



# Emotionen und politische Bildung

Jahrestagung und Tagung der Early Career Researcher  
der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung  
(GPJE)

31.05./01.06. - 03.06.2023

Universität Hildesheim, Hauptcampus Universitätsplatz



Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur



Zentrum für Bildungsintegration  
Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG



Niedersächsische  
Landeszentrale für  
politische Bildung



Universitätsgesellschaft  
Hildesheim e.V.



Duncker & Humblot · Berlin



Springer VS



Nomos

## Impressum

### Herausgeber

Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung  
Universität Hildesheim  
Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften  
Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft  
Universitätsplatz 1  
D-31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozialwissenschaften/politikwissenschaft/forschung/politikdidaktik-und-politische-bildung/>

<https://www.uni-hildesheim.de/gpje23>

### Redaktion

Stefanie Gesang, Sinia Hensel, Miriam Kühne, Marc Partetzke, Anja Schade

### Bildnachweise

Titelblatt: Clemens Heidrich

### Druck

Hausdruckerei Universität Hildesheim

Hildesheim, im Mai 2023

## Inhaltsverzeichnis

1. Herzlich willkommen an der Universität Hildesheim!	4
2. Tagungsprogramm	6
Programmübersicht Tagung Early Career Researcher – Mi., 31.05.2023	6
Parallelvorträge (Überblick) – Mi., 31.05.2023	7
Panel 1, Gebäude N; 007	8
Panel 2, Gebäude N; 010	8
Panel 3, Gebäude N; 007	8
Panel 4, Gebäude N; 010	9
Programmübersicht Tagung Early Career Researcher – Do., 01.06.2023	10
Vorstellungskarussell/Pitches (Überblick) – Do., 01.06.2023	11
1. Runde, Gebäude N; 006	12
2. Runde, Gebäude N, 006	13
Parallelvorträge (Überblick) – Do., 01.06.2023	16
Panel 5, Gebäude N; 007	17
Panel 6, Gebäude N; 010	17
Programmübersicht Haupttagung – Do., 01.06.2023	18
Stadtführung; Rathausstraße 20/Tempelhaus, 31134 Hildesheim	19
Podiumsdiskussion, Gebäude I; HS 1	19
Keynote 1, Gebäude I; HS 1	20
Empfang, Gebäude N; Foyer	20
Programmübersicht Haupttagung – Fr., 02.06.2023	21
Keynote 2, Gebäude I; HS 1	22
Parallelvorträge & Workshops (Überblick) – Fr., 02.06.2023	23
Panel 1, Gebäude I; HS 1	24
Panel 2, Gebäude N; 006	25
Panel 3, Gebäude N; 007	27
Panel 4, Gebäude N; 010	29
Panel 5, Gebäude N; 436	30
Panel 6, Gebäude SP; 008	31
Posterpräsentation, Gebäude N; Foyer, 006	32
Mitgliederversammlung, Gebäude I, HS 1	35
Conference Dinner, Van der Falk Hotel; Markt 4, 31134 Hildesheim	35
Programmübersicht Haupttagung – Sa., 03.06.2023	36
Parallelvorträge & Workshops (Überblick) – Sa., 03.06.2023	37
Panel 1, Gebäude I; HS 1	39
Panel 2, Gebäude N; 006	40
Panel 3, Gebäude N; 007	41
Panel 4, Gebäude N; 010	43
Panel 5, Gebäude N; 436	45
Panel 6, Gebäude N; 332	46
Tagungsabschluss (inkl. Posterpreisverleihung), Gebäude I; HS 1	47
3. Organisatorisches	48
4. Förderer & Unterstützer	50
5. Lageplan Universität Hildesheim – Hauptcampus	51
6. Teilnehmer:innenverzeichnis	52

## 1. Herzlich willkommen an der Universität Hildesheim!

Die Geschichte der Lehrer:innenbildung in Hildesheim reicht bis in das 19. Jahrhundert zurück. 1946 gab es die s. g. „Alfelder Kurse“ der Pädagogischen Hochschule Hildesheim, 1978 wird die Pädagogische Hochschule Hildesheim, mittlerweile eine Abteilung der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, eine selbstständige wissenschaftliche Hochschule. Es kommt zur Entwicklung neuer Studiengänge und zur Gründung neuer Fachbereiche außerhalb des Lehramts. Im Jahr 1989 wird aus der Hochschule Hildesheim die Universität Hildesheim, 2003 wird die Stiftung Universität Hildesheim gegründet. Heute hat die Universität rund 8.700 Studierende, über 90 Professuren und rund 840 Beschäftigte in Wissenschaft und Verwaltung.

Die Universität Hildesheim verwirklicht ihr Leitbild als europäische Universität im Respekt vor der freiheitlich-demokratischen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland und in der besonderen Verantwortung des Landes Niedersachsen. Ein besonderes Anliegen ist ihr die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie von Menschen unterschiedlicher sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft. Sie respektiert die Vielfalt des Einwanderungslandes und fördert die Integration.

Ihrem Selbstverständnis nach begreift sich die Universität Hildesheim als:

### Profiluniversität

Als Profiluniversität konzentrieren wir uns auf ausgewählte Wissenschaftsbereiche der Bildungswissenschaften und der Kulturwissenschaften. Das Fächerspektrum findet sich in vier Fachbereichen organisiert: Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation, Sprach- und Informationswissenschaften sowie Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Informatik.

Wir bekennen uns zur Freiheit von Forschung und Lehre. Die kontinuierliche Schärfung unseres Profils sichern wir durch exzellente Forschungsleistungen und die enge Verknüpfung von forschungsbasierter, theoriegeleiteter Lehre und praxisbezogenem, auf die Beschäftigungsfähigkeit in den Berufsfeldern unserer Absolvent:innen ausgerichtetem Studium. In Forschung und Lehre orientieren wir uns an den Standards moderner Wissenschaft, die wir durch eigene Forschungsleistungen und innovative Lehrkonzepte aktiv mitgestalten.

Die Universität Hildesheim fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs. Durch eine hochwertige forschungsorientierte Lehre qualifizieren wir Studierende zu selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs bieten wir die Möglichkeit zur weiteren Qualifikation in Forschung und Lehre. Besonders Begabten und Einsatzbereiten bieten wir u. a. in Graduiertenkollegs besondere Chancen und Herausforderungen.

Zur Profilbildung der Universität Hildesheim gehört, dass sie Interdisziplinarität fördert. Gefördert werden die intensive Kommunikation und Vernetzung zwischen den Wissenschafts- und Fächerkulturen der Hochschule. Gefördert werden auch die Kooperation und der Austausch mit anderen Hochschulen.

Wir sind mit regionalen, nationalen und internationalen Partnern aus den Bereichen Bildung, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft vernetzt, um die Persönlichkeitsentwicklung unserer Studierenden zu fördern und um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu steigern.

In Forschung, Studium und Lehre legen wir als Profiluniversität besonderen Wert auf internationale Vernetzung. So schaffen wir die Voraussetzungen für international anerkannte Forschungsaktivitäten und sichern zugleich die Vermittlung aktueller internationaler und interkultureller Inhalte in Studium und Lehre.

Unser Land ist seit Jahrzehnten auch durch Immigration geprägt. Wir wollen konsequent dazu beitragen, die Bildungschancen von Menschen aus Einwanderungsfamilien weiter zu entwickeln, um ihre Integration zu fördern. Gleichzeitig erkennen wir ihre vielfältigen Erfahrungen an.

Wir verstehen unseren Auftrag als Universität darin, Menschen bei ihren lebenslangen Lernprozessen zu begleiten. Dafür bieten wir Weiterbildungsmöglichkeiten, die sie nach einem ersten Berufsabschluss und nach ersten Berufserfahrungen für ihre Weiterentwicklung nutzen können.

Um die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf für die Mitglieder der Hochschule zu gewährleisten, schaffen wir familienfreundliche Arbeits- und Studierbedingungen und entwickeln ein soziales Umfeld, in dem Studieren, Arbeiten und Forschen mit Familie möglich ist.

Lehrende und Studierende der Universität bekennen sich zum Verantwortungsprinzip. Verantwortung bedeutet für uns die Verpflichtung, sich an der Qualität von Lehre und Forschung, am sorgfältigen Umgang mit politischer Teilhabe und an unserem Engagement für die Entwicklung der Universität messen zu lassen. Die Offenheit für die Weiterentwicklung schließt auch die Werte und Orientierungen dieses Leitbildes ein.

### **Stiftungsuniversität**

Als Stiftungsuniversität gestalten wir – unabhängig von der staatlichen Detailsteuerung – die Entwicklung unserer Hochschule im Rahmen von Verfassung und Gesetz autonom und eigenverantwortlich. Gesichert wird das durch die stetige Weiterentwicklung eines modernen Hochschulmanagements.

Wir sind uns der besonderen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Kultur bewusst, von der wir getragen und gefördert werden und die wir zugleich mit tragen und fördern wollen. Eine enge Vernetzung mit der Bürgergesellschaft und ihren Institutionen gehört deshalb zu unseren zentralen Anliegen. Die Ergebnisse unserer Arbeit diskutieren wir nicht nur innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft, sondern auch mit der interessierten Öffentlichkeit.

Die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit, die wir als Stiftungsuniversität gewonnen haben, verstehen wir als Verpflichtung, die Qualität von Lehre und Forschung, Studium und Weiterbildung kontinuierlich zu prüfen und internationalen Maßstäben entsprechend weiterzuentwickeln. Die qualitätsrelevanten Prozesse gestalten wir transparent und entwickeln unter Beteiligung aller Personengruppen der Hochschule Maßnahmen zu ihrer Verbesserung. Zur Verwirklichung unserer Ziele pflegen wir eine reflexive und diskursive Qualitätskultur, in der die Bereiche Forschung, Lehre und Verwaltung gemeinsam daran arbeiten, die selbstgesteckten Ziele zu erreichen.

### **Studierendenuniversität**

Die Hochschule verwirklicht eine moderne Form der alteuropäischen *universitas magistrorum et scholarium*. Die Studierenden finden sich aktiv und partnerschaftlich an den Lehr- und Lernprozessen beteiligt. Wir unterstützen und fördern ihr Engagement bei der Entwicklung und Verbesserung von Lehre und Studium.

Die Universität Hildesheim versteht das Studium als Zeit einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Sie legt deshalb großen Wert darauf, die Studierenden fachlich und persönlich zu betreuen und zu fördern. Ihre Mitarbeiter:innen verstehen sich als Ansprech- und Diskussionspartner der Studierenden und im Bereich der Lehre als deren Mentor:innen.

Die Universität Hildesheim möchte die Frage- und Wissenshorizonte ihrer Studierenden beständig öffnen und erweitern. Neben der Vermittlung wissenschaftlich fundierter Fach- und Methodenkompetenzen fördert sie deshalb ausdrücklich Schlüsselqualifikationen und ein fächerübergreifendes Orientierungswissen.

Wir fördern besonders leistungsstarke Studierende durch Stipendien im Rahmen des Minerva-Kollegs. Wir fördern durch Lore-Auerbach-Stipendien Studierende, die sich in Ehrenämtern, in der akademischen Selbstverwaltung oder im Bereich der Bildungsintegration besonders engagieren. Wir fördern die internationale Zusammenarbeit im Hochschulbereich. Studierenden, die in eine soziale Notlage geraten sind, unterstützen wir durch unseren Sozialfonds und durch den Notfonds für ausländische Studierende.

Mit diesem Leitbild ist der Orientierungsrahmen für unser Handeln definiert. Es gilt zugleich als Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Diskussion über die Weiterentwicklung der Aufgaben und Ziele unserer Hochschule.

## 2. Tagungsprogramm

### Programmübersicht Tagung Early Career Researcher – Mi., 31.05.2023

ab 13.00 Gebäude N; Foyer	Anmeldung und kleiner Snack
14:00 - 14.30 Gebäude N; 006	<b>Begrüßung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof. Dr. Marc Partetzke</li><li>• Charlotte Keuler, Sprecherin der Early Career Researcher der GPJE</li></ul> <b>Grußwort</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Janna Teltemann, Dekanin des Fachbereichs 1 der Universität Hildesheim</li></ul>
14.30 - 15.00	Wechselpause
15.00 - 15.40 Gebäude N; 007, 010	Tagung der Early Career Researcher der GPJE Parallelvorträge
15.40 - 15.50	Kaffeepause/Wechsel
15.50 - 16.30 Gebäude N; 007, 010	Tagung der Early Career Researcher der GPJE Parallelvorträge
16.45 - 18.45 Gebäude N; 006	ECR-Versammlung
ab 19.30	Gemeinsames Abendessen im PAZZO (ehemals La Gondola); Osterstr. 41, 31134 Hildesheim (Selbstzahlung)

## Parallelvorträge (Überblick) – Mi., 31.05.2023

	Panel 1 Gebäude N 007 (48 Pl.)	Panel 2 Gebäude N 010 (48 Pl.)
15.00 - 15.40	<p><i>Vorstellungen und Meinungsbildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zum Krieg in der Ukraine</i>  <b>Bastian Vajen</b>  <b>Lena Bohnenstengel</b></p> <p>Moderation:  <b>Natalia Hanauska</b></p>	<p>»Ohne Trost« – Bedingungen &amp; Herausforderungen politischer Bildung nach Auschwitz  <b>Henning Gutfleisch</b></p> <p>Moderation:  <b>Kai Schubert</b></p>
15.40 - 15.50	Kaffee- und Wechselpause	
	Panel 3 Gebäude N 007 (48 Pl.)	Panel 4 Gebäude N 010 (48 Pl.)
15.50 - 16.30	<p>»Nicht ohne uns über uns!« – Einblicke in ein teilpartizipatives Promotionsprojekt zur politischen Partizipation von jungen Menschen mit Behinderungen  <b>Julia Eiperle</b></p> <p>Moderation:  <b>Natalia Hanauska</b></p>	<p>WUT, MUT und VISIONEN – Emotionsbasierte Politikdidaktik mit den Ansätzen der Aktionskunst und des künstlerischen Aktivismus  <b>Cesy Leonard</b></p> <p>Moderation:  <b>Theresa Bechtel</b></p>

## Panel 1, Gebäude N; 007 (48 Pl.)

### *Vorstellungen und Meinungsbildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zum Krieg in der Ukraine*

**Bastian Vajen & Lena Bohnenstengel**

Der Ukraine-Krieg, der mit der Invasion russischer Truppen im Februar 2022 eine neue Dimension erreichte, hat auch in Deutschland zu neuen Herausforderungen sowie intensiven politischen und gesellschaftlichen Diskursen geführt. Dass der Ukraine-Krieg entsprechend auch im politikdidaktischen Diskurs aufgegriffen und Überlegungen zu den hiermit verbundenen Implikationen für die politische Bildung angestellt wurden (Fischer, 2022; Sander, 2022), ist vor dem Hintergrund des Stellenwerts gesellschaftlicher Probleme und politischer Konflikte für die Politikdidaktik wenig verwunderlich. Was bisher jedoch fehlt, ist eine empirische Erfassung der Zugänge von Schülerinnen und Schülern zu diesem Konflikt. Über die Notwendigkeit der Erforschung der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern und ihre Relevanz für politische Lernprozesse besteht im politikdidaktischen Diskurs relatives Einverständnis (Bonfig, 2019). Hieran anschließend erscheint es gerade vor dem Hintergrund kontroverser gesellschaftlicher Diskurse relevant, die Informations- und Meinungsbildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern verstärkt in den Blick zu nehmen. Entsprechend befasst sich dieser Vortrag mit den Informations- und Meinungsbildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern zum Ukraine-Krieg, die zwischen Juni und Juli des Jahres 2022 im Rahmen von teilstrukturierten Interviews mit 14 Schülerinnen und Schülern erhoben und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

#### Literatur

- Bonfig, A. (2019). Förderschüler\*innen und ihre Vorstellungen zu sozioökonomischen Phänomenen: Ein Desiderat der fachdidaktischen Forschung?! In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung: Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 69–82). Springer VS.
- Fischer, C. (2022). Krieg in der Ukraine – Orientierungsversuche für den Politikunterricht. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(2), 221–231. <https://doi.org/10.3224/gwp.v71i2.01>.
- Sander, W. (2022). Eine "Zeitenwende" auch im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 129–142. <https://doi.org/10.46499/2079.2530>.

## Panel 2, Gebäude N; 010 (48 Pl.)

### *»Ohne Trost« – Bedingungen & Herausforderungen politischer Bildung nach Auschwitz*

**Henning Gutfleisch**

Theodor W. Adornos kategorischer Imperativ rührt an Aufklärung an sich – und rettet ihren Anspruch noch dort, wo er historisch zunichte gemacht wurde. Dabei ist die partikulare Gewalt universalisierte Gegenaufklärung selbst: »ein Zivilisationsbruch, verübt an den Juden« (Diner 2007: 14). Der Zivilisationsbruch hat ebenso drastische Konsequenzen für Denken überhaupt: ihm wird der Grund entzogen. Das trifft unmittelbar auch *alle* Pädagogik: ohne eine Reflexion auf die Vernichtung, um der Vernichtung willen – was in Auschwitz präzedenzlos geltend gemacht wurde –, ist Bildung nicht länger zu haben (vgl. Rajal 2021). Auschwitz beschädigte ebenso das Verhältnis der Menschen zu sich selbst: »ohne Trost verbrannte [...] in den Lagern alles Beschwichtigende des Geistes und seiner Objektivierung, der Kultur« (AGS 6: 358). Damit gilt auch Bildung, subjektive Zueignung von Kultur, als irreversibel beschädigt: In Frage steht grundsätzlich wie Didaktik und pädagogische Praxis Bildungsprozesse gestalten können, wo doch die Bildsamkeit des Subjekts durch den Zivilisationsbruch bedingten Erfahrungsverlust zweifelhaft wurde? Für die politische Bildung ist diese Einsicht, so meine These, keineswegs marginal, sondern zentral. Mein Vortrag entfaltet dieses Dilemma bildungstheoretisch und breitet anschließend einen Vorschlag zur Bestimmung der Grenzen politischer Bildung aus.

#### Literatur

- Adorno, T.W. (1973). Negative Dialektik. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Band 6, hrsg. v. Rolf Tiedemann (hier: AGS 6). Frankfurt am Main, S. 7-412.
- Diner, D. (2007). *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*. Göttingen.
- Rajal, E. (2021). Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Grimm, M./Müller, St. (Hg.): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Frankfurt am Main, S. 182-197.

## Panel 3, Gebäude N; 007 (48 Pl.)

### *»Nicht ohne uns über uns!« – Einblicke in ein teilpartizipatives Promotionsprojekt zur politischen Partizipation von jungen Menschen mit Behinderungen*

**Julia Eiperle**

In der Bundesrepublik Deutschland besteht, rein formal betrachtet, spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK und der damit verbundenen Wahlrechtsreform kein Zweifel mehr daran, dass Menschen mit Behinderungen dasselbe Recht haben, politisch zu partizipieren. Inwiefern sie dieses Recht jedoch tatsächlich für sich beanspruchen und ausüben, stellt hierzulande allerdings ein Forschungsdesiderat dar. Dies trifft insbesondere auf die politische Partizipation von jungen Menschen mit Behinderungen zu, die im Zentrum meines Promotionsprojekts stehen: Welche Vorstellungen von Politik im Allgemeinen und politischer Partizipation im Speziellen haben sie? Inwiefern wollen sie, inwiefern können sie politisch partizipieren? Inwiefern partizipieren sie bereits politisch? Inwiefern sehen sie sich selbst in



der Lage, politisch zu partizipieren? Zur Beantwortung der Forschungsfragen habe ich wiederholt junge Menschen im Alter von 14 bis 27 Jahren, die eine Beeinträchtigung haben und politisch aktiv sind, entweder mithilfe des speziell für das Projekt von mir neu entwickelten Partizipationskoffers inkl. Partizipationskarten oder pandemie- bzw. entfernungsbedingt mithilfe leitfadengestützter Online-Interviews zu ihrer eigenen politischen Partizipation befragt. Die neue, zuerst genannte Erhebungsmethode zielt mitunter darauf ab, die Gesprächssituation sprachlich zu entlasten und den Gesprächsverlauf aktiv mitbestimmen zu können. Dabei werden die bereits etablierten Methoden „Strukturlege-Technik“ und „narrative/subjektive Landkarte“ in neuer Weise miteinander kombiniert und erweitert. Meinem Projekt liegt dabei, in Anlehnung an und Erweiterung von Benjamin Barbers starker Demokratie, ein weites Politik- bzw. Partizipationsverständnis zugrunde. In Bezug auf den Behinderungsbegriff schließe ich mich dem menschenrechtlichen Modell (Degener, 2015) an. Methodologisch kombiniere ich als Forschungslogiken die reflexive Grounded Theory Methodologie (Breuer et al., 2019) mit der partizipativen Forschung (von Unger, 2014). Junge Menschen mit Behinderungen werden dadurch als gleichberechtigte Mitforschende in einzelne Forschungsphasen mit eingebunden. Im Rahmen meines Vortrags werde ich mein Promotionsprojekt in Grundzügen – Forschungsfragen, methodisches Vorgehen, erste Ergebnisse – vorstellen und zur Diskussion stellen. Ein besonderes Augenmerk lege ich dabei auf das Forschen mit und über junge Menschen mit Behinderungen in der politischen Bildung und möchte meine Erfahrungen damit teilen.

#### Literatur

- Barber, B. (1994). Starke Demokratie Über die Teilhabe am Politischen. Rotbuch-Verlag.
- Breuer, F., Muckel, P., Dieris, B. (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (4. Auflage). Springer VS.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener, E. Diehl (Hrsg.), Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 55-74). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Unger, H. von (2014). Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS.

## Panel 4, Gebäude N; 010 (48 Pl.)

### ***WUT, MUT und VISIONEN – Emotionsbasierte Politikdidaktik mit den Ansätzen der Aktionskunst und des künstlerischen Aktivismus***

#### **Cesy Leonard**

Die Rolle von Emotionen im politischen Diskurs ist von großer Bedeutung. Insbesondere im Hinblick auf die aktuellen politischen Entwicklungen, in der besonders Populist\*innen einfache Lösungen für komplexe Sachverhalte und eine immer komplizierter werdende Welt präsentieren. Deshalb arbeiten *Radikale Töchter* seit 2019 dem Irrtum entgegen, dass Emotionen beiseitegelassen werden müssen, um tragfähige politische Lösungen zu finden. Eine Verflechtung von Denken und Fühlen ist für die Arbeit von *Radikale Töchter* essentiell. Sie arbeiten mit den Emotionen WUT, MUT und VISIONEN und sehen in ihnen eine Kraft, die dabei unterstützen kann, ins Handeln zu kommen, wenn persönliche Grenzen überschritten wurden oder man sich ungerecht behandelt fühlt. Es ist eine Kraft, die für eine radikale positive Veränderung sorgen kann. Wut ist für *Radikale Töchter* ein politisches Gefühl, denn es ist unser Motor, den Status Quo nicht so zu akzeptieren, wie er ist. In ihren Workshops vermitteln *Radikale Töchter* Ansätze der Aktionskunst und des künstlerischen Aktivismus, ausgerichtet auf die Grundwerte des demokratischen Zusammenlebens und auf die ökologischen Herausforderungen unserer Zeit. Somit lehren sie, wie die eigene politische Wut als emotionale Kompetenz in Mut und Visionen umgewandelt werden kann. Mit ihrer Arbeit befähigen *Radikale Töchter* die Teilnehmer\*innen ihre Anliegen und Ziele zu formulieren und Wege zu entwickeln, diese zu erreichen. Ziel der Workshops ist es, Menschlichkeit, Haltung und Leidenschaft zu fördern und den Teilnehmer\*innen zu helfen, ihre Handlungsfähigkeit zu entdecken.

*Radikale Töchter* versetzen Menschen in die Lage, unterkomplexe populistische Narrative enttarnen zu können, eigene Haltungen zu formulieren und diese kreativ und sichtbar in die Öffentlichkeit zu bringen. Die GPJE-Jahrestagung bietet eine hervorragende Gelegenheit für *Radikale Töchter* ihr einzigartiges Konzept und ihre Erfahrungen zu präsentieren und mit Forscher\*innen und Praktiker\*innen in den Diskurs über aktuelle Entwicklungen in der Politikdidaktik zu treten, sowie neue Impulse für die eigene Arbeit zu erhalten.

## Programmübersicht Tagung Early Career Researcher – Do., 01.06.2023

8.30	Ankommen
09.00 - 11.00 Gebäude N; 006	Tagung der Early Career Researcher der GPJE Vorstellungskarussell/Pitches
10.20 - 11.00	Kaffeepause & Austausch über die Pitches
11.00 - 11.45 Gebäude N; 006	Tagung der Early Career Researcher der GPJE Parallelvorträge
11.45 - 12.30 Gebäude N; 006	Abschlussrunde

## Vorstellungskarussell/Pitches (Überblick) – Do., 01.06.2023

Gebäude N 006 (72 Pl.)	
9.00 - 9.30	<p><b>1. Runde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marian Hummel</b> <i>Kommunale / kommunalpolitische Bildung – Ein Nährmedium als Bindeglied zwischen Politik- und Demokratie-Lernen?</i></li> <li>• <b>Sebastian Ihle</b> <i>Wie können Bildungskonzepte für den Politikunterricht aussehen, die wirkungsvoll Perspektiven der Human-Animal-Studies reflektieren?</i></li> <li>• <b>Konstantin Korn</b> <i>Partizipative Forschung in der Politikdidaktik. Eine Möglichkeit mit Schüler*innen zu forschen?</i></li> </ul> <p>Moderation: <b>Philipp Klingler</b></p>
9.30 - 9.40	<b>Nachfragen</b>
9.40 - 10.10	<p><b>2. Runde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rico Lewerenz</b> <i>Strukturelle Bedingungen und Professionsverständnisse in der Bildungspraxis politischer Jugendbildung in Sachsen</i></li> <li>• <b>Sebastian Link</b> <i>Professionalisierung von Grundschullehrkräften in der politischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos: Konzept – Einsatz – Wirkung</i></li> <li>• <b>Michael Nagel</b> <i>Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung – Vorstellungen von Politiklehrkräften im Kontext von Nachhaltigkeit und Transformation</i></li> <li>• <b>Alrun R. Vogt</b> <i>Gefühlte Lebensweltorientierung in der außerschulischen politischen Jugendbildung</i></li> </ul> <p>Moderation: <b>Philipp Klingler</b></p>
10.10 - 10.20	<b>Nachfragen</b>
10.20 - 11.00	<b>Austausch beim Kaffeetrinken</b>

## 1. Runde, Gebäude N; 006 (72 Pl.)

### ***Kommunale / kommunalpolitische Bildung – Ein Nährmedium als Bindeglied zwischen Politik- und Demokratie-Lernen?***

**Marian Hummel**

Die kommunale politische Ebene gilt als „Schule der Demokratie“. In der Politikwissenschaft wird die „legitimierende und partizipatorische Dimension der lokalen Demokratie für das ganze Mehrebenensystem“ (Raiser 2020: 245) herausgehoben. Auch in den Landesverfassungen der jungen Bundesrepublik wurde die Bedeutung der Kommunalpolitik für das demokratische politische System unterstrichen, z.B.: „Die Selbstverwaltung der Gemeinden dient dem Aufbau der Demokratie in Bayern von unten nach oben“ (Bayerische Verfassung, Art. 11, Abs. 4). Darüber hinaus sei auf die Rekrutierungsfunktion von Parteien und die stärkere Responsivität sowie Partizipationsmöglichkeiten in diesem Bereich hin-gewiesen. Die Politikwissenschaft (etwa die politische Kulturforschung) sieht auch empirisch gestützte Anzeichen dafür, dass positive Bewertungen und Erfahrungen (in) der lokalen Politik als eine Art ‚politisches Sozialisationsfeld‘ über diese Ebene hinaus für das größer gedachte Gemeinwesen wirksam werden können (vgl. Vetter 2013, Raiser 2020). Auch in der politischen Bildung wird der Wert kommunalpolitischer Bildung für die ‚politische Subjektwerdung‘ an (wenigen) Stellen herausgehoben, etwa: „(K)ommunalpolitische Bildung (ist) geeignet eine Kontroverse in der Politikdidaktik zu überbrücken. (...) Was macht politische Bildung aus? Soll der Fokus aus „Politik als Kern“ des Politikunterrichts liegen oder sollen (Schüler:innen) im Sinne von ‚Demokratie-lernen‘ persönliche demokratische Erfahrungen ermöglicht werden? *Kommunalpolitische Bildung vermag beides.*“ (Weishaupt/Kellermann 2020: 242, Herv. M.H.). Politikdidaktische Arbeiten zu diesem Zusammenhang liegen aber kaum vor. Ausgehend von der zitierten These soll konzeptuell herausgearbeitet werden, ob eine Art Bottom-up-spill-over-Ansatz, den die politische Kulturforschung als Weg politischer Sozialisation annimmt, auf Perspektiven politischer Bildungsarbeit – in Verbindung mit dem Leitbild Education for Democratic Citizenship – übertragen werden können. In geläufigen Schlagworten lässt sich diese Leitfrage so ausdrücken: ‚Brückenproblem‘ oder ‚Brücken bauen‘, ‚Parallelisierungsfalle‘ oder ‚Abstraktionspfad‘?

#### **Literatur**

- Raiser, M. (2020): Lokale und regionale Demokratie im deutschen Mehrebenensystem. In: A. Kost, P. Massing, M. Raiser (Hg.): Handbuch Demokratie. Wochenschau Verlag. S. 221-246.
- Vetter, A. (2013): Zufriedenheit der Bürger mit politischen Institutionen und der Demokratie. In: J. W. van Deth, M. Tausend-pfund (Hg.): Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Springer Fachmedien. S. 359-380.
- Weishaupt, B., Kellermann, G. (2020): Kommunalpolitische Bildung. In: M. Franz, G. Kellermann (Hg.). Zukunft vor Ort. Kommunalpolitik in Bayern. Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. S. 137-146.
- Koopmann, K. (2011): Bürgerschaftliche Partizipation lernen in Schule und Kommune. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung. Wochenschau Verlag. S. 275-284.

### ***Wie können Bildungskonzepte für den Politikunterricht aussehen, die wirkungsvoll Perspektiven der Human-Animal-Studies reflektieren?***

**Sebastian Ihle**

Menschen und andere Tiere interagieren bereits seit Urzeiten auf ganz unterschiedliche Art und Weise (vgl. Kompatscher et al., 2021, S. 17-22). Das Mensch-Tier-Verhältnis war und ist dabei stets von Zwiespalt geprägt: Spätestens seit Entwicklung der Agrarindustrie werden einige Tiere, bspw. sogenannte Haus- oder Heimtiere, „verzärtelt“ (Kompatscher, 2019, vgl. auch Kompatscher et al., 2021, S. 56-91), andere hingegen in der agrarindustriellen Massentierhaltung unter widrigsten Bedingungen gehalten, gequält, stunden- bzw. sogar tagelang transportiert und/oder lebendig und unzureichend betäubt für Versuche benutzt (vgl. Juchler, 2020). Grundlagen für das Ungleichgewicht von Menschen und anderen Tieren finden sich in der Antike und im Christentum: Schon hier wurde eine Grenze zwischen Menschen und anderen Tieren gezogen, die sich heute noch als „praktisch“ erweist, um die Unterwerfung von anderen Tieren durch den Menschen zu rechtfertigen (vgl. Kompatscher et al., 2021, S. 32-34). In der jüngeren Vergangenheit mehren sich jedoch – insbesondere im Zusammenhang mit dem Konzept des Anthropozäns – Stimmen, die das bestehende Verhältnis zwischen Menschen und anderen Tieren zunehmend infrage stellen. Und zwar aus ganz unterschiedlichen Gründen: Zivilgesellschaftliche Akteur:innen betonen insbesondere den Beitrag der Massentierhaltung zum Klimawandel, Tierschutzverbände kritisieren u. a. die unwürdigen Bedingungen, unter denen die Tiere gehalten und gezüchtet werden. Auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wird das Mensch-Tier-Verhältnis zunehmend erforscht (animal turn), mit den Human-Animal Studies hat sich in den 1980er Jahren sogar eine neue Disziplin entwickelt, die Mensch-Tier-Verhältnisse untersucht (vgl. Kompatscher, 2019). Tiere und das Verhältnis zwischen Menschen und anderen Tieren sind längst Gegenstand der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatte. Damit einhergehend wird auch von einigen Politikdidaktiker:innen angeregt (vertiefend dazu bspw. Juchler, 2020), dass Tiere zumindest verknüpft mit bestehenden Unterrichtsinhalten Einzug in die schulischen Curricula finden sollten, um „dem anthropozentrischen Denken [zu] begegne[n] und ein Verständnis vom ‚politischen Verhältnis‘ von Mensch und Tier [zu] entwickel[n]“ (ebd.). Bisher sind Tiere im Politikunterricht (noch) „ein blinder Fleck“. Das hier vorgestellte Promotionsprojekt möchte hier ansetzen und einen Beitrag zu der Frage des „Wie“ leisten, indem es im Rahmen einer Interventionsstudie verschiedene Möglichkeiten der Integration von Mensch-Tier-Verhältnissen in den Politikunterricht hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Die erste Fragestellung lautet: „Wie können Bildungskonzepte für den Politikunterricht aussehen, die wirkungsvoll Perspektiven der Human-Animal-Studies reflektieren?“ Die Wirksamkeit lässt sich – so die Annahme – anhand der Analysefähigkeit von Schüler:innen (Inwieweit werden Mensch-Tier-Verhältnisse nach der Intervention mitgedacht?) elaborieren, die wiederum Grundlage für die Urteils- und Handlungskompetenz ist (vgl. LISUM, 2015, S. 4-6).

#### **Literatur**

- LISUM (2015): Rahmenlehrplan für das Land Brandenburg. Teil C – Politische Bildung. Bildungsserver Berlin-Brandenburg, Letz-

ter Zugriff 23.04.2023. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Politische\\_Bildung\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf).

- Juchler, I. (2020). Zur Mensch-Tier-Beziehung in der Politischen Bildung. Profession politische Bildung. Letzter Zugriff: 11.03.2023. <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/bildungsbereiche/mensch-tier/>.
- Kompatscher, G. (2019). Mensch-Tier-Beziehungen im Licht der Human-Animal Studies. Bundeszentrale für politische Bildung. Letzter Zugriff: 11.03.2023. <https://www.bpb.de/themen/umwelt/bioethik/290626/mensch-tier-beziehungen-im-licht-der-human-animal-studies/>.
- Kompatscher, G., Spannring, R. & Schachinger, K. (20212). Human-Animal Studies. Waxmann.

## ***Partizipative Forschung in der Politikdidaktik. Eine Möglichkeit mit Schüler\*innen zu forschen?***

### **Konstantin Korn**

Die Frage ‚Was ist überhaupt politisch?‘ ist eine der spannendsten und zugleich kontroversesten Fragen der politischen Bildung – insbesondere für die Bestimmung ihrer Grenzen und Inhalte. Das Promotionsprojekt legt den Fokus auf eine – aus meiner Sicht unterrepräsentierte – Perspektive: die der Subjekte pädagogischen Handelns und politischer Bildung und bezieht die Schüler\*innen partizipativ in den Forschungsprozess mit ein. Genauer gesagt, Berufsschüler\*innen, die Bildungsungerechtigkeit und Alltagsdiskriminierung erleben. Diese Perspektive beinhaltet einen Gerechtigkeitsinn, inklusive Unzufriedenheit mit den aktuellen Verhältnissen und ist damit anschlussfähig an Fragen der kritischen(!) politischen Bildung. Wenn Ziel politischer Bildung u. a. die Befähigung zu politischer Beteiligung ist, bedeutet das „kritisch“ interpretiert, eine Befähigung zur Gestaltung bzw. Veränderung dieser Verhältnisse. Der Frage des „wie“ soll mit den Subjekten zusammen in einem partizipativen(!) Forschungsdesign nachgegangen werden. Dabei werden mit den Jugendlichen Fragen danach bearbeitet/erforscht, welche gesellschaftlichen Probleme sie sehen, wie Alternativen aussehen könnten und wie diese in der politischen Bildung bearbeitet werden sollen. Ziel ist es auch im Kern didaktische Fragestellungen nach Methodik, Vermittlung, Lehrer\*innen-Lernende- Beziehung usw. aus Perspektive und unter Beteiligung der Schüler\*innen zu beantworten.

## **2. Runde, Gebäude N; 006 (72 Pl.)**

### ***Strukturelle Bedingungen und Professionsverständnisse in der Bildungspraxis politischer Jugendbildung in Sachsen***

#### **Rico Lewerenz**

Die außerschulische politische Jugendbildung ist noch immer ein vergleichsweise wenig beforschtes Gebiet der politischen Bildung. Dabei stellt sie mit der Arbeit in Jugendverbänden, in der Kinder- und Jugendhilfe oder der offenen Kinder- und Jugendarbeit einen großen Bereich dar, in dem politisch-demokratische Bildungsmomente entstehen und genutzt werden (können). Im Promotionsprojekt sollen mittels einer quantitativen Erhebung vorhandene Professionsverständnisse der politischen Jugendarbeit in Sachsen herausgearbeitet werden und diese mit den zugrundeliegenden strukturellen Bedingungen sowie der eigenen Bildungspraxis in Zusammenhang gesetzt werden. Ziel ist es herauszufinden, ob und in welchem Maße sich diese drei Bereiche beeinflussen und sich somit auch für eine zukünftige Professionalisierung und Entwicklung der politisch-demokratischen Jugendbildung Ansatzpunkte herausarbeiten lassen. Auf Grundlage einer qualitativen Vorerhebung mit ausgewählten Bildungspraktiker:innen sowie Stakeholder:innen und Fördermittelgeber:innen im Feld der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen wird hierfür eine quantitative, systematische Befragung der Akteure politisch-demokratischer Jugendbildung im Bundesland durchgeführt und ausgewertet.

#### **Literatur**

- Becker, H. (2020). Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13). In Deutsches Jugendinstitut e.V. [DJI], Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht.
- Hufer, K.-P., & Richter, D. (2013). Gibt es einen gemeinsamen Kern für ein Professionsverständnis in schulischer und außerschulischer Bildung/Erwachsenenbildung? In K.-P. Hufer, & D. Richter (Hrsg.), Politische Bildung als Profession (327-334). Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe, 1355).
- Scheidig, F. (2016). Pädagogisches Personal und Professionsentwicklung. In K.-P. Hufer, & D. Lange (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung (303-312). Wochenschau Verlag.
- Würfl, C., & Schörner, B. (2020). Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine quantitative Analyse für Österreich. Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit, 2, 181-202. <https://doi.org/10.30424/OEJS2002181>.

### ***Professionalisierung von Grundschullehrkräften in der politischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos: Konzept – Einsatz – Wirkung***

#### **Sebastian Link**

Das im Format des Pitches vorgestellte Promotionsprojekt erfolgt im Rahmen der zweiten Förderphase des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“. Die bisherigen Befunde der ersten Förderphase zeigen, dass eine beträchtliche Lücke zwischen den normativen Bekenntnissen der Bildungspolitik zur Notwendigkeit von Demokratiebildung und den

entsprechenden Rahmenvorgaben einerseits sowie den tatsächlich stattfindenden Bildungseinheiten zu Aspekten von Politik und Demokratie andererseits existiert. Politische Bildung fehlt in der Grundschule weitgehend und findet im Sachunterricht der Grundschule selten statt (Schöne, 2022). Wenn politische Inhalte von den Lehrer:innen im Sachunterricht unterrichtet werden, dann oft, ohne im Studium zuvor politikdidaktische oder politikwissenschaftliche Veranstaltungen belegt zu haben (Goll & Goll, 2023). Im Hinblick auf die empirische Forschung zur Lehrer:innenbildung im Sachunterricht liegt der Schwerpunkt bislang auf Studien zum naturwissenschaftlichen Lernen (Meschede, Hartinger & Möller, 2020). An dieser Stelle setzt das geplante Vorhaben des Promotionsprojekts an. Anknüpfend an den kompetenzorientierten Professionsansatz wird ein Fortbildungskonzept für (angehende) Grundschullehrkräfte zum Thema 'Demokratiebildung' unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos entwickelt. Die geplante Studie ist als quasi-experimentelle Interventionsstudie konzipiert und orientiert sich am Design-Based-Research-Ansatz. Gearbeitet wird mit einem parallelen, explanativen mixed-methods-Design.

#### Literatur

- Goll, E.-M. & Goll, T. (2023). Politisches Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts (S.55-72). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Meschede, N., Hartinger, A. & Möller, K. (2020). Sachunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Rahmenbedingungen, Befunde und Perspektiven. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 541-548). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöne, H. (2022). Politikwissenschaftliche Lehrer/innenbildung in Baden-Württemberg. Stärken und Entwicklungspotenziale. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle & A. Wohnig (Hrsg.), Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik: Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung (S. 89-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

### ***Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung – Vorstellungen von Politiklehrkräften im Kontext von Nachhaltigkeit und Transformation***

#### **Michael Nagel**

Nachhaltigkeit ist in aller Munde und scheint eine immer größere Rolle zu spielen. Gleichzeitig handelt es sich bei dem Begriff um ein „motherhood and apple pie concept“ (Pezzey 1992, 1), das zwar weithin positiv konnotiert, aber nicht einheitlich definiert ist. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das etwa in Niedersachsen per Erlass zur Pflichtaufgabe aller Schulen erhoben wurde (MK Niedersachsen 2021), spielt diese inhaltliche Unklarheit auch für die Bildung eine wichtige Rolle. Die Frage, was unter einer nachhaltigen Entwicklung zu verstehen ist und welche Bildung es für eine solche braucht, führt letztlich zur Frage, wie wir leben wollen und ist damit eine politische Frage. Die Diskussion um BNE bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Politische Bildung. Daraus ergibt sich die Frage, was unter einer Politischen BNE zu verstehen ist und welche Konsequenzen eine solche für den Politikunterricht hat. Die hier skizzierte Arbeit möchte sich mit der Verwobenheit von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Politischer Bildung auseinandersetzen. Zu diesem Zweck sollen Politiklehrkräfte mehrerer niedersächsischer Schulen, die zusätzlich im Sinne des oben erwähnten Erlasses BNE- Ansprechpersonen sind, zu ihren subjektiven Vorstellungen von Nachhaltigkeit und den dazugehörigen Themenfeldern befragt werden. Dabei sollen neben subjektiven Definitionen auch die Vorstellungen über die Relevanz von Nachhaltigkeit für die Gesellschaft im Allgemeinen und die Schule im Speziellen sowie über das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Politischer Bildung erhoben werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen zur (Weiter-)Entwicklung einer Politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung beitragen und Implikationen für deren Etablierung in der Schule geben.

#### Literatur

- Kultusministerium (MK) Niedersachsen (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft*. RdErl. d. MK v. 1.3.2021 - Az. 23.5 80009/ 1. Verfügbar unter: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen\\_und\\_schuler\\_elterne/bildung\\_fur\\_nachhaltige\\_entwicklung\\_bne/bne\\_konzept/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-90480.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_elterne/bildung_fur_nachhaltige_entwicklung_bne/bne_konzept/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-90480.html) (09.03.2023).
- Pezzey, John (1992): *Sustainable Development Concepts. An Economic Analysis*. The World Bank, Washington, D.C.

### ***Gefühlte Lebensweltorientierung in der außerschulischen politischen Jugendbildung***

#### **Alrun R. Vogt**

Lebensweltorientierung stellt ein zentrales didaktisches Prinzip der non-formalen politischen Jugendbildung dar (vgl. Hufer et al. 2021). Diesbezüglich treffen politischen Bildner\*innen bei der Konzeption von Formaten Annahmen darüber, wie die Lebenswelt der Lernenden aussieht und setzen voraus, dass die Lernenden bereit sind, sich mit der eigenen Lebenswelt im Rahmen des Bildungsangebotes auseinanderzusetzen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die jeweilige Lebenswelt, Gefühle und der Bezug zu Politik von Lernenden wechselseitig aufeinander einwirken (vgl. Oeftering 2019). Entsprechend kann der Lebensweltbezug zu ambivalenten Reaktionen seitens der Lernenden führen: Zum einen kann die Orientierung an der Lebenswelt zu einer stärkeren Motivation führen, zum anderen ist eine abwehrende Reaktion der Lernenden möglich, wenn negative Gefühle geweckt werden (vgl. Hölzel & Jugel 2019). Hier setzt das Promotionsvorhaben an, indem in Formaten der non-formalen politischen Jugendbildung emotionale Reaktionen und Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Lebensweltorientierung der Bildungsformate empirisch untersucht werden sollen.

#### Literatur

- Hölzel, Tina/Jugel, David (2019): „Da kannst du Freunde verlieren!“ Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale

für politische Bildung, 247-266.

- Hufer, Klaus-Peter/Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia (2021): Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und zur Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Oeftering, Tonio (2019): „Lebensweltorientierte politische Bildung ist Ausdruck einer didaktischen Haltung“ Lebensweltorientierte Lernaufgaben – Anmerkungen aus der politischen Bildung. In: Fischer, A./Oeftering, T./Hantke, H./Oppermann, J. (Hrsg.): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Hohengehren: Schneider, 99-110.

## Parallelvorträge (Überblick) – Do., 01.06.2023

	Panel 5 Gebäude N 007 (48 Pl.)	Panel 6 Gebäude N 010 (48 Pl.)
11.00 - 11.45	<p><i>Zugänge zu den Kategorien „Legalität“ und „Legitimität“ von Protest aus einer historisch-politischen Bildungsperspektive</i>  <b>Natalia Hanauska</b></p> <p>Moderation:  <b>Kai Schubert</b></p>	<p><i>Politische Bildung an Beruflichen Schulen? Perspektiven von Schüler:innen in der dualen Ausbildung auf Demokratie, gesellschaftliche Konflikte und den Politikunterricht</i>  <b>Philipp Klingler, Fabian Welsch, Maria Schneider, Tabea Nauschütz</b></p> <p>Moderation:  <b>Nils Quentel</b></p>



## Panel 5, Gebäude N; 007 (48 Pl.)

### ***Zugänge zu den Kategorien „Legalität“ und „Legitimität“ von Protest aus einer historisch-politischen Bildungsperspektive***

**Natalia Hanauska**

Die Diskussionen über die dichotomen Kategorien „Legalität/Illegalität“ und „Legitimität/Illegitimität“ von Protest sind nicht nur angesichts der gegenwärtigen Protestentwicklungen wieder aktuell geworden, sondern verlaufen zudem kontrovers, polarisierend und entfalten emotionalisierende Wirkungen, auch unter Jugendlichen. Fragen, die in diesem Zusammenhang aufkommen, sind: Sind die Protestaktionen legal? Wie stehe ich selbst dazu? Akzeptiere ich die verwendeten Protestformen? Der Vortrag selbst geht der Frage nach: Wie können die beiden Kategorien im Rahmen eines Bildungsangebotes für Jugendliche vermittelt werden, damit einerseits die polarisierende und emotionalisierende Wirkung der beiden Kategorien eingehegt wird und andererseits Jugendliche ihre eigene politische Meinung bezüglich der beiden Kategorien bilden und ihre eigene Position in den Diskussionen begründen können. Eine Möglichkeit ist die Behandlung der beiden Kategorien aus historisch-politischer Perspektive, und zwar am Beispiel der 68er-Schülerbewegung. Im Vortrag werden die verwendeten didaktischen Methoden skizziert, sowie Einblicke in die ersten Erkenntnisse der praktischen Umsetzung gegeben.

#### **Literatur**

- Ammerer, H. (2016): Was kann, darf, soll ich tun? Erste Begegnungen mit konventionellem und unkonventionellem politischem Handeln. Informationen zur Politischen Bildung, 38, 30-42. Abgerufen 15. März 2023 <https://www.politik-lernen.at/izpb38>.
- Haug, H.-J. & Maessen, H. (1969): Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer. Fischer Bücherei.
- Niedermayer, O. (2005): Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen. (2. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften.

## Panel 6, Gebäude N; 010 (48 Pl.)

### ***Politische Bildung an Beruflichen Schulen? Perspektiven von Schüler:innen in der dualen Ausbildung auf Demokratie, gesellschaftliche Konflikte und den Politikunterricht***

**Philipp Klingler, Fabian Welsch, Maria Schneider, Tabea Nauschütz**

Berufliche Schulen werden in der Politikdidaktik bisher kaum beachtet. Allein in Hessen gibt es ungefähr 140 Berufliche Schulen, die in der Regel eine Vielzahl von verschiedenen Bildungsgängen unter einem Dach vereinen. Dadurch zeichnen sie sich durch eine hinsichtlich soziodemographischen Hintergründen und angestrebten Bildungsabschlüssen heterogene Schüler:innenschaft aus (Besand, 2014, S. 42 ff.). Mit der berufsbildenden Schule als vermutlich letzte schulische Instanz im Leben der (meist jungen) Erwachsenen ergeben sich besondere Potenziale für Demokratiebildung. Der Politikunterricht – obwohl durch Vorgaben curricular eingeschränkt und mit problematischen Entwicklungen behaftet (Engartner, 2022) – kann als bedeutsamer Ort politischer Bildung verstanden werden. Im Politikunterricht, aber auch über die Lernfeldorientierung (Zurstrassen, 2009) ergibt sich die Chance, politische Bildungsinhalte mit der Berufswelt der Schüler:innen zu verknüpfen. Weitgehend unerforscht sind dabei aber die Perspektiven der Schüler:innen in dualer Ausbildung. In der Studie verfolgen wir die Frage, welche Perspektiven die Schüler:innen auf Demokratie, gesellschaftliche Konflikte sowie auf deren Bearbeitung im Politikunterricht besitzen. Auch Demokratiebildung als gesamtschulische Aufgabe wird hier mitgedacht. Dazu wurden leitfadengestützte Interviews (n=27) geführt und mittels kodierender Verfahren (im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie; Gessner 2022) ausgewertet. Hierdurch können Impulse generiert werden, um anschließend daran „tragfähige fachdidaktische und pädagogische Konzepte“ (Zurstrassen 2022, S. 28) für politische Bildung an berufsbildenden Schulen zu entwickeln. Im Beitrag stellen wir zentrale Erkenntnisse des Forschungsprojektes vor, das als Teil des Modellprojekts „Starke Lehrer – starke Schüler (Hessen)“ und des Evaluationsprojektes TraQ von der Robert Bosch Stiftung und der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird.

#### **Literatur**

- Besand, A. (2014). *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Engartner, C. (2022). Die Stellung des Politikunterrichts an Berufsschulen. Eine Analyse prägender Rahmendokumente für das Leitfach der politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 3(71), 323-331.
- Gessner, S. (2022). Qualitatives Forschen in der politischen Bildung: Einführung in die Grounded-Theory-Methodologie – Überlegungen aus der Forschungspraxis. In E. Firsova, M. Grieger, S. Ivens, P. Klingler, & B. Vajen (Hrsg.), *Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung*. Wochenschau Verlag, S. 97-112.
- Zurstrassen, B. (2009). Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 3/2008, 437-448.

## Programmübersicht Haupttagung – Do., 01.06.2023

10.00 - 12.00	Stadtführung „Hildesheim zum Kennenlernen“ Rathausstraße 20/Tempelhaus, 31134 Hildesheim	Alternativen: u.a. Roemer- und Pelizaeus-Museum, Dommuseum, Stadtmuseum
ab 13.00 Gebäude N; Foyer, 009	Anmeldung und kleiner Snack	
14.00 - 14.30 Gebäude I; HS 1	<b>Begrüßung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof. Dr. Marc Partetzke</li><li>• Prof. Dr. Thomas Goll, Sprecher der GPJE</li><li>• Charlotte Keuler, Sprecherin der Early Career Researcher der GPJE</li></ul> <b>Grußwort</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> h.c. May-Britt Kallenrode, Präsidentin der Universität Hildesheim</li></ul>	
14.30 - 16.00 Gebäude I; HS 1	<b>Podiumsdiskussion <i>Emotionen in der politischen Bildung – und darüber hinaus</i></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anja Besand, Technische Universität Dresden (Politikdidaktik)</li><li>• Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Juliane Brauer, Bergische Universität Wuppertal (Geschichtsdidaktik)</li><li>• Prof. Dr. Janis Fögele, Universität Hildesheim (Geographiedidaktik)</li><li>• Prof. Dr. Kristian Folta-Schoofs, Universität Hildesheim (Neurodidaktik)</li></ul> <b>Moderation:</b> Dr. <sup>in</sup> Helle Becker, Transfer für Bildung e.V./Fachstelle politische Bildung	
16.15 - 17.15 Gebäude I; HS 1	<b>Keynote 1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> h.c. Monika Schwarz-Friesel, Technische Universität Berlin <i>Die kollektive Emotion Judenhass. Antisemitismus als kultureller Gefühlswert</i></li></ul>	
ab 17.30 Gebäude N; Foyer	Empfang	

## Stadtführung; Rathausstraße 20/Tempelhaus, 31134 Hildesheim

„Die Führung bietet einen Einblick in die wichtigsten Sehenswürdigkeiten. Vom historischen Marktplatz geht es zu den UNESCO-Welterbekirchen St. Michaelis und Dom mit 1000-jährigen Rosenstock.“ (<https://www.hildesheim-tourismus.de/hildesheim/guide/detail/NDS00020140055068511>; hier auch weitere Informationen zur Führung).

## Podiumsdiskussion, Gebäude I; HS 1

### *Emotionen in der politischen Bildung – und darüber hinaus*

Emotionen nehmen seit einiger Zeit im politischen Diskurs eine wieder bedeutendere Rolle ein – sei es mit Blick auf die Konjunktur gefühlter Wahrheiten, die Forderungen nach einem sensiblen Sprachgebrauch, die Anerkennung von Betroffenenperspektiven, die Renaissance politischer Utopien und/oder den Bedeutungsgewinn ihrer disziplinierenden und ordnungspolitischen Funktionen, die etwa in verschobenen Rechtfertigungsdiskursen (Flugscham, Fleischkonsum usw.) ihren Ausdruck finden. Doch so bedeutend Emotionen für die Wahrnehmung von ‚Wirklichkeit‘ und individuelle Sinngewinnungen sind, im wissenschaftlichen Diskurs – mit Ausnahme der Psychologie – fristeten sie seit der empirischen Verwissenschaftlichung vorwiegend ein Schattendasein. Eine Renaissance erfuhren sie erst im Rahmen der sog. ‚emotionalen Wende‘ in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Unter anderem beflügelt durch neurowissenschaftliche Arbeiten und kulturkonstruktivistische Theoriebildung avancierten Emotionen im letzten Jahrzehnt insbesondere in den Geistes-, Sozial- und Lebenswissenschaften zum Gegenstand inter- und transdisziplinärer Diskurse. Einige geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken nahmen diesen Impuls (wenn auch zögerlich) auf, andere zeigen sich von diesen Entwicklungen jedoch mehr oder minder unbeeindruckt, auch wenn in der Pädagogik längst geklärt ist, dass Emotionen auf vielen Ebenen des Lehrens und Lernens eine besondere Rolle spielen. Eben diese Situation nehmen wir zum Anlass, um im Rahmen der Podiumsdiskussionen u. a. folgenden Fragen nachzugehen:

- Wie werden Emotionen momentan innerhalb der auf dem Podium vertretenen Disziplinen verhandelt?
- Mit welchen Emotionsdefinitionen wird gearbeitet?
- Kann emotionale Kompetenz ein legitimes Ziel in den jeweiligen Unterrichtsfächern sein?
- Können Emotionen als Katalysatoren des Verstehens fachspezifischer Fragen/Probleme fungieren?
- Welche empirischen Methoden zur Erforschung von Emotionen kommen in den auf dem Podium vertretenen Disziplinen zum Einsatz?
- Spielen und, falls ja, inwiefern Emotionen auf Ebene der Theoriebildung eine Rolle?
- Lassen sich und, falls ja, welche disziplinspezifische Trends i.V.m. dem Thema ‚Emotionen‘ ausmachen?
- Existieren disziplinübergreifende Fragen (und Ziele der Fächer) und, falls ja, welche?
- ...

### Podiumsgäste

- Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anja Besand, Technische Universität Dresden (Politikdidaktik)
- Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Juliane Brauer, Bergische Universität Wuppertal (Geschichtsdidaktik)
- Prof. Dr. Janis Fögele, Universität Hildesheim (Geographiedidaktik)
- Prof. Dr. Kristian Folta-Schoofs, Universität Hildesheim (Neurodidaktik)

Moderation: Dr.<sup>in</sup> Helle Becker, Transfer für Bildung e.V./Fachstelle politische Bildung

## Keynote 1, Gebäude I; HS 1

### *Die kollektive Emotion Judenhass. Antisemitismus als kultureller Gefühlswert*

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> h.c. Monika Schwarz-Friesel, Technische Universität Berlin

*„Man nehme als Reinstoff mit hoher Wertigkeit 50 Teile sehr alten, abgelagerten Hass zum Basis-konzept JUDE und mische diesen mit dem atomaren Element ‚Besessenheit‘, gebe in gleichen Teilen negative Stereotype aus der menschlichen Fantasie sowie einprägsame Sprachgebrauchsmuster und ein Quantum fluide Anpassungsfähigkeit dazu. Als Resultat hat man eine Lösung hoch abstrakter Denk- und höchst intensiver Gefühlsstrukturen, die sich verbal gleichförmig ausdrücken.“ (MSF, Toxische Sprache und geistige Gewalt, S. 33)*

Die konzeptuelle Quintessenz des Antisemitismus ist unabhängig von politischen, sozialen und ideologischen Faktoren. Das anti-judaistische Ressentiment fußt seit zwei tausend Jahren unverändert auf der kulturell geprägten Wahnvorstellung, Juden seien das Übel in der Welt, folgt aber zugleich einer opportunen Adaptionlogik, die affektiv gesteuert ist und sich den jeweiligen Situationen anpasst. Die kollektive ‚Emotion Judenhass‘ ist tief in den abendländischen Denk- und Gefühlsstrukturen eingegraben und wurde auch durch die Shoah nicht flächendeckend zerstört. Den aktuellen Antisemitismus und seinen konzeptuellen ‚Wahn-Sinn‘ kann man daher nicht ohne seine emotionale Dimension verstehen. In der Antisemitismusforschung allerdings wird diese Dimension erst seit ca. zehn Jahren berücksichtigt. Im Vortrag wird die für den Antisemitismus konstitutive Trias ‚Sprache-Kognition-Emotion‘ erörtert und erklärt, welchen Status die ‚gefühlte Wahrheit‘ von Antisemiten in deren Weltdeutungssystem hat.

#### Literatur

- Schwarz-Friesel, M./Reinharz, J., 2013. Die emotionale Basis von moderner Judenfeindschaft. In: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin u.a.: De Gruyter (Europäisch-jüdische Studien – Beitrag 7). Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110277722.264/html>
- Schwarz-Friesel, M., 2013. Sprache und Emotion. Tübingen: Francke (UTB).
- Schwarz-Friesel, M., 2015. Antisemitische Hass-Metaphorik. DIE EMOTIONALE DIMENSION AKTUELLER JUDENFEINDSCHAFT. In: Interventionen - Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, 6/2015. Online unter: <https://interventionen.blog/2022/03/03/antisemitische-hass-metaphorik/>
- Schwarz-Friesel, M., 2019. Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Leipzig: Hentrich & Hentrich. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/304021/judenhass-im-internet/>
- Schwarz-Friesel, M., 2022. Toxische Sprache und geistige Gewalt. Wie judenfeindliche Denk- und Gefühlsmuster seit Jahrhunderten unsere Kommunikation prägen. Tübingen: Attempto.

## Empfang, Gebäude N; Foyer

## Programmübersicht Haupttagung – Fr., 02.06.2023

9.00 - 10.00 Gebäude I; HS 1	<b>Keynote 2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Dr. Hendrik Kasper Schröder, Universität Bremen</b> <i>Von Polit-Clowns und wachsender Sensibilität. Implikationen für die Politikdidaktik und politische Bildung</i></li></ul>
10.30 - 12.30 Gebäude I; HS 1 Gebäude N; 006, 007, 010, 436 Gebäude SP; 008	<b>Parallelvorträge &amp; Workshops</b>
14.00 - 16.00 Gebäude N; Foyer, 006	<b>Posterpräsentation</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Moderation: Prof. Dr. Karl-Heinz Breier, Universität Vechta</b></li></ul>
16.00 - 18.00 Gebäude I; HS 1	<b>Mitgliederversammlung</b> mit Neuwahl des Sprecher:innenkreises und anschließender Verleihung des Ursula-Buch-Preises 2023
ab 19.30 Van Der Valk Hotel Markt 4, 31134 Hildesheim  Navi-GPS: Jakobistr. Tel.: +49 (0) 5121 3000	<b>Conference Dinner</b>

## Keynote 2, Gebäude I; HS 1

### *Von Polit-Clowns und wachsender Sensibilität. Implikationen für die Politikdidaktik und politische Bildung*

#### **Dr. Hendrik Kasper Schröder, Universität Bremen**

Für einen kurzen Augenblick, so schien es, war die Zeit von Politiker\*innen, die wie Clowns agierten, mit dem Ende des kalten Krieges vorüber (Cingranelli/Richards 1999). In der neunten, auf maßloses Wachstum getrimmten Welt schien kein Platz mehr für narzisstische Possen und irrationale Perspektiven. An die Stelle von zu Ikonen verkörperten politische Repräsentant\*innen traten nüchtern agierende und scharfsinnige Technokrat\*innen. Weltweit wurde das politische Establishment einer Rationalisierung unterzogen, ihr Erfolg wurde mit wirtschaftlicher Prosperität gleichgesetzt. Doch der Polit-Clown ist längst zurück in der Manege der Politik, vermutlich war er nie ganz verschwunden. George Monbiot benennt 2019 im Guardian neben Donald Trump und Boris Johnson, den Brexiteer Nigel Farage, den indischen Premierminister Narendra Modi, den damaligen brasilianischen Präsidenten Jair Bolsonaro, den im letzten Jahr abgelösten australischen Premierminister und Trump-Fan Scott Morrison, den ebenfalls 2022 ausgeschiedenen philippinischen Präsidenten Rodrigo Duterte, er nennt Matteo Salvini, Recep Tayyip Erdoğan und Viktor Orbán. Nur auf den ersten Blick antagonistisch hierzu leben wir zeitgleich in den sensibelsten Wohlstandsgesellschaften aller Zeiten (Flaßpöhler 2021). Sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich gibt es, im Vergleich zu frühere Zeitepochen, eine sichtbar zunehmende Regulation von Trieben und Affekten, während wir parallel hierzu immer mehr marginalisierten Gruppen Beachtung schenken und ihnen politisch Rechte einräumen. Auf dieser analytischen Beschreibung aufbauend, wird eine konkrete fachliche Perspektive eingenommen und ein Vorschlag zur Definition des Emotionsbegriffes innerhalb der Politikdidaktik und der politischen Bildung unterbreitet sowie die funktionale Rolle von Emotionalität im Rahmen von politischen Bildungsprozessen überblicksartig skizziert (Schröder 2020). Ein Ausblick auf greifbare Inhaltsfelder, die sowohl für die politikdidaktische Forschung und Theoriebildung als auch für die politische Bildungspraxis von Relevanz erscheinen und einen Möglichkeitsraum für zukünftige Bemühungen auf diesem Feld abstecken, bilden den Schlusspunkt.

#### **Literatur**

- Cingranelli, D. L./Richards, D. L. (1999): Respect for Human Rights after the End of the Cold War. In: The Journal of Peace Research, 36 (5), 511-534.
- Flaßpöhler, Svenja (2021): Sensibel. Über moderne Empfindlichkeit und die Grenze des Zumutbaren. Stuttgart.
- Monbiot, G. (2019): Killer Clowns. In: The Guardian, 26 July 2019.
- Schröder, H. (2020): Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden.

### *Emotionen im Bildungskontext aus pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Perspektive – Impulse für Schule und Unterricht*

#### **Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Michaela Gläser-Zikuda, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

Mit der Aussage, die Emotionen von Schüler:innen seien „ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung“, beschrieb Reinhard Pekrun (1998, S. 230) den Stand der deutschsprachigen Forschung vor über zwanzig Jahren. Seither hat sich die Forschung zu Emotionen im Bildungskontext, und speziell in Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum rasant weiterentwickelt (vgl. Götz, 2017; Hagenauer & Hascher, 2018).

Die Erforschung von Emotionen im Bildungskontext ist bedeutsam, um Prozesse des Lernens und Lehrens sowie die hiermit verknüpften sozialen Beziehungen sowie die Wirkung von Bildungsangeboten besser zu verstehen. Aus pädagogischer und psychologischer Perspektive liegen dazu bereits zentrale Erkenntnisse auf nationaler und internationaler Ebene vor. Emotionen bzw. Gefühle werden seit der Antike mit Blick auf Erziehung und Bildung berücksichtigt. Empirisch fundierte Kenntnisse über Entstehungsbedingungen und Wirkungen von Emotionen leisten einen wichtigen Beitrag zum Grundlagen-, Handlungs- bzw. Orientierungswissen über erfolgreiches Lernen und Lehren. Seit geraumer Zeit werden auch fachdidaktische Zugänge zum Forschungsfeld „Emotionen“ gewählt, um fachbezogene Emotionen auf der Subjekt- und Objektbene in den Blick zu nehmen. In der Keynote wird zunächst der Stand der Forschung aus interdisziplinärer Sicht (Gläser-Zikuda, Hofmann & Frederking, 2022) überblicksartig dargestellt und sodann werden Implikationen für den Bildungsbereich sowie Potenziale wie Desiderate der empirischen Forschung zu Emotionen im Bildungskontext beleuchtet.

#### **Literatur**

- Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F., & Frederking, V. (Hrsg.) (2022). Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Götz, T. (Hrsg.) (2017). Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Schöningh.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (Hrsg.) (2018). Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster; New York: Waxmann.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44(3), 230–248.

## Parallelvorträge & Workshops (Überblick) – Fr., 02.06.2023

	Panel 1 Gebäude I HS 1 (255 PL.)	Panel 2 Gebäude N 006 (72 PL.)	Panel 3 Gebäude N 007 (48 PL.)	Panel 4 Gebäude N 010 (48 PL.)	Panel 5 Gebäude N 436 (24 PL.)	Panel 6 Gebäude Sp 008 (60 PL.)
10.30 – 11.00	<p><i>Emotionen und Kognitionen beim Umgang mit weiterer Zuwanderung</i> <b>Martin Kenner</b></p> <p>Moderation: <b>Theresa Bechtel</b></p>	<p><i>Emotionen bei der Wahrnehmung Israels und des Nahostkonflikts. Ergebnisse einer Evaluation des Deutsch-Israelischen Jugendaustauschs</i> <b>Elizaveta Firsova-Eckert</b></p> <p>Moderation: <b>Andreas May</b></p>	<p><i>Einstellungen zu Kontroversität im Unterricht. Erste Ergebnisse der nationalen Ergänzungsstudie von SoWi-Lehrkräften in ICCS 2022</i> <b>Katrin Hahn-Laudenberg</b></p> <p>Moderation: <b>Marcel Grieger</b></p>	<p><i>Dual(ität) politisch (aus)gebildet? Politikunterricht in der Berufsschule</i> <b>Christine Engartner</b></p> <p>Moderation: <b>Philipp Klingler</b></p>	<p><i>Die Schulklasse im Politikunterricht erheben. Zugang zur kollektiven Handlungspraxis am Beispiel der dokumentarischen Videoanalyse</i> <b>David Jahr</b></p> <p>Moderation: <b>Sara Poma Poma</b></p>	<p><i>Spielbasierte Ansätze der Bildung zu den Vereinten Nationen. Evaluation der digitalen Rätselstation und des Escape Rooms „UNgelöst“</i> <b>Valeriia Hulkovych</b> <b>Monika Oberle</b></p> <p>Moderation: <b>Maggie Achtleitner</b></p>
11.15 – 11.45	<p><i>Der Krieg in der Ukraine. Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern</i> <b>Bastian Vajen</b> <b>Lena Bohnenstengel</b> <b>Dirk Lange</b></p> <p>Moderation: <b>Theresa Bechtel</b></p>	<p><i>Raum für Gefühle. Über (sonische) Affekträume und ihre Bildsamkeit</i> <b>Werner Friedrichs</b></p> <p>Moderation: <b>Andreas May</b></p>	<p><i>Zum Umgang mit Emotionen in Anbetracht von Klimakatastrophe</i> <b>Ingo Juchler</b></p> <p>Moderation: <b>Marcel Grieger</b></p>	<p><i>Junge Kinder, Politik und Medien</i> <b>Thomas Goll</b> <b>Dörte Kanschik</b> <b>Philipp Küter</b></p> <p>Moderation: <b>Jonathan Vogt</b></p>	<p><i>Demokratiebildung und/oder politische Bildung. Versuche einer Verhältnisbestimmung. (Workshop)</i> <b>DFG-Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung (stellvertretend: Steve Kenner Alexander Wohnig)</b></p>	<p><i>Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Ein fallorientierter Workshop</i> <b>Rico Behrens</b> <b>Stefan Breuer</b></p>
12.00 – 12.30	<p><i>Gefühlspolitische Selbst-Bildung. Schlaglichter einer Untersuchung</i> <b>Frederik Metje</b></p> <p>Moderation: <b>Theresa Bechtel</b></p>	<p><i>Die Rolle von emotionaler Kompetenz in der politischen Bildung</i> <b>Julius Grund</b> <b>Jorrit Holst</b></p> <p>Moderation: <b>Andreas May</b></p>	<p><i>Emotionen als diagnostische Marker und Taktgeber von Aneignungsprozessen in der politischen Bildung</i> <b>David Jugel</b></p> <p>Moderation: <b>Marcel Grieger</b></p>	<p><i>Menschenrechte im Schulbuch der Politischen Bildung. Eine problematisierende Bestandsaufnahme</i> <b>Inken Heldt</b> <b>Manuel Theophil</b></p> <p>Moderation: <b>Jonathan Vogt</b></p>		

## Panel 1, Gebäude I; HS 1 (255 PL.)

### *Emotionen und Kognitionen beim Umgang mit weiterer Zuwanderung*

**Martin Kenner**

Der Beitrag greift die im CfP angesprochene Beziehung zwischen „emotio“ und „ratio“ auf und geht dabei in Anlehnung an Piaget davon aus, dass „Fühlen“ und „Denken“ nicht nur (immer) gleichzeitig stattfinden, sondern dabei auch wechselseitig entwicklungsförderliche Stimulierungen auftreten. So könnte bspw. einer kognitiven Differenzierung ein affektiver Stimulus vorausgehen oder umgekehrt, die unerwartete Wahrnehmung eines Sachverhalts das Gefühlserleben erweitern. Trifft die Annahme der wechselseitigen Stimulierung zu, sollte sich dies auch bei der Auseinandersetzung mit einem Sachgegenstand zeigen. Die (UN-)Angemessenheit der kognitiven und affektiven Äußerung einer Person sollte dann eine enge Beziehung aufweisen. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie sich dieser Zusammenhang in der Stellungnahme gegenüber weiterer Zuwanderung nach Deutschland zeigt. Für die Erfassung des emotionalen Bereichs wird die Kompetenzfacette „Einstellungen“ herangezogen, für den kognitiv-rationalen Bereich die „Moralische Urteilsfähigkeit“. Folgende Hypothese wird formuliert: Eine höher ausdifferenzierte Urteilsfähigkeit geht auch mit angemesseneren Einstellungen im Umgang mit weiterer Zuwanderung einher. Die Hypothese wird anhand einer Stichprobe mit Lernenden beruflicher Schulen und Studierenden der Region Stuttgart (N=490) untersucht. Zum Einsatz kommen halbstandardisierte Instrumente, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Hypothese wird tendenziell bestätigt. Bei höherer Moralischer Urteilsfähigkeit verringern sich emotionale Äußerungen, die von Angst und inhumaner Abwertung gekennzeichnet sind.

#### **Literatur**

- Enidcott, L. /Bock, T./Narvaez, D. (2003): Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. In *International Journal of Intercultural Relations*, H. 27, 403-419.
- Gibbs, J. C./Basinger, K.S./Fuller, D.: *Moral Maturity (1992): Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale (New Jersey/USA).
- Kenner, Martin (2022): Moralisches Denken und Urteilen als Teil politischer Kompetenz. In: *Berufsbildung*, 76. Jg., H 195, 23-26.

### *Der Krieg in der Ukraine. Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern*

**Bastian Vajen, Lena Bohnenstengel, Dirk Lange**

Der Ukraine-Krieg hat seit seinem Ausbruch zu kontroversen politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen geführt, die in Teilen von der Politikdidaktik aufgegriffen und vor dem Hintergrund der hieraus abzuleitenden Implikationen für Theorie und Praxis diskutiert wurden (Moegling 2022; Sander 2022). Was dem politikdidaktischen Diskurs jedoch bisher fehlt, ist eine empirische Erfassung der Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, sowohl hinsichtlich ihrer Konzepte und ihrer Urteile als auch hinsichtlich ihrer emotionalen Betroffenheit. Während Präkonzepte und Urteilsbildung einen zentralen Bestandteil politikdidaktischer Forschung und Praxis darstellen, sind Emotionen in der Politikdidaktik nur unstrukturiert erforscht und nicht in die Bildungspraxis eingebunden (Weber-Stein 2022). Gerade angesichts der scharfen gesellschaftlichen Diskurse, der digitalen Verbreitungsmöglichkeiten für Bild- und Videomaterial der Kampfhandlungen sowie der durch einen Krieg auf europäischem Boden ausgelösten Bedrohungslage erscheint das Thema Emotionen für die politische Bildung aktuell von besonderer Relevanz. Hieran anschließend befasst sich der Vortrag mit den mit dem Ukraine-Krieg verbundenen Vorstellungen, Emotionen und Bewältigungspraxen von Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen einer qualitativen Studie im Sommer 2022 erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen u.a. eine besondere Präsenz von mit dem Prototyp Angst verbundenen Emotionen (Shaver et al. 1987), den Bedarf einer verstärkten unterrichtlichen Behandlung, reflektierte Meinungsbildungsprozesse sowie die Tendenz zu einem historischen Determinismus bei der Erklärung der Ereignisse.

#### **Literatur**

- Moegling, K. (2022): Politische Bildung zum Krieg in der Ukraine. *POLIS*, 26 (2), 4-6.
- Sander, W. (2022): Eine "Zeitenwende" auch im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13 (2), 129-142.
- Shaver, P./Schwartz, J./Kirson, D./O'Connor, C. (1987): Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52 (6), 1061-1086.
- Weber-Stein, F. (2022): Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte. *Neue Politische Literatur*, 67 (3), 267-286.

### *Gefühlspolitische Selbst-Bildung. Schlaglichter einer Untersuchung*

**Frederik Metje**

Der Sturm auf das Kapitol, Corona-Protteste, Verschwörungsglaube – seit einigen Jahren lässt sich vermehrt beobachten, wie Gefühle als politisches Legitimations- und Mobilisierungsschema genutzt werden. Zugleich finden politische und soziale Verhältnisse in Gefühlen wie Depression, Angst oder Wut Ausdruck, dienen als Speicher von Wahrheit und Lebenserfahrung, wie Eva Illouz schreibt. Aus diesen Diagnosen leiten der Vortrag und die ihm zugrundeliegende Dissertationsschrift ihre Fragestellung ab: Wie kann ein kritisches Umgehen mit Gefühlen beschaffen sein, dass diese weder einseitig affirmiert noch negiert, sondern sie in ihrer Politizität begreift? Im Bestreben diese Frage zu beantworten, widmet sich der Vortrag schlaglichtartig sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven, um diese als Ideengeber für die politische Bildung der Gefühle zu kultivieren: die postnormative Kritik authentischer Gefühle von Eva Illouz, die affir-



mativ Kritik Brian Massumis und das reparative Lesen Eve Kosofsky Sedgwicks. Diese Ansätze lassen sich als Kritiken politischer Gefühle bezeichnen, denn sie stellen einerseits eine Verbindung zwischen der Fähigkeit zur Kritik und den vermeintlich konträren Gefühlen her – im Sinne einer Kritik an Gefühlen sowie einer Kritik durch Gefühle. Zum anderen lassen sie ein politisches Gefühlsverständnis erkennen, betonen sie, wie Gefühle zur Herausbildung politischer (Gefühls)Strukturen, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster beitragen (le politique, Politik) oder zur Infragestellung ebendieser (la politique, das Politische). Die rezipierten Ansätze führen zu einer politischen Bildung des eigenen Selbst, die durch drei Techniken gekennzeichnet ist. Das Untersuchen, das Experimentieren und das Öffnen erlauben, so werde ich darlegen, ein kritisches Umgehen mit und durch die eigenen politischen Gefühle. Durch sie gelangt ein Subjekt zu einer kritischen Haltung, durch die es sein eigenes Selbst gefühlspolitisch bildet.

#### Literatur

- Eis, A. (2013): „Mythos Mündigkeit oder Erziehung zum funktionalen Subjekt?“, in Was heißt heute kritische politische Bildung?, hrsg. v. Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd. Schwalbach/Ts., 69-77.
- Illouz, E. (2018): „Fazit: Auf dem Weg zu einer postnormativen Kritik der emotionalen Authentizität“, in Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus, hrsg. v. Illouz, Eva. Berlin, 268-291.
- Martinsen, F. (2019): „Politik und Politisches“, in Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch, hrsg. v. Comtesse, Dagmar et al. Berlin, 583-592.
- Massumi, B. (2002): „The Autonomy of Affect“, in PARABELS FOR THE VIRTUAL. Movement, Affect, Sensation, hrsg. v. Massumi, Brian. Durham, London, 23-45.
- Sedgwick, E. K. (2003): „Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're So Paranoid You Probably Think This Essay Is About You“, in Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity, hrsg. v. Sedgwick, Eve K. Durham, NC, 123-151.

## Panel 2, Gebäude N; 006 (72 Pl.)

### *Emotionen bei der Wahrnehmung Israels und des Nahostkonflikts. Ergebnisse einer Evaluation des Deutsch-Israelischen Jugendaustauschs*

#### Elizaveta Firsova-Eckert

Seit vielen Jahrzehnten führen Israelis und Palästinenser\*innen einen Krieg um dasselbe Gebiet, in dem Religionen, Kulturen und Werte immer wieder aufeinanderprallen. Neben konkreten Konfliktgegenständen wie etwa den Staatlichkeits- und Autonomieansprüchen oder dem Kampf um das Territorium und um Grenzen sind auch Emotionen, wie Feindschaften, Trauer und Angst Ursache und Folge der ständigen Kämpfe (Gold 2015). Nicht nur im Nahen Osten ist die Wahrnehmung des Konflikts und der Akteur\*innen stark durch Emotionen geprägt, sondern auch in der deutschen Bevölkerung zeigt sich eine starke emotionale Aufladung in den Debatten um den Nahostkonflikt (Messerschmidt/Fereidooni 2019). Die Einstellungsforschung weist auf einen starken Zusammenhang zwischen Sympathien und Antipathien der deutschen Bevölkerung gegenüber den Israelis und den Araber\*innen/Palästinenser\*innen und tagespolitischen Ereignissen im Nahostkonflikt hin (Hagemann 2016: 29). Ferner heben Wissenschaftler\*innen insbesondere im Hinblick auf antisemitische Einstellungen die Funktion von Emotionen in der Rolle des Katalysators hervor (Messerschmidt/Fereidooni 2019: 355f.). So scheinen Hass und der Wunsch nach der Schuldabwehr eine wichtige Rolle in antisemitischen israelbezogenen Ressentiments einzunehmen (Bernstein 2022). Insbesondere Jugendliche zeigen sich vom Nahostkonflikt emotional betroffen und neigen bei der Bewertung des Konflikts dazu, in unterkomplexe Täter-Opfer-Narrative zu verfallen (Fava 2019). Der Vortrag untersucht mithilfe der Daten einer quantitativen empirischen Untersuchung die Wirkung des Austauschs auf die affektive Wahrnehmung der Jugendlichen der Konfliktparteien im Nahostkonflikt und eruiert den Zusammenhang von Emotionen und israelbezogenen Antisemitismus. Auf der Grundlage der Ergebnisse sollen anschließend Möglichkeiten und Grenzen einer außerschulischen politischen Bildung diskutiert werden, die gezielt den Umgang mit Emotionen bei der Bewertung komplexer politischer Problemgegenständen einsetzt.

#### Literatur

- Bernstein, J. (2022): „Die Reflexion eigener Emotionen, die Überlegung, woher das Unbehagen, die eigene Scham und die Schuldgefühle kommen, sind notwendig, um gegen Antisemitismus zu handeln“. 35-44 in Antisemitismen: Sondierungen im Bildungsbereich, Antisemitismus und Bildung, herausgegeben von V. Kumar, W. Dreier, P. Gautschi, N. Riedweg, L. Sauer, und R. Sigel. Frankfurt.
- Fava, R. (2019): „Unterricht über den Nahostkonflikt als Instrument zum Abbau von Antisemitismus? Ein Blick auf Materialien und Fortbildungen nichtschulischer Bildungsträger.“ Politisches Lernen 37 (3-4): 24-29.
- Gold, D. (2015): „The Politics of Emotion: A Case Study of the Israeli-Palestinian Conflict“. Israel Studies Review 30 (2). doi: 10.3167/isr.2015.300207.
- Hagemann, S. (2016): „Der Nahostkonflikt im Spiegel der Einstellungsforschung.“ S. 27-40 in Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung, herausgegeben von M. Niehoff. Schwalbach/Ts.
- Messerschmidt, A./Fereidooni, K. (2019): „Zwischen Feindschaft und Missachtung. Emotionale Aufladung im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft.“ 351-365 in Politische Bildung mit Gefühl, Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, herausgegeben von A. Besand, B. Overwien, und P. Zorn. Bonn.

## ***Raum für Gefühle. Über (sonische) Affekträume und ihre Bildsamkeit***

### **Werner Friedrichs**

Im Vortrag werden Emotionen als welterschließende Operationen betrachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass man die Bedeutung von Emotionen für Bildungsprozesse nicht ermessen kann, wenn sie einerseits auf die Differenz zwischen Rationalität und Irrationalität bezogen werden. Und andererseits Bildungs- auf Lernprozesse verkürzt werden, insbesondere auf einen stoisch rationalisierten Umgang mit Fach- und Basiskonzepten. Emotionen bleiben auf dieser Folie im Status eines Appendix, der Urteilsprozessen dienlich oder hinderlich sein kann. Dabei beschreibt die der Logik transformativen Lernens verpflichtete Lesart politischer Bildung die Bedingungen gegenwärtiger Subjektivierungsprozesse längst nicht mehr angemessen. Am Beginn des dritten Jahrtausends erlebt die Weltgesellschaft ein „Quake in Being“ (MORTON 2013: 1ff.), das offenlegt, dass das moderne, gereinigte Bild resilienter Fortschrittsvektoren eine Chimäre ist (vgl. LATOUR 2008). Das Schema, nach dem sich ein gegebenes Subjekt oder eine Gesellschaft in einem cartes'schen Transformationsraum von einem Zustand A in einen Zustand B verändert, unterschlägt leicht, dass die Vorstellung eines homogenen Raums die politisch hegemoniale Einrichtung eines Sinnlichkeitsraums (vgl. RANCIÈRE 2008) voraussetzt (die Politik). Dabei wird vergessen, dass die Artikulation politischer Subjektivität (eines In-der-Welt-Seins) nicht ausschließlich in einem logisch metrisierbaren Raum stattfindet. Vielmehr bildet sich das Selbst-Welt-Verhältnis in mehreren verschränkten Räumen (das Politische), auf unterschiedlichen Plateaus (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1993) gleichzeitig: in Bewegungsräumen, Sichträumen oder Affekträumen. Politische Bildungsprozesse werden somit erst dann politisch, wenn sie nicht allein die Kerbungen homogenisierter Transformationsräume nachzeichnen (Wo wollen wir im Jahre X stehen?), sondern sich auch auf andere Räume – etwa Affekträume – beziehen. Solche Affekträume politisch bildsam zu machen, verspricht u. a. die sonic pedagogy: Jenseits von Sichtbarkeitsregimen können Sounds genutzt werden, um die konnektivierende Eigenschaft von Emotionen greifbar zu machen. An wenigen Beispielen aus einem AHRC Network Research Project (vgl. <https://crisap.org/research/projects/sounding-knowledge/>) soll dies angedeutet werden.

#### **Literatur**

- DELEUZE, G./GUATTARI, F. (1993): Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin.
- LATOUR, B. (2008): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main.
- MORTON, T. (2013): Hyperobjects. Minneapolis / London: University of Minnesota Press.
- RANCIÈRE, J. (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin.

## ***Die Rolle von emotionaler Kompetenz in der politischen Bildung***

### **Julius Grund, Jorrit Holst**

Emotionale Kompetenz, also der angemessene Umgang mit den Gefühlen von einem selbst und von anderen, ist auf individueller Ebene ein zentraler Baustein eines gelingenden Lebens (Jones/Kahn 2017). In gleichem Maße scheint sie auf gesellschaftlicher Ebene höchst relevant für funktionierende Demokratien zu sein: Bisherige Evidenz zeigt deutlich, dass Emotionen „Katalysatoren des politischen Lernens“ sind und z.B. das Wahlverhalten stark beeinflussen (Iyer 2021: 7). Dabei verändern sogar Emotionen, die Menschen in ihrem Privatleben als Reaktion auf politisch unbedeutende Ereignisse empfinden (z.B. das Abschneiden des Lieblingsvereins im Sport), ihre politischen Bewertungen und Entscheidungen (Healy et al. 2010). Mithilfe emotionaler Kompetenz lassen sich solche handlungsleitenden und unbewussten Bewertungsmuster bewusst machen (Haidt 2001). Dadurch werden mündige politische Entscheidungen ermöglicht, die aus einer integrativen Berücksichtigung von Werten, rationalen Abwägungen und Emotionen resultieren. Der Vortrag geht, darauf aufbauend, mithilfe eines mixed-methods designs der Frage nach, welche Rolle emotionale Kompetenz aktuell in der politischen Bildung in Deutschland spielt. Anhand einer Konzeptionalisierung von emotionalen Kompetenzen mit den Facetten Emotionswissen, Emotionserkennung, Emotionsausdruck, Emotionsregulation und Empathie wurde die strukturelle Verankerung in Schulen allgemein sowie im Fach Politik speziell analysiert (n = 422 deutsche Lehrpläne; Grund/Holst, in Review). Die Untersuchung verdeutlicht, dass emotionale Kompetenz, so wichtig sie für die individuelle wie auch gesellschaftliche Entwicklung ist, bislang kein selbstverständlicher Teil schulischer und politischer Bildung ist. Im Gegenteil, 40 % der Lehrpläne adressieren emotionale Kompetenzen gar nicht. Vorgestellt und diskutiert werden neben tiefergehenden Analysen und good practice Beispielen auch Implikationen für Politik und politische Bildung.

#### **Literatur**

- Grund J./Holst J. (in Review): Emotional Competence: The Missing Piece in School Curricula? A Systematic Analysis in the German Education System.
- Haidt J. (2001): The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. Psychological Review, 108, 814-834.
- Healy A. J./Malhotra, N./Hyunjung C.M. (2010): Irrelevant events affect voters' evaluations of government performance. PNAS, 107(29), 12804-12809.
- Iyer P. (2021): Emotions and Vote Choice: Perspectives from the US and India. ORF Issue Brief No. 447, Observer Research Foundation.
- Jones S. M./Kahn J. (2017): The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/>.

## Panel 3, Gebäude N; 007 (48 Pl.)

### *Einstellungen zu Kontroversität im Unterricht. Erste Ergebnisse der nationalen Ergänzungsstudie von SoWi-Lehrkräften in ICCS 2022*

**Katrin Hahn-Laudenberg**

Kontroversität ist als zentrales Qualitätsmerkmal insbesondere sozialwissenschaftlichen Unterrichts unbestritten (Grammes 2020). Einstellungen von Lehrkräften zur Gestaltung von Kontroversität im Unterricht kommt daher eine besondere Relevanz zu. Hess (2009) differenziert auf Basis ihrer Forschung das Vermeiden kontroverser Themen, das Leugnen des kontroversen Gehalts eines Themas, die Privilegierung einer Position und die ausgewogene, balancierte Darstellung kontroverser Positionen als typische Formen des Umgangs mit kontroversen Themen. Forschungen zu Lehrkräften in Deutschland verweisen auf Unsicherheiten und Relativierungen in Umgang mit extremistischen Positionen und legen damit den Fokus auf mögliche Grenzen von Kontroversität (Behrens 2014; Oberle et al. 2018). Der Vortrag stellt Ergebnisse einer vor diesem Hintergrund entwickelten Fragebatterie vor, die Einstellungen zur Gestaltung von Kontroversität im Unterricht erfasst. Die Analysen basieren auf Daten der nationalen Ergänzungsstichprobe (N=831 Lehrkräfte) der Lehrkraftbefragung im Rahmen der International Civic and Citizenship Education Study 2022 der IEA an 146 Schulen in Nordrhein-Westfalen und 92 Schulen in Schleswig-Holstein. Die Ergebnisse werden insbesondere mit Blick auf Einstellungen zum Umgang mit extremistischen Äußerungen und zur aktiven Balancierung von Kontroversen ausgewertet. Fachfremde Lehrkräfte sowie Lehrkräfte an Gesamtschulen und insbesondere an nicht zum Abitur führenden Schulformen befürworten weniger wahrscheinlich eine aktive Herstellung von Kontroversität durch die Lehrkraft bei politisch einseitig positionierten, homogenen Lerngruppen und stimmen wahrscheinlicher der Aussage zu, dass extremistische Positionen als gleichberechtigt behandelt werden sollten. Die Ergebnisse liefern empirische Evidenz für die Relevanz sozialwissenschaftsspezifischer Lehrerbildung und Ausbildung qualitätsrelevanter Überzeugungen zur Gestaltung von Kontroversität (Pace 2021).

#### **Literatur**

- Behrens, R. (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Ursprünglicher Titel der Dissertation: Behrens, Rico: Solange die sich anständig benehmen: subjektive Theorien und Handlungsstrategien sächsischer Politiklehrerinnen und -lehrer zum Phänomen rechtsextremer Jugendkultur. Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2020). Kontroversität. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht (S. 132-134). Wochenschau Verlag.
- Hess, D. E. (2009): *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und politische Bildung* (S. 53-61). Wochenschau Verlag.
- Pace, J. L. (2021): *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.

### *Zum Umgang mit Emotionen in Anbetracht von Klimakatastrophe*

**Ingo Juchler**

Emotionen sind in vielfacher Weise dem Politischen einbeschrieben. Für die politische Bildung stellt sich daher die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler zu einem reflektieren Umgang sowohl mit den in der politischen Öffentlichkeit erscheinenden Emotionen als auch mit den in diesem Zusammenhang auftretenden eigenen subjektiven Gemütsbewegungen zu befähigen. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst Emotionen, deren politische Instrumentalisierung und Manipulation in zwei für die politische Bildung relevanten Themenfeldern untersucht – Klimakatastrophe im Anthropozän sowie Krieg und Frieden. Vor diesem Hintergrund sollen sodann Möglichkeiten erörtert werden, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler diese mit den politischen Inhalten Klimakatastrophe sowie Krieg und Frieden verbundenen Emotionen im Politikunterricht kritisch reflektieren können. Zugleich wird diese thematische Auseinandersetzung mit den angeführten politischen Gegenständen verbunden mit einer Selbstreflexion der Lernenden im Hinblick auf ihre eigenen Emotionen. Daraus folgt schließlich die Ermöglichung der Entwicklung eigenständiger politisch-moralischer Haltungen durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Haltungen sind ihrerseits nicht allein kognitiv-rational bestimmt, sondern zeichnen sich auch durch Reflexion und bewussten Umgang mit den damit verbundenen je subjektiven Emotionen aus. Schülerinnen und Schüler bleiben ihren im Kontext des Politischen auftretenden Emotionen nicht ausgeliefert, sondern werden in die Lage versetzt, diese bewusst wahrzunehmen, zu kontrollieren und ihr Handeln nach Maßgabe der eigenen Reflexion selbst zu bestimmen.

#### **Literatur**

- Hirschmann: *Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg*. Frankfurt am Main 1984.
- M. C. Nussbaum: *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin <sup>2</sup>2021.
- Petri: *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Frankfurt am Main 2018.
- Reckwitz: *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin <sup>8</sup>2021.
- S. Witzgal/M. Kesting (Hrsg.): *Politik der Emotionen / Macht der Affekte*. Zürich 2021.

## ***Emotionen als diagnostische Marker und Taktgeber von Aneignungsprozessen in der politischen Bildung***

### **David Jugel**

Lange Zeit galten Emotionen als Gegenstück zum rationalen analytischen Denken und Handeln (Petri 2018, 130; Grammes 2019, 62). Die „Befangenheit gegenüber dem Emotionalen“ (Besand 2004, 123) verdeutlicht sich in einer Trennung zwischen Ratio und Emotio (u.a. Hilligen 1984; Sutor 1991) und zeigt, wie der Diskurs durch das descartsche Diktum „Ich denke also bin ich“ – von der Vorstellung geprägt war, Emotionen müssten beiseitegelassen werden (Schröder 2017, 1). Die Beteiligung von Emotionen an der Entstehung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen führte zwar in der lerntheoretischen Forschung zur „emotionalen Wende“ (Gasser 2008, 114), in der politischen Bildung ist diese Diskussion aber nur bedingt rezipiert wurden (Massing 2019, 246). Seit Beginn des 21. Jahrhunderts konnte darüber hinaus die Neurobiologie und Neuropsychologie beeindruckende Fortschritte vorweisen und neue Erkenntnisse für die Art und Weise des Lernens entwickeln (u.a. Cozolino 2007; Adolphs 2009; Trevathen 2012; Damasio 2013), was bisher auch nur umrisshaft im Fachdiskurs der politischen Bildung bearbeitet wurde (u.a. Manzel 2005; Weber 2016). Der Vortrag verfolgt daher die folgenden drei Ziele: 1. Es soll in Anbetracht der bestehenden „definitorischen Lücke“ (Petri 2018, 22) der Versuch unternommen werden, basierend auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen (u.a. Damasio 2013; Trevathen 2012) sowie sozial-phänomenologischen als auch materialistischen Ansätzen (u.a. Schütz 2004; Jantzen 2012) ein für die politische Bildung tragendes Verständnis von Emotionen zu skizzieren. 2. Anhand empirischer Daten (Hölzel/Jugel 2019) soll aufgezeigt werden, inwiefern Emotionen als oszillatorische Taktgeber zwischen dem lernenden bzw. verstehenden Subjekt(en) und dem fachlichen Objekt dienen. 3. Letztlich soll anhand empirisch erprobter diagnostischer Methoden (Jugel 2022) diskutiert werden, inwiefern Emotionen als diagnostische Marker für die Konzeption politischer Bildungsformate eine Rolle spielen können.

### **Literatur**

- Adolphs, R. (2009): The social brain: neural basis of social knowledge. In: Annual review of psychology, 2009, 693-716.
- Besand, A. (2004): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Cozolino, L. J. (2007): Die Neurobiologie menschlicher Beziehungen. Kirchzarten bei Freiburg.
- Damasio, A. R. (2013): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. Berlin.
- Gasser, Peter (2008): Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Bern.
- Grammes, Tilman (2019): Politische Bildung als Resonanzpädagogik? Streifzüge durch die Emotionswelten politikdidaktischer Klassiker. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Emotionen im Politikunterricht.
- Hilligen, W. (1984): Zwischen Emotionalität und Vernünftigkeit. In: Claußen, Bernhard/Koch, Gerd (Hrsg.): Lebensraum Schule und historisch-politische Erfahrungswelt. Frankfurt am Main, 91-101.
- Hölzel, T./Jugel, D. (2019): "Da kannst du Freunde verlieren!". Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, 246-266.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Berlin.
- Jugel, D. (2022): Inklusiv politische Bildung aus einer reflexiv- ausschlussensensiblen Perspektive. Praktische Versuche zur Schaffung von deliberativen Möglichkeitsräumen. In: Langner, Anke et al. (Hrsg.): Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING. Münster, 243-284.
- Manzel, S. (2005): Politisches Lernen – Perspektiven aus der Neurobiologie und dem Konstruktivismus. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Wiesbaden, 165-179.
- Massing, P. (2019): Emotionen und Politikdidaktik – Eine Nachlese. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Emotionen im Politikunterricht, 233-248.
- Petri, A. (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.
- Schröder, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung (Stand v. 20.1.2021). [https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/Fotos/Dossiers/Schroeder\\_Achim-Emotionalisierung\\_der\\_Politik\\_Vortrag\\_22-06-17\\_Weimar.pdf](https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Dossiers/Schroeder_Achim-Emotionalisierung_der_Politik_Vortrag_22-06-17_Weimar.pdf).
- Schütz, A. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. In: Endreß, Martin/Renn, Joachim (Hrsg.): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz, 75-500.
- Sutor, B. (1991): Zwischen Mentalitäten und Stimmungen. Aufgaben und Grenzen politischer Bildung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart, 155-171.
- Trevathen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, Otto/Lüdke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Stuttgart, 82-160.
- Weber, F. (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden, 165-183.

## Panel 4, Gebäude N; 010 (48 Pl.)

### *Dual(ität) politisch (aus)gebildet? Politikunterricht in der Berufsschule*

**Christine Engartner**

Die deutsche Bildungslandschaft ist durch ein „Bildungs-Schisma“ geprägt, welches zu einer „institutionellen Segmentierung“ sowie „unterschiedlichen Bildungszielen“ von allgemein und berufsbildendem Schulwesen führt (Baethge 2006: 16). Für die Leitfächer der politischen Bildung gilt hingegen, dass sie unabhängig von der institutionellen Rahmung immer einer allgemeinbildenden Zielsetzung folgen sollten (vgl. Besand 2014, Zurstrassen 2020). Aufbauend auf den Erkenntnissen der dem Vortrag zugrundeliegenden Dissertation werden deswegen konstitutive Merkmale für den Politikunterricht an Berufsschulen mit denen des Politikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen kontrastiert. Zunächst werden die historisch gewachsenen Strukturen des Bildungsbereichs sowie mögliche Anknüpfungsmöglichkeiten einer politischen Bildung an Berufsschulen illustriert, kontextualisiert und diskutiert. Sodann wird der in den beiden Bezugsdisziplinen „Politische Bildung“ und „Berufspädagogik“ geforderten Lebensweltorientierung Rechnung getragen, indem die sozialisationsrelevanten Gesellschaftsdeutungen der Auszubildenden analysiert werden. Hierzu werden Ergebnisse qualitativer Gruppendiskussionen dargestellt (vgl. Bohnsack 2012), die verdeutlichen, dass die während der Ausbildung gewonnenen gesellschaftsbezogenen Erfahrungen eine begleitende und lebensweltorientierte politische Bildung nicht nur sinnvoll, sondern zwingend notwendig werden lassen. Dies gilt zumindest dann, wenn politischer Bildung auch die Aufgabe zufallen soll, gesellschaftspolitisch zu wirken.

#### **Literatur**

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen 34, 13-27.
- Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven. Bonn.
- Bohnsack, R. (2012): Gruppendiskussion. In: Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 369-384.
- Zurstrassen, B. (2020): Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft: Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schule. In: Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen, Hrsg.: Albrecht, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd. Frankfurt a. M., 133-146.

### *Junge Kinder, Politik und Medien*

**Thomas Goll, Dörthe Kanschik, Philipp Küter**

Der Vortrag stellt Befunde aus den Pretests des Forschungsprojekts PoJoMeC vor. Dieses geht davon aus, dass die kindliche Wahrnehmung von politischen Sachverhalten durch die spezifischen Kontexte und Kommunikationsgemeinschaften, in denen Kinder aufwachsen und in denen auch Politik persönlich und über Medien repräsentiert ist, beeinflusst wird (Berti 2005, 74). Spätestens im Grundschulalter haben Kinder daher zu Politik und Medien eigene Vor- und Einstellungen bzw. naive Theorien entwickelt (Barrett/Buchanan-Barrow 2011, 589; Götzmann 2015, 12ff.). Die vorhandene Forschung stützt diese These, wobei der Entwicklungs- und Lernstand der Kinder die erworbenen Wissensbestände nicht nur beschränkt, sondern häufig unverbunden und fachlich nicht korrekt aussehen lässt (Brophy/Alleman 2002, 104; Gläser/Becher 2020, 63). Es fehlen allerdings systematische Studien, die im Längsschnitt die Entwicklungsdynamiken der kindlichen Vorstellungen in den Blick nehmen und schon im Kita-Alter ansetzen. Dies liegt u.a. an den Herausforderungen, die Forschung mit jungen Kindern stellt. Der Fokus des Vortrags liegt daher v.a. auch auf den methodischen Herausforderungen des Projekts.

#### **Literatur**

- Barrett, M./Buchanan-Barrow, E. (2011): Children's Understanding of Society. In: Smith, P. K. & Hart, C. H. (Hrsg.): The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Second Edition. Oxford, 584-602.
- Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (Hrsg.): Children's Understanding of Society. London, 69-103.
- Brophy, J./Alleman, J. (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. In: The Elementary School Journal, Vol. 103, No. 2, Special Issue: Social Studies, 99-114.
- Gläser, E./Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum Politischen Lernen im Sachunterricht. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a.M., 62-83.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.

### *Menschenrechte im Schulbuch der Politischen Bildung. Eine problematisierende Bestandsaufnahme*

**Inken Heldt, Manuel Theophil**

Der Vortrag untersucht, wie ‚Menschenrechte‘ in Schulbüchern der Politischen Bildung konstituiert werden und diskutiert Änderungserfordernisse und Innovationspotentiale. Die Untersuchung umfasst 19 rheinland-pfälzische Schulbücher der Politischen Bildung ab der Sekundarstufe I. Die Studie wendet eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse an (Kuckartz 2018) und schließt aktuell zugelassene Schulbücher der Schulformen Gymnasium, Integrierte Gesamtschule und Realschule Plus sowie verschiedener Formen berufsbildender Schulen ein (Erscheinungsjahr 2016-2022). Die Analyse zeigt, dass Menschenrechte oftmals als final kodifizierter Rechtskatalog eingeführt werden, die als solche weder verhandelbar noch strittig erscheinen. Dabei werden Menschenrechte als das einer Rechtsordnung aufgegebene Objekt einer ‚Implementierung und Realisierung‘ beansprucht, nicht aber als dynamischer Teil dieser Rechtsordnung

selbst. Diese Engführung von Menschenrechten als positivem Recht kann Gefahr laufen, Diskurse und Wissensbestände zu reproduzieren, die problematische Ein- und Ausschlussmechanismen rechtlich stützen und ermöglichen. Zweitens dominiert in Schulbüchern deutlich ein individualrechtliches Verständnis von Menschenrechten gegenüber ihrer gesellschaftlich-konzeptionellen Lesart. Zwar wird der individuelle Rechtsschutz betont, der durch menschenrechtliche Garantien für jedes Subjekt bereitgestellt wird. Demgegenüber werden Menschenrechte aber kaum als normativer oder rechtlicher Maßstab für die politische Gestaltung der Öffentlichkeit, d. h. als Leitperspektive für politisches Handeln eingeführt. Es zeigt sich, dass das in den untersuchten Schulbüchern beanspruchte Verständnis von Menschenrechten kaum explizit gemacht wird. Der – implizit bleibende – Einfluss auf die Definition von Problembeschreibungen und Unterrichtszielen ist erheblich und muss vor allem für eine Ausblendung politischer bzw. politisierender Lesarten des Bildungsgegenstandes kritisiert werden.

#### Literatur

- Kempf, V. (2019): Ohnmacht und Politik der Menschenrechte unter rechtspopulistischem Vorzeichen. In: Leviathan, Jg. 47, Heft 3, 308-330.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Heldt, I. (2022): Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 13 (1), 22-39.
- Zembylas, M./Keet, A. (2019): Critical human rights education. Advancing socialjustice-oriented educational praxes. Cham.
- Fritzsche, K.-P. (2018): Menschenrechtsbildung in Zeiten eines erstarkenden autoritären Populismus. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M., 188-200.

## Panel 5, Gebäude N; 436 (24 Pl.)

### *Die Schulklasse im Politikunterricht erheben. Zugang zur kollektiven Handlungspraxis am Beispiel der dokumentarischen Videoanalyse*

#### David Jahr

Die Schulklasse genießt in der pädagogischen und (fach-)didaktischen Diskussion einen ambivalenten Ruf zwischen künstlichem Lebensraum und Hort der Demokratie, kommt jedoch relativ selten in den Blick qualitativ-politikdidaktischer Forschung. Die Adressat\*innen der schulischen politischen Bildung werden hier v. a. als Einzelfälle, z. B. als „Lernertypiken“ (Schelle 1995) oder „politische Selbstbilder“ (Winckler 2017) konzipiert. Es dominieren Erhebungen über Interviews, kaum jedoch wird sich dem politikunterrichtlichen Geschehen in seinem Vollzug zugewandt. Unterbelichtet bleibt dabei die Perspektive, dass Unterricht eine kollektive Struktur ist, also von Schüler\*innen und Lehrpersonen gemeinsam hervorgebracht wird, und dass er als organisationale Praxis nicht von den Anforderungen der Organisation Schule zu trennen ist. Anhand eines aktuellen Forschungsprojekts, das eine praxeologische Schüler\*innenforschung mit einem politikdidaktischen Interesse verknüpft (vgl. Jahr 2022), soll im Vortrag gezeigt werden, wie ein empirisch-rekonstruktiver, politikdidaktischer Zugriff auf die Schulklasse methodisch aussehen und grundagentheoretisch adaptiert werden kann. Die Dokumentarische Videoanalyse (vgl. Wagner-Willi/Fritzsche 2015) wird als Ansatz vorgestellt, der die verbalen und nonverbalen Anteile des politikunterrichtlichen Geschehens in die Analyse aufnimmt. Kontext der Erhebung ist die Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik 2013). Übergreifend zeigt die Studie, dass sich in der schulischen Praxis politische Schulklassenmilieus konstituieren, die unterschiedliche Praktiken von Zusammenhalt und Demokratie prozessieren. Abschließend werden Hypothesen zu Chancen und Hürden der Genese von demokratischen Praktiken im Mikrokosmos Schulklasse diskutiert.

#### Literatur

- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche und Monika Wagner-Willi (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchges. Aufl. Opladen u. a., 131-152.
- Jahr, D. (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden.
- Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Aufl. Opladen.
- Schelle, C. (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“: Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Winckler, Marie (2017): Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts.

### *Demokratiebildung und/oder politische Bildung. Versuche einer Verhältnisbestimmung*

#### **DFG-Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung (stellvertretend: Steve Kenner/Alexander Wohnig) (Workshop)**

Spätestens seit dem überarbeiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2018, der unter dem Begriff Demokratiebildung veröffentlicht wurde sowie den daran anschließenden Erlassen, Strategiepapieren und Leitfäden zur Demokratiebildung an Schulen der Länder hat dieser Begriff Einzug in Debatten der schulischen Politikdidaktik gehalten. Unklar bleibt dabei aber oft, was mit Demokratiebildung genau bezeichnet und wie

dieses Konzept theoretisch begründet wird. Handelt es sich um ein Synonym für politische Bildung und Demokratiepädagogik, kann der Begriff als verbindendes Dachkonzept für die beiden genannten Konzepte fungieren, oder wird er lanciert, weil er vermeintlich – im Verhältnis zu politischer Bildung – als positiver konnotiert und daher attraktiv für die Bildungspraxis gilt? Im Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung ([www.dbundpb.de](http://www.dbundpb.de)), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), diskutieren Forschende verschiedener Disziplinen (Politik- und Sozialwissenschaft, Politikdidaktik, Sozialpädagogik und weitere) die hier aufgeworfenen Fragen. Mit Blick auf den pädagogischen Diskurs (insbesondere Sozialpädagogik), wird deutlich, dass Demokratiebildung als theoretisch elaboriertes Konzept dort schon seit knapp 20 Jahren begründet und beforscht wird. Es erscheint daher attraktiv, über die Grenzen der eigenen Profession hinaus, nach dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung zu fragen. Wie werden die Konzepte jeweils begründet? Was leisten sie in der pädagogischen Praxis? In welchem Verhältnis stehen sie zu den pädagogischen Orten und Räumen, wie Schule, außerschulische politische Jugendbildungsstätte, Jugendzentrum, Vereine? Ziel des Workshops ist es, erste Erkenntnisse aus dem interdisziplinären Austausch im DFG-Netzwerk mit einer breiten Fachöffentlichkeit der Politikdidaktik zu diskutieren.

#### Literatur

- Coelen, T. (2009): (Vor-)Politische Sozialisation. Partizipation und Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter, in: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, 121-139.
- Fritz, F./Wohnig, A. (2021): Sozialarbeitspolitik als Demokratisierung der Sozialen Arbeit. Demokratiebildung und politische Bildung in der Jugendsozialarbeit. In: DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 14 (26), 15-18.
- Kenner, S./Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., 62-71.
- Riekmann, W. (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Wohnig, A. (2021): Kann Schule ein Ort für Demokratiebildung sein? Sozialpädagogische Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung – Potentiale für die Schule durch Kooperationen. In: Wochenschau-Sonderausgabe 2021, 48-56.

## Panel 6, Gebäude SP; 008 (60 Pl.)

### *Spielbasierte Ansätze der Bildung zu den Vereinten Nationen. Evaluation der digitalen Rätselstation und des Escape Rooms „UNgelöst“*

**Valeriia Hulkovych, Monika Oberle**

(Digitale) Spiele und Simulationen haben in den letzten Jahren in verschiedenen Bereichen der Bildung an Popularität gewonnen (Breuer 2017). Gerade bei auf Grund struktureller Bedingungen pragmatisch kurzen Interventionen bleiben deren Wirkungen allerdings fraglich – so ist unklar, ob (und wenn ja, von wem) Kenntnisse erworben werden und ob sich Motivationen und Einstellungen (nachhaltig) verändern. Während Studien positive Effekte des Einsatzes analoger und digitaler Planspiele zum Thema Europäische Union im Unterricht belegen konnten (z.B. Oberle/Leunig 2018; Ivens/Oberle 2020), gibt es bislang kaum systematische Forschung zu Bildungsansätzen über die Vereinten Nationen (VN). Einige Arbeiten widmen sich dem Planspiel Model United Nations (z.B. Leib/Ruppe 2020), das allerdings meist im Hochschulkontext und über einen längeren Zeitraum hinweg umgesetzt wird. Obwohl die VN-Bildung curricular im Politikunterricht durchaus verankert ist, fehlt es an Forschung zu speziellen Angeboten für Schüler:innen (Motyka 2018). Im Rahmen eines von der Stiftung Mercator geförderten Kooperationsprojekts mit der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) erfolgte an der Universität Göttingen eine systematische Begleitforschung zu innovativen, spielbasierten Ansätzen der VN-Bildung, die vom Unternehmen Think2 in Zusammenarbeit mit der DGVN entwickelt und im Schuljahr 2021/22 an Gymnasien und Gesamtschulen implementiert wurden. Die Mixed-Methods-Studie (Interviews, teilstandardisierte Fragebögen, 2-3 Messzeitpunkte) untersuchte die Wirkungen der (mobilen) digitalen Rätselstation sowie des Escape Rooms „UNgelöst“, wobei einerseits Veränderungen von VN-bezogenen Kenntnissen, Einstellungen und Motivationen der Schüler:innen und andererseits deren Evaluation der Interventionen erhoben wurden. Die Befunde unterstreichen die Potenziale und Herausforderungen der (digitalen) spielbasierten Lehr-Lern-Zugänge und geben Anregungen für deren weiteren Einsatz in der VN-Bildung.

#### Literatur

- Breuer, J. (2017): Non vitae, sed ludo discimus? Grenzen des Lernens mit Computerspielen. In W. Zielinski, S. Aßmann, K. Kaspar, P. Moormann (Hrsg.), Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht. (17-27). Düsseldorf/München.
- Ivens, S./Oberle, M. (2020): Does Scientific Evaluation Matter? Improving Digital Simulation Games by Design-Based Research. Social Sciences 9(9), 155 (special issue: Measuring and Evaluating the Effectiveness of Active Citizenship Education Programmes to Support Disadvantaged Youth). <https://doi.org/10.3390/socsci9090155>.
- Leib, J./Ruppel, S. (2020): The learning effects of United Nations simulations in political science classrooms. Eur Polit Sci 19, (336-351). <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00260-3>.
- Motyka, M. (2018): Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht. Der Einsatz von Computerspielen in der Sekundarstufe. Wiesbaden.
- Oberle, M./Leunig, J. (2018). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler:innen zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven (213-237). Wiesbaden.

## ***Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Ein fallorientierter Workshop***

### **Rico Behrens, Stefan Breuer (Workshop)**

Wie wir für den Bereich antidemokratischer Positionen und Einstellungen bereits an früherer Stelle diskutiert haben, beanspruchen diese über ihren emotionalisierten Einbringungscharakter Geltung bzw. Aufmerksamkeit (vgl. Behrens/Breuer 2019; Dannemann 2023). Spätestens seit den Migrations- und Fluchtbewegungen im Jahr 2015 stellen solche Emotionalisierungen durch extrem rechte Akteur\*innen eine wachsende gesellschaftliche Herausforderung dar. Jüngst erfuhren diese Tendenzen durch die Corona-Pandemie eine inhaltliche Aktualisierung. Von diesen gesellschaftlichen Verwerfungen blieben auch Schulen nicht verschont. Neben der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen aus der Schüler\*innenschaft ist Schule hier als gesamtes System herausgefordert (z.B.: durch Kolleg\*innen, aber auch Eltern, nicht lehrendes Personal). Aus Sicht politischer Bildung gilt es dabei mindestens vier Perspektiveebenen der Auseinandersetzung zu betrachten: eine pädagogische, eine politische, eine systemische sowie eine rechtliche (vgl. Behrens/Besand/Breuer 2021). Mit dem Buch „Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule“ wurde ein kasuistischer Zugang gewählt, um Problembeschreibungen und Lösungsansätze zu diesen Perspektiven zu vereinen (vgl. ebd.). Im Workshop sollen daraus Fälle mit besonderen emotionalen Anteilen vorgestellt und Raum zur Diskussion für die Erfahrungen der Teilnehmenden im Umgang mit dem Thema gegeben werden.

#### **Literatur**

- Behrens, R./Besand, A./Breuer, S. (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt.
- Behrens, R./Breuer, S. (2019): Emotionen in der Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter: Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.
- Dannemann, U. (2023): Vorstellungen von Lehrer\*innen im Fokus – Antidemokratische Positionen und Einstellungen als zentrale Herausforderung im Schulalltag? In: Bechtel, T./Firsova, E./Schrader, A./Vajen, B. (Hrsg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt, 165-185.

## **Posterpräsentation, Gebäude N; Foyer, 006**

### **Moderation: Prof. Dr. Karl-Heinz Breier**

#### ***Wie Schüler\*innen ‚die Nation‘ denken***

##### **Theresa Bechtel**

Wird über nationale Zugehörigkeit gesprochen, wird damit mehr als nur die formale Staatsangehörigkeit adressiert: Deutsch(sein) fungiert als individuelle wie kollektive Identitätsbeschreibung, Integrationsmaxime und Exklusionsparadigma. Diese Ambivalenz erwächst aus dem Charakter des Nationalismus, dem ein hohes Integrationspotenzial für ein nationales ‚Wir‘, aber ein genauso großes Streben nach Exklusion von ‚Anderen‘ innewohnt (vgl. Münkler/Münkler 2016: 290, vgl. Foroutan et al. 2015a: 39).

Das Nationendenken führt dabei zu einer latenten Praxis des Ein- und Ausschlusses, das nicht allen Menschen in einer Gesellschaft die gleiche symbolische wie tatsächliche Zugehörigkeit ermöglicht. Diese Grade der Mitgliedschaft stehen in einem starken Spannungsverhältnis mit den Wertvorstellungen einer Demokratie (vgl. Füllekruss/Mecheril 2021: 222; vgl. Lange/Kleinschmidt 2019: 57). Politische Bildung, die normativ an den Grundsätzen der Gleichheit und Gerechtigkeit ausgerichtet ist, muss diesen Widerspruch thematisieren und kritisch reflektieren. Das Promotionsvorhaben möchte sich dieser Aufgabe widmen und Aspekte einer ‚nationenkritischen‘ politischen Bildung aus geführten Interviews ableiten.

#### **Literatur**

- Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2015a): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Zweite aktualisierte Auflage. Online abrufbar unter: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf>, zuletzt abgerufen am 14.06.2022.
- Füllekruss, David/Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassistiskritische Perspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43(2), 222–232. <https://doi.org/10.24452/sjz.43.2.3>.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2019): Inclusive Citizenship in der Migrationsgesellschaft. Ein empirisch-analytischer Forschungsansatz. Unimagazin der Leibniz Universität Hannover, S. 56- 59.
- Münkler, Marina/Münkler, Heribert (2016): Die neuen Deutschen. Rowohlt: Berlin.

## ***Mün.DIG.Lab: Digitale Mündigkeit in der Lehramtsausbildung***

### **Jennifer Bloise**

Was das *Politische* am Digitalen ist, ist Schüler\*innen wie auch angehenden Lehrkräften – in Zeiten, in denen sich Bildungsdiskurse um das Schlagwort Digitalisierung drehen – noch unklar. Das zeigen Ergebnisse explorativer Studien unseres Projekts *Mün.DIG.Lab*.<sup>1</sup> Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie zukünftige Lehrkräfte dazu befähigt werden können, Lernende für das Politische am Digitalen zu sensibilisieren sowie Reflexions- und Handlungsfähigkeit in der digital geprägten Gesellschaft zu vermitteln. Die Rekonstruktion der Vorstellungswelten gibt so Anlass, den Lerngegenstand *Digitalisierung/Digitalität* für die politikdidaktische Lehramtsausbildung neu zu



strukturieren – mit Fokus auf das genuin Digitale: Digitalität und die bislang un(ter)belichteten techno-sozialen Strukturen, die uns und unsere Selbst- und Weltsicht unweigerlich prägen. Das Poster stellt *Mün.DIG.Lab* und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Konturierung von Digitalität als Gegenstand politischer Bildung vor.

#### **Literatur**

- Heldt, I. (2022): Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 16/44-45.
- Heldt, I./Theophil, M./Bloise, J. (2023): Digitalität als Leerstelle? Ergebnisse einer qualitativen Schulbuchanalyse, in: M. Busch/C. Keuler (Hrsg.): *Politische Bildung und Digitalität*. Frankfurt/M.: Wochenschau (i.E.)
- Jörissen, B. (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94/1, 51-70.

### ***Gegendiskurs zum Neutralitätsgebot in der japanischen politischen Bildung Überparteilichkeit und Kontroversität***

#### **Naoko Imaizumi**

Politische Neutralität ist in der japanischen politischen Bildung gesetzlich vorgeschrieben. Diese ist jedoch zu einem Hindernis für die Behandlung aktueller kontroverser Themen im japanischen Politikunterricht geworden. In Deutschland hingegen wird politische Neutralität in der politischen Bildung überwiegend abgelehnt und überdies als unmöglich angesehen. Stattdessen wird Kontroversität gefordert. Kontroversität allein ist jedoch als alternativer Begriff für den japanischen Diskurs unzureichend, da politische Neutralität hier nicht nur von Lehrern, sondern auch auf institutioneller Ebene gefordert wird. In Deutschland wird auf institutioneller Ebene häufig der Begriff der Überparteilichkeit verwendet, der auch eine längere Geschichte hat als der Begriff der Kontroversität. Die präsentierte Dissertation verfolgt das Ziel, die Konzepte Kontroversität und Überparteilichkeit im deutschen Diskurs zu klären und ihre Fruchtbarkeit für einen Gegendiskurs zum Neutralitätsgebot in Japan herauszustellen.

#### **Literatur**

- Braune, Andreas, Sebastian Elsbach und Ronny Noak (Hrsg.) (2022), *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Busch, Matthias (2015), *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wippermann, Klaus W. (1976), *Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung: Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik*, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik Berend und Nottbeck.

### ***FaPlan - Fachdidaktische Unterrichtsplanung – Fachspezifisch und fachübergreifend***

#### **May Jehle, Kerstin Pohl, Niklas Schäfer, Lukas Böhm**

Die inhaltliche Zusammenarbeit der Fachdidaktiken und die Förderung fachübergreifender didaktischer Kompetenzen gilt im disziplinär ausdifferenzierten Lehramtsstudium als Desiderat (Blömeke 2009; Korthoff/Terhart 2013). Dem begegnet das Projekt „FaPlan“ mit einer Zusammenarbeit der Didaktik der politischen Bildung, der Geographie- und der Deutschdidaktik. Ziel des Projekts ist die Konzeption und Erprobung fachübergreifender, digitaler Lernmodule für Lehrveranstaltungen und Selbststudium zu den Themen fachspezifisches Bildungsverständnis, Aufgabenkultur, Sprache im Fach, Förderung der Kompetenzentwicklung, Unterrichtsverlauf und Medien. An der Entwicklung und Erprobung der multimedial gestalteten Materialien werden Studierende in interdisziplinären Lehrveranstaltungen und Werkstätten beteiligt. Mit dem Fokus auf die Entwicklung einer fachübergreifenden didaktischen Perspektive werden Gemeinsamkeiten und Spezifika der beteiligten Fachdidaktiken herausgearbeitet.

#### **Literatur**

- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung in Deutschland. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (1): 5-8.
- Korthoff, Hans-Georg/Terhart, Ewald (2013): Teacher education in Germany. Traditional structure, strengths and weakness, current reforms. In: *Scuola Democratica* 3: 1-9.

### ***Haltungen zu Kontroversität messbar machen – Eine Mixed-Methods-Studie mit Lehramtsstudierenden***

#### **Marcus Kindlinger**

Im Umgang mit Kontroversität im Unterricht ist eine balancierte Darstellung unterschiedlicher Positionen ein fachdidaktisches Ideal (Hess, 2004). Allerdings haben angehende Lehrkräfte teils Schwierigkeiten, Implikationen und Grenzen des Kontroversitätsgebots einzuschätzen (Oberle et al., 2018). Die Studie geht der Frage nach, inwieweit auf Grundlage von Kontroversitätskriterien (Drerup, 2021) Haltungen zu Kontroversität erfasst und strukturiert werden können. 162 Lehramtsstudierende wurden mit einem auf Basis der Kriterien entwickelten Fragebogen befragt und davon 28 Personen interviewt. In den zwei Datenarten zeigten sich ergänzende Muster. Ein seltenes, aber hervorstechendes Antwortverhalten deutete auf eine „gebundene“ Form der Balance hin, die eine hohe Offenheit für marginale Positionen mit einer Ablehnung politisch extremistischer oder epistemisch irrationaler Positionen kombiniert.

#### **Literatur**

- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.

- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. PS: Political Science and Politics, 37(2), 257–261.
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In S. Manzel & L. Möllers (Hrsg.), Populismus und Politische Bildung (S. 53–61). Wochenschau.

### ***Lebensweltorientierung empirisch: Politische Musik im Politikunterricht***

#### **Sara Poma Poma**

In den vergangenen Jahren wurden vielfältige Unterrichtsmaterialien mit politischer Musik konzipiert (u.a. Gloe/Kuhn/Oeftering 2014), deren Wirkweisen empirisch noch unerforscht sind. Ziel der Dissertation ist es herauszufinden, welche Bildungsprozesse mit politischer Musik in einem lebensweltorientierten Politikunterricht initiiert werden können. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit politische Musik ein adressatengerechtes Medium in von Diversität geprägten Lerngruppen darstellt. Ist das Medium gerade auch zur Erreichung „bildungsferner“ Jugendlicher geeignet, da es eine Elementarisierung komplexer politischer Zusammenhänge vornimmt und in der Lebenswelt Jugendlicher fest verankert ist? Um Erkenntnisse über das Unterrichtsgeschehen und Lernausgangsbedingungen zu gewinnen, werden leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen geführt und Unterrichtsvideografien erstellt, welche mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden (Martens/Asbrand, 2018).

#### **Literatur**

- Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.) (2014): Musik und Politik. Politisch-kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?!, Bonn: BpB.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. In: M. Heinrich/A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-23.

#### **Jury:**

**Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Achour**

**Prof. Dr. Karl-Heinz Breier**

**Verena Männer**

**Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Monika Oberle**

## Mitgliederversammlung, Gebäude I; HS 1

mit Neuwahl des Sprecher:innenkreises und anschließender Verleihung des Ursula-Buch-Preises 2023

## Conference Dinner, Van der Falk Hotel; Markt 4, 31134 Hildesheim (Navi-GPS: Jakobistr.; Tel.: +49 (0) 5121 3000)

1. Brotbuffet
2. Vorspeisen
  - a) Gegrilltes Gemüse | Wildkräuter | Knoblauchdip (vegan)
  - b) Luftgetrockneter Schinken | Honigmelone | Rucola | Gartenkresse
3. Rote Linsen Suppe
4. Salatbuffet
5. Hauptgerichte
  - a) Maispoularde | Thymiansauce
  - b) Zanderfilet | Rote-Bete Sauce
  - c) Veganes Gericht der Saison
6. Beilage Gemüse
  - a) Romanesco
  - b) Ratatouille
7. Sättigungsbeilage
  - a) Herzoginkartoffeln
  - b) Wildreis-Mix
  - c) Pappardelle mit Kräutern
8. Dessert
  - a) Creme Brûlée
  - b) Apfeltarte (vegan)

## Programmübersicht Haupttagung – Sa., 03.06.2023

10.30 - 13.15

Gebäude I; HS 1

Gebäude N; 006, 007, 010,  
332, 436

**Parallelvorträge & Workshops**

13.15 - 13.30

Gebäude I; HS 1

**Tagungsabschluss (inkl. Posterpreisverleihung)**

## Parallelvorträge & Workshops (Überblick) – Sa., 03.06.2023

	Panel 1 Gebäude I HS 1 (255 Pl.)	Panel 2 Gebäude N 006 (72 Pl.)	Panel 3 Gebäude N 007 (48 Pl.)	Panel 4 Gebäude N 010 (48 Pl.)	Panel 5 Gebäude N 436 (24 Pl.)	Panel 6 Gebäude N 332 (20 Pl.)
10.30 – 11.00	<p><i>Die Unvermeidbarkeit der Emotionen. Die russland-deutsche/post-ost Community in außerschulischen Lernräumen</i></p> <p><b>Rico Behrens</b> <b>Lisa Schmidt</b></p> <p>Moderation: <b>Tina Hölzel</b></p>	<p><i>Emotionalität und Rationalität in der Politischen Bildung von 1955-1980. Eine diskurs-analytische Rekonstruktion der Subjektkonstruktionen</i></p> <p><b>Felix Prehm</b></p> <p>Moderation: <b>Charlotte Keuler</b></p>	<p><i>Wie wichtig sind Emotionen im Politikunterricht?</i></p> <p><b>Georg Weißeno</b></p> <p>Moderation: <b>Bastjan Vajen</b></p>	<p><i>Person, Kognition, Emotion. Rhetorisch-hermeneutische Urteilsbildung in der Demokratie</i></p> <p><b>Johannes Schmoldt</b></p> <p>Moderation: <b>Maria Schneider</b></p>	<p><i>Perspektiven Politischer Bildung. Selbstorganisation, Bildungs- und Bürgerrechtsbewegung der bundes-deutschen Sinti und Rom:nja</i></p> <p><b>Natalie Reinhardt</b> <b>Lukas Barth</b> <b>Sven Rößler</b></p> <p>Moderation: <b>Verena Männer</b></p>	<p><i>Die Aura des Frachtraums. Die „Landshut“ im künftigen interdisziplinären Lernort Friedrichshafen (Workshop)</i></p> <p><b>Projektgruppe interdisziplinäre Bildung und Vermittlung Landshut/bpb</b></p>
11.15 – 11.45	<p><i>Emotionen als Ausdruck von Abwehrhaltungen. (Hetero)sexistische (Lehrer*innen-) Vorstellungen identifizieren, ernstnehmen und begegnen</i></p> <p><b>Stefan Breuer</b> <b>Udo Dannemann</b></p> <p>Moderation: <b>Tina Hölzel</b></p>	<p><del><i>4e cognition in politischer Bildung? Überlegungen zu interdisziplinären Bezugspunkten zwischen neueren kognitionswissenschaftlichen Ansätzen und Emotionen in politischer Bildung</i></del></p> <p><del><b>Mai-Britt Ruff</b></del></p> <p><del>Moderation:</del> <del><b>Charlotte Keuler</b></del></p>	<p><i>Deutungsmodelle der Shoah und ihre Implikationen für die Antisemitismusprävention</i></p> <p><b>Kai E. Schubert</b></p> <p>Moderation: <b>Bastian Vajen</b></p>	<p><i>Vorrang des Objekts, Mehr an Subjekt und Emotionen. Theodor W. Adornos Theorie des Gebrauchs von Begriffen und die politische Bildung</i></p> <p><b>Mirko Niehoff</b></p> <p>Moderation: <b>Tabea Nauschütz</b></p>	<p><i>Fallbezogene Vorstellungen zu Recht und Gesetz von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – Potenziale des phänomenographischen Forschungsansatzes für eine inklusionsorientierte Vorstellungsforschung</i></p> <p><b>Dörte Kanschik</b></p> <p>Moderation: <b>Verena Männer</b></p>	

12.00 - 13.15	<p><i>Durch Lernnarrationen von Emotionen zu Fakten? (Workshop)</i></p> <p><b>Stephan Benzmann</b></p>	<p><i>„Erziehung zum freudigen Staatsgefühl“?! Bildungshistorische Einblicke zum Spannungsverhältnis von Ratio und Emotio in staatsbürgerlichen Schulfeiern vom Kaiserreich bis zur Gegenwart (Workshop)</i></p> <p><b>Matthias Busch</b> <b>Tilman Grammes</b> <b>May Jehle</b></p>	<p><i>#Lützibleibt. Emotionalisierung als jugendkulturelle Aneignungsform auf TikTok? (Workshop)</i></p> <p><b>Julia Becher</b> <b>Rhiannon Malter</b> <b>Jakob Schreiber</b></p>	<p><i>Politische Gefühle und gefühlte Politik. Was kann die Argumentationsanalyse zur Rekonstruktion von Emotionen im Politikunterricht beitragen? (Workshop)</i></p> <p><b>Andreas Petrik</b> <b>David Jahr</b></p>	<p><i>Wahlplakate und Emotionen: Europäische Identitätsvorstellungen in Deutschland und Spanien im Vergleich</i></p> <p><b>Andreas Brunold</b> <b>Ulrich Kerscher</b></p> <p><b>12.00 - 12.30</b></p>	<p><i>Herausforderung PoliTiKTok – Aufmerksamkeit durch Emotionen (Workshop)</i></p> <p><b>Lena Reuters (bbp)</b> <b>Marcus Bösch (HAW Hamburg)</b></p>

## Panel 1, Gebäude I; HS 1 (255 PL.)

### Die Unvermeidbarkeit der Emotionen. Die russlanddeutsche/post-ost Community in außerschulischen Lernräumen

Rico Behrens, Lisa Schmidt

Für den Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung scheint das Thema Emotionen ein eigenes Gewicht zu besitzen. Dies liegt auch daran, dass sich Bildungsanlässe über Freiwilligkeit der Teilnahme oder informelle Involvierung vollziehen. In unserem Vortrag widmen wir uns diesem Aspekt auf der Basis eines durch uns evaluierten Bildungsprojektes („O[s]tklick – demokratisch antworten“ 2020-2022). Das Projekt fokussierte die russlanddeutsche/post-ost Community und verfolgte das Ziel, die Mitglieder dieser Community über Social Media-Formate (z.B.: teils über Influencer\*innen) und Fortbildungsmöglichkeiten in ihren demokratischen Haltungen zu unterstützen und zu gesellschaftlicher Teilhabe zu empoweren. Gleichzeitig sollte auch für (rechts-)populistische Tendenzen sensibilisiert werden, die die russlanddeutsche Community in besonderer Weise adressieren (vgl. Klimeniouk 2018). Unsere Evaluation konnte zeigen, wie bestimmte Impulse des Projektteams als emotionale Stimuli wirkten, die in der Community verfangen und eine diskursive Involvierung erreichten. Emotionale Zugänge zu Themen von Heimat(-losigkeit), Familie, Zugehörigkeit und Identität wurden im Projekt initiiert und von User\*innen an aktuellen politischen Fragen diskutiert. Zum Teil entwickelten sich hochemotionale (Trauer, Angst, Stolz und Wut) Deutungskaskaden zwischen User\*innen, insbesondere um die Themengebiete Identität und Geschichte und im weiteren Verlauf des Projektes auch zum Thema des russischen Angriffskrieges (vgl. Panagiotidis 2021, Savoskul 2006). Mit unserem Vortrag zeigen wir, wie der Austausch zu diametralen Deutungen zum Teil nicht trotz der vorherrschenden Emotionalität, sondern auf Basis dieser geschah. Dabei skizzieren wir auch die Versuche eines notwendigen „Emotionsmanagement“ der Projektbeteiligten bzw. wie sie die entstandenen Dynamiken für die Verbreitung wichtiger politischer Konzepte und Partizipationskompetenzen zu nutzen versuchten. Abschließend diskutieren wir aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes die Frage, wie Emotionen in der Eröffnung von Interaktionsräumen für Angebote der außerschulischen Bildung eine förderliche Rolle spielen können (vgl. Bremer 2019).

#### Literatur

- Bremer, H. (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, 160-172.
- Klimeniouk, N. (2018): Nationalismus und Rassismus bei „Russlanddeutschen“? bpb.de. Online unter: [www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260496/nationalismus-und-rassismus-bei-russlanddeutschen/](http://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260496/nationalismus-und-rassismus-bei-russlanddeutschen/) [Stand 26.01.2022].
- Panagiotidis, J. (2021): Postsowjetische Migration in Deutschland: eine Einführung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Savoskul, M. (2006): Russlanddeutsche in Deutschland: Integration und Typen der ethnischen Selbstidentifizierung. In Ipsen-Peitzmeier, Sabine/Kaiser, Markus (Hrsg.): Zuhause fremd. Bielefeld, 197-222.

### *Emotionen als Ausdruck von Abwehrhaltungen. (Hetero)-sexistische (Lehrer\*innen-)Vorstellungen identifizieren, ernstnehmen und begegnen*

Udo Dannemann, Stefan Breuer

„Wenn wir über Sexismus reden, werde ich in den nächsten Stunden auf die Toilette gehen.“ (Zitat eines TN in Workshop von „SL\*- sS\*“) Die Frage nach dem Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hat in den vergangenen Jahren oft emotionalisierte Auseinandersetzungen evoziert – insbesondere im schulischen Kontext. (Hetero-)Sexismus wird im gesellschaftlichen Diskurs und damit auch im Kollegium einer Schule ein anderer Stellenwert zugeschrieben als bspw. dem Antisemitismus oder Rassismus (Barp/Dannemann 2023). So ist es für viele Lehrer\*innen eindeutig, dass die letztgenannten abzulehnen sind, wohingegen die Abwertungen durch sexistische Positionen in der Tendenz weniger ernst genommen werden. Wenn es um Aussagen zur geschlechtlichen Vielfalt oder zum Gendern geht, werden diese als Werte eines „Kosmopoliten“ (Merkel 2020) häufig selbst nicht geteilt oder als eher „schwache“ antidemokratische Tendenz (Stöss 2015) abgetan. Von Interesse ist dabei, welche Lehrer\*innenvorstellungen hinter den Emotionen liegen, die oft in Form von Wut oder Angst, aber auch von Empörung auftreten. Für die sozialwissenschaftliche Bildung stellt sich die Herausforderung einer adäquaten Begegnung von Unsicherheiten mit Ungleichzeitigkeiten in der Priorisierung von gesellschaftlichen „Normalitätsvorstellungen“. Lehrer\*innen werden in ihrem beruflichen Alltag vor die Aufgabe gestellt, einen Umgang mit hochemotionalen Denk- und Sprachmustern zu finden. Um den Diskurs über das Thema (Hetero-)Sexismus zu eröffnen, kann die Frage nach der angemessenen Repräsentation von marginalisierten Gruppen gestellt werden, sodass bspw. Vielfalt anerkannt und heteronormative Lebensentwürfe aufgebrochen werden. Am Beispiel von Fragen der Gestaltung sensibler Sprache bzw. der Darstellung geschlechtlicher Vielfalt möchten wir in unserem Vortrag einen Einblick in die Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ geben. Dabei gehen wir auf das Verhältnis von Emotionen, Vorstellungen und Abwehrhaltungen (Behrens/Breuer 2019, Weber 2016) ein, stellen Erkenntnisse aus unserer qualitativen und quantitativen Forschung hinsichtlich der Wahrnehmung von (Hetero-)Sexismus an beruflichen Schulen vor und analysieren exemplarisch an einem Fallbeispiel Perspektiven zur Diskriminierungsform (Hetero-)Sexismus.

#### Literatur

- Barp, F./Dannemann, U. (2023): Von der Wahrnehmung zur Handlung – Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Schulalltag ernst nehmen. In: Busch, Matthias & Charlotte Keuler: GPJE-Jahrestagung in Trier. Frankfurt a.M. (im Erscheinen).
- Behrens, R./Breuer, S. (2019): Emotionen in der Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter: Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.

- Merkel, W. (2017): Kosmopolitismus versus Kommunitarismus: Ein neuer Konflikt in der Demokratie. In: Harfst, Philipp; Kubbe, Ina; Poguntke, Thomas. (Hrsg.): Parties, Governments and Elites. Vergleichende Politikwissenschaft. Wiesbaden.
- Stöss, R. (2015): Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften. Online: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften/> (Zugriff: 20.01.2023).
- Weber, F. (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In: Deichmann, Carl/May, Michael: Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden. 165-184.

## ***Durch Lernnarrationen von Emotionen zu Fakten?***

### **Stephan Benzmann (Workshop)**

„Vielmehr als Emotionen sollten aber Fakten die Beitrittsdebatte leiten. In diesem Kapitel erfahrt ihr genau, was es bedeuten würde, wenn die Türkei der EU beitreten würde.“<sup>1</sup>

Mit diesem Satz im Einführungstext einer Politikschulbucheinheit wird politische Bildung als Vermittlung von Wissen gekennzeichnet, um emotional geleitete Auseinandersetzung durch faktenbasierte politische Urteile zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Die direkte Anrede lässt erkennen, dass die fachdidaktische Repräsentation der Wirklich durch einen narratologisch vermittelten Weg der Aneignung von Wissen erfolgt. Politikdidaktische Fragen an Schulbucheinheiten sind deshalb:

- Wie lässt sich die kommunikative Form, die eine Abgrenzung von Emotionen intendiert, konkret beschreiben?
- Welche Inhalte werden Fakten gegenübergestellt
- Welche Kompetenzen bzw. Art des Wissens wird als Pendant von Emotionen vermittelt?

Im Rahmen eines Dissertationsvorhabens wurden 195 Schulbucheinheiten zur Frage, ob die Türkei Mitglied der Europäischen Union werden soll, in einem Korpus zusammengetragen. Mit einem innovativen Ansatz wird an diesem überprüft, inwiefern Schulbucheinheiten lernnarratologisch beschrieben werden können. In dem Workshop werden anhand erster Ergebnisse Antworten auf die oben gestellten Fragen vorgestellt und fachdidaktische Folgerungen diskutiert werden.

1 Politik und Co. Gemeinschaftskunde für das Gymnasium – Gesamtband Baden-Württemberg. (2018). Bamberg: Buchner. S. 315.

### **Literatur**

- Iser, W.: Der Akt des Lesens. München: W. Fink 1976.
- Kühberger, C.: Multimodale Narrationen. In: Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hrsg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 43-55.
- Benzmann, S./Grammes, T.: Das Fach der politischen Bildung auf der Suche nach seinem Proprium. Cover von Politikschulbüchern als bildungshistorische Quellen (1974-2016). In: Fachunterrichtsgeschichte(n). Exemplarische Studien zur Erforschung der Praxis des Fachunterrichts in (bildungs-)historischer Dimension. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen) 2023.

## **Panel 2, Gebäude N; 006 (72 Pl.)**

### ***Emotionalität und Rationalität in der Politischen Bildung von 1955-1980. Eine diskursanalytische Rekonstruktion der Subjektkonstruktionen***

#### **Felix Prehm**

„Gefühl und Herz sind allzu leichte Beute.“ (Fischer et al. 1965, 31)

Der Vortrag zeigt anhand des wissenschaftlichen Diskurses Politischer Bildung, wie Zuschreibung von Emotionalität über die Differenz zur Rationalität das Fach zwischen 1955 und 1980 prägten und wie sich über diese Differenz Subjektpositionen als Modell- und Anti-Subjekte formierten. Subjektpositionen sind „im Diskurs konstituierte Subjektvorstellungen und Identitätsschablonen für seine möglichen Adressaten“ (Keller 2005, 230). Die Ergebnisse der historischen Diskursanalyse zeigen, dass die Etablierung urteilsfähiger, rationaler und demokratischer Modell-Subjekte auf die Abspaltung des Anderen angewiesen ist und diese in einer binären Logik der Differenz konstruiert. Die Differenz von Emotionalität vs. Rationalität hat für die wissenschaftliche Disziplin einen konstitutiven Charakter. Dieser wird an einzelnen kollektiven Subjektpositionen dargelegt und an den historischen Konzeptionen sowie Unterrichts- und Lernmaterialien der Diskursprecher:innen belegt. In der Konstruktion der Anti-Subjekte wie des fremden, außer-europäischen Subjektes materialisieren sich defizitäre Zuschreibungen im Gegensatz zum präferierten Eigenen. Diese Differenzen sind nicht eindeutig, sondern polysem (vgl. Reckwitz 2021, 191). Innerhalb der Differenzmarkierung von Rationalität und Emotionalität wird die Rationalität verbunden mit Zuschreibungen von persönlicher und kollektiver Sittlichkeit und Rechtschaffenheit sowie gesunder, gewachsener und stabiler demokratischer Verhältnisse. Die Emotionalität wird zum Ausdruck von defizitärer, fehlgeleiteter oder verhafteter Entwicklung und von Totalität. Sie gilt als persönliche und kollektive Schwäche und unterliegt Pathologisierungen in Attribuierungen von psychischen und physischen Erkrankungen und Behinderungen.

### **Literatur**

- Fischer, K. G./Herrmann, K./Mahrenholz, H. (1965): Der politische Unterricht. Bad Homburg v.d. Höhe.
- Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden.
- Reckwitz, A. (2021): Subjekt. Bielefeld.



## ***4e cognition in politischer Bildung? Überlegungen zu interdisziplinären Bezugspunkten zwischen neueren kognitionswissenschaftlichen Ansätzen und Emotionen in politischer Bildung***

**Mai Britt Ruff**

Das Bild des im CfP aufgeworfenen Sockels der politischen Bildung aufgreifend, beleuchtet der Vortrag die paradigmatischen Veränderungen des Verhältnisses von Emotionen und Rationalität aus interdisziplinärer Perspektive. Dabei geht es darum, die grundlegende Veränderung des Kognitionsbegriffs in den Kognitionswissenschaften nachzuzeichnen und mögliche Bezugspunkte zur Reflexion und Gestaltung politischer Bildungsprozesse stark zu machen. Schwerpunktmäßig wird sich auf Ansätze der Kognitionswissenschaften bezogen, die Kognition als embodied, embedded, enacted und extended begreifen (vgl. Gallagher 2019). Diese werden innerhalb der Kognitionswissenschaften unter dem Sammelbegriff der „4e cognition“ verhandelt. Diese Ansätze schließen an das von Damasio eingeführte Konzept der emotionalen Rationalität an und setzen dem klassischen (kognitivistischen, an Descartes anschließenden) Verständnis von Kognition einen Kognitionsbegriff entgegen, innerhalb dessen die vermeintliche Gegenüberstellung von Emotionen und Rationalität zugunsten einer komplex adaptiven verkörperten, eingebetteten und erweiterten Perspektive aufgelöst wird (vgl. ebd., Varela et al. 1991). Im Vortrag wird ausgeführt, inwiefern mit der Ausleuchtung dieses Paradigmenwechsels die Rolle von Emotionen in politischen Bildungsprozessen neu verortet werden können, und sie als informierende, eingebettete und einbettende, interaktionale und rahmende, wie geformte Bestandteile und Grundlage von (politischen) Urteilen erforscht, analysiert und reflektiert werden können. Daran anschließend werden mögliche Bezugspunkte zu fachspezifischen Fragen politischer Bildung hergestellt, die durch eigene Forschungsarbeit zu Scham in rassistischer und antisemitischer Bildung geprägt sind.

### **Literatur**

- Chernivsky, M./Scheuring, J. (2016): Gefühlserbschaften im Umbruch. Frankfurt a.M.
- Damasio, A. (2006): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London.
- Gallagher, S. (2019): *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford.
- Ruff, M.-B. (2021): *Umgang mit Scham in der kritischen politischen Bildung*. Masterarbeit. Hochschule Düsseldorf.
- Varela, F. J./Thompson, E./Rosch, E. (1991): *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge.

## ***„Erziehung zum freudigen Staatsgefühl“?! Bildungshistorische Einblicke zum Spannungsverhältnis von Ratio und Emotio in staatsbürgerlichen Schulfeiern vom Kaiserreich bis zur Gegenwart***

**Matthias Busch, Tilman Grammes, May Jehle (Workshop)**

Das Verhältnis von Emotionen und Rationalität ist Reflexionen zu politischer Erziehung und Bildung von Beginn an eingeschrieben. Einen Kristallisationspunkt, in dem die Auseinandersetzung über Chancen, Risiken und Gestaltung einer „gefühlbetonten“ politischen Bildung kumulieren, bilden in allen deutschen Staatsformen seit dem Kaiserreich staatsbürgerliche Schulfeiern, die als „Reichsgründungsfeier“, „Verfassungsfeier“, „Fahnenappell“ oder „Demokratietag“ (Kreiner-Wolf 2021) vaterländische Verbundenheit, staatsbürgerliche Gesinnung oder demokratische Haltung repräsentieren und fördern sollen. Im Workshop, der von Mitgliedern des Arbeitskreises „Historische Bildungsforschung“ der GPJE initiiert wird, werden am Beispiel der Verfassungsfeiern der Weimarer Republik sowie der Fahnenappelle der DDR historische Inszenierungsformen diskutiert. Als Quellen dienen Fotos, Zeitungsberichte und Auszüge aus dem pädagogischen Diskurs. Nach Versuchen, sich nach 1918 zunächst vom „Hurratriotismus“ und den „Imponderabilien“ monarchischer Feiern abzugrenzen, entwickelt sich ab Mitte der 1920er Jahre in der Weimarer Republik über die Gestaltung staatsbürgerlicher Schulfeiern und öffentlicher Festakte zum Verfassungstag eine intensive Debatte über Legitimität und Wirksamkeit republikanischer „Gesinnungsbildung“ (Busch 2016). In der Deutschen Demokratischen Republik wurden Feiern und Versammlungen in ihrer Form durch den Appell bestimmt, der der Traditionsbildung im Sinne des sozialistischen Geschichtsbildes und der Festigung politischer Disziplin und Agitation dienen sollte. Beklagt wurde jedoch eine Ritualisierung, die das Engagement der Schüler:innen schwächte und sie in die Rolle passiver Teilnehmer:innen drängte (Kalcher 1971). Im Spiegel der ausgewählten historischen Exempel lassen sich Praxisformen politischer Bildung reflektieren, die in Überlegungen zu citizenship education (übersetzt als: Bürgererziehung) erneut aktuell sind.

1 Eckhardt, K. 1922: Imponderabilien. In: Die Volksschule, 18. Jg., S. 528-531, hier: S. 530.

### **Literatur**

- Busch, M. (2016): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Kalcher, A. (1971): *Die Feier in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik als Beitrag zur patriotischen Erziehung unserer Jugend*. Dissertation, Dresden.
- Kreiner-Wolf, A. (2021): *Der Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz als Plattform für Demokratiebildung und Partizipation* In: *mateneen – Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 15-17.

## **Panel 3, Gebäude N; 007 (48 Pl.)**

### ***Wie wichtig sind Emotionen im Politikunterricht?***

**Georg Weißeno**

Einerseits sind im Politikunterricht eine Reihe von Emotionen für das fachspezifische Verstehen wirkmächtig. Andererseits ist Emotion ein sehr vielschichtiger und vager Begriff. Der Vortrag diskutiert die theoretische Verortung von Emotion und Kognition sowie die belastbaren empirischen Hinweise zu Emotionen für das Verarbeiten politischer Themen im Unterricht. Für den Politikunterricht sind alle

leistungsbezogenen Emotionen relevant. Dargestellt wird im ersten Schritt, welche Folgen die lernpsychologischen und politikwissenschaftlichen Begriffe von Emotion für eine politikdidaktische Perspektive haben. Zusätzlich wird der theoretische Hintergrund der in den Studien benutzten Motivationsaspekte zur politischen Partizipation, zur Fachsprache, zum Fachinteresse, zum fachspezifischen Selbstkonzept, zum (Miss-)Erfolgererleben, zu politischen Einstellungen und zu den Lernstrategien dargestellt. Hier wird zugleich der Zusammenhang zum Modell der Politikkompetenz hergestellt. Daran schließt sich die Zusammenschau der empirischen Befunde an. Es kann gezeigt werden, dass vom dargestellten Theorieverständnis her die Theorie kontextspezifischer Kompetenz mit dem Appraisal-Ansatz bzw. der Kontroll-Wert-Theorie zusammengeführt werden können. Die empirischen Ergebnisse liefern den Hinweis, dass nachhaltige Lerneffekte durch die untersuchten Emotionen entstehen oder behindert werden können.

#### Literatur

- Landwehr, B./Weisseno, G. (2016): The significance of trust in the political system and motivation for pupils' learning progress in politics lessons. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (3), 212-226. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67529>.
- Weißeno, G./Grobshäuser, N. (2019): Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernergebnis im Politikunterricht. In S. Frech, & D. Richter (Hrsg.), *Emotionen im Politikunterricht* (S. 114-134). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62704-8>.
- Grobshäuser, N./Weisseno, G. (2021): Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(2), 150-164. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72520-3>.
- Weißeno, G. (2022): Beliefs im Politikunterricht. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 359-374). Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_25) Preprint [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_25-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_25-2).
- Grobshäuser, N. (2022): Selbstkonzept und Fachwissen im Politikunterricht. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37890-5>.

### ***Deutungsmodelle der Shoah und ihre Implikationen für die Antisemitismusprävention***

#### **Kai E. Schubert**

Inwiefern Lernen über historischen Antisemitismus zur Auseinandersetzung mit aktueller Judenfeindschaft beitragen kann bzw. sollte, ist nicht abschließend geklärt. Abweichende historische Deutungen der Shoah werden derzeit viel diskutiert („Historikerstreit 2.0“) (vgl. Lindner 2022) und stehen in Zusammenhang mit Positionierungen zum Nahostkonflikt. Weniger im Fokus stehen bislang die erheblichen pädagogischen Konsequenzen dieser Deutungen. Anknüpfend an Müller (2020) und Biskamp (2022) soll gezeigt werden, dass Beschreibungen der Shoah unterschiedliche Dimensionen des Antisemitismus (nicht) in den Fokus rücken. Hierfür werden eine universalisierende und eine partikularisierende Perspektive auf die Shoah idealtypisch unterschieden und ihre Charakteristika skizziert. Erstere betont die historische Einbettung der Verbrechen in eine vielfältige internationale und moderne Gewaltgeschichte und legt Vergleiche zu anderen Verbrechen (Genozide und Kolonialverbrechen) nahe. Letztere unterstreicht wiederum Aspekte der Präzedenzlosigkeit und Einzigartigkeit der Verbrechen sowie die Rolle der antisemitischen Ideologie in Bezug auf Radikalität und Zentralität innerhalb des NS (vgl. die Beschreibung des „Erlösungsantisemitismus“ durch Saul Friedländer). Beiden Deutungen wohnen pädagogische Potentiale sowie mögliche unerwünschte Folgerungen inne. Die universalisierende Deutung kann zum Verständnis der „generalisierbaren Dimension“ von Antisemitismus beitragen, während die partikularisierende Perspektive auf dessen spezifische Dimension verweist (vgl. Rensmann/Schoeps 2008, S. 13). Abschließend soll verdeutlicht werden, dass für ein angemessenes Verständnis aktueller, z.B. israelbezogener, Formen des Antisemitismus sowie israelisch-zionistischer Identitäten die Reflexion der Beiträge beider Deutungsvarianten und Kritikfähigkeit ihrer Aporien bedeutsam ist.

#### Literatur

- Bajohr, F./Löw, A. (Hg.) (2015): *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung*. Bonn.
- Biskamp, F. (2022): Eine Landkarte: Kritische und postkoloniale Theorie. Über die Kritik an Antisemitismus und Rassismus in Deutschland. In: Meron Mendel/Saba-Nur Cheema/Sina Arnold (Hg.): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker\*innen*. Berlin, 29-43.
- Lindner, U. (2022): Die Singularität der Shoah und die postkoloniale Herausforderung der deutschen Erinnerungskultur. Eine Bestandsaufnahme des „Historikerstreits 2.0“. In: *Geschichte und Gesellschaft* 48 (2), 272-300.
- Müller, S. (2020): Antisemitismus: Theoretische Beschreibungen und ihre praktischen Folgen. In: *zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11 (2), 166-170.
- Rensmann, L./Schoeps, J. H. (2008): Antisemitismus in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsfeld. In: dies. (Hg.): *Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa*. Berlin, 9-40.

### ***#Lützibleibt. Emotionalisierung als jugendkulturelle Aneignungsform auf TikTok?***

#### **Julia Becher, Rhiannon Malter, Jakob Schreiber (Workshop)**

Als Raum jugendkultureller Artikulation (Damm et al. 2012), aber zunehmend auch als Ort informeller politischer Bildung und Bühne für Protestformen (Grunert 2022) haben soziale Medien, insbesondere die Plattform TikTok, in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen. Die hier entstehenden politischen Inhalte folgen einerseits jugendkultur- wie plattformspezifischen Ästhetiken und bisweilen stark affektiven Entwürfen von Öffentlichkeit (Hautea et al. 2021). Andererseits werden diese Inhalte mit etablierten Modi politischer Einflussnahme wie etwa der Verbreitung von Aufrufen zur Teilnahme an Demonstrationen kombiniert (Abbas et al. 2022). Am Beispiel von TikTok wird deutlich, dass die theoretische Dichotomisierung von Rationalität und Affektivität in Bezug auf die Erschließung von Phänomenen

jugendkultureller Politisierung auf Social Media an ihre Grenzen kommt: Die Emotionalisierung der Inhalte wird nicht nur zu einem Vehikel, mit dem sich politische Akteur\*innen Gehör verschaffen, sondern ist zugleich ein Mechanismus, der in das Plattformdesign eingebettet ist und das Nutzungsverhalten strukturiert. Der Workshop hat zum Ziel, auf Basis empirischen Materials, das im Rahmen des Forschungsprojektes „Jugend, Bildung und Algorithmizität – zu neuen Formen der Politisierung auf digitalen Plattformen“ der Goethe-Universität Frankfurt a.M. erhoben wurde, gemeinsam mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, wie im Rahmen juveniler Artikulationspraktiken auf TikTok politische Inhalte emotionalisiert werden. Hierzu sollen TikTok-Videos zur Räumung des Dorfes Lützerath analysiert werden. Der Fokus liegt auf der Emotionalisierung politischer Inhalte als Spezifikum jugendkultureller Aneignung. Auf Grundlage der Analyseergebnisse wird der Workshop zudem diskutieren, inwiefern diese Formen der Emotionalisierung als Teil politischer Artikulation Berechtigung finden (bspw. Kessler 2019) und vor welche Herausforderungen sich politische Bildung in diesem Kontext gestellt sieht.

#### Literatur

- Abbas, L./Fahmy, S./Ayad, S./Ibrahim, M./Ali, A. (2022): TikTok Intifada: Analyzing Social Media Activism Among Youth. Online Media and Global Communication. 287-314. <https://doi.org/10.1515/omgc-2022-0014>.
- Damm, S./Jendis, S./Müller-Wirth, M./Siebenhaar, K. (2012): Das kuratierte Ich. Jugendkulturen als Medienkulturen im 21. Jahrhundert. Berlin/Kassel.
- Grunert, C. (2022): „Tiny Acts of Political Participation“ Zum Wandel politischer Partizipationsformen Jugendlicher in der (post-)digitalen Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 73-94. 10.3262/ZP2201073.
- Hautea, S./Parks, P./Takahashi, B./Zeng, J. (2021): Showing they care (or don't): affective publics and ambivalent climate activism on Tik Tok. Social Media and Society, (April-June):1-14. <https://doi.org/10.5167/uzh-205645>.
- Kessler, F. (2019): Überlegungen zu einer Pädagogik der Verzweiflung; oder: „Fridays for Future“ als Anfrage an Grundfeste der Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript. [https://studentsforfuture.info/wp-content/uploads/2019/11/Überlegungen\\_PaedagogikVerzweiflung\\_FKessler\\_10-19.pdf](https://studentsforfuture.info/wp-content/uploads/2019/11/Überlegungen_PaedagogikVerzweiflung_FKessler_10-19.pdf) [14.12.2022]

## Panel 4, Gebäude N; 010 (48 Pl.)

### *Person, Kognition, Emotion. Rhetorisch-hermeneutische Urteilsbildung in der Demokratie*

#### Johannes Schmoltdt

Die Tatsache, dass Politik nicht nur aus rationalen, sondern vor allem auch als emotionalen Komponenten besteht, fordert die politische Bildung in mehrfacher Hinsicht heraus: Denn einerseits kann sich in Emotionen Begeisterung für eine Sache niederschlagen, andererseits können mit ihnen auch Frust und Enttäuschung ausgedrückt werden, die Menschen für die Politik empfinden. Hinzu kommt, dass kaum eine Argumentation in der Politik mit allein rein rational-logischen Gesichtspunkten auskommt, sondern „die Sache selbst“, immer individuell-persönlich bzw. emotional gefärbt präsentiert wird. Generell lässt sich darüber hinaus feststellen, dass Menschen durch nichts so sehr bewegt werden, wie durch Emotionen, Gefühle und anschaulich erzählte Geschichten. Gerade in einer zunehmend polarisierten Gesellschaft, die sich mit vielfältigen neuen und multipolaren Herausforderungen konfrontiert sieht, stellt sich daher die Frage, welche Rolle Emotionen bei der politischen Urteilsbildung einnehmen und worin ihre Bedeutung für die politische Bildung besteht. Der Vortrag stellt hierfür ein Modell der rhetorisch-hermeneutischen Urteilsbildung vor, welches auf den Dreiklang „Person – Emotion – Kognition“ basiert. Es führt dabei den rhetorischen Anspruch des Überzeugenden mit dem hermeneutischen Ideal der Verständigung zusammen. Reden- und Verstehen-können und -wollen werden dabei als Grundvoraussetzungen einer funktionierenden Demokratie und als Basis jeder politischen Bildungsarbeit angesehen. Politische Urteilsbildung, so wird argumentiert, lässt sich daher nicht allein auf Fachwissen, Fakten oder Rationalität gründen (Logos), sondern hängt vor allem von der urteilenden Person selbst (Ethos) und der emotionalen Disposition konkreter Urteilsgemeinschaften (Pathos) ab. Je nach Sachverhalt, können politische Urteile auf diesen Dreiklang hin untersucht werden, und somit auf ihre Stimmigkeit überprüft und reflektiert werden. Dieses Raster bietet sowohl den politisch Urteilenden Orientierungshilfen, um politische Argumentationsstrategien besser durchschauen zu können; gleichermaßen ermöglicht es politischen Bildnerinnen und Bildnern die Wirkungsmechanismen demokratischen politischen Handelns anschaulich vor Augen zu führen.

#### Literatur

- Besand, A. (2015): „Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung“, in Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung, hrsg. v. Korte, Karl-Rudolf, 213-224. Baden-Baden.
- Heidenreich, F. (2015): „Politische Gefühle – Katalysator des Diskurses oder Ergebnis postdemokratischer Emotionalisierung? Die Perspektive des dynamischen Republikanismus“, in Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung, hrsg. v. Korte, Karl-Rudolf, 49-66. Baden-Baden.
- Hofer, T. (2013): „Politik der Gefühle: Über die emotionale Aufladung politischer Botschaften“, in Zwischen Macht und Ohnmacht. Facetten erfolgreicher Politik, hrsg. v. Eckert, Georg; Novy, Leonard; Schwickert, Dominic, 399-407. Wiesbaden.
- Meier-Seethaler, C. (1998): Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft. 2. Aufl. München.
- Weber-Stein, Florian 2019. „Wie emotional können rationale Urteile sein? Überlegungen zur Überwindung eines vermeintlichen Widerspruchs“, in Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“, hrsg. v. Deichmann, Carl; May, Michael, 57-68.

## ***Vorrang des Objekts, Mehr an Subjekt und Emotionen. Theodor W. Adornos Theorie des Gebrauchs von Begriffen und die politische Bildung***

**Mirko Niehoff**

Politische Bildung hält für gewöhnlich an den metaphysischen Ideen der Aufklärung fest. Es geht ihr um begrifflich bestimmte Rationalität, Mündigkeit und Urteilskraft, mithin um „begriffliche Selbst- und Welterkenntnis als Grundlage für Autonomie als Selbstgesetzgebung“ (Schäfer 2004, 129) sowie um Bildung und pädagogische Kontrollierbarkeit. Der subjektiven Verfügbarkeit sowie der Handlichkeit und Vergleichbarkeit ihrer zentralen Arbeitsgegenstände zuliebe, sind diese bereits bekannt und begrifflich bestimmt. Genau dies aber ist in Referenz auf Theodor W. Adornos normative Theorie des Gebrauchs von Begriffen zu problematisieren. Denn die auf Identifizierung und Kontrolle ausgerichtete begriffliche Erkenntnis vermag den Gegenständen insofern nicht angemessen gerecht werden, als sie, unbenommen aller anerkannten Kontroversität, doch um ihre Besonderheiten gebracht und auf etwas Allgemeines reduziert werden (vgl. Adorno 2003a). Ausgehend von der Annahme, dass überall dort, wo Begriffe gebraucht werden, auch über die Verallgemeinerungen eines bloß identifizierenden Denkens hinausgegangen werden kann (vgl. Seel 2006, 83), wird im Vortrag mit Adorno dafür plädiert, die Richtung begrifflicher Erkenntnis zu ändern und sie dem Besonderen und Möglichen zuzukehren. In diesem Sinne wird auf die Idee des konstellativen Denkens eingegangen. Es wird für behutsame und reflektierte Annäherungen an die Dinge geworben. Denn nur wenn Gegenstände, Sachverhalte und Personen nicht auf Allgemeines, Bekanntes und Erwartbares reduziert werden, wenn sich also begriffliches Denken nicht länger an seiner eigenen Gesetzlichkeit genug sein lässt, sondern gegen sich selbst denken und über sich hinausgelangen kann, dann kann auch Offenes offenbleiben sowie Neues entstehen und Besonderes erfahrbar werden. Die damit einhergehende Befreiung des Übersehenen betrifft nicht nur das Erkenntnisobjekt, sondern immer auch das erkennende Subjekt – weshalb der in diesem Zusammenhang anerkannte Vorrang des Objekts immer zugleich ein Mehr an Subjekt und dessen Wünschen und Emotionen beinhaltet. Die theoriebezogenen Vortragsinhalte werden anschaulich anhand ansprechender Illustrationen präsentiert und am Beispiel der (Wege zur) politischen Urteilskraft in Ideen zur Praxis politischer Bildung übersetzt.

### **Literatur**

- Adorno, T. W. (2003a): Negative Dialektik. Frankfurt/M.
- Adorno, T. W. (2003b): Minima Moralia. Frankfurt/M.
- Schäfer, A. (2004): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim.
- Seel, M. (2006): Negative Dialektik. Begriff und Kategorien II. Adornos Analyse des Gebrauchs von Begriffen. In: Honneth, Axel u.a. (Hg.): Theodor W. Adorno, Negative Dialektik. Berlin, 71-87.

## ***Politische Gefühle und gefühlte Politik. Was kann die Argumentationsanalyse zur Rekonstruktion von Emotionen im Politikunterricht beitragen?***

**Andreas Petrik, David Jahr (Workshop)**

Obwohl Emotionen in der politikdidaktischen Diskussion eine immer größere Rolle spielen – sowohl thematisch als auch als unabdingbare Bestandteile v. a. der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz – ist ihre methodische Erschließung bisher kaum geklärt. Im Workshop wollen wir gemeinsam ausloten, inwiefern die fachdidaktische Argumentationsanalyse (vgl. Petrik 2021) geeignet ist, latente oder manifeste Emotionen zu rekonstruieren, die in kontroversen Diskussionen entstehen oder bewusst als rhetorisches Mittel eingesetzt werden. Dies mag auf den ersten Blick kontraintuitiv wirken, weil Argumentation im klassischen Syllogismus mit logischen Schlüssen verbunden wird. In der modernen Argumentationstheorie nach Toulmin gibt es dagegen die Auffassung, dass Emotion und Vernunft „untrennbar“ sind (vgl. Plantin 2004, Sandvik 2007). Toulmin selbst geht davon aus, dass sich in den Prämissen (Stützungen) kontroverser Aussagen (claims) werthaltige Grundannahmen verbergen, die für die Auswahl der Schlussregeln und Argumente prägend sind – wir sprechen hier von einem „Wahrnehmungs- und Selektionsfilter“. Werthaltungen wiederum lösen Gefühle aus und sind zugleich verdichtete Ergebnisse emotionaler Erfahrungen (vgl. Mees 2006). Im Workshop wollen wir an transkribierten emotionalen Passagen einer Dorfgründungssimulation mit Berufsschüler\*innen aus unterschiedlichen asiatischen und afrikanischen Ländern sowie an Ausschnitten aus nachträglichen Interviews den Zusammenhang aus politischem Streitthema, Werten, Emotionen und Kultur ergründen. Die Ergebnisse sollen dann sowohl im Hinblick auf den didaktischen Umgang mit Emotionen im Politikunterricht diskutiert werden als auch auf die Chancen und Grenzen der Argumentationsanalyse zu ihrer Erschließung. Die Daten haben wir im Rahmen des BMBF-Projekts „Forschungsinstitut gesellschaftlicher Zusammenhalt“ (FGZ) erhoben.

### **Literatur**

- Mees, U. (2006): Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In Rainer Schützeichel (Hg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt, 104-124.
- Petrik, A. (2021): Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Andreas Petrik, David Jahr und Christopher Hempel (Hg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Frankfurt, 189-220.
- Plantin, C. (2004): On the inseparability of emotion and reason in argumentation. In: Edda Weigand (Hg.): Emotions in dialogic interaction. Paris, 265-275.
- Sandvik, M. (2007): The rhetoric of emotions in political argumentation. In F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard, & B. Garssen (Eds.), Proceedings of the sixth conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam, 1223-1226.

## Panel 5, Gebäude N; 436 (24 Pl.)

### *Perspektiven Politischer Bildung. Selbstorganisation, Bildungs- und Bürgerrechtsbewegung der bundesdeutschen Sinti und Rom:nja*

**Natalie Reinhardt, Lukas Barth, Sven Rößler**

In ihrer Gemeinsamen Erklärung mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma vom 8. Dezember 2022 formuliert die KMK als „wichtige[n] Schritt zur Korrektur eines vorurteilsgeprägten Alltagswissens“ und wesentlichen Beitrag, „den historisch-politischen und menschenrechtsorientierten Bildungsauftrag der Schulen zu erfüllen“, den Grundsatz einer „Vermittlung authentischer [!] Informationen und die Kenntnis über Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma“ (KMK 2022: 3). Über Jahrhunderte – ganz im Sinne des Tagungsthemas »Emotionen« – tief verankerte Ressentimentstrukturen der Dominanzgesellschaft führten nicht nur in den nationalsozialistischen Völkermord an einer halben Millionen Angehörigen der Minderheit(en), sondern auch erst 1982 zu seiner Anerkennung durch die Bundesrepublik. Ihre fortwirkenden Kontinuitäten werden auch im 2021 vorgelegten Bericht der von der Bundesregierung eingesetzten »Unabhängigen Kommission Antiziganismus« (Unabhängige Kommission Antiziganismus 2021) benannt, deren Empfehlungen die Politische Bildung unmittelbar tangieren. Solche öffentliche wie offizielle Würdigung selbstverständlicher Anliegen – fast 75 Jahre nach Gründung der Bundesrepublik! – ist eine jüngere Entwicklung, die aber selbst vor allem als ein Erfolg der über 45-jährigen beharrlichen Bürgerrechtsarbeit in den Selbstorganisationen der autochthonen Communities angemessen nur bewertet werden kann. Im Vortrag werden die beiden zentralen Dokumente vorgestellt und zeitgeschichtlich eingeordnet, ihre Implikationen fachdidaktisch kommentiert und exemplarisch an Bildungsprojekten in Kooperation der Vortragenden konkretisiert.

#### **Literatur**

- Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und dem Bündnis für Solidarität mit den Sinti und Roma Europas zur Vermittlung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in der Schule (Beschluss der KMK vom 08.12.2022).
- Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (Juni 2021).

### *Fallbezogene Vorstellungen zu Recht und Gesetz von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – Potenziale des phänomenographischen Forschungsansatzes für eine inklusionsorientierte Vorstellungsforschung*

**Dörte Kanschik**

Pädagogische Diagnostik von Lernausgangslagen wird geheimhin als ein zentrales Element inklusiver (Politik-)Didaktik genannt. Dabei gilt es angesichts unterschiedlicher Auffassungen zu Zielsetzungen und Formen das jeweilige Verständnis von Diagnostik zu bestimmen (vgl. Jugel 2021). Als (politikdidaktische) Vorstellungsdagnostik lassen sich solche Konzeptionen bezeichnen, die die Vorstellungen und Perspektiven der Schüler\*innen als individuelle Lernausgangslagen und Themen des Unterrichts fokussieren (vgl. Jahr 2019). Diesen widmet sich auch die empirische politikdidaktische Vorstellungsforschung, die sich ihrerseits mit möglichen Zugängen und Zugangsschwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit politischen Phänomenen beschäftigen muss. Auch hier gilt es im Sinne einer Potenzialorientierung (Jahr 2019) den jugendlichen Proband\*innen zu ermöglichen ihre individuellen Vorstellungen zu aktivieren und zu verbalisieren. An dieser Stelle setzt das dem Vortrag zugrundeliegende Dissertationsprojekt an. Mittels differenziert einsetzbarer, bildunterstützter Fallvignetten wurden Vorstellungen zu rechtlich-politischen Phänomenen von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende Ihrer Pflichtschulzeit aktiviert. Die 35 fokussierten Interviews (Misoch 2019) wurden mittels hermeneutisch orientierter, inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rätiker 2022) sowie phänomenographischer Analyse ausgewertet. Das phänomenographische Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die didaktisch relevanten Unterschiede zwischen den Lebensweisen der in den Fallvignetten dargebotenen Situationen und den darüber aktivierten Phänomenen, wie bspw. Gesetz. Phänomenographie als „originär didaktische Forschungsansatz“ (Murmans 2008, 188) hat im deutschsprachigen Raum bisher vor allem in die Sachunterrichtsdidaktik und die Ökonomiedidaktik Eingang gefunden (Kallweit u.a. 2019; Birke/Seeber 2011). Im Vortrag wird diesen Ansatz insbesondere vor dem Hintergrund inklusionsorientierter, diagnostischer Fragestellungen diskutiert.

#### **Literatur**

- Birke, F./Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education; Vol. 10, No 2, 56-66.
- Jahr, D. (2019): Potenzialorientierung in der politischen Bildung: Fachdidaktische Aspekte zu Anerkennung und Diagnostik in heterogenen Gruppen. In: Veber, Marcel/Benölken, Ralf/Pfitzer, Michael (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster/New York, 79-96.
- Jugel, D. (2021): Diagnostik im Kontext politischer Bildung. Über die Konstruktion von Andersheit und die Entwicklung verstehender Zugänge. In: Bonfig, Anja/ Scaramuzza, Elia (Hrsg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt am Main, 143-162.
- Kallweit, N. u.a. (2019): Phänomenographie als Forschungsansatz in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/ Gläser, Eva/ Hartinger, Andreas (Hrsg.): Methodologien der Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 43-66.
- Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. Berlin/Boston.
- Murmann, L. (2008): Phänomenographie und Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.9, 187-199.

## ***Wahlplakate und Emotionen: Europäische Identitätsvorstellungen in Deutschland und Spanien im Vergleich***

**Andreas Brunold, Ulrich Kerscher**

In einigen EU-Mitgliedsstaaten haben in den letzten Jahren nationalistische Tendenzen und anti-europäische Strömungen an Einfluss gewonnen. Beide Entwicklungen wirken einer europäischen Identität bei EU-Bürgerinnen und Bürgern entgegen. Vor diesem Hintergrund wurde eine Untersuchung an den Universitäten Augsburg und Valencia durchgeführt, um die europäischen Identitätsvorstellungen von deutschen und spanischen Studierenden empirisch erfassen vergleichen zu können. Das in Augsburg erhobene Datenmaterial wurde in einem ersten Schritt bereits 2019 im Vorfeld der Europawahlen generiert. Die Erhebungen an der Universität Valencia erfolgten 2021 im Rahmen eines Erasmus+ Staff Mobility Programms. An beiden Standorten erfolgte die Datenerhebung in Form von Interviews, bei welchen ein Fragebogen aus 30 Items der Likert-Skala zum Einsatz kam.

Im Rahmen dieser Interviews fungierten deutsche Wahlplakate zu den Wahlen zum europäischen Parlament 1979 und 1984 als thematische Ankerpunkte. Die Fragebogengitems wurden daher auf die diesen Wahlplakaten inhärenten visuellen bzw. emotionalen Impulse abgestimmt und zielen daher u.a. auf die Dimensionen europäischer Werte, nationaler Stereotypen sowie auf die Selbsteinschätzung des europabezogenen Wissens ab. Auf Basis dieser Befunde soll in einem zweiten Schritt – ergänzt um spanische Wahlplakate zu den Wahlen zum europäischen Parlament – das politikdidaktische Potential europabezogenen Lernens anhand von Wahlplakaten exemplarisch aufgezeigt werden.

### **Literatur**

- Brunold, Andreas/Kerscher, Ulrich (2020): Die Wahlen zum Europäischen Parlament 1979 und 1984 – Eine Retrospektive zu ausgewählten Wahlplakaten aus politisch-historischer Perspektive, in: Forum Politikunterricht. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung – Landesverband Bayern (Hrsg.), Heft 1-2/2020, München, S. 12-21.
- Brunold, Andreas/Esteban Fonollosa, Marcela (2022): La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera, en: Ta-banque, Revista pedagógica, Ediciones Universidad de Valladolid, No. 34, págs. 26-44.
- Kerscher, Ulrich (2019): Towards a Sustainable Future? The EU Policies Concerning Plastics and Their Didactical Potential for Primary and Secondary Teaching. In: Skrinda, Astrida [Ed]. Discourse and Communication for Sustainable Education. Vol. 1/, DE GRUYTER Berlin, pp. 47-62.

## **Panel 6, Gebäude N; 332 (30 Pl.)**

### ***Die Aura des Frachtraums. Die „Landshut“ im künftigen interdisziplinären Lernort Friedrichshafen*** **Projektgruppe interdisziplinäre Bildung und Vermittlung Landshut/bpb (Workshop)**

Was heute im Wrack der ehemaligen Lufthansa-Maschine „Landshut“ zu sehen ist, hat mit der Ereignisgeschichte rund um die Entführung und Befreiung im Herbst 1977 wenig bis gar nichts zu tun. Jahrzehnte der Weiternutzung des Fliegers, unter anderem als Frachtmaschine, und der anschließende Verbleib unter freiem Himmel im brasilianischen Fortaleza sind da schon eher erkennbar. Und dennoch: Die dramatischen Stunden und Tage stecken noch in ihr – das wird immer dann deutlich, wenn Zeitzeug:innen in großer Ergriffenheit davor stehen oder im Flugzeugrumpf emotional von ihrer Leidensgeschichte erzählen. Die (Re-)Aktualisierung der konkreten Ereignisse wird auch im künftigen Lernort eine imaginäre, gedankliche – aber immer auch emotionale – sein: Die Rekonstruktion eines vermeintlichen „Originalzustands“ und damit die Simulation von Authentizität ist in der Projektkonzeption unter Federführung der bpb nicht vorgesehen. Vielmehr muss es darum gehen, die komplexe Objektgeschichte der „Landshut“ ernst zu nehmen und die verschiedenen Zeit- und Materialschichten des Flugzeugs zu berücksichtigen. Gleichwohl gilt es eine konkrete Lösung zu finden, die allen Zeit- und Bedeutungsschichten des Symbols, zu dem die Landshut geworden ist, gerecht wird – nicht zuletzt ihrem Charakter als „exhumierte Kontaktreliquie“. Die Frage der Inszenierung dieses für den Lernort zentralen Großobjekts stellt eine der Herausforderungen für die bpb dar: Wie kann das Wrack in seiner Rolle als Projektionsfläche angemessen im Lernort eingebettet werden? Welche immersiven Techniken können genutzt werden, um den unterschiedlichen Vermittlungsebenen und Erwartungen an die „Landshut“ zu entsprechen? Wie können Erkenntnisse zu raumerzeugenden Praktiken beispielsweise aus der Gedenkstätten- und Museumsarbeit hierbei genutzt werden? Und wie lässt sich dabei der Wunsch gerade vieler Nachgeborener, tief in die zeitgeschichtlichen Ereignisse einzutauchen, mit der potentiellen Grenzüberschreitung des Überwältigungsverbots verbinden? Im Workshop werden die bisherigen Überlegungen präsentiert und zur Diskussion gestellt.

### **Literatur**

- [www.bpb.de/lernort-landshut](http://www.bpb.de/lernort-landshut)
- [www.bpb.de/lernen/298168](http://www.bpb.de/lernen/298168)
- [www.bpb.de/lernen/334768](http://www.bpb.de/lernen/334768)
- [www.dhmd.de/ausstellungen/fake](http://www.dhmd.de/ausstellungen/fake)

## ***Herausforderung PoliTikTok – Aufmerksamkeit durch Emotionen***

### **Lena Reuters (bpb), Marcus Bösch (HAW Hamburg) (Workshop)**

Das Video-basierte Netzwerk TikTok wird als Informationsquelle junger Menschen immer relevanter (Rohleder 2022, Hajok/Wiese 2022). Laut der JIM-Studie 2022 (Jugend, Information, Medien) verwenden 54 % der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren die App täglich oder mehrmals pro Woche (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). Rund ein Viertel der Jugendlichen gibt an, sich auf TikTok über das aktuelle Weltgeschehen zu informieren. Die interessantesten Themen sind laut den Befragten: Ukraine-Konflikt/-Krieg (78 %), Klimawandel (78 %), Corona-Situation (49 %) und Diversity (48 %). Der Hashtag #politik verzeichnet bei TikTok 5,3 Milliarden Aufrufe, der Hashtag #ukraine liegt aktuell sogar bei 76 Milliarden Aufrufen. In der Masse an politischen und gesellschaftsrelevanten Inhalten auf TikTok ist die Informationskompetenz von Nutzer\*innen besonders gefordert (Meyer 2021): Dramatische Kriegsbilder werden manipuliert und mit packender Musik hinterlegt (Domdey et al. 2022). Die kurzen Videosequenzen schüren Emotionen und machen eine Distanzierung schwer. In dem Workshop setzen wir uns mit TikTok als Medium für politische Meinungsbildung auseinander. Dabei nehmen wir sowohl die politische Sozialisation von Jugendlichen auf TikTok generell in den Blick, als auch aktuelle Phänomene wie Desinformationskampagnen ("WarTok"), in denen sich Creator\*innen einer besonders emotionalisierenden Ansprache bedienen. Ziel des Workshops ist es, gemeinsam Ansätze zu diskutieren, wie eine politisch-bildnerische Praxis aussehen kann, die eine Vermittlung kritischer Medienkompetenz mit dem Schwerpunkt TikTok anstrebt.

#### **Literatur**

- Domdey, P., Thiel, K., Pesci, M.: Krieg auf TikTok und Instagram. Leibniz-Institut für Medienforschung. Hans-Bredow-Institut, 5. April 2022. Online abrufbar unter <https://leibniz-hbi.de/de/blog/krieg-auf-tiktok-und-instagram>.
- Meyer, Leonie (2021). „PoliTikTok“ – TikTok als Medium für politische Meinungsbildung. bpb.de; Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/340516/politiktok-tiktok-als-medium-fuer-politische-meinungsbildung/>.
- Hajok, D./Wiese, A.: Jugendliche und die Aneignung politischer Information auf TikTok. In: merz – Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 4/2022/66, 61-68.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online abrufbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf) [21.02.2023].
- Rohleder, B.: Kinder- & Jugendstudie 2022. Berlin 2022. Abrufbar unter: <https://www.bitkom.org>.

**Tagungsabschluss (inkl. Posterpreisverleihung), Gebäude I; HS 1**

### 3. Organisatorisches

#### Anmeldung vor Ort

Die Anmeldung vor Ort erfolgt in Gebäude N (Foyer) der Universität Hildesheim.

#### Ausstellende Organisationen

Von Donnerstag bis Freitag/Samstag haben Sie die Möglichkeit, die Stände verschiedener Verlage und unserer Partner zu besuchen. Diese finden Sie im Foyer des Tagungsgebäudes (Gebäude N) bzw. im Tagungsbüro (Gebäude N; 009) der Universität Hildesheim.

#### Besondere Bedürfnisse

Bitte wenden Sie sich mit allen Fragen und Wünschen an unsere Mitarbeiter:innen und/oder im Vorfeld an [gpje23@uni-hildesheim.de](mailto:gpje23@uni-hildesheim.de).

#### Familienraum

Falls Sie sich während der Tagung kurzzeitig mit Ihrem Kind zurückziehen möchten, steht Ihnen in Gebäude I, Raum 001, ein Familienraum zur Verfügung. Er kann zum Spielen, Malen, Ruhen, Schlafen, Stillen, Essen und Arbeiten genutzt werden. Er ist kindgerecht mit Spielmöglichkeiten ausgestattet sowie mit einem Schreibtisch und einem Sofa. Wasserkocher, Flaschenwärmer und Wickeltisch sind vorhanden. Da im Familienraum WLAN verfügbar ist, können Eltern den Raum auch nutzen, um zu arbeiten, während das Kind spielt oder Mittagsschlaf hält. Bitte geben Sie bei der Anmeldung zur Tagung an, ob Sie den Familienraum nutzen möchten. Weitere Informationen finden Sie unter <https://www.uni-hildesheim.de/gleichstellungsbuero/projekte/auditfamiliengerechtehochschule/studieren-mit-familie/familienraum/>

#### Garderobe

Am An- und Abreisetag können Sie Ihr Gepäck und Jacken im Tagungsbüro (Gebäude N; Raum 009) abgeben. Bitte beachten Sie, dass wir keine Haftung für das Gepäck und/oder die Garderobe übernehmen können.

#### Internetzugang

An der Universität Hildesheim können Sie mit Ihrem persönlichen „eduroam“-Zugang das Internet nutzen. Sollten Sie einen individuellen Gastzugang benötigen, wenden Sie sich bitte an die Mitarbeiter:innen des Tagungsbüros (Gebäude N; Raum 009).

#### Kinderbetreuung

Sofern Sie Ihre Kinder vor Beginn der Tagung zur Kinderbetreuung angemeldet haben, steht Ihnen eine Betreuung durch qualifiziertes Personal zur Verfügung. Für ein Mittagessen ist gesorgt.

#### ÖPNV

Sie erreichen Hildesheim per ICE oder Regionalverkehr mit stündlicher Anbindung nach Berlin, Frankfurt am Main und Hannover. Vom Hauptbahnhof Hildesheim nehmen Sie die Stadtbuslinie 1 oder 4 in Richtung „Südfriedhof, Hildesheim“ bzw. „Itzum“ und steigen an der Haltestelle „Universität“ aus (Fahrzeit ca. 15 Minuten). Von der Innenstadt (z. B. Haltestelle „Schuhstraße“) nehmen Sie die Stadtbuslinie 4 Richtung „Itzum“ und steigen an der Haltestelle „Universität“ aus (Fahrzeit ca. 10 Minuten).

#### Parkplätze

Rund um die Universität befinden sich mehrere kostenlose Parkplätze, von denen aus Sie zu Fuß zum Veranstaltungsort gelangen. Das Restaurant des Conference Dinners liegt in der Hildesheimer Innenstadt. Hier ist das Parkplatzangebot durchgängig kostenpflichtig und trotz zahlreicher Parkplätze oft stark nachgefragt.



### **Präsentationen**

Für den Fall, dass Sie für Ihre Präsentation technische Unterstützung wünschen, sind vor den Vorträgen studentische Mitarbeiter:innen in den entsprechenden Räumen vor Ort. Alle Räume sind mit Tafel, Beamer und OH-Projektor ausgestattet. Bitte bringen Sie Ihr eigenes Endgerät und ggf. nötige Adapter mit. Bei Fragen helfen Ihnen gerne die Mitarbeiter:innen im Tagungsbüro (Gebäude N; Raum 009) bzw. in den einzelnen Veranstaltungsräumen.

### **Raum der Stille**

Sollten Sie sich während der Tagung – etwa zum Gebet – zurückziehen wollen, steht Ihnen der Raum der Stille der Universität Hildesheim, Gebäude I, Raum 011, zur Verfügung.

### **Tagungsbüro**

Das Tagungsbüro finden Sie im Gebäude N; Raum 009. Dort erhalten Sie alle Informationen rund um die Tagung.

### **Teilnahmebescheinigung**

Eine Teilnahmebescheinigung wird Ihnen nach der Tagung per E-Mail zugesandt.

### **Unterkunft**

Beachten Sie hierfür bitte die Hotelliste, die Ihnen vor der Veranstaltung zugegangen ist.

### **Verpflegung**

Während der gesamten Veranstaltungen stehen Ihnen im Tagungsbüro (Gebäude N; Raum 009) heiße und kalte Getränke sowie Obst, kleine Snacks usw. zur Verfügung. In den Mittagspausen können Sie sich in der Mensa (nur Bargeldzahlung möglich!), dem Cafe „Am Campus“ (nur Bargeldzahlung möglich!) oder einem am Campus befindlichen Restaurant (italienische Küche) verpflegen. Außerdem sind ein Supermarkt, ein Bäcker sowie ein Bio-Laden fußläufig erreichbar.

**+++Notfallnummer+++**

**+49 (0) 5121 883 10760**

## 4. Förderer & Unterstützer

Wir danken den folgenden Institutionen und Organisationen für die großzügige Förderung und Unterstützung unserer Veranstaltung:

- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur  
PRO\*Niedersachsen – Wissenschaftliche Veranstaltungen der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften in Niedersachsen. Gefördert durch Mitteln aus dem Programm [zukunft.niedersachsen](http://www.zukunft.niedersachsen)
- Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung
  
- Zentrum für Bildungsintegration (ZBI), Universität Hildesheim
- Stabsstelle Forschungsförderung und Forschungsmanagement, Universität Hildesheim
- Friend- & Fundraising, Universität Hildesheim
- Universitätsgesellschaft Hildesheim e.V.
  
- Verlag Barbara Budrich
- Duncker & Humblot
- Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
- Springer VS
- Wochenschau Verlag

# Stiftung Universität Hildesheim

## Gebäude Übersichtsplan

### Hauptcampus

**Hörsaal / Etage**

**Treppenaufgang**

**individuelle Verpflegungsoptionen:**

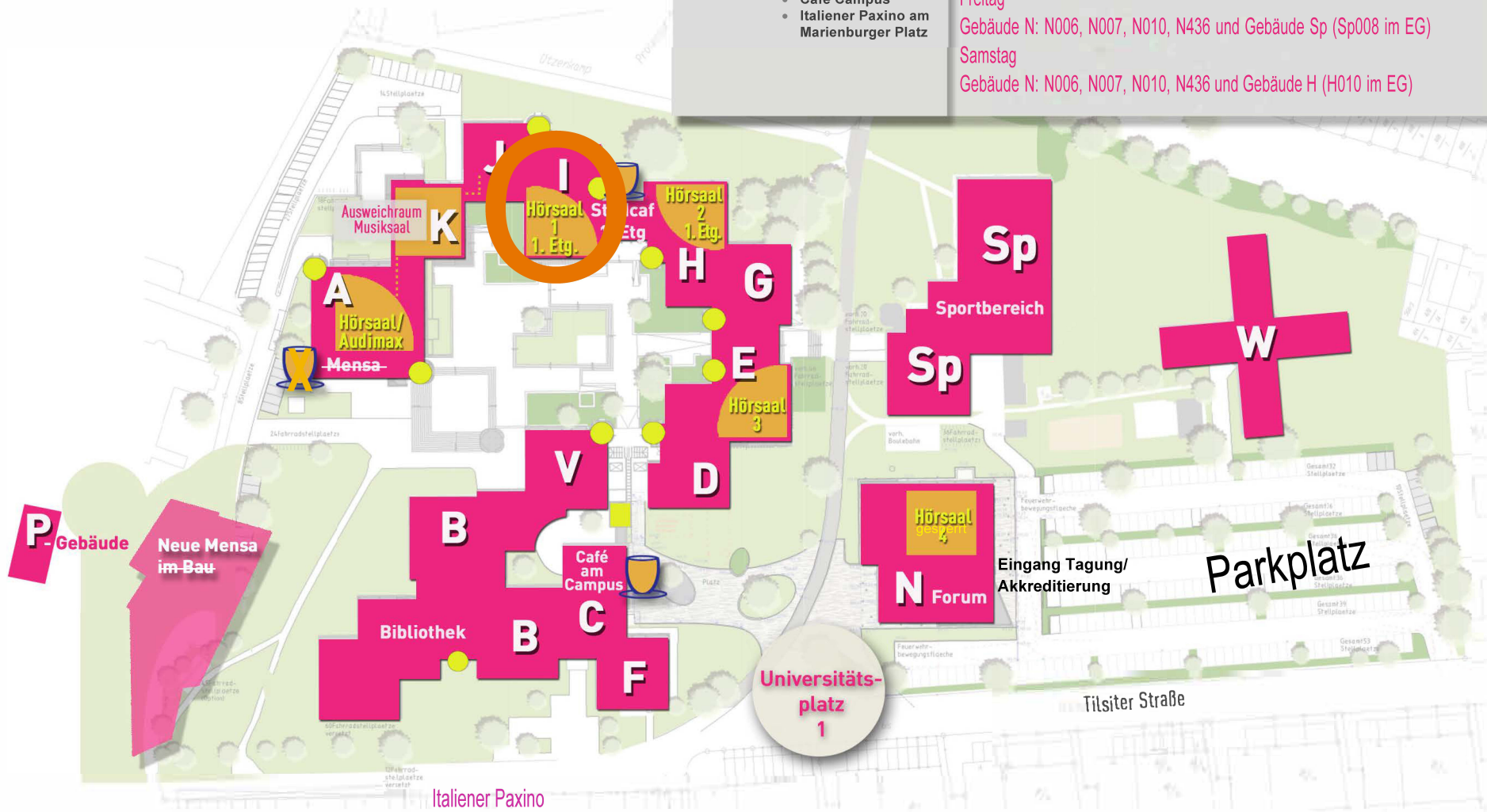
- Neue Mensa
- Cafe Campus
- Italiener Paxino am Marienburger Platz

**Tagungsräume**  
Anmeldung im Foyer, Gebäude N  
Garderobe/Gepäck/Catering, Gebäude N, N009

weitere Tagungsräume - siehe Programmablauf:  
Hörsaal 1 (HS1) , Gebäude I, 1. Stock

**Freitag**  
Gebäude N: N006, N007, N010, N436 und Gebäude Sp (Sp008 im EG)

**Samstag**  
Gebäude N: N006, N007, N010, N436 und Gebäude H (H010 im EG)



## 6. Teilnehmer:innenverzeichnis

1	Achleitner, Maggie	Universität Göttingen
2	Achour, Sabine	Freie Universität Berlin
3	Bakan, Funda	Wochenschau Verlag
4	Barth, Lukas	Pädagogische Hochschule Weingarten
5	Becher, Julia	Goethe-Universität Frankfurt am Main
6	Bechtel, Theresa	Leibniz Universität Hannover
7	Bedersdorfer, Joanna	Freie Universität Berlin
8	Becker, Helle	Transfer für Bildung e.V./Fachstelle für politische Bildung
9	Behrens, Rico	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
10	Belling, Ann-Christin	Technische Universität Dresden
11	Benzmann, Stephan	Universität Hamburg
12	Besand, Anja	Technische Universität Dresden
13	Bloise, Jennifer	Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
14	Bock, Nathalie	Technische Universität Dresden
15	Bohnenstengel, Lena	Institut für Didaktik der Demokratie
16	Bonfig, Anja	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
17	Brandt, Lukas Conrad	Technische Universität Dortmund
18	Brauer, Juliane	Universität Wuppertal
19	Breier, Karl-Heinz	Universität Vechta
20	Breuer, Stefan	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
21	Brunold, Andreas	Universität Augsburg
22	Busch, Matthias	Universität Trier
23	Butterer, Hanna	Universität Siegen
24	Cruz Gutierrez, Wilmer Hernan	Ludwig-Maximilians-Universität München
25	Dannemann, Udo	Universität Potsdam
26	Debus, Tessa	Wochenschau Verlag
27	Distel, David	Ludwig-Maximilians-Universität München
28	Droll, Max	Universität Potsdam

29	Eiperle, Julia	Ludwig-Maximilians-Universität München
30	Emde, Oliver	Evangelische Akademie Hofgeismar
31	Engartner, Christine	Universität Bremen
32	Engartner, Tim	Universität zu Köln
33	Ernst, Paul	Universität Augsberg
34	Filler, Simon	Technische Universität Dortmund
35	Firsova-Eckert, Elizaveta	Leibniz Universität Hannover
36	Folta-Schoofs, Kristian	Universität Hildesheim
37	Fögele, Janis	Universität Hildesheim
38	Friedrichs, Werner	Universität Bamberg
39	Funk, Franziska	Ludwig-Maximilians-Universität München
40	Gessner, Susann	Philipps-Universität Marburg
41	Gieseke, Christian	Bundeszentrale für politische Bildung
42	Girnus, Luisa	Universität Potsdam
43	Gläser-Zikuda, Michaela	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
44	Gloe, Markus	Ludwig-Maximilians-Universität München
45	Gluth, Jannis Nicolas	Technische Universität Dortmund
46	Göhmann, Sarah	Universität Bremen
47	Goll, Thomas	Technische Universität Dortmund
48	Grammes, Tilman	Universität Hamburg
49	Grashorn, Andrea	Leibniz Universität Hannover
50	Grieger, Marcel	Georg-August-Universität Göttingen
51	Grün-Neuhof, Julia	Universität Hildesheim
52	Grund, Julius	Freie Universität Berlin
53	Gutfleisch, Henning	Johannes Gutenberg-Universität Mainz
54	Hahn-Laudenberg, Katrin	Universität Leipzig
55	Hameister, Ilka Maria	Friedrich-Schiller-Universität Jena
56	Hanauska, Natalia	Georg-August-Universität Göttingen
57	Heijens, Marie	Universität zu Köln
58	Heinrich, Gudrun	Universität Rostock
59	Heise, Richard	Leibniz Universität Hannover

60	Heldt, Inken	Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
61	Hermert, Alexander	We, the six million/ Grüne Jugend NRW
62	Hilpert, Wolfram	Bundeszentrale für politische Bildung
63	Holländer, Felix	Universität Göttingen
64	Holst, Jorrit	Freie Universität Berlin
65	Hölzel, Tina	TU Dresden/ JoDDiD
66	Höppner, Anja	Freie Universität Berlin
67	Hübler, Paul	JoDDiD
68	Hulkovych, Valeriia	Georg-August-Universität Göttingen
69	Hummel, Marian	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
70	Huschle, Lucy	Universität Duisburg-Essen
71	Ihle, Sebastian	Universität Potsdam
72	Imaizumi, Naoko	Johannes Gutenberg Universität Mainz/ Universität Waseda
73	Jahr, David	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
74	Jehle, May	Johannes Gutenberg Universität Mainz
75	Juchler, Ingo	Universität Potsdam
76	Jugel, David	Technische Universität Dresden
77	Kanschik, Dörte	Technische Universität Dortmund
78	Kelch, Linda	Bundeszentrale für politische Bildung
79	Kenner, Steve	Pädagogische Hochschule Weingarten
80	Kerscher, Ulrich	Anna Barbara von Stettensches Institut
81	Keuler, Charlotte	Universität Trier
82	Kindler, Hinrich	Universität Hamburg
83	Kindlinger, Marcus	Universität Leipzig/ Universität Duisburg-Essen
84	Klingler, Philipp	Philipps-Universität Marburg
85	Korn, Konstantin	Justus-Liebig Universität Gießen
86	Krautzig, Steffen	Bundeszentrale für politische Bildung
87	Küter, Philipp	Technische Universität Dortmund
88	Lange, Dirk	Universität Wien/Leibniz Universität Hannover
89	Leonard, Cesy	Radikale Töchter
90	Leunig, Johanna	Georg-August-Universität Göttingen

91	Lewerenz, Rico	Technische Universität Dresden
92	Link, Sebastian	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
93	Lippe, Christian	Technische Universität Dortmund
94	Malter, Rhiannon	Goethe-Universität Frankfurt am Main
95	Männer, Verena	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
96	May, Andreas	Philipps-Universität Marburg
97	May, Michael	Friedrich-Schiller-Universität Jena
98	Meitner, Anja	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
99	Metje, Frederik	Universität Kassel
100	Meyer, Dorothee	Leibniz Universität Hannover
101	Meyer-Heidemann, Christian	Landesbeauftragter für politische Bildung Schleswig Holstein
102	Moilanen, Antti	Universität Kassel
103	Moritz, Benjamin	Universität Rostock
104	Moser, Elisa	Technische Universität Dresden
105	Nagel, Michael	Leibniz Universität Hannover
106	Nauschütz, Tabea	Philipps-Universität Marburg
107	Niehoff, Mirko	Johannes Gutenberg Universität Mainz
108	Oberle, Monika	Universität Göttingen
109	Oeftering, Tonio	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
110	Otten, Michael	Universität Vechta
111	Partetzke, Marc	Stiftung Universität Hildesheim
112	Pelzel, Steffen	Universität Siegen
113	Petrik, Andreas	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
114	Pohl, Kerstin	Johannes Gutenberg Universität Mainz
115	Poma Poma, Sara	Universität Oldenburg
116	Prässler, Antonia	Friedrich-Schiller-Universität Jena
117	Prehm, Felix	Technische Universität Dresden
118	Quentel, Nils	Landesbeauftragter für politische Bildung Schleswig Holstein
119	Redlich, Birgit	Universität Göttingen
120	Reinhardt, Natalie	Landesvertretung deutscher Sinti und Roma Baden-Württemberg - Sinti Powerclub e.V.
121	Reinhardt, Sibylle	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

122	Rentsch, Susanne	Technische Universität Dresden
123	Reuters, Lena	Bundeszentrale für politische Bildung
124	Rongen, Stefan	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Institut für Politische Wissenschaft
125	Rößler, Sven	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
126	Ruff, Mai-Britt	Hochschule Düsseldorf
127	Sander, Wolfgang	Justus-Liebig Universität Gießen
128	Scaramuzza, Elia	Johannes Gutenberg Universität Mainz
129	Schäfer, Niklas	Johannes Gutenberg Universität Mainz
130	Schmidt, Jonas	Freie Universität Berlin
131	Schmidt, Lisa	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
132	Schmitt, Sophie	Justus-Liebig Universität Gießen
133	Schmitz, Hagen	Freie Universität Berlin
134	Schmoldt, Johannes	Universität Erfurt
135	Schneider, Maria	Philipps-Universität Marburg
136	Schrader, Arne	Leibniz Universität Hannover
137	Schreiber, Jakob	Goethe-Universität Frankfurt am Main
138	Schröder, Hendrik Kasper	Universität Bremen
139	Schubert, Kai E.	Justus-Liebig Universität Gießen
140	Schulte-Wörmann, Nikolaj	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
141	Schwarz-Friesel, Monika	Technische Universität Berlin
142	Sinde, Marie	Bundeszentrale für politische Bildung (Praktikantin)
143	Stamer, Märthe	Universität Göttingen
144	Theophil, Manuel	Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
145	Torrau, Sören	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
146	Vajen, Bastian	Leibniz Universität Hannover
147	Vogt, Alrun	Leibniz Universität Hannover
148	Vogt, Jonathan	Goethe-Universität Frankfurt am Main
149	Voskamp, Tatjana	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
150	Wasenitz, Stella	Universität zu Köln
151	Weißeno, Georg	Pädagogische Hochschule Karlsruhe
152	Welsch, Fabian	Philipps-Universität Marburg



153	Wohnig, Alexander	Universität Siegen
154	Zorn, Peter	Bundeszentrale für politische Bildung