen, durchführen und begleiten können (Mack/Wohnig 2019). Diese Projekte schaffen eine Gelegenheit, das Politische selbst zu gestalten und zu erfahren, die Schule aufgrund institutioneller Strukturen und oftmals mit dem Verweis auf den Beutelsbacher Konsens (Overwien 2017), nicht bietet. Mit dem Wegfallen realer Begegnungen in Seminaren geht auch die Möglichkeit des gemeinsamen physischen politischen Handelns verloren. Manon Westphal (2020) hat jedoch darauf hingewiesen, dass digitale Partizipationsmöglichkeiten und Öffentlichkeiten als ein Raum für das Erproben politischen Handelns als Teil politischer Bildung genutzt werden können. In den digitalen Öffentlichkeiten des Internet könnten u. a. Konflikt- und Kritikkompetenz eingeübt werden und junge Menschen könnten eine Pluralisierung sichtbarer Positionen in der Öffentlichkeit erfahren, mitgestalten und reflektieren.

Die Optionen des politischen Handelns im Internet sind damit nicht nur in Zeiten sozialer Distanz von Relevanz, doch gerade dann zeigt sich die Möglichkeit, auch politische Partizipation in politischen Bildungsprozessen möglich zu machen. So können, obwohl der (außer)schulische⁴ Raum wegfällt, Räume der politi-

schen Partizipation und der politikdidaktisch angeleiteten Reflexion dieser Partizipationsformen und -arenen geschaffen werden. Hier zeigt sich: Der Wegfall des physischen Raumes verhindert Vieles, was die außerschulische Bildung zu etwas ‚Anderem‘ macht, es gibt jedoch auch Möglichkeiten, digitale Seminare so zu gestalten, dass auch die Planung, das Durchführen und das Reflektieren von politischem Handeln möglich wird. Auf diese Weise kann politische Bildung auch dem durch den Virus sich rasant veränderten und sich verändernden Online-Partizipationsverhalten junger Menschen (vgl. Serhan 2020) gerecht werden. Die Aktionen von Schülerinnen und Schülern unter dem Hashtag *#SchulboykottNRW* weisen zuletzt auch darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler gerade in der aktuellen Lage daran gelegen ist, in den sie betreffenden Angelegenheiten Gehör zu finden und dass sie durchaus kreative Formen des Online-Protests entwickeln. Hier kann politische Bildung darauf zurückgreifen, dass sich Jugendliche bereits vor Corona in unterschiedlichen und kreativen Formaten online engagiert haben, z. B. innerhalb von Videospiele oder in sozialen Netzwerken (Bennet et al. 2012: 134).

Eine besondere Chance bietet sich im digitalen Raum auch durch die Möglichkeit, selbst Inhalte kollaborativ zu gestalten. Besand et al. (2018: 100) betonen die Bedeutung von „kooperative[n] Methoden, in denen arbeitsteilig an gemeinsamen Zielen und Produkten gearbeitet wird“ für erfolgreiche und inklusive außerschulische Bildungsangebote. Im digitalen Raum kann das gemeinsa-

me Produzieren von Inhalten als partizipatorische Praxis geschult werden, zugleich sollte aber der Einfluss selbstproduzierter Medieninhalte nicht überschätzt werden. Zu erfahren, dass die eigenen Produkte auch im digitalen Raum letztlich von einer sehr kleinen Anzahl an Menschen rezipiert werden, kann schließlich auch negative Effekte auf die Selbstwirksamkeitserfahrung von Jugendlichen haben, denn: „Students are unlikely to obtain a substantial audience through sheer talent or innovation. Some kids will, but the average won't“ (Levine 2008: 131). Institutionen politischer Bildung können hier auf ihre bestehenden Netzwerke zurückgreifen und Jugendliche nicht nur in der Produktion von Inhalten assistieren sondern als Reichweitenverstärker auftreten, die Jugendliche ihre bestehenden Netzwerke zur Verfügung schaffen, und insbesondere jetzt selbst Netzwerke schaffen. Auch Bildnerinnen, Bildner, Didaktikerinnen und Didaktiker sollten die Krise als Gelegenheit der Vernetzung und des Teilens der eigenen Arbeit sehen, ohne die oben beschriebenen Gefahren für das Feld unreflektiert beiseite zu schieben. Wie gewinnbringend ein solcher Austausch sein kann, lässt sich auf *Twitter* unter dem Hashtag *#digitaleLehre* verfolgen, wo sich Lehrende an Hochschulen über die Digitalisierung ihrer Veranstaltungen austauschen, Feedback einholen und Empfehlungen geben (vgl. z. B. Geier 2020). Die Politikdidaktik und politische Bildung sollten hier also ihr institutionelles Gewicht (das, zugegebenermaßen, selbst unter ständiger Bedrohung steht) nutzen, um die Präsenz im digitalen Raum auszubauen und ihren Adressatinnen und Adressaten zur Verfügung zu stellen.

5. Fazit: Der digitale Raum als Blick in die Zukunft der politischen Bildung weisen?

Politische Bildung ist durch die Corona-Krise in besonderem Maße herausgefordert, den digitalen Raum als Lernort zu besetzen. Grundlage dafür muss eine Reflexion über die Rolle des Raums und die physische Anwesenheit von Körpern darin sein, die traditionelle Settings politischer Bildung in Bezug auf ihren Beitrag zum Erreichen der selbstgesteckten Ziele befragt. Die Auseinandersetzung mit politischer Bildung unter den Bedingungen physischer Distanz trägt so zur Klärung der Ziele politischer Bildung bei. Dabei kann politische Bildung sich einerseits an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientieren und an diese Erfahrungen mit Politik und Bildung im digitalen Raum anknüpfen. Hierfür benötigen politische Bildnerinnen und Bildner selbst das Wissen über (politische) Sozialisation von Jugendlichen im Netz. Darauf aufbauend kann politische Bildung ihre Adressatinnen und Adressaten im Gestalten des digitalen Raums an sich und des politischen Raums mithilfe digitaler Werkzeuge unterstützen. Gleichwohl besteht die Qualität außerschulischer politischer Bildung in besonderem Maße in der Erfahrung des körperlichen Erlebens des Bildungsraumes als eines Raumes der Offenheit und des Neuen. Einige der oben genannten Qualitäten lassen sich nur schwer oder gar nicht in den digitalen Raum übertragen. Über diese Grenzen zu diskutieren ohne die Möglichkeiten visionenermöglichender politischer Bildungsprozesse auch im digitalen Raum auszuklammern, wird Aufgabe einer politischen

Bildung sein, die emanzipatorische Bildungsprozesse und politische Partizipation von Jugendlichen unter Bedingungen sozialer Distanz verwirklicht.

Anmerkungen

- 1 Ähnlich betroffen sind die vielfach prekär angestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen, die in kürzester Zeit und unter stark erschwerten Bedingungen Online-Kurse ermöglichen sollen, während die eigene Forschungstätigkeit durch die Schließung der Bibliotheken und Universitätsgebäude erschwert wird.
 - 2 Der Begriff der „sozialen Distanz“ ist insofern irreführend, als er soziale Kontakte mit physischen Kontakten gleichsetzt, weshalb die WHO in ihrer Kommunikation den Begriff physical distancing verwendet (WHO 2020: 6).
 - 3 Dieser Fokus auf gemeinsame körperliche Anwesenheit kann natürlich selbst exkludierend wirken, z. B. gegenüber Menschen mit Behinderungen oder Eltern.
 - 4 Auch die schulische politische Bildung kann unter bestimmten Bedingungen Gelegenheiten zu politischer Partizipation schaffen (Nonnenmacher 2011) und sollte zumindest digitale Partizipationsmöglichkeiten thematisieren und ihre Wirkung kritisch beleuchten (Hedtke 2015).
-

Literatur

Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Armitage, Richard/Nellums, Laura B (2020): Considering inequalities in the school closure response to COVID-19, in: *The Lancet Global Health* 8, e644.

Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): *Wie politische Bildung wirkt: Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

bap (2020): *Es geht um die Existenz! Die Träger der politischen Bildung gehören unter den Corona-Schutzschirm der Bundesregierung!* Online unter: https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2020/03/Bundesausschuss-Politische-Bildung-bap_Es-geht-um-die-Existenz_web.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2020).

Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2019): *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Becker, Helle/Thimmel, Andreas (2019): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Besand, Anja/Birkenhauer, Peter/Lange, Peter (2013): *Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt „Du hast die Macht“*, Dresden: Robert Bosch Stiftung.

Bennett, W. Lance/Freelon, Deen G./Hussain, Muzammil/Wells, Chris (2012): *Digital Media and Youth Engagement*, in: Semetko, Holli A./Scammell, Margaret (Hg.): *The SAGE Handbook of Political Communication*, Los Angeles: SAGE, 127–140.

Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hg.) (2020): *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*, Wiesbaden: Springer VS.

bpb (2016): *Digitale Tools und Technik im Bildungsalltag*, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/2282>

[32/digitale-tools-und-technik-im-bildungsalltag](#) (letzter Zugriff: 01.05.2020).

Ciupke, Paul (2010): Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2010, 315–324.

Engartner, Tim (2020): Schule im Abseits. Ein Härtetest in Zeiten des Homeschooling, online unter: <https://www.rosalux.de/news/id/41968/schule-im-abseits?cHash=94adf60fd01d947a7af0132b09803fe5> (letzter Zugriff: 27.04.2020).

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2020): Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Geier, Andrea (2020): Auf Twitter tauschen sich Wissenschaftler*innen unter anderem auch über die Funktionalität der Tools aus, mit denen sie an ihren Universitäten arbeiten. Mal positiv, mal kritisch. Das ist ein wichtiger Erfahrungsaustausch. #digitaleLehre, in: Twitter. Online unter: <https://twitter.com/geierandrea2017/status/1252985166244478978> (letzter Zugriff: 04.05.2020).

Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7. völlig neubearbeitete Auflage, München: Juventa.

Hafeneger, Benno (2012): Außerschulische Jugendbildung, in: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, 703–719.

Hamilton, Edward/Feenberg, Andrew (2012): Alternative Rationalisations and Ambivalent Futures, in: Feenberg, Andrew/Friesen,

Norm (Hg.): (Re)Inventing The Internet: Critical Case Studies, Rotterdam: SensePublishers, 43–70.

Hedtke, Reinhold (2015): Die Schule als Ort politischen Handelns. Über Widersprüche der Bildung zur Partizipation, in: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 120–129.

Holzkamp, Klaus (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse, in: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien (Studienbibliothek der kritischen Psychologie, Bd. 10), Marburg, 91–113.

Kenner, Martin (2019): Digitale Medien im politischen Unterricht. Eine Analyse aus didaktischer Sicht, Siegen: Eigenverlag.

Kessel, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/2016, 5–19.

Levine, Peter (2008): A Public Voice for Youth: The Audience Problem in Digital Media and Civic Education, in: Bennett, W. Lance (Hg.): Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth, Cambridge, MA: MIT Press, 119–138.

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘, in: Pohl, Kerstin/Lotz, Mathias (Hg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 205–213.

Meeh, Holger (2019): Digitale Werkzeuge für die politische Bildung, in: Digital ist besser? Die Leitperspektive Medienbildung in

Schule und Unterricht. Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, 6–16.

Mielich, Sinah/Fritz, Fabian (2020): Demokratiebildung in und nach der Zeit von COVID-19. Perspektiven für die (politische) Kinder- und Jugendbildung, online unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/fritz-mielich-2020-demokratiebildung-in-und-nach-der-zeit-von-covid-1.pdf> (letzter Zugriff: 22.03.2020).

Morozov, Evgeny (2012): Der Tod des Cyberflaneurs, in: Der Spiegel, online einzusehen unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/netzkultur-der-tod-des-cyberflaneurs-a-814236.html> (letzter Zugriff: 27.04.2020).

Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule, Wiesbaden: Springer VS.

Negt, Oskar (2019): Humanität benötigt Bindungen, die der Kapitalismus zerstört, in: Erziehung & Wissenschaft 09/2019, 28–29.

Nonnenmacher, Frank (1996): Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich, in: Ders. (Hg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 182–197.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 83–99.

Overwien, Bernd (2017): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 2, 7–11.

Porsch, Raphaela (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen, in: Die Deutsche Schule 108, 9–32.

Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Editorial: Krisen und Krisendiskurse, in: Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse, Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–16.

Schröder, Achim (2014): Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung, in: deutsche jugend 6/2016, 253–260.

Serhan, Yasmeeen (2020): Israel Shows Us the Future of Protest, in: The Atlantic, online unter: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/04/protest-demonstration-pandemic-coronavirus-covid19/610381/> (letzter Zugriff: 04.05.2020).

Steffens, Gerd (2013): Krise und gesellschaftliches Lernen, in: Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41–51.

Steffens, Gerd (2010): Die Krise als Lerngelegenheit, in: POLIS 1/2010, 41–51.

Waldis, Monika (2020): „Civic media literacy“, „digital citizenship“ und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung, in: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit, Wiesbaden: Springer VS, 55–70.

Westphal, Manon (2020): Digitale Öffentlichkeiten und politisches Handeln. Überlegungen zu einer radikaldemokratischen politischen Bildung, in: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit, Wiesbaden: Springer VS, 13–27.

WHO (2020): WHO Emergencies Press Conference on Coronavirus Disease Outbreak (Transcript), Genf, online unter: <https://www.w>

[ho.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbff_0](https://www.ho.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbff_0) (letzter Zugriff: 04.05.2020).

Widmaier, Benedikt (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung, in: Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 101–110.