

Inken Heldt

# **„Digitalisierung“ als Gegenstand der Politischen Bildung: Eine empirische Erkundung**

## Abstract

Der Beitrag untersucht, wie der Bildungsgegenstand „Digitalisierung“ durch Lehrpläne und Schulbücher konstituiert wird. Welche konkreten Aspekte und Probleme werden in Lehrplänen und Schulbüchern als kennzeichnend und relevant aufgegriffen? Ausgangspunkt der qualitativen Analyse sind n=22 aktuelle rheinland-pfälzische Schulbücher des Faches Sozialkunde und entsprechende Lehrpläne allgemeinbildender Schulen.

This study examines how the topic of "digitization" or "media literacy" is constituted by textbooks and curricula: Which concrete aspects and problems of the digital transformation and its media phenomena are taken up as characteristic and relevant in textbooks and curricula? Starting point of the qualitative analysis are n=22 current textbooks as well as curricula of the subject civic education.

## Schlagwörter:

Digitalisierung, Digitalität, Schulbuchanalyse, Rahmenlehrpläne, Politische Bildung, Sozialwissenschaftliche Didaktik, Politikdidaktik  
Digitalization, digitality, textbook analysis, framework curricula, civic education, social science education, citizenship education, media literacy

## I. Kontext und Problem

### I.1 Ausgangslage und Zielsetzung

Das Ziel Politischer Bildung, zur Mündigkeit junger Menschen beizutragen und sie zu einer selbstbestimmten Teilhabe an einer zunehmend digital geprägten Gesellschaft zu befähigen, setzt voraus, dass Lehrkräfte die wesentlichen Prinzipien und Funktionslogiken von Digitalisierung sowie die mit ihnen einhergehenden subjekt- und gesellschaftsprägenden Effekte und Chancen kritisch einordnen können. Der Lehrer\*innenbildung wird in diesem Kontext die besondere Verantwortung zuteil, eine entsprechende Reflexionsfähigkeit von Studierenden zu fördern. Die These dieses Beitrags lautet: Neben einem kritischen *Umgang* mit ‚neuen Medien‘, also etwa der kritischen Rezeption medialer Inhalte, muss es der Politischen Bildung stärker als bisher um Digitalität als einem *Inhaltsfeld* gehen. Damit sind die Gefährdungen und Chancen gemeint, die sich auf der Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Ebene der individuellen Selbstbestimmung aus der Digitalisierung ergeben. Darunter fallen Themenbereiche wie etwa die Algorithmisierung von Kommunikation, ökonomische Datenerhebungs- und Auswertungspraktiken,



die Vorhersage und Manipulation menschlichen Verhaltens, die Einschränkung von Privatsphäre und die (Re)Produktion von Machthierarchien und Exklusionsmechanismen in digitalen Strukturen, die Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch KI-basierte Chatbots wie ChatGPT, aber auch neue Formen politischer Mitbestimmung und Vernetzung, neue Möglichkeiten der Solidarisierung, der Aufklärung, und der kooperativen Wissensproduktion. Dass solche inhaltsbezogenen Aspekte ein integrativer fachlicher Bestandteil der politikdidaktischen Lehramtsausbildung und Gegenstand entsprechender Lehrangebote sein sollen, kann als prinzipiell unbestritten gelten (vgl. Oberle & Heldt 2022). Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Mit einer kritischen Bestandsaufnahme der Lehrpläne und des Schulbuchwissens zum Thema Digitalisierung stellt der vorliegende Beitrag Reflexionskategorien zur Verfügung, die für die Lehrkräfteaus- und Fortbildung fruchtbar gemacht werden können. Die zentrale Zielsetzung des vorliegenden Beitrages ist es, zu ermitteln, in welcher Weise der Lerngegenstand ‚Digitalisierung‘ in den für das Fach Sozialkunde in der Sekundarstufe I maßgeblichen Lehrplänen und Schulbüchern in Rheinland-Pfalz konstituiert wird. Im Fokus steht also das in Lehrplänen und Schulbüchern repräsentierte Wissen. Von fachdidaktischem Interesse ist es dabei, inwiefern das jeweils vermittelte Wissen auf die politische Urteilsbildung von Schüler\*innen wirken könnte, etwa indem eine spezifische Auffassung von (politischem) Handeln plausibilisiert oder verhindert wird.

Aktuelle Strategiepapiere der Kultusministerkonferenz bestärken Schulen darin, „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK, 2017; KMK, 2021) zu fördern und digitale Medien im Unterricht aller Fächer zu thematisieren. Das viel zitierte Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) legt erstmals solche digitalisierungsbezogenen Kompetenzen fest, die Lernende am Ende ihrer schulischen Ausbildung und in der beruflichen Bildung erworben haben sollen. Die dort niedergelegten Kompetenzbereiche beanspruchen, einen curricularen Niederschlag in allen Fächern zu finden (Heldt, Krösche 2023,15).

In den genannten Strategiepapieren und in ähnlicher Weise in Rahmenlehrplänen werden implizit bestimmte Problembeschreibungen und spezifische Lösungsperspektiven vorgegeben, die sich als relevante Bezugspunkte für unterrichtspraktisches Handeln ausgeben. Strategiepapiere und Rahmenlehrpläne sind in diesem Sinne nicht allein als ein Sprechen über Sachverhalte (hier: über bestimmte Herausforderungen und notwendige Kompetenzen im Kontext des digitalen Wandels) zu verstehen, sondern zugleich auch als Praktiken, welche die (Bildungs-)Gegenstände interpretieren, von denen sie sprechen. Sie wirken somit an der Festlegung dessen mit, was (Politische) Bildung ist und zu leisten hat (Heldt, Krösche 2023,14). Zwar lassen sich in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen für das Fach Sozialkunde bzw. Gesellschaftslehre verschiedene ‚Interpretationen‘ von Digitalisierung identifizieren. Auf welche Weise diese Eingang in den Unterricht finden, bleibt aber eine offene Frage. Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage kann die Analyse von Schulbüchern leisten: Es wurde begründet zur Vermutung gestellt, dass „der Einfluss von Schulbüchern auf den schulischen Politikunterricht de facto erheblich gewichtiger ist als der von Richtlinien und Lehrplänen“ (Detjen, 2020: S. 166): Schulbücher strukturieren

und konkretisieren die Inhalte, die in Curricula nur umrisshaft vorgegeben sind. Durch die kultusministerielle Prüfung kommt ihnen der besondere Status eines vom Staat legitimierten, verbindlich-gültigen Unterrichtsmediums zu (Tatje, 2017: S. 1).

In diesem Aufsatz soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die inhaltlichen Setzungen sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern exemplarisch auf Verkürzungen und Leerstellen zu befragen und jeweilige implizite und explizite Problem- und Lösungsbeschreibungen als eine spezifische (da prinzipiell immer auch anders denkbare) Problembeschreibung kenntlich zu machen.

Nach der kurzen Vorstellung des Studiendesigns werden im Folgenden die aktuellen Rahmenlehrpläne für den rheinland-pfälzischen Sozialkundeunterricht<sup>1</sup> unter der Frage betrachtet, in welcher Weise und unter welchen Aspekten ‚Digitalisierung‘ als ein Lerngegenstand in ihnen Beachtung erfährt. Im zweiten Teil werden zentrale Ergebnisse einer qualitativen Schulbuchanalyse kategorienbasiert diskutiert (vgl. Heldt, Theophil & Bloise, 2024; Theophil, Heldt & Bloise, 2023<sup>2</sup>). Leitend in dieser ist die Frage, in welcher Art und Weise „digitale Medien“ respektive „Digitalisierung“ als Lerngegenstände konstituiert werden. Die Studie ist damit qualitativ ausgerichtet. Es geht also nicht darum, wie häufig oder in welchem Umfang bestimmte Aspekte aus den Bereichen ‚Digitalisierung‘ oder ‚Medien‘ in den Schulbüchern thematisiert werden, sondern vor allem, wie sie inhaltlich aufbereitet und zugänglich gemacht werden. Der Fokus liegt auf den Gegenstandsbeschreibungen und Problemkonstruktionen in den Schulbüchern: Wodurch zeichnen sich „digitale Medien“ und „Digitalisierung“ in den impliziten und expliziten Darstellungen der Schulbücher aus? Von Interesse ist, welche konkreten Aspekte thematisiert werden, die damit als kennzeichnend und relevant für das Phänomen „digitale Medien“ bzw. „Digitalisierung“ erscheinen.

## 1.2 Studiendesign

Die vorliegende Schulbuchanalyse basiert auf der Untersuchung von 22 bundeslandsspezifischen Schulbüchern der Politischen Bildung. Das Sample umfasst offiziell durch das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung zugelassene Bücher für die Schulformen Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus<sup>3</sup> sowie für berufsbildende Schulen, die in den Jahren 2016 bis 2022 erschienen und nach Schulbuchkatalog bis mindestens 2027 lieferbar sind (vgl. Heldt et al., 2024).

Die Auswertung der Schulbuchtexte erfolgt als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) mit induktiver Kategorienbildung. Zunächst wurden im Rahmen einer ersten Sichtung der Schulbücher solche Seiten identifiziert, auf denen

---

<sup>1</sup> Bzw. für das Fach Gesellschaftslehre bzw. das Fach Sozialkunde/Wirtschaftskunde

<sup>2</sup> Die Analyse der Schulbücher erfolgt in Rückgriff auf Analysen und Arbeiten, an denen Dr. Manuel Theophil und Dr. Jennifer Bloise maßgeblich Anteil tragen.

<sup>3</sup> Die Realschule plus ist eine im Bundesland Rheinland-Pfalz spezifische Schulart. Im Zeitraum von 2009 bis 2014 wurden ehemalige Haupt- und Realschulen sowie Regionale Schulen zu den sogenannten Realschulen plus zusammengeführt. Regulär lässt sich die Realschule plus mit dem Mittleren Schulabschluss oder der Berufsschulreife abschließen.

„Medien“ oder Digitalisierung thematisiert werden. Eingeflossen sind auch solche Seiten und Passagen, auf denen nur einzelne Aspekte dargestellt oder Verweise auf „Digitalisierung“ lediglich als Exemplum genutzt werden. Das Erkenntnisinteresse besteht also nicht darin, die Häufigkeit bestimmter Kategorien bzw. der ihnen zugeteilten Fundstellen innerhalb des Schulbuchsamples zu bestimmen, sondern darin, die dargelegten Gegenstandsbeschreibungen an sich zu explizieren.

## 2. Rahmenlehrpläne

Die Lehrpläne für die Politische Bildung in Rheinland-Pfalz sind „neu“, das Erscheinungsdatum liegt mit dem Jahr 2021 (Gymnasium) bzw. dem Jahr 2022 (Realschule plus / Gesamtschule) zeitlich knapp hinter der Covid- Pandemie. Einzig die Veröffentlichung des Lehrplans für die Berufsbildenden Schulen mit dem Erscheinungsjahr 2019 liegt zeitlich vor der Pandemie. Der zu attestierende pandemiebedingte Digitalisierungsschub und die verstärkt sichtbar werdende Durchdringung des Alltags- und Schullebens mit digitalen Technologien und mediengestützten Dienstleistungen dürfte die Frage nach dem Bildungsgegenstand „neuen Medien“ und „Digitalisierung“ mit neuer Brisanz bedeutsam werden lassen: Diese Annahme ist eine mögliche Erklärung dafür, dass die drei untersuchten Lehrpläne die Beschäftigung mit neuen Medien und Digitalisierung ganz unterschiedlich gewichten. Im Lehrplan der Berufsbildenden Schulen findet der Begriff der „Digitalisierung“ nur als ein untergeordnetes Stichwort Erwähnung, als ein eigenständiger Bildungsgegenstand findet Digitalisierung keine Beachtung, ebenso wenig wie das Thema „Medien“.

Hingegen widmet der Lehrplan für Gymnasien (2021) dem „Leben in der Mediengesellschaft“ ein eigenes Lernfeld, didaktisiert dies aber kaum im Hinblick auf digitalisierungsbezogene Aspekte. Der Lehrplan für „Realschule plus“ und Gesamtschule schlägt im Lernfeld „Mediale Welten – Information und Kommunikation“ immerhin vereinzelt Brücken zu digitalisierungsbezogenen Fragen.

Als grundlegender Kritikpunkt an den untersuchten Lehrplänen kann eine weitgehende Beschränkung auf Anwendungs- und Nutzungskompetenzen sowie ein überwiegend technisch-instrumentell akzentuiertes Verständnis von Medien und Digitalisierung gelten. Demgegenüber bleiben die grundlegenden subjekt- und gesellschaftsprägenden Folgen von Digitalität und ihre politische Brisanz in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Hinsicht ausgeklammert. Exemplarisch verdeutlichen wir unseren Befund am Lehrplan, der u. a. für Gymnasien gilt.

Der seit dem Schuljahr 2021/2022 geltende Lehrplan für das Fach Sozialkunde für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I (z. B. Gymnasium) schreibt das Lernfeld „Leben in der Mediengesellschaft“ für Schüler/-innen in der Orientierungsstufe vor. Das Lernfeld wird als fachspezifischer „Beitrag zur Medienerziehung“ beschrieben und will „zum kritischen Umgang mit Medien [anleiten]“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2021: S. 137). Diese Selbstbeschreibung stellt sich in die Tradition einer instrumentell akzentuierten, d. h. auf Handlungs- und Anwendungskompetenz hin ausgerichteten

Medienbildung. Medien werden hierin implizit als gegenständlich handhabbare Instrumente und Dienste verstanden, die es kritisch-kompetent zu nutzen gilt. Im Zentrum dieser so verstandenen ‚Medienkompetenz‘ steht die kritische Rezeption medial vermittelten Informationen. Entsprechend wird im Lehrplan als zentrales Ziel von Urteilskompetenz formuliert: „Schüler\*innen reflektieren und beurteilen mediale Darstellungen, Quellen, Inszenierungen hinsichtlich Sachlichkeit, Intention, Wirklichkeitsbezug, Achtung vor Grundrechten“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2021: S. 152).

Sieben „grundlegende Fachbegriffe“ werden im Lernfeld aufgelistet, die im Unterricht verpflichtend erarbeitet werden müssen: „Massenmedien“, „social media“, „Datenschutz“, „Meinungsfreiheit“, „Pressefreiheit“, „Meinungsbildung“, „Manipulation (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2021: S. 140). Augenfällig ist, dass eine Bezugnahme auf Schlüsselbegriffe der Digitalisierungsdebatte (Berg, Rakowski & Thiel, 2020; Gapski 2022; Heldt 2022a; Oberle & Heldt, 2022; Sander, 2020) (etwa: Algorithmen, Datensammlung und -Verarbeitung, Digitalisierung, Digitalität) fehlen. Der Ausgangspunkt des Lernfeldes, so scheint es, ist ein ‚tradiertes‘ Konzept von politischer Medienbildung, das dem vor-digitalen Zeitalter entspringt und das um die digitalitätsbezogenen Stichworte „social media“ und „Datenschutz“ ergänzt wurde. Es stellt ‚immer schon‘ ein wichtiges Anliegen der Politischen Bildung dar, über (Massen)Medien als Informations-, Artikulations- und als Kritikorgan aufzuklären und die zentrale Rolle von Medien in der Herstellung von Öffentlichkeit transparent zu machen (Massing, 2020), so wie es im Lehrplan anklingt. Dieses Ziel behält auch im post-digitalen Zeitalter seine Daseinsberechtigung, müsste aber grundlegend ergänzt werden; um die Auseinandersetzung mit den spezifischen Funktionslogiken von Digitalität und der reflexiven Bewertung ihrer subjekt- und gesellschaftsprägenden Folgen in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Perspektive. Für eine solche Auseinandersetzung ist die Kenntnis der hinter den medialen Phänomenen liegenden datenökonomischen und algorithmischen Infrastrukturen zentral, welche nicht allein aus dem Wissen und der Reflexion über „Massenmedien“ oder „social Media“ gewonnen werden können. Anders, als es in den Lehrplänen aufscheint, kann der Wandel von traditionellen Massenmedien hin zur digitalen Medienlogik nicht als eine bloße Weiterentwicklung bisheriger Medienräume durch datenbasierte Technologien („social media“) erfasst werden. Für die politische Urteilsbildung bedeutet dies, ein Spannungsfeld stärker transparent zu machen: Datengetriebene Dienste generieren für Nutzer\*innen durchaus praktische Mehrwerte für die Information, Kommunikation und Selbstentfaltung, dies aber um den Preis der Zweitverwertung der gesammelten Daten (Ferdinand & Kind, 2018: S. 3), potentiell für Formen der Überwachung privater Handlungen oder für die Entscheidungsbeeinflussung in kommerzieller oder politischer Absicht. Durch die solcherart veränderten Bedingungen von (politischem) Handeln ist politische Urteilsfähigkeit unter veränderten kontextuellen Vorzeichen zu reflektieren.

### 3. Schulbücher: Das Beispiel Rheinland-Pfalz

#### 3.1 Digitalisierung bleibt unterbestimmt

Eine explizite Definition oder Erklärung des (Lern)Gegenstandes ‚Digitalisierung‘ bleibt in den von uns untersuchten Schulbüchern überwiegend aus (vgl. im Folgenden Theophil et al. 2023, S. 74-75). Punktuell finden sich in den Schulbüchern Infotafeln, in denen Bestimmungen etwa zu Algorithmen dargelegt werden. Auch wird in einem der untersuchten Bücher explizit die Frage aufgeworfen „Was ist eigentlich Digitalisierung?“ (Bachmann, Comagic, Hennrich, Mohr, Müller-Dittloff, Schug & Straßner, 2021: S. 114); unter dieser Fragestellung findet sich dann jedoch nur eine Zusammenschau kaum fundierter Antwortrichtungen, die mehr Fragen aufwirft als Antworten gibt. So kommt etwa die ehemalige Bundeskanzlerin Angelika Merkel zu Wort kommt mit dem Hinweis, vor lauter Computerisierung dürften die schönen Dinge im Leben wie Eintopf oder Kartoffeln kochen nicht zu kurz kommen (Bachmann et al., 2021: S. 114).

In anderer Hinsicht verengt zeigt sich das Gegenstandsverständnis, welches von einem Glossareintrag zur Digitalisierung vermittelt wird. Digitalisierung wird dort definiert als „Umwandlung aller Informationen in eine Sprache, die alle Computer in gleicher Weise verstehen“ (Herzig & Mattes, 2021: S. 426). Die hier eingenommene Perspektive der ‚Umwandlung‘, d.h. der Umwandlung von analogen Werten in digitale Formate zwecks informationstechnischer Verarbeitung, kapriziert die Digitalisierung auf einen rein technischen Vorgang. Diese Definition könnte als Ausgangspunkt für eine differenzierende Begriffsarbeit genutzt werden – dies bleibt jedoch aus. Die fundamentale Bedeutung der Digitalisierung für soziale, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge und die Verwobenheit algorithmischer Prozesse mit der Alltagswelt bleibt ausgespart (und wäre durch den Begriff der Digitalität auf den Punkt gebracht). Damit steht jene Schulbuch-Definition paradigmatisch für den (Nicht-)Umgang mit dem Thema Digitalisierung in den allermeisten Schulbüchern. Positivbeispiele gibt in dieser Hinsicht kaum. Eines findet sich in einem Buch der beruflichen Bildung, in dem Digitalisierung dezidiert auch in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Prozesse verhandelt wird. Hierbei rückt dann auch die Präfigurierung menschlichen Handelns durch digitale Technologie in den Blick. Es wird in jenem Schulbuch dargelegt, dass Daten im Verbund mit ihrer algorithmischen Nutzung nicht nur zur Erkenntnisgewinnung, sondern auch zur Beeinflussung von Handlungsabläufen genutzt werden können. „Mit der immer schneller werdenden digitalen Übertragungstechnik (...) wird die Vernetzung von Daten und Handlungsabläufen weltweit immer enger – nicht nur in der digitalen, sondern auch in der realen Welt“ (Axmann, Scherer & Utpatel, 2020: S. 106). Eine in diesem Kontext bestehende Gefahr, die aus jenem strukturellen Zusammenhang erwachsen könne, sei eine Überwachung von Bürger\*innen. Doch derartige Passagen sind die Ausnahme. Im Allgemeinen bleiben die Schüler\*innen weitgehend ihrer alltagweltlichen Vorstellung von Digitalisierung überlassen. Die Schulbücher wirken dabei an einer konzeptuellen Unschärfe mit, die sich sowohl alltagsprachlich als auch zuweilen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema

zeigt: Unter ‚Digitalisierung‘ werden – gleich einem Regenschirm – technikinduzierte Prozesse der Vernetzung, Automatisierung, Mechanisierung und Robotisierung zusammengefasst (Kirchschlaeger, 2021: S. 97). Mit dieser begrifflichen Unschärfe korrespondiert in den Schulbüchern etwa die Rede von *dem* Internet (oder häufig verkürzt: *dem* Netz), womit – durchaus auch auf gedrängtem Raum – mal in einem weiten Verständnis sämtliche Webangebote, dann in einer engeren Auffassung nur soziale Medien gemeint sind (Ackermann & Herzig, 2016: S. 104–109). Dies kann als Ausdruck einer gewissen definitiven Willkür problematisiert werden, die eine nur oberflächliche Verhandlung von Digitalisierungsprozessen fast zwangsläufig werden lässt (vgl. Theophil et al., 2023: S. 76).

### 3.2 Digitale Medien als Informations- und Kommunikationskanäle

Digitale Medien werden in Schulbüchern (ebenso wie in den Lehrplänen) zuvorderst als Informationsträger und -vermittler gerahmt (vgl. im Folgenden Heldt et al., 2024, S.4-5). Inhaltlich steht im Fokus, dass durch digitale Medien die Informationsbeschaffung erleichtert wird. Informationen zur eigenen Meinungsbildung können, so ein Schulbuch der Sekundarstufe I, „zum größten Teil nur aus den Medien [bezogen werden]. Deren Aufgabe besteht deshalb vor allem darin, die erforderlichen Informationen zu beschaffen, auszuwählen und so zusammenzustellen und ggf. kritisch zu kommentieren, dass ihr Publikum sie versteht und sich eine eigene Meinung bilden kann“ (Mattes, Ackermann & Herzig, 2016: S. 99). Im Kontext der Themen Recherche und Informationsbeschaffung stellen die Schulbücher verschiedene Informationsquellen dar, zum Beispiel YouTube (vgl. Herzig & Mattes, 2021: S. 130), und bieten anwendungsorientierte Handreichungen zur Förderung kritischer Quellprüfungs- und Recherchekompetenz.<sup>4</sup> Gerade die Möglichkeit, sich schneller als je zuvor über neue Geschehnisse informieren zu können (und sich dann auch in Foren und Chats mit anderen Menschen über die jeweiligen Themen auszutauschen), wird häufig als ein Vorteil digitaler Medien benannt (vgl. u. a. Mattes et al., 2016, S. 232; Herzig & Mattes, 2021: S. 115). Insbesondere mediengeschichtliche Abrisse, die sich vereinzelt in den analysierten Schulbüchern finden, fokussieren sehr stark die immer weiter steigende Leistungsfähigkeit von (digitalen) Medien hinsichtlich der – möglichst schnellen und verlustfreien – Übermittlung von Informationen. Die „digitale Revolution“ (Krautter & Dittgen, 2022: S. 253) schrumpft folglich in diesen Zusammenhängen auf den Aspekt der bloßen Nutzung digitaler Medien zusammen; sie sind hier vor allem im buchstäblichen Sinne als vermeintlich neutrale Mittler interessant, die danach befragt werden, ob

---

<sup>4</sup> Im Rahmen der Förderung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit medial vermittelten Informationen wird in Schulbüchern vor Beeinflussungsversuchen von Influencerinnen und Influencern und Manipulationsstrategien allgemein gewarnt – explizit als Gefahren genannt werden u.a. die Einseitigkeit von Meinungen, implizit vermittelte Schönheitsideale und die unbemerkte Beeinflussung des Konsumverhaltens. Manipulationsstrategien werden fast ausschließlich im Sinne direkter interaktioneller oder parasozialer Kommunikationsstrategien thematisiert, Manipulationspotentiale durch eine fortschreitende ‚Datafizierung‘ bzw. durch die (KI-gestützte) Algorithmisierung der öffentlichen Kommunikation geraten in der Regel nicht in den Blick.

sie „Informationen schneller und billiger verbreiten“ (Bachmann et al., 2021: S. 96) können als analoge Medien.

Zugänge, die ‚die digitalen Medien‘ als quasi-neutrale Hilfsmittel zur möglichst schnellen Übertragung bestimmter Informationen oder der Erreichung bestimmter Ziele rahmen, sind jedoch irreführend (Heldt & Krösche, 2022, S. 15). Digitale Medien (etwa Kommunikations- und Informationsdienste wie Instagram, WhatsApp oder Google) sind keine neutralen Übermittler, vielmehr haben sie selbst eine prägende Wirkung auf das Übermittelte, indem sie potenziell „ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort“ (Latour, 2007: S. 124). Darin macht sich eine in den Schulbüchern ausgeblendete Eigenschaft von digitalen Medien als Teil digitaler Infrastrukturen bemerkbar: es handelt sich weniger um einen neutralen Übertragungskanal als um einen eng umrissenen, „Handlungsoptionen bereitstellende[n] Möglichkeitsraum“ (Hofmann, 2019: S. 32). In den Formen der Konstituierung kommunikativer Infrastrukturen liegt damit ein implizit politisches, also streitbares Moment (Heldt, 2022b, Abs. 1-9).

Die untersuchten Schulbücher thematisieren neben rezeptiven Handlungen auch kommunikative und partizipative Handlungen: Digitale Medien werden von Schulbüchern als neue Möglichkeit für gesellschaftliche Mitbestimmung eingeführt (vgl. Heldt et al., 2024, S. 6-7). Als Beteiligungsformen werden in aktuelleren Schulbüchern (2021 oder neuer) besonders die Möglichkeit der Meinungsäußerung auf sozialen Medien durch Textbeiträge oder Videos sowie direkte Adressierungen von Politiker\*innen genannt. Darüber hinaus geht es um neue Formen des zivilen Protests und der Vernetzung, was in gleich mehreren Lehrwerken am Beispiel der *Fridays-for-Future*-Bewegung verdeutlicht wird (vgl. Als, Fringes & Hillenbrand, 2021, S. 140; Bachmann et al., 2021: S. 114; Herzig & Mattes, 2021: S. 136). Es wird etwa ausgeführt, das Web 2.0 erlaube eine direkte Rückmeldung zwischen Sender\*innen und Empfänger\*innen einer Nachricht, was auch die Kommunikation zwischen Politik und Bürgerschaft intensiviere (Comagic, Frigger, Immesberger, Kohlhaas, Mohr, Müller, & Müller-Dittloff, 2016: S. 58; Bachmann et al., 2021: S. 94). Auch auf eine Veränderung in der Art der Kommunikation wird hingewiesen: Top-down-Strukturen würden aufgebrochen zugunsten dialogischer Formate, die an Politiker\*innen ganz neue Anforderungen in Hinsicht auf Verständlichkeit und Kompaktheit ihrer Aussagen stellen würden (Comagic, 2016: S. 73).

In den Schulbüchern werden „die digitalen Medien“ insofern als Instrumente gerahmt, die dem Ausdruck und der selbstbestimmten Partizipation des autonomen Subjekts dienen. Damit werden die autonome persönliche Identität und die Interessenlage der Nutzenden als eine vorgängig konstituierte statische Entität vorausgesetzt, die bloß noch online zum Ausdruck gebracht werden muss. Diese Perspektive blendet aus, dass die Selbst- und Weltbezüge des Menschen, seine Vorstellungen und Präferenzen digital präformiert sind und fortwährend beeinflusst werden.



### 3.3 Digitale Medien als Informations- und Kommunikationskanäle

„Lüge, Hass, Desinformation, Mobbing und Manipulation“ (Als et al., 2021: S. 141) werden als zentrale Gefahren im Kontext digitaler Medien benannt (vgl. Im Folgenden Heldt et al., 2024, S. 3-4). Insbesondere in Verknüpfung mit dem Thema *Fake News* werden digitale Medien als Katalysatoren für Populismus und Hetze kontextualisiert (vgl. Als et al. 2021: S. 140; Herzig & Mattes, 2021: S. 139). Als weitere Gefahr von digitalen Medien werden den Themen „Cybermobbing“ und „Hasskommentare“ viel Platz in den Büchern eingeräumt.

Dabei wird exemplarisch deutlich, auf welches Referenzobjekt sich Texte in Schulbüchern beziehen: auf die unmittelbaren Vernetzungs- und Verbreitungseffekte von Kommunikationsmedien. Dabei muss gefragt werden, inwiefern diese (und die ihnen zugeordneten Phänomene wie *Hate Speech*, *Fake News* und Cybermobbing) als Epiphänomene des digitalen Wandels analysiert werden müssen, d. h. als Phänomene, die der Logik digitaler Strukturen folgen, ohne sich selbst weiter auf diese auszuwirken. Die Verengung des analytischen Blickwinkels auf Epiphänomene läuft letztlich Gefahr, bloße Effekte der digitalen Medien in den Blick zu nehmen, dabei aber die Erklärungsbedürftigkeit und Kontingenz digitaler Medien ihrerseits – ihre Form, ihre Rolle und ihre grundlegenden Funktionslogiken – als ein untersuchungswürdiges Phänomen auszuklammern: „[A]ll diese Diskussionen über Störungen gesellschaftlicher Routinen durch die ausgreifende Digitaltechnik (...) setzen die Digitalisierung als Phänomen letztlich voraus.“ (Nassehi, 2019: S. 26).

Digitale Medien selbst als erklärungsbedürftiges Phänomen aufzugreifen würde beinhalten, die Frage danach aufzuwerfen, in wessen Namen, in wessen Auftrag, in Reaktion auf welche Bedürfnisse und entlang welcher ökonomischen Kriterien digitale Medien entwickelt und programmiert werden. Dazu zählt auch die Frage, was der per Software intendierte Handlungsraum ist und welche Vorstellungen von Nutzenden sich darin erkennen lassen (Jörissen, 2019), und welche Bedeutung ökonomischen Anreize für die Bereitschaft der plattformerschaffenden Unternehmen zukommen, polarisierende Kommunikation oder *Fake News* zu befördern (vgl. Staab & Thiel, 2021: S. 285).

Der in Schulbüchern suggerierte Einfluss der digitalen Medien auf die gesellschaftliche Entwicklung (Als et al., 2021: S. 111, 127) schreibt digitalen Medien einen Akteursstatus zu, ohne zu explizieren, was oder wer im Einzelnen handelt (Hofmann, 2019: S. 28). Implizit wird ein Deutungsmuster bedient, das digitale Medien einerseits und die gesellschaftliche Entwicklung andererseits als unabhängige Variablen begreift (vgl. Nassehi, 2019: S. 16). Dies befördert ein Verständnis von digitalen Medien, welche diese als *unterscheidbar* von gesellschaftlicher Entwicklung auffasst und das wechselseitige Bedingungsverhältnis zwischen digitalen Medien und Gesellschaft de-thematisiert.

### 3.4 Digitale Medien als Gefährdung persönlicher Daten

Wie werden die Themen Privatsphäre, Datenschutz und Datensicherheit in Schulbüchern adressiert und kontextualisiert? In den untersuchten Schulbüchern ist die Frage „Wie schütze ich meine persönlichen Daten?“ (Comagic, 2016: S. 80) quasi omnipräsent (vgl.

im Folgenden Heldt et al., 2022: S. 52-53). Das Thema „Daten“ wird dabei häufig mit einer Diagnose verknüpft, die eine Zunahme personalisierender und emotionalisierender Sozial- und Kommunikationsformen in der öffentlichen Sphäre beschreibt: Die Möglichkeit, unkompliziert eigene Inhalte online zu veröffentlichen, verleitet dazu, immer mehr private Fotos, Videos und Texte sowie andere private Informationen auf Facebook, Twitter, Instagram und anderen Plattformen zu veröffentlichen. Vor der Veröffentlichung privater Inhalte, die „zum Missbrauch einladen“ und „in falsche Hände geraten“ können wird gewarnt: „Man muss immer damit rechnen, dass fremde Personen auf die Informationen zugreifen können, die man über sich und andere versendet“ (Mattes, Ackermann & Herzig, 2016: S. 105). Insbesondere solche Schulbücher, die vor dem Jahr 2021 veröffentlicht wurden, neigen zu einem Datenverständnis, das Daten auf freiwillig geteilte persönliche Information reduziert, „dazu gehören dein Alter, deine Adresse, Angaben über deine Familie [...] das können Schulnoten sein und Angaben über Deine Familie“ (Mattes et al., 2016: S. 105). Ein allzu sorgloser Umgang mit den eigenen Daten etwa könne, so legt es ein Comic nahe (vgl. Abb. 1 aus Bachmann et al., 2021: S. 121), dazu führen, dass die eigene Urlaubsreise von Kriminellen als Gelegenheit zum Wohnungseinbruch ausgenutzt wird, oder – nicht weniger dramatisch dargelegt an anderer Stelle – dass man vor der Schule oder nach dem Sport von Unbekannten abgefangen werden könnte (vgl. Herzig & Mattes, 2021: S. 106). Dass ‚sichtbare‘ Posts und Eingabedaten nur einen (sehr kleinen) Teil der Datenwelt darstellen, wird in den Schulbüchern kaum thematisiert.



Abbildung 1: Beispiel einer Thematisierung von Datenschutz aus einem Schulbuch des Jahres 2021 (Comic: Nelson Martins, CC BY-SA)

Der so entfaltenen Logik ist entgegenzuhalten, dass sich Angriffe auf die Privatsphäre auf zwei Ebenen ergeben: zum einen auf der *horizontalen* Ebene (durch gleichgestellte Mitmenschen), zum anderen auch auf einer *vertikalen* Ebene (durch Institutionen und private Unternehmen, welche die Daten sammeln, analysieren und weitergeben) (vgl. Masur, Teutsch, Dienlin & Trepte, 2017).

Schulbücher thematisieren bisher vor allem Strategien, um die horizontale Privatheit zu schützen. Die Schulbücher fokussieren damit die Vermittlung von Kenntnissen, die

im Datenschutzdiskurs üblicherweise „Selbstdatenschutz“ genannt wird, womit das eigene Verhalten und die individuelle Einstellung von Privatsphäre-Optionen, Anonymisierungs-Instrumenten und dergleichen angesprochen wird (Gapski, 2021). Eine solche Akzentuierung des Themas „Datenschutz“ kann im Hinblick auf zwei Aspekte problematisiert werden (vgl. Heldt et. al, 2023: S 35-54): 1) Ein undifferenziertes, auf interpersonelle Kontexte und sichtbare Eingabedaten verengtes Verständnis von ‚Daten‘ sowie 2) eine Ausblendung der Datensammlungs- und Verwaltungspraktiken auf ‚vertikaler Ebene‘ (vgl. Masur et al., 2017: S. 180–189) also das systematische Sammeln von Nutzer\*innendaten durch höherrangig gestellte Institutionen und private Unternehmen und ihre digitalen Dienste. Aus dem Blick rückt, dass während der eigentlichen Kommunikation – für Nutzende meist unbemerkt – Verfahren der Beobachtung, Vermessung und Personalisierung wirken, die potentiell die Bedingungen individueller Autonomie schwächen können. Aus einer privilegierten Beobachtungsposition heraus können Anbieter\*innen von digitalen Plattformen die Nutzenden analysieren und potentiell ihr Verhalten zu beeinflussen suchen (vgl. Staab & Thiel, 2021: S. 286). Damit ist die Logik digitaler Geschäftsmodelle im Sinne der datenbasierten Wertschöpfung benannt. Der durch digitale Plattformen bereitgestellte Rahmen für Kommunikation hat den Zweck, Kommunikations- und Verhaltensdaten zu sammeln und damit Profit zu erzielen, „eine ökonomisch-exploitative Dimension läuft immer mit“ (Staab & Thiel, 2021: S. 286). Da digitale Kommunikationsdienste eine unverzichtbare, alltagsprägende infrastrukturelle Bedeutung gewonnen haben, „verschwindet die Freiheit, sich gegen die Preisgabe der Privatsphäre zu entscheiden“ (Hofmann, 2022: S. 60). Insofern erscheint es angebracht, neben handlungspraktischen Fragen eines „sicheren Surfens“ (Krautter & Dittgen, 2022: S. 261) verstärkt theoretische Reflexionen über das Schutzgut der Privatheit anzuleiten (vgl. Grimm, Keber & Zöllner, 2021).

Die Auseinandersetzung mit der Verfügungsgewalt über personengebundene Daten und Metadaten wirft damit eine für die Politische Bildung essentielle Frage auf: nach den Möglichkeiten und strukturellen Grenzen von „Datenschutz und Datensicherheit“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2022: S. 51). Deutlich häufiger und differenzierter als in den von uns untersuchten Lehrplänen und Schulbüchern sollten nicht allein „Handlungsanleitungen zur Datensicherheit“ (Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz, 2022: S. 51) entfaltet, sondern theoretische Reflexionen über das Schutzgut der Privatheit (Grimm et al., 2021) angeleitet werden – im Sinne unter anderem der Frage, warum private Daten als schützenswert einzustufen sind; der Reflexion darüber, wer private Daten zu welchen Zwecken erhebt, verarbeitet und weitergibt; ein Abschätzen der individuellen und gesellschaftlichen Folgen, die sich aus Datenverwertungspraktiken ergeben und der handelnden Auseinandersetzung mit Angeboten, die Privatheit respektieren. Bildung über Daten(-schutz) sollte nicht zuvorderst als eine individuelle Kompetenz unter dem Aspekt der Gefahrenabwendung und des Selbstschutzes gedacht werden, sondern sollte stärker als bisher als wichtiger Bestandteil demokratischen Zusammenlebens verständlich gemacht werden.

#### 4. Fazit

Die Politische Bildung steht vor der Herausforderung, Digitalisierung künftig nicht zuvorderst als Bereichsphänomen von Medien zu thematisieren, sondern als einen umfassenden, vielgestaltigen Prozess, der sämtliche Ebenen von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft betrifft und ein strukturveränderndes Potenzial hat.

Als analytisch hilfreich kann sich dabei die begriffliche Unterscheidung zwischen ‚Digitalisierung‘ und ‚Digitalität‘<sup>5</sup> erweisen: Während ‚die Digitalisierung‘ eher technische Phänomene der Umwandlung analoger in digitale Information beschreibt, bezieht sich ‚Digitalität‘ auf die – eben hierdurch unumkehrbar gewordenen – neuen Bedingungen und Logiken von Kommunikation und Identitätsbildung, von Wirtschaftsweisen und gesellschaftlicher Ordnung.

Mit dem Konzept der Digitalität geht somit ein wesentlicher Perspektivwechsel auf Bildung einher: Statt um die Förderung von instrumentellen Fertigkeiten des kritischen Umgangs mit bestimmten neuen ‚digitalen Medien‘ oder des Umgangs mit Phänomenen wie Künstlicher Intelligenz, geht es grundsätzlich zudem um die Förderung einer politischen Urteilsfähigkeit zu Fragen, welche die elementare Ordnung von Gesellschaft sowie Bedingungen kollektiver und individueller Selbstbestimmung betreffen. Damit liegt die Herausforderung im reflektierten Umgang mit etwas, „das sich systematisch der Sichtbarkeit und Gegenständlichkeit entzieht; im Umgang mit den verborgenen Strukturen von Digitalität, ihren Bedingungen und Effekten“ (Jörissen, 2019: S. 5).

#### 5. Bibliografische Angaben

- Ackermann, Birgit & Herzig, Karin (2016). Politik erleben. Sozialkunde (aktualisierte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Als, Susanne; Fringes, Christian; Hillenbrand, Philippe; Müller, Marcus Sauer, Michael & Schreier, Torsten (2021). Politik & Co (Gymnasium, Bundesland Rheinland-Pfalz). Bamberg: C.C. Buchner.
- Axmann, Alfons; Scherer, Manfred & Utpatel, Bernd (2020). Betrifft Sozialkunde (Bundesland Rheinland-Pfalz, [Berufliches Gymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Höhere Berufsfachschule] (4. Auflage). Köln: Bildungsverlag EINS Westermann.
- Bachmann, Christian; Comagic, Slobodan; Hennrich, Niels; Mohr, Georg; Müller-Dittloff, Stefan; Schug, Dietmar & Straßner, Veit (2021). Mensch & Politik - Sekundarstufe I. Sozialkunde [Ausgabe 2021 für Bundesland Rheinland-Pfalz und das Saarland], [Gymnasium], Sekundarstufe I, Druck A). Braunschweig: Westermann.
- Berg, Sebastian; Rakowski, Niklas & Thiel, Thorsten (2020). Die digitale Konstellation. Eine Positionsbestimmung. In *Z Politikwiss* 30 (2), S. 171–191. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00207-6>.

---

<sup>5</sup> Siehe dazu auch die aktualisierten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Bildung in der digitalen Welt“, die diese Differenzierung in ihren grundsätzlichen Überlegungen und Zielen aufgreift (vgl. KMK, 2021: S. 3).

- Comagic, Slobodan (2016). Mensch & Politik - Sekundarstufe I. Sozialkunde (Bundesland Rheinland-Pfalz) [Gymnasium Sek I]. Braunschweig: Schroedel.
- \_\_\_; Frigger, Carsten; Immesberger, Werner; Kohlhaas, Rainer; Mohr, Georg; Müller, Ursula & Müller-Dittloff, Stefan (2016). Mensch & Politik. Sekundarstufe I – Sozialkunde Rheinland-Pfalz. Braunschweig: Schroedel.
- Detjen, Joachim (2020). Schulbuch. In Reinhardt, Sibylle & Richter, Dagmar (Hg.), Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (6. Auflage). Berlin: Cornelsen, S. 145–167.
- Ferdinand, Jan-Peter & Kind, Sonja (2018). Big Social Data – die gesellschaftspolitische Dimension von Prognose und Ratingalgorithmen. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Gapski, Harald (2021). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Datafizierte Lebenswelten und Datenschutz. In Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hg.), Handbuch Medienpädagogik (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4\\_82-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_82-1)
- \_\_\_ (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Datafizierte Lebenswelten und Datenschutz. In Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hg.), Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 693–701.
- Grimm, Petra; Keber, Tobias O & Zöllner, Oliver (Hg.) (2021). Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten (3. Auflage). Ditzingen: Reclam; Kösel GmbH & Co. KG.
- Heldt, Inken (2022a). Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In Sander, Wolfgang & Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt (Main): Wochenschau, S. 374–381.
- \_\_\_ (2022b). Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung, In Magazin erwachsenenbildung.at 44/45, S. 1–9. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2024)
- Heldt, Inken & Krösche, Heike. (2023). Bildungspolitische Rahmungen von „Digitalisierung“: Eine kritische Bestandsaufnahme aus Perspektive der Politischen Bildung. In Wochenschau 74 (23), S. 14–18.
- Heldt, Inken; Bloise, Jennifer & Theophil, Manuel (2023). Digitalität als Leerstelle? Ergebnisse einer qualitativen Schulbuchanalyse. In Busch, Matthias & Keuler, Charlotte (Hg.), Politische Bildung und Digitalität. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 48-56.
- Heldt, Inken; Theophil, Manuel; Bloise, Jennifer (2024, im Erscheinen). Verhinderung von Perspektivenvielfalt? Zur Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung in aktuellen Schulbüchern der Politischen Bildung. In Poltze, Katharina & Schröder, Birte (Hg.), Putting knowledge(s) into perspective? Wissen, Reflexivität und (Multi-)Perspektivität in Bildungsmedien (Bildungsmedienforschung. Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien, Bd. 155). Böhlau: *Vandenhoeck & Ruprecht*, S. 1-10. Verfügbar unter: <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/detail/index/sArticle/59246>. (zuletzt aufgerufen am 25.06.2024)

- Herzig, Karin & Mattes, Wolfgang (2021). Politik erleben. Sozialkunde. Braunschweig: Westermann.
- Hofmann, Jeanette (2019). Mediatisierte Demokratie in Zeiten der Digitalisierung – Eine Forschungsperspektive. In dies. (Hg.), Politik in der Digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 27–46.
- \_\_\_ (2022). Digitale Infrastrukturen im Wandel. In Bürger im Staat 72 (1/2), S. 56–62.
- Jörissen, Benjamin (2019). Digital/Kulturelle Bildung. Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. Kulturelle Bildung online. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2024).
- Kirchschlaeger, Peter G. (2021). Digital Transformation and Ethics. Ethical Considerations on the Robotization and Automation of Society and the Economy and the Use of Artificial Intelligence. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hg.) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (zuletzt aufgerufen am 17.05.2024)
- \_\_\_ (Hg.) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Berlin.
- Krautter, Yvonne & Dittgen, Michell (2022). Trio - Gesellschaftslehre [Gesamtschule und Realschule plus] (Bundesland Rheinland-Pfalz, RP, Druck A). Braunschweig: Westermann.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Latour, Bruno (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt (Main): Suhrkamp. <https://doi.org/58488>
- Massing, Peter (2020): Medien. In Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter & Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt (Main): Wochenschau, S. 143–146.
- Masur, Philipp K.; Teutsch, Doris; Dienlin, Tobias & Trepte, Sabine (2017). Online-Privatheitskompetenz und deren Bedeutung für demokratische Gesellschaften. In Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 30 (2), S. 180–189. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2017-0039>
- Mattes, Wolfgang; Ackermann, Birgit & Herzig, Karin (2016). Politik erleben. Sozialkunde, 7-10, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule und Realschule plus Bundesland Rheinland-Pfalz. Paderborn: Schöningh.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.) (2021). Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Mainz. Verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2024)



- \_\_\_ (Hg.) (2022). Lehrplan Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I, Klasse 5-10. Mainz. Verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2024)
- Nassehi, Armin (2019). Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C. H. Beck.
- Oberle, Monika & Heldt, Inken (2022). Politische Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Politikdidaktik. In Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hg.), Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 311–333.
- Sander, Wolfgang (2020). Digitalisierung. In Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter & Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt (Main): Wochenschau, S. 57–59.
- Staab, Philipp & Thiel, Thorsten (2021). Privatisierung ohne Privatismus. Soziale Medien im digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit. In Seeliger, Martin & Sevignani, Sebastian (Hg.), Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co., KG, S. 275–297. <https://doi.org/10.5771/9783748912187-275>
- Tatje, Christian (Hg.) (2017). Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17683-9>
- Theophil, Manuel; Heldt, Inken & Bloise, Jennifer (2023). Strukturelle Leerstellen und omnipräsente Gefahrenabwehr zum Erhalt der Demokratie – Sieben Thesen zur Verhandlung von Digitalisierung in Schulbüchern. In Heldt, Inken; Beutel, Wolfgang & Lange, Dirk (Hg.), Demokratie auf Distanz. Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 72-88.

## Über die Autorin

**Inken Heldt** ist Inhaberin des Lehrstuhls für das Politische System der Bundesrepublik Deutschland und Politische Bildung an der Universität Passau und war zuvor Juniorprofessorin für die Didaktik der Politischen Bildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, mit Gastaufenthalten an der Universität Wien und an der Universität Leipzig. Ihre Schwerpunkte sind Digitalität und Politische Bildung, Menschenrechtsbildung und Global Citizenship Education.

Korrespondenzadresse: [Inken.Heldt@uni-passau.de](mailto:Inken.Heldt@uni-passau.de)