

## Editorial

Mit der rasanten Weiterentwicklung von Large Language Modellen wird menschliche und maschinelle Wissensproduktion immer weniger unterscheidbar. Unvermeidbar resultieren aus der zunehmenden Anwendung wie auch aus den jeweils spezifischen Funktionslogiken generativer künstlicher Intelligenz (KI) fundamentale gesellschaftliche Veränderungen. Politische Effekte entstehen auch hinsichtlich politischer Praxis und in Wechselwirkung mit deren gesellschaftlichen Resonanzräumen. Zum einen werden politische Entscheidungsprozesse zunehmend durch die Zuhilfenahme von KI geprägt, z. B. wenn Textinhalte zusammengefasst oder KI in die Analyseprozesse einbezogen werden. Zum anderen verändert KI gesellschaftliche Kommunikation wie auch den gesellschaftlichen Wissenserwerb maßgeblich und in noch nicht vollends ersichtlicher Weise.

Die Ergebnisse des Machine Learnings hängen davon ab, welche Daten wie verarbeitet werden. Selbst nicht mit Moral oder Gewissen ausgestattet erzeugt KI in der Verwertung von Text-, Ton- und Bildmaterial, die stets in irgendeiner Form von normativem Setting stehen, dennoch einen normativen Outcome. Auch weil Verzerrungen, Aussparungen und Quellen in der Regel nicht sichtbar sind oder KI kreativ eigenes Wissen erzeugt. Illustriert wird dies durch die Bebilderung in diesem Heft, die zeigt, wie konventionell KI-Chatbots auf die politische Bildung der Zukunft blicken.

Damit stellt sich die Frage, ob in der Entwicklung und bei der Anwendung von KI etwaige politische Folgen und/oder grundsätzliche demokratische Grundwerte einbezogen werden müssen. Wie kann KI politische Kriterien in ihrer Datenverarbeitung reflektieren? Welcher demokratische Anspruch steht hinter der Entwicklung von KI und wie kann dieser gewährleistet werden? Welches kritische Anwendungswissen brauchen Menschen im Umgang mit KI und wie können sie es erwerben?

Herzlichen Dank an alle Autor:innen für ihren Beitrag und ihr Mitwirken bei der Beantwortung dieser Fragen.

*Luisa Girnus*

# POLIS

## KI in der Politischen Bildung

### Zeitung

Klima des Misstrauens: Demokratie leben!-Projekte werden durchleuchtet. . . . .	4
---	---

### Fachbeiträge

<i>Hannah Ruschemeier</i>	
KI als Gefahr für die Demokratie? . . . . .	7
<i>Katharina Mosene</i>	
Wer denkt für wen? Kritisch-emanzipative Mündigkeit im Zeitalter algorithmischer Wissensproduktion . . . . .	10
<i>Ute Schmid</i>	
Werden wir durch KI dümmer und wie können wir das vermeiden? . . . . .	13
<i>Claudia Müller-Birn, Sandra Hofhues</i>	
Mehr Demokratie in der KI-Entwicklung! . . . . .	16

### Didaktische Werkstatt

<i>Sebastian Ihle</i>	
KI-bezogene Digitalkompetenzen von Politiklehrkräften: Das Kompetenzmodell <i>AI-PACK</i> in der politischen Bildung. . . . .	20

### DVPB aktuell

<b>Impuls</b>	
<i>Lydia Meyer</i>	
Vom Resonanzraum zur Echokammer. Wie digitale Gewalt den demokratischen Diskurs verzerrt . . . . .	25
<b>Berichte</b>	
Niedersachsen: 33. Tag der Politischen Bildung in Hannover. . . . .	27
–: Neuer Landesvorstand gewählt . . . . .	27
Nordrhein-Westfalen: Erstmalige Verleihung des NRW-Sowi-Abiturpreises . . . . .	28
Hessen: 5. Hessischer Politiklehrkräftetag . . . . .	28
Gemeinsame Pressemitteilung: Schule zeigt Haltung! – Breites Bündnis startet Petition zur Stärkung von Lehrkräften gegen Rechtsextremismus . . . . .	29
Berlin: Stellungnahme: Mehr Berufsorientierung, aber weniger Politische Bildung an Berliner Gymnasien? . . . . .	30

### LITERATUR

Rezensionen . . . . .	31
Vorschau / Impressum . . . . .	34

\* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



## Klima des Misstrauens: Demokratie leben!-Projekte werden durchleuchtet

Bereits im Koalitionsvertrag wurde angekündigt, die durch „Demokratie leben!“ geförderten Projekte zur Verhinderung von Radikalisierung und zur Demokratiebildung auf Zielerreichung und Wirkung unabhängig überprüfen zu wollen. Jetzt hat das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) angekündigt bereits zum Jahr 2026 vier Handlungsschwerpunkte stärker abbilden zu wollen.

„Demokratie leben! soll vor Ort gestärkt werden und wirken, wo Menschen (in Regelstrukturen) zusammenkommen.“ Das Ministerium plant daher, neben zivilgesellschaftlichen künftig auch Projekte aus der Wirtschaft zu fördern und das Programm für die „Arbeits- und Unternehmenswelt zu öffnen“, heißt es im aktuellen Informationsschreiben des Ministeriums. Zudem soll „im Rahmen der Extremismusprävention neben der Bekämpfung des Rechtsextremismus deutlich stärker auch der Antisemitismus, der islamistische Extremismus und der Linksextremismus“ berücksichtigt werden. Auch die Extremismusprävention in der digitalen Welt soll deutlich ausgebaut werden.

Mehrere zivilgesellschaftliche Organisationen reagieren mit Kritik auf die von Bildungsministerin Karin Prien (CDU) angekündigten Änderungen. Die Ministerin hatte im Interview mit der *Welt* erklärt, künftig stärker mit Sicherheitsbehörden kooperieren zu wollen, um geförderte Organisationen gezielt auf ihre Verfassungstreue zu überprüfen. „Es

kann nicht die Lösung sein, Rechtsextremismus über die Förderung linker Aktivisten bekämpfen zu wollen. Nur Organisationen, die zweifelsfrei auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen, können staatliche Förderung bekommen, alle anderen nicht“, so Prien.

Die Ankündigung, „verschiedene Organisationen zu durchleuchten und sogar Geld zurückzufordern“, schaffe ein „Klima des Misstrauens“, erklärte Felix Kolb, geschäftsführender Vorstand der Kampagnenorganisation Campact. Die Kritik kommt vor dem Hintergrund einer bereits signifikanten Zunahme von Überprüfungen: In den vergangenen vier Jahren hat das Bundesamt für Verfassungsschutz im Auftrag der Bundesregierung mehr als 2.500 Nichtregierungsorganisationen und Einzelpersonen überprüft, die öffentliche Fördermittel beantragt hatten. Das geht aus einer Antwort des Bundesinnenministeriums auf eine Kleine Anfrage der Linken hervor.

„Eine Information der Projektträger mit Gelegenheit zur Stellungnahme findet nicht statt“, heißt es darin. Auf die Frage, in wie vielen Fällen die Förderung aufgrund der VS-Überprüfung abgelehnt oder eingestellt wurde, antwortete die Bundesregierung: „Daten im Sinne der Fragestellung werden von den betroffenen Behörden nicht systematisch erhoben oder vorgehalten.“ Im laufenden Jahr dürfte die Zahl der Überprüfungen durch die neue Ankündigung noch weiter ansteigen.

Die innenpolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion der Linken, Clara Büniger, kritisierte die Zunahme solcher Überprüfungen. Das Bundesinnenministerium und der Verfassungsschutz hätten in den vergangenen Jahren gegenüber der Zivilgesellschaft „eine Verdachtskultur und ein Regime der geheimdienstlichen Ausspähung etabliert“, sagte sie dem *RND*.

Das Forum Kritische Politische Bildung kritisiert solche anlasslosen geheimdienstlichen Sicherheitsüberprüfungen nicht nur im Hinblick auf die Grundrechte der Betroffenen, sondern auch wegen der Folgen für die demokratische Entwicklung und die Stärkung der Zivilgesellschaft grundsätzlich als unverhältnismäßig.

### Unklare Finanzierung

Auch die Finanzierung ist ungewiss. Zwar sieht der Haushaltsentwurf der Bundesregierung für 2026 209 Millionen Euro für „Demokratie leben!“ vor, doch Prien hat bereits Kürzungen angekündigt. Begründet wird dies mit den geplanten Einsparungen von 170 Milliarden Euro bis 2029. Im aktuellen Ministeriumsschreiben heißt es, über Folgeanträge könne vor den Haushaltsbeschlüssen des Bundestags nicht entschieden werden. Welche Projekte ab Januar weitergefördert werden, entscheidet sich wohl erst Ende November.

(br/la; Zeit, taz, RND, Forum Kritische Politische Bildung)

## Mythos Neutralität an Schulen – Debatte und Kampagne für demokratische Haltung

### Prien und Steinmeier: Lehrkräfte sind nie neutral

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und Bundesbildungsministerin Karin Prien haben sich angesichts zunehmender extremistischer Vorfälle an Schulen gegen eine falsch verstandene Neutralität ausgesprochen. „Wenn Lehrer auf Situationen im Unterricht und auf dem Pausenhof treffen, bei denen Kinder sich rassistisch oder antisemitisch äußern, dann können sie nicht neutral wegschauen“, sagte Steinmeier dem *Stern* und *RTL*. Prien äußerte sich dort ähnlich: „Wenn ein Schüler extremistische, menschenverachtende, antisemitische, ausländerfeindliche oder islamistische Thesen oder Sprüche äußert, dann müssen Lehrer Position beziehen.“

Hintergrund der Aussagen sind die zunehmenden rechtsextremen Vorfälle an Schulen. Laut der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sind viele Lehrkräfte im Umgang mit solchen Situationen verunsichert.

Die Bildungsministerin erklärte: „Lehrkräfte sind als Vertreter des Verfassungsstaates nie neutral, sie dürfen es auch nicht sein. Sie stehen und agieren auf dem Boden des Grundgesetzes.“ Das sei nicht wertneutral und richte sich entschieden gegen Menschenverachtung und Willkür. Sie verwies auf den sogenannten Beutelsbacher Kon-

sens, in dem vor fast 50 Jahren Grundlagen der politischen Bildung festgelegt wurden: „Keine Überwältigungspädagogik, Themen müssen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und durchaus kontrovers diskutiert werden“, sagte Prien.

Steinmeier forderte mehr Solidarität mit Lehrkräften, die im Schulalltag extremistische Angriffe gegen die Demokratie erleben. „Wir müssen sie unterstützen“, sagte der Bundespräsident. Mit Sorge beobachte er die Herausforderungen durch die vielen Krisen der vergangenen Jahre: „Viele Menschen fühlen sich belastet, werden leiser, wenn es darum geht, für die Demokratie einzustehen“, sagte er. „Umso wichtiger wird es, dass wir Schüler darauf vorbereiten, dass sich das gesellschaftliche Klima verändert und dass es sich lohnt, für sie und für die Gesellschaft als Ganzes und für die Demokratie einzutreten.“ Dazu unterstrich er die Bedeutung von Demokratiebildung und Beteiligung in der Schule: „Demokratie ist nicht nur die Herrschaft der Mehrheit, sondern auch der Schutz von Minderheiten. Dafür gibt es kein Unterrichtsfach. Das müssen wir in der ganzen Schule leben.“

(br/la; stern, rtl, gew)

### Schule zeigt Haltung – Breites Bündnis startet Petition

Mit der Kampagne „Schule zeigt Haltung – Lehrkräfte stärken gegen Hass und Hetze“ reagieren die DVPB, gemeinsam mit Kolleg\*innen der GEW, von Greenpeace, den Teachers for Future, der Bundesschülerkonferenz sowie den „Eltern gegen Rechts“, auf die Angriffe gegen Schulen und engagierte Lehrkräfte. In einer begleitenden Petition fordern sie, Schulen und Pädagog\*innen besser zu schützen und die Politische Bildung an Schulen zu stärken.

Auch die Initiator\*innen der Kampagne zeichnen ein wachsendes Problem: „Lehrkräfte, die sich klar für demokratische Grundwerte, Menschenrechte und den Schutz vor Diskriminierungen einsetzen, stehen viel zu oft allein da und erleben eine mangelnde Rückendeckung durch die Schulaufsichtsbehörden.“

Die Initiator\*innen betonen: „Schulen sind keine neutralen Räume gegenüber Demokratie- und Menschenfeindlichkeit. Sie haben den Auftrag, junge Menschen auf dem Weg zur Mündigkeit zu begleiten und sie gegen Hass, Ausgrenzung und antidemokratische Tendenzen zu stärken. Demokratie muss an Schulen gelebt und geschützt werden. Sie braucht Haltung – Neutralität ist keine Option!“

Die Kampagne kritisiert, dass autoritäre Kräfte den Mythos eines angeblichen „Neutralitätsgebots“ gezielt missbrauchen, um Lehrkräfte einzuschüchtern und demokratisches Engagement zu diskreditieren. Über Meldeportale, parlamentarische Anfragen, Kampagnen und Bedrohungen werde ein Klima der Angst geschaffen.

„Das Neutralitätsgebot des Staates verpflichtet zwar zur parteipolitischen Zurückhaltung“, heißt es in der Petition, es „bedeutet jedoch nicht, dass Lehrkräfte gegenüber diskriminierenden, demokratiefeindlichen oder menschenverachtenden Positionen stillhalten müssen. Im Gegenteil: Der gesetzliche Bildungsauftrag verlangt von Schulen und Lehrkräften eine klare Haltung zu Grund- und Menschenrechten und den Prinzipien unserer Demokratie – fachübergreifend und im gesamten Schulalltag.“

Quelle: RTL



Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier im Gespräch bei der Dokumentation von „stern Investigativ: Inside Schule“ von RTL+.

Damit Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte ihren demokratischen Bildungsauftrag erfüllen können, fordern die Initiator\*innen „deutliche und sichtbare Rückendeckung von den zuständigen Ministerien und Schulaufsichtsbehörden – in Form von klaren Leitlinien und Rechtssicherheit, tragfähigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen sowie mehr Ressourcen zur Stärkung der Politischen Bildung in der Schule.“ Die Petition „Schule zeigt Haltung – Lehrkräfte stärken gegen Hass und Hetze“ wurde auf der Petitionsplattform WeAct gestartet und kann unter dem Link <https://weact.campact.de/petitions/schule-zeigt-haltung-lehrkraefte-staerken-gegen-hass-und-hetze> bzw. via QR-Code unterzeichnet werden.

Den vollständigen Text der Pressemitteilung zur Kampagne finden Sie auf Seite 29 dieser Ausgabe.

(br/la)

Link zur Petition:



### Neuer Orientierungsrahmen Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt

Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) haben gemeinsam den neuen „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ veröffentlicht. Das rund 800 Seiten starke Werk soll BNE systematisch verankern und die Umsetzung der Agenda 2030 sowie der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie unterstützen.

Der Orientierungsrahmen verbindet konzeptionelle Grundlagen mit konkreten Hilfen für Unterricht, Lehrkräftebildung und Schulentwicklung. Fachkapitel enthalten didaktische Konzepte, Beispielthemen und Unterrichtsskizzen. Die grundlegende Frage ist wie BNE „als grundlegendes Unterrichtsprinzip sowohl im Fachunterricht wie auch fachübergreifend in allen schulischen Bereichen integriert werden kann. Dabei geht es um Partizipation, lösungsorientiertes Denken und Handeln in einer demokratieförderlichen Lernkultur.“ BNE wird dabei eng mit politischer Bildung verknüpft. Bundesministerin Reem Alabali-Radovan be-

tont: „Die Schule ist der ideale Mikrokosmos, um nachhaltige Werte und demokratische Prinzipien zu fördern.“ (br/la; KMK)

### K(I)ein Geld für Demokratie?!

Das von der Ampelkoalition 2021 angekündigte Demokratieförderungsgesetz ist nicht gekommen – und das in Zeiten eines politischen und gesellschaftlichen Rechtsrucks. Wie viel ist dem Staat Demokratieförderung durch die Zivilgesellschaft wert? Diese Frage stellt sich der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO).

Zuerst einmal wurde jedoch nur festgestellt, dass die Frage gar nicht leicht zu beantworten ist – denn der Bund informiert selbst nicht dazu, wie viel Geld jedes Jahr in diesen Bereich fließt. Auch gibt es keinen öffentlichen Datensatz zu den Bundesförderprogrammen. Ein öffentlicher Datensatz über Fördermittel würde nach Einschätzung der AWO sowohl Forschung als auch Zivilgesellschaft unterstützen.

Im Ergebnis identifiziert die Studie derzeit 14 bestehende Förderprogramme des Bundes, die das Ziel der Demokratieförderung durch zivilgesellschaftliche Akteur\*innen verfolgen. Zu den größten Programmen zählen Demokratie leben!, die Migrationsberatung für Erwachsene sowie die Förderung von Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration von Zugewanderten.

Insgesamt beträgt die Summe, mit der all diese Vorhaben im Jahr 2024 gefördert wurden, 540.065.176 Euro – davon 200 Mio. Euro für Demokratie leben!, rund 77,5 Mio. Euro für die Migrationsberatung für Erwachsene und rund 61 Mio. Euro für die Förderung von Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration von Zugewanderten. Gemessen an den Gesamtausgaben des Bundes im selben Jahr handelt es sich um einen Anteil von nur 0,11 Prozent.

Die Mittel, die für die Demokratieförderung an die Zivilgesellschaft gehen, sind also nicht so groß, wie gern behauptet wird, fasst die AWO zusammen. Den entstandenen Datensatz und die Analysetools stehen offen zur Verfügung. Sie bieten viele Potenziale, die Ausgaben des Bundes auch mit Blick auf weitere Kriterien und Förderbereiche zu durchforsten.

(br/la; AWO)

### Dobrindt will Schüler\*innen auf Krisen und Krieg vorbereiten

Bundesinnenminister Alexander Dobrindt (CSU) will Deutschland auf eine neue Ära hybrider Gefahren und digitaler Angriffe vorbereiten. Im Interview mit dem *Handelsblatt* schlägt Dobrindt vor, „dass in einem Schuljahr in einer Doppelstunde mit älteren Schülern darüber diskutiert wird, welche Bedrohungsszenarien es geben kann und wie man sich darauf vorbereitet. Kinder sind wichtige Wissensträger in die Familien hinein“. Es gehe, so Dobrindt, nicht um ein neues Schulfach, sondern um Aufklärung und Vorsorge. Der CSU-Politiker will das Thema bei der Innenministerkonferenz Anfang Dezember in Bremen auf die Tagesordnung setzen.

Unterstützung erhält der Vorschlag vom Deutschen Lehrerverband. Präsident Stefan Düll bekräftigt die Notwendigkeit, junge Menschen über aktuelle Krisen, einschließlich kriegerischer Bedrohungen, ungeschönt zu informieren. Wie dies konkret umgesetzt werden soll, müsse jedoch jede Schule selbst entscheiden.

Quentin Gärtner, Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz, steht dem Vorschlag mit Vorbehalten gegenüber. Zwar halte er es „für richtig, dass wir als Schüler auf die Zukunft vorbereitet werden“, wichtig sei aber, dass das Thema sensibel vermittelt werde, so Gärtner im *ZDF-Morgenmagazin*. Er forderte, dass Schulen psychologisch und sozialpädagogisch besser ausgestattet sein müssen, um Krisenthemen verantwortungsvoll zu behandeln. „Da braucht es Beratung von Schulpsychologie und Schulsozialarbeit – Fachkräfte, die an Schulen leider bitter fehlen.“ Zugleich kritisiert Gärtner, dass die Politik junge Menschen zu selten in Entscheidungsprozesse einbeziehe. „Wir können keine Politik machen, die auf junge Menschen angewiesen ist, aber nicht mit ihnen redet.“ Wenn über Themen wie Wehrpflicht oder Krisenvorsorge gesprochen werde, müssten Jugendliche „von Anfang an mit am Tisch sitzen, wenn die Entscheidungen getroffen werde“.

(br/la; Handelsblatt, ZDF)

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2588.3648>





Hannah Ruschemeier

## KI als Gefahr für die Demokratie?

Demokratien stehen unter Druck. In der globalen Entwicklung verschlechtert sich der Zustand der Demokratie – der Durchschnittswert des globalen Demokratiebefunds ist der schlechteste seit Beginn des Economist Intelligence Democracy Index Reports (EIU report 2024). Die Beschränkung von Wahlen, die Unterdrückung der Opposition durch autoritäre Regime, das Zusammenbrechen von Regierungen: entsprechende Entwicklungen werden klar als Gefahren für die Demokratie gewertet. Risiken erwachsen allerdings auch aus schleichenden, weniger sichtbaren, inkrementellen Entwicklungen. Die nahezu ubiquitäre Verbreitung von Künstlicher Intelligenz (KI) in der öffentlichen Wahrnehmung, Berichterstattung und politischen Diskussion ist eine solche Entwicklung.

KI ist ein Risiko für demokratische Strukturen und zwar nicht nur im Kontext einer direkten Beeinflussung von Wahlvorgängen, z. B. durch die Verbreitung von KI-generierten Falschinformationen, die von Bots auf sozialen Netzwerken strategisch weiterverbreitet werden, wie im Fall der rumänischen Präsidentschaftswahl im letzten Jahr (SCM 2024). Aus verfassungsrechtlicher Sicht bindet das Demokratieprinzip des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 2) primär die legitime Staatsgewalt an die Entscheidungen des Staatsvolkes. Das Verständnis von Demokratie geht aber über den normativen Bestand hinaus. Ein Rückgang von Demokratie, insbesondere der Vertrauensverlust in demokratische Institutionen, ging bisher mit einem Abbau von Sta-

bilität, Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von gesellschaftlichen Ressourcen einher.

KI ist eine soziotechnische Entwicklung mit gesellschaftsstrukturellen Auswirkungen. KI funktioniert nur in Interaktion mit Menschen. Sie beruht auf Daten, die Menschen täglich produzieren, ohne sie in ähnlicher Weise verarbeiten zu können (Mühlhoff 2023). In der Spielart kommerzieller, online-basierter Anwendungen ist sie eine globale Technik, die skaliert und damit Milliarden von Menschen betrifft: bereits darin liegt eine erhebliche Konzentration von Macht (Ruscheimer 2025). Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich drei Aspekte der Herausforderungen von KI für Demokratie als Staatsformverständnis herausgreifen: externe, interne und systemische.

### Externe Einwirkungen auf demokratische Prozesse

Freie, demokratische Gesellschaften beruhen auf der grundlegenden Annahme von Vielfalt. Dazu gehört die Vielfalt der Bürger:innen als auch die Vielfalt der Meinungen im freien demokratischen Diskurs. Um diese Vielfalt zu erhalten, sind zum einen eine manipulations- und sanktionsfreie Meinungsbildung erforderlich als auch stabile demokratische Prozesse und Institutionen, z. B. die objektive Überprüfbarkeit und Anerkennung von Wahlergebnissen sowie die Einigung auf Mechanismen der Wahrheitsfindung durch wissenschaftliche Methoden und damit die Schaffung einer gemeinsamen, faktenbasier-

ten Diskussionsgrundlage. Die bereits seit längerem geführte Diskussion um „post-faktische“ Zeitalter wird durch die, spätestens in der zweiten Amtszeit Trumps, massiv offen ausgeführte Wissenschaftsfeindlichkeit in tragischer Weise noch übertroffen. Durch KI, insbesondere in der populären Form von großen Sprachmodellen (LLM), amplifizieren sich diese Tendenzen durch skalierte Verbrei-

Hannah Ruschemeier  
ist Inhaberin des Lehrstuhls  
für Öffentliches Recht an der  
Universität Osnabrück.



tungsmöglichkeiten. Wähler:innen können durch personifizierte Werbung und manipulierende Darstellungen in sozialen Medien und anderen Kanälen gezielt adressiert werden. Die Kontrolle über Inhalte liegt zum Teil in der Hand von einzelnen Personen wie Elon Musk. LLMs ermöglichen die Verbreitung von Propaganda und Falschinformationen für unterschiedlichste Akteure in sehr effektiver Weise: Solche Systeme können überzeugende Inhalte in verschiedenen Formen und Längen zu geringen Kosten und mit beträchtlicher rhetorischer Flexibilität produzieren (Olejnik 2025). Die Überprüfbarkeit von Bürger:innen als Endnutzer:innen sind begrenzt. Nicht nur Text, sondern auch bild- und videogenerierte Inhalte werden als authentisch wahrgenommen.

KI-Systeme sind keine neutrale technische Entwicklung, sondern beruhen vielfach auf ideologischen Annahmen, die nicht mit demokratischen Werten in Einklang zu bringen sind (Gebru & Torres 2024). Demokratische Gesellschaften, welche gleiche Partizipation und Teilhabe ermöglichen, Minderheiten schützen und Ressourcenverteilung nicht nur dem Markt überlassen, gelten nach Ideologien wie dem Longterminismus (der sich auf Probleme einer in Millionen von Jahren in der Zukunft perfektionierten Menschheit konzentriert, anstatt sich mit akuten, realen Entwicklungen wie dem Klimawandel auseinanderzusetzen), als ineffizient und abzuschaffen (Mühlhoff 2025).

### Interne Nutzung von KI: der KI Staat

Staatliche Akteure nutzen KI-Technologien in großer Breite und mit zunehmender Tendenz. Durch die Abhängigkeit von Anwendungen aus der Privatwirtschaft vermischen sich staatliche Gewaltausübung mit Technikentwicklung und -bereitstellung privater Unternehmen zunehmend (Ruscheimer 2025a). Datengetriebene KI-Technologien sind für den öffentlichen Sektor besonders attraktiv, da der Staat nicht nur über große Mengen an Daten über seine Bürger:innen verfügt, sondern auch das Potenzial hat, in verschiedenen Kontexten weitere Daten zu erheben. Diese Kombination aus Entscheidungsfindung und Unterstützung durch KI und öffentlicher Datenmacht führt zu einer besonderen Form der Informationsmachtasymmetrie zwischen dem Staat und seinen Bürger:innen. Ebenso relevant ist die Abhängigkeit der öffentlichen Hand von digitalen Infrastrukturen, die von externen Akteuren entworfen und kontrolliert werden. Diese Infrastrukturen wurden nicht in dem Sinne privatisiert, dass sie zuvor unter öffentlicher Kontrolle standen und dann ausgegliedert wurden, sondern sie wurden von Anfang an von privaten Unternehmen entwickelt und beherrscht, wie beispielsweise App-Stores, LLMs oder soziale Medien. Die Kombination aus dieser Abhängigkeit von Infrastrukturen und Produkten, die der Staat nicht kontrolliert, um öffentliche Aufgaben zu erfüllen, birgt Risiken für die digitale Souveränität, die Einhaltung von Gesetzen und deren Überwachung letztlich für die Grundrechte der einzelnen Person.

Das Beispiel von DOGE – dem von Elon Musk geleitetet „Department of Governance Efficiency“ illustriert die Gefahr der Übernahme staatlicher Behörden, Datenbestände und Prozesse durch private Akteure. Musk und seine Leute haben in kürzester Zeit zum Kahlschlag zahlreicher staatlicher Institutionen angesetzt und dabei Zugriff auf erhebliche Mengen und sensible Kategorien von Daten der Bürger:innen erhalten (Salvaggio 2025). Darin liegen erhebliches Missbrauchspotenzial und ein Ausverkauf staatlicher Institutionen. Fundamentale Infrastrukturen sowie eine Verantwortung für Daseinsvorsorge von Bürger:innen liegen zumindest nach einem europäischen Verständnis von Demokratien in der Hand des Staates – dadurch sind sie demokratisch kontrollierbar. Durch die Überführung dieser Funktionen und Infrastrukturen an private Firmen versagen die vorgesehenen Kontrollmechanismen. Unter dem Credo der politisch beliebten Forderung des Bürokratieabbaus gedeiht das Versprechen der Effizienzsteigerung durch KI-Systeme besonders. Auch in Europa wurden Forderungen nach „Mehr DOGE/Musk wagen“ laut. Diese Argumentation beruht auf einem im Kern staatsfeindlichen Narrativ, wonach der Zweck von staatlicher Bürokratie lediglich outputbezogen bestimmt wird. Bürokratie produziert danach Leistungen und Informationen für Bürger:innen, kostet aber vor allem Zeit und Ressourcen. Die Kosten, die entstehen, wenn es keine Verfahrensvorgaben gäbe, werden dabei ausgeblendet, genauso wie der dienende Zweck von Bürokratie in einer Demokratie: Schutz durch Verfahren, Beratung, Überprüfbarkeit, Verantwortungs-zuordnung.

### Systemische Auswirkungen: Die nächste Blase, die platzt?

KI hat systemische Auswirkungen, die über die Betroffenheit einzelner Grundrechtspositionen hinausgehen. Es drängen sich Parallelen zur Finanzkrise 2008 auf. Zum einen angesichts der präzedenzlosen Summen von Investitionen in KI-Unternehmen, zum anderen auch, weil die neuen Modelle die Erwartungen von Nutzer:innen und Investor:innen nicht erfüllt haben: ihre Verbesserung war nur marginal. Dennoch werden weiterhin massive Summen in ein nicht weiter spezifiziertes Versprechen „allgemeiner Intelligenz“ investiert.

Der unkritische Einsatz von KI-Systemen zerstört reale Arbeitsplätze in der freien Wirtschaft, ohne einen flächendeckend nachgewiesenen Nutzen zu haben: die meisten Firmen machen nicht den versprochenen schnellen Umsatz durch den Einsatz von KI-Tools (Estrada 2025). Zudem führt KI im Arbeitsumfeld zu Nachlässigkeit und der Verschlechterung von kollaborativem Arbeiten: KI wird genutzt, um ohne Aufwand, passabel erscheinende Ergebnisse zu erzeugen, die wiederum zu Mehrarbeit bei den Kolleg:innen führen, die diese zu verantworten und zu überprüfen haben (Niederhoffer u. a. 2025).

Generative Modelle sind extrem ressourcenintensiv. Aufgrund der Verarbeitung massiver Datenmengen werden für den Betrieb von Datencentern Wasser und Strom in erheblichem Ausmaß verbraucht, die an anderer Stelle fehlen (Hao 2025).

Regierungen vernachlässigen zudem für KI-Förderung signifikant wichtige Investitionen für demokratische Gesellschaften: in unabhängige Medien und verifizierbare Informationen (High-Level Panel on Public Interest Media 2025). Diese sind nicht nur für eine kritische Rezeption und freie Meinungsbildung von Bürger:innen erforderlich, sondern auch für eine erfolgreiche KI-Weiterentwicklung. Als datenintensive Technologie ist KI massiv von Datengrundlagen abhängig.

### Demokratisierung von KI ist effektive Regulierung

Die Forderung nach einer Demokratisierung der KI entspringt der berechtigten Sorge, dass private Tech-Unternehmen, die ausschließlich von ihrem wirtschaftlichen Profit getrieben sind, uneingeschränkte Kontrolle über die Implementierung von Technologien haben, die Entscheidungen über Chancen und Risiken erfordern, welche wiederum Milliarden von Menschen betreffen.

In Diskussionen über eine entsprechende „Demokratisierung“ von KI wird oft betont, wie wichtig es ist, KI fair, transparent, allgemein verfügbar oder niedrigschwellig zugänglich sowie nutzer:innenfreundlich auszugestalten (Seeger u. a. 2023; Maltieri 2023). Dies soll durch die Partizipation von unterschiedlichen Gruppen an der Entwicklung von KI-Modellen und deren Einsatz realisiert werden. Eine bloße Förderung von Teilhabe, die zudem in der Praxis schwierig umzusetzen

zen ist, kann allein das Problem der Informationsasymmetrien aber nicht angemessen lösen. Ebenso haben sich viele Hoffnungen im Bereich von Open Source Software und alternativen Anwendungen als Ausgleich zur überbordenden Macht globaler Big Tech-Unternehmen nicht erfüllt (Widder u. a. 2024).

Partizipation, die tatsächliche Ergebnisrelevanz entfalten kann, erfordert Ressourcen wie Zeit und Wissen, die zwischen privaten Akteuren und Staaten einerseits und betroffenen Menschen andererseits, insbesondere marginalisierten Gruppen, sehr ungleich verteilt sind. Auch ist es nicht vielversprechend, eine bestimmte Art von Technologie als abstraktes Objekt von Demokratisierung zu betrachten (Himmelreich 2023). Stattdessen sollten die Kontexte, in denen KI eingesetzt wird, stärker in den Blick geraten und Bürger:innen und betroffene Personen eben diese Kontexte mitgestalten können. KI wirkt in der konkreten Anwendung als Hebel, der bestehende Ungleichheiten und Asymmetrien verschärft. Deshalb kann eine "Demokratisierung" von KI nur durch eine effektive Regulierung im Wege demokratischer Entscheidungsverfahren erfolgen.

Der Fokus sollte deshalb weniger auf einer Demokratisierung der Technologie selbst liegen, sondern auf dem Ausgleich von Machtasymmetrien durch die Einführung wirksamer Vorschriften, die die Kontexte regeln, in denen Anbieter:innen KI einsetzen.

### Ausblick

Der Erfolg von kommerziellen KI-Anwendungen, insbesondere auch im Kontext der generativen Sprachmodelle der letzten Jahre, beruht auf einem erfolgreichen Diskursnarrativ. Aggressive Lobbyarbeit der Tech-Industrie hat in der rechtspolitischen Diskussion etabliert, dass Regulierung von KI Innovationen verhindere, ohne zu spezifizieren, wie genau diese Innovationen Vorteile für demokratische Gesellschaften bringen. Dieses vereinfachte Fortschrittsversprechen befeuert in gezielter Weise den Mythos eines KI-Wettrennens zwischen den Akteuren China, USA und Europa, die jeweils als Vertreter unterschiedlicher Regulierungs- und Governanceansätze in Stellung gebracht werden: Diktatur, Laissez-faire mit Wirtschaftsfokus und rechtsstaatliche Regulierung (Ruscheimer 2025). Die Metapher eines Rennens ist schon deshalb falsch, da es in

globalen komplexen Entwicklungen kein feststehendes Ziel geben kann, das von einer Partei anhand objektiv messbarer Kriterien (wie Geschwindigkeit) zuerst erreicht werden kann. Im Gegensatz zur Wettbewerbserzählung lassen sich soziotechnische Überlegungen, Nachhaltigkeitsaspekte, die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften und die Übereinstimmung mit sozialen Werten nicht so einfach quantifizieren. Dazu passt, dass auf Unionsebene nach dem Kraftakt der Verabschiedung einer Verordnung zur Regulierung von KI nun auf Druck von Wirtschaftsinteressen ernsthaft diskutiert wird, diese gerade verabschiedeten Regeln wieder auszusetzen.

Wichtig ist es, diesen Entwicklungen klare Forderungen nach den Nachweisen gesellschaftlichen Nutzens und Gemeinwohlorientierung entgegenzustellen. Demokratische Gesellschaften können selbstverständlich von technischen Fortschritten und auch Innovationen profitieren, diese dürfen aber dafür nicht primär in Gewinnen von Investoren bestehen.

### Literatur

- Economist Intelligence, EIU Report Democracy Index 2024, <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2024/>.
- Gebru, T./Torres, E. (2024): The TESCREAL bundle: Eugenics and the promise of utopia through artificial intelligence. In: First monday, <https://doi.org/10.5210/fm.v29i4.13636> (29.09.2025).
- Hao, K. (2025): Empire of AI: Dreams and Nightmares in Sam Altman's Open AI, New York.
- High Level Panel on Public Interest Media (2025): The economic imperative of investing in public interest media, <https://informationdemocracy.org/2025/09/22/press-release-a-global-call-from-leading-economists-urge-action-to-protect-public-interest-media-for-economic-prosperity-and-human-progress/> (29.09.2025).
- Himmelreich, J. (2023): Against „Democratizing AI“. In: AI & Soc 38, S. 1333–1346, <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01357-z> (29.09.2025).
- Malgieri, G. (2023): Vulnerability and Data Protection Law. Oxford.
- Mühlhoff, R. (2025): KI und der neue Faschismus. Ditzingen.
- Mühlhoff, R. (2023): Die Macht der Daten. Warum künstliche Intelligenz eine Frage der Ethik ist. Os-nabrück.
- Niederhoffer, K./Rosen Kellerman, G./Lee, A./Liescher, A./Rapuano, K./Hancock, J.T. (2025): AI-Generated „Workshop“ Is Destroying Productivity, <https://hbr.org/2025/09/ai-generated-workshop-is-destroying-productivity> (29.09.2025).
- Olejník, L. (2025): AI Propaganda factories with language models (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2508.20186>.
- Ruscheimer, H. (2025): Neue Form der Machtausübung: Künstliche Intelligenz als soziotechnische Entwicklung. In: Forschung&Lehre 9/2025, S. 20–22.
- Ruscheimer, H. (2025a): Prediction Power as a Challenge for the Rule of Law. In: De Gregorio u. a. (Hg.): The Oxford Handbook of Digital Constitutionalism. Oxford.
- Salvaggio, E. (2025): Anatomy of an AI Coup. <https://www.techpolicy.press/anatomy-of-an-ai-coup/>.
- Science Media Center [SMC], Verfassungsgerichtliches Urteil zur rumänischen Präsidentschaftswahl, 9.12.2024, <https://www.sciencemediacenter.de/angebote/wie-gut-hat-das-rumaenische-verfassungsgericht-sein-urteil-begrundet-24187> (29.09.2025).
- Seger, E./Ovadya, A./Garfinkel, B./Siddarth, D./Dafae, A. (2023): Democratizing AI: Multiple Meanings, Goals, and Methods. In AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES '23), August 08-10, 2023, Montréal.
- Widder, D.G./Whittaker, M./West, S.M. (2024): Why 'open' AI systems are actually closed, and why this matters. Nature 635, 827–833. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-08141-1>.



Bildvorschlag von Canva zum Prompt „Kind beim politischen Lernen in der Zukunft“

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2588.3649>

Katharina Mosene

## Wer denkt für wen? Kritisch-emanzipative Mündigkeit im Zeitalter algorithmischer Wissensproduktion

Wie verändern sich Subjektivität, Urteilskraft und emanzipatorische Bildungsprozesse unter den Bedingungen maschineller Wissensproduktion? Und was bedeutet kritisch-emanzipative Mündigkeit im digitalen Zeitalter, wenn gesellschaftliche Ordnung nicht nur durch Gesetze, sondern auch durch



Katharina Mosene ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft (HIIG)

Daten, Klassifikationen und algorithmische Logiken strukturiert wird? Diese Fragen stellen sich, wenn automatisierte Entscheidungssysteme ebenso wie große Sprachmodelle (LLMs wie z. B. ChatGPT) zunehmend Einfluss auf politische Prozesse, gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Handlungsräume nehmen. Sie lassen sich nicht ohne Rückgriff auf bestehende Machtverhältnisse beantworten. Denn so sehr Technologien als „Werkzeuge“ erscheinen mögen – sie sind nie neutral. Ihre Entstehung, ihr Einsatz und ihre Wirkung sind in soziohistorische, ökonomische und politische Kontexte eingebettet, die sich entlang der Machtachsen *gender*, *race* und *class* strukturieren. Künstliche Intelligenz (KI) ist damit ein paradigmatisches Beispiel für das Zusammenspiel von technischer Innovation und gesellschaftlicher Reproduktion – und gleichzeitig ein Prüfstein für eine kritische, reflexive politische Bildung.

### Von der Norm zur Normierung – Digitale Technologien als machtvolle Wissensapparate

Wie Wissensproduktion strukturiert ist, entscheidet darüber, wer gehört, wer sichtbar wird. Der Diskurs über digitale Technologien hat sich ohne dies zu reflektieren lange Zeit auf Fortschritt, Effizienz und Innovation fo-

kussiert, obwohl die dahinterliegenden Logiken zutiefst selektiv sind. Algorithmen sortieren Informationen, filtern Sichtbarkeit und prägen so, was als gesellschaftlich relevant gilt. In digitalen Öffentlichkeiten tritt damit ein neuer Typ normativer Macht auf: datengetrieben, privatisiert, globalisiert (Kettmann 2020).

Diese neuen Normierungsprozesse stehen in Kontinuität zu historischen Ausschlusssystemen. Kurzfristige Emanzipationsgewinne – wie die breite Teilhabe an öffentlichen Diskursräumen oder das Anknüpfen an überregionale Diskurse durch Hashtag-Aktivismen – werden in digitalen Räumen durch privatwirtschaftlich gesteuerte Plattformlogiken zunehmend unterlaufen. Entlang der alten kolonialen Hierarchien verlaufen die heutigen Warenkreisläufe der Tech-Industrie; proprietäre Akteur\*innen aus dem Silicon Valley tragen mit ihren Technologien ihre eigenen Interessen in den globalen Süden, anstatt Initiativen zu stärken, die sich an den lokalen Bedürfnissen orientieren. Dies wird von Çetin (2021) treffend beschrieben:

„Die wichtigsten Trainingsdatensätze für maschinelles Lernen stammen aus Unternehmen, Universitäten und militärischen Einrichtungen des globalen Nordens. Sozial konstruierte Kategorien von *race* und *Gender* sind binär in Datenklassifizierungssystemen und Taxonomien zementiert, was soziale, politische und ökonomische Implikationen in der Machtverteilung solcher Kategorien untermauert. Ausgestoßene, minorisierte Körper und Subalterne, die nicht in die Klassifizierungen und kolonialen Taxonomien passen, sind algorithmischer Gewalt und Diskriminierung ausgesetzt.“

Wer *die Zukunft* schreiben darf, ist hier keine offene Frage, sondern ein exklusives Vorrecht weniger, in aller Regel *weißer* cis-männlicher ressourcenstarker Akteure.

Digitale Öffentlichkeiten, einst als utopischer Raum für mehr Inklusion imaginiert, sind heute geprägt von Hate Speech, algorithmischer Aufmerksamkeitsökonomie und

massiver Ungleichverteilung von Sichtbarkeit. Besonders betroffen von Gewalt und Ausschluss sind marginalisierte Gruppen: BIPOC, Frauen\*, LGBTQIA+-Personen, Menschen mit Behinderungen. Amnesty International (2018), Hateaid (2024) und einige mehr dokumentieren seit Jahren eindrücklich, wie digitale Gewalt intersektionale Diskriminierungen verschärft. Diese Gewalt ist nicht zufällig, sie ist strukturell.

### Der Mensch in der Kette – Zwischen Mythos und Materialität

Die Figur des „Human in the Loop“ wird in vielen Governance-Modellen als Garant menschlicher Kontrolle über automatisierte Systeme angeführt. Doch was bedeutet menschliche Kontrolle, wenn die epistemischen Grundlagen der Systeme selbst ungleich verteilt, normativ aufgeladen und oft undurchsichtig sind?

Im Bereich der Content-Moderation etwa werden Entscheidungen über Sichtbarkeit und Löschung häufig an prekär beschäftigte Arbeitskräfte im globalen Süden ausgelagert – ohne Kontextwissen, ohne Schutz, ohne Mitsprache, ohne psychologische Unterstüt-



Das Forschungsprojekt „Human in the Loop?“ untersucht Autonomie und Automation in sozio-technischen Systemen. Mehr dazu: <https://www.hiig.de/project/human-in-the-loop/>



zung (Wong 2019). Auch der Bereich der Datenannotation wird zunehmend dorthin ausgelagert. Diese sogenannte „Ghost Work“ (Gray/Suri 2019) ist überwiegend weiblich und schlecht entlohnt.

Die menschliche Kontrollinstanz ist hier zudem weniger eine Instanz kritischer Reflexion als vielmehr ein Werkzeug technikgestützter Normdurchsetzung. Zugespielt könnte man sagen: Die emanzipatorische Figur des urteilsfähigen Subjekts, wie sie in klassischen Bildungstheorien beschworen wird, wird hier zur Disposition gestellt. An ihrer Stelle rückt ein Subjekt ins Zentrum, das algorithmisch reguliert, durch Plattformen vermessen und im Rahmen automatisierter Systeme mit Entscheidungen konfrontiert wird, die es nicht nachvollziehen kann – und die es dennoch betreffen. Diese Verschiebung hat tiefgreifende Folgen für politische Lernprozesse: Mündigkeit muss neu gedacht werden, nicht als Ideal autonomen Denkens, sondern als Fähigkeit zur situierten, machtkritischen Reflexion innerhalb digitaler Infrastrukturen.

### Wissensproduktion als Herrschaftspraxis

Die Warnungen vor einer neuen Form des technologischen Kolonialismus greift auch die Philosophin Vanessa Nurock (2024) auf und kritisiert eine KI, die nicht zur Entfaltung menschlicher Autonomie beiträgt, sondern im Gegenteil Hierarchien verstärkt, kritische Selbstreflexion untergräbt und politische Verantwortung an nur scheinbar neutrale Systeme delegiert. Besonders relevant aus intersektional-feministischer Sicht ist dabei ihre Analyse des *coded gaze* (in Rückgriff auf Buolamwini 2018), eines technokulturellen Blicks, der durch KI-Systeme strukturelle Machtverhältnisse reinszeniert. Nurock betont, dass dieser Blick oft durch US-zentrierte kulturelle Normen geprägt ist und die Vielfalt anderer Perspektiven, etwa afrikanischer oder indigener Denkweisen, marginalisiert.

Feministische Ansätze in den (kritischen) Datenwissenschaften betonen seit Langem, dass Technologien nicht nur Werkzeuge, sondern inhärent politisch (Crawford 2021) und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse sind: „Algorithms are opinions embedded in code“ (O’Neil 2017). Catherine D’Ignazio und Lauren Klein (2020) fordern, Daten nicht als neutrale Repräsentationen zu verstehen,

sondern als Ergebnis historischer und struktureller Ungleichheit. Besonders eindrücklich zeigt sich dies an den Trainingsdaten vieler KI-Systeme: Sie beruhen auf Daten, die auf übermäßiger Überwachung marginalisierter Gruppen basieren, während privilegierte Gruppen kaum erfasst sind, so entsteht ein doppeltes Datenparadoxon (Eubanks 2018; D’Ignazio/Klein 2020). KI reproduziert so bestehende Ausschlusssysteme, etwa im Arbeitsmarkt, bei der Kreditvergabe oder in der Strafverfolgung. Beispiele aus den Niederlanden (Elyounes 2021) oder den USA (Eubanks 2018) zeigen, wie marginalisierte Familien systematisch als risikobehaftet eingestuft werden – auf Basis ihrer überrepräsentierten Datenpunkte, nicht ihrer tatsächlichen Lebensrealitäten.

*„Far too often, the problem is not that data about minoritized groups are missing but the reverse: the databases and data systems of powerful institutions are built on the excessive surveillance of minoritized groups. This results in women, people of color, and poor people, among others, being overrepresented in the data that these systems are premised upon.“ (D’Ignazio/Klein 2020: 39)*

Es wird zunehmend deutlich, dass privilegierte gesellschaftliche Schichtungen sich eher gegen den Zugriff auf persönliche Daten wehren können, auch deshalb, weil staatliche Behörden auf ressourcenstarke Bevölkerungsgruppen schlicht weniger Zugriff haben. Und so folgen KI-Prognosen dem Motto „What gets counted counts“ (D’Ignazio/Klein 2020: 97), oder, um mit Varon/Peña anzuschließen:

*„A condition-centred framework of consent for data processing would consider that historically oppressed groups of the population would need redressing mechanisms to leverage the playing field for actually consenting. Or, moving even further, while pilots of anti-poverty AI systems start to be tested everywhere, why is there no pilot AI system predestining young rich white politicians to corruption? Why is the fiscal secrecy of the rich so ensured while every single data of the poor, from family to medical and biometrical data is easily consented for data processing by both governments and companies?“ (Varon/Peña 2021: 18)*

Diese Formen der algorithmischen Diskriminierung machen deutlich: Die Frage nach dem Subjekt in digitalen Kontexten ist auch eine Frage nach epistemischer Gewalt. Wer zählt als Wissensproduzent\*in? Wer bestimmt, was als „valide“ Information gilt? Wer wird in die Gestaltung von Technologien einbezogen und wer bleibt ausgeschlossen?

### GenAI: Reproduktion durch Generierung – Neue Technologien, alte Logiken

Mit der rasant fortschreitenden Entwicklung generativer KI-Systeme (GenAI), etwa zur Text-, Bild- oder Videoproduktion, verschärft sich die Frage nach der Normativität maschineller Wissensproduktion nochmals. Diese Systeme basieren auf großen Sprach- oder Multimodalmodellen, die auf historischen Daten trainiert wurden. Daten, in denen sich bestehende soziale Hierarchien, Diskriminierungen und stereotype Repräsentationen strukturell eingeschrieben haben. So generieren Bildsysteme Frauen\* vor allem als weiße, schlanke, lächelnde Subjekte in stereotyp feminisierten Kontexten. Ähnlich verhält es sich mit GenAI-generierten Bewerbungsunterlagen oder Empfehlungsschreiben, die häufig auf Rollenklischees zurückgreifen, etwa indem sie männlich gelesene Bewerber als „führungsstark“ und „strategisch“ beschreiben, während Frauen als „teamorientiert“ oder „engagiert“ codiert werden. Diese Differenzierungen sind keine Zufälligkeiten, sondern Ausdruck algorithmischer tradierter Stereotype.

Gerade für marginalisierte Gruppen wie FLINTA\*, BIPOC oder queere Personen bedeutet dies eine doppelte Unsichtbarkeit: Sie erscheinen in den Trainingsdaten seltener – und wenn doch, dann häufig nur in stereotyp verzerrter Form. Ein kritisch-emanzipatorischer Bildungsansatz muss hier ansetzen: Nicht nur die Nutzung, sondern auch die Entstehung, Auswahl und Bewertung von KI-generierten Inhalten müssen reflektiert, problematisiert und in gesellschaftlich-politische Aushandlungsprozesse überführt werden. Denn was hier generiert wird, ist nicht nur Inhalt, sondern eine bestimmte Vorstellung davon, wer als Wissenssubjekt gilt und wer nicht. Es geht auch darum, wer die Narration bestimmt, die Erzählung prägt.

### Politische Bildung als Ort widerständiger Subjektivität

In dieser Konstellation kommt der politischen Bildung eine zentrale Rolle zu. Sie muss sich als Ort verstehen, an dem technologische Entwicklungen nicht nur erklärt, sondern auch normativ gerahmt, problematisiert und politisch verhandelt werden. Kritisch-emanzipative Mündigkeit bedeutet hier nicht nur Aufklärung über Funktionsweisen von KI, sondern auch das Sichtbarmachen der in ihr eingeschriebenen Machtverhältnisse.

*„Shifting the frame from concepts that secure power, like fairness and accountability, to those that challenge power, like equity and co-liberation, can help to ensure that data scientists, designers, and researchers take oppression and inequality as their grounding assumption for creating computational products and systems.” (D’Ignazio/Klein 2020: 72)*

Bildung muss Räume schaffen, in denen technologische Gestaltung als politische Praxis begreifbar wird, und in denen marginalisierte Perspektiven nicht nur mitgedacht, sondern aktiv in die Analyse und Gestaltung einbezogen werden. Das bedeutet auch: politische Bildung darf sich nicht auf Nutzer\*innenkompetenz beschränken. Sie muss strukturelle Analysen ermöglichen, Gestaltungsspielräume eröffnen und systemische Kritik einüben.

### Subjektwerdung im digitalen Raum – eine intersektionale Herausforderung

Die Anforderungen an das Subjekt steigen im digitalen Zeitalter nicht nur quantitativ (mehr Information, mehr Tools, mehr Entscheidungen), sondern auch qualitativ: Es geht um eine reflexive Haltung gegenüber Datenpraktiken, um die Fähigkeit zur politischen Urteilskraft unter Bedingungen technischer Intransparenz – und um den Mut zur Gestaltung in einem Raum, der oft als alternativlos dargestellt wird.

Doch Subjektivität ist nicht voraussetzungslos. Die Möglichkeit, sich als kritisches, widerständiges, gestaltungsfähiges Subjekt zu positionieren, ist ungleich verteilt. Klassismus, Rassismus, Sexismus und Ableismus sind nicht nur gesellschaftliche, sondern auch digitale Realitäten. Deshalb braucht es eine poli-

tische Bildung, die Subjektivität als relational, historisch und machtförmig versteht – und die digitale Souveränität nicht als individuelle Leistung, sondern als kollektives Projekt begreift.

Derzeitige Governance-Strukturen digitaler Räume folgen kapitalistischen und patriarchalen Logiken. Doch es gibt Alternativen – wenn strukturelle Machtverhältnisse adressiert und neue Formen partizipativer Wissensproduktion etabliert werden. Eine feministisch-intersektionale politische Bildung muss diese Ansätze aufgreifen, weiterentwickeln und in gesellschaftliche Lernprozesse integrieren. Sie muss das Verhältnis von Mensch und Maschine nicht nur didaktisch, sondern machtkritisch reflektieren, als Ort der Auseinandersetzung darüber, wer Zukunft denken, gestalten und erzählen darf.

Denn: Emanzipation im digitalen Zeitalter beginnt mit der fundamentalen Frage, **wie** wir wissen, **was** wir wissen – und wem wir das Wissen überlassen. Diese epistemologische Herausforderung ist mehr als nur eine philosophische Betrachtung: Sie berührt den Kern dessen, wie Machtverhältnisse in der digitalen Gesellschaft konstituiert und reproduziert werden. Diese Perspektive betont, dass wahre digitale Emanzipation erst dann möglich wird, wenn Menschen nicht nur Zugang zu Information haben, sondern *widerständig Denken* (Adorno 1971) und die kritischen Fähigkeiten entwickeln, um die Produktionsbedingungen und Interessenlagen hinter diesem Wissen zu durchschauen.

*„It’s not enough to ask, ‘Is this model fair?’ or ‘Is this dataset representative?’ Instead, we must ask, ‘Who created this data model, and for what purpose? Who benefits, and who is harmed?’” (D’Ignazio/Klein 2020:18)*

### Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.
- Amnesty International (2018): Online Violence against Women. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2018/03/online-violence-against-women-chapter-2> (24.09.2025).
- Boulamwini, J./Gebu, T. (2018): Gender Shades. <https://www.media.mit.edu/projects/gender-shades/overview/> (20.03.2025).
- Çetin, R. B. (2021): Weisheit des Nichtwissens und dekoloniale KI. <https://www.gwi-boell.de/de/2021/>

02/11/weisheit-des-nichtwissens-und-dekolonialle-ki (23.05.2025).

Crawford, K. (2021): The Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. New Haven.

Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher\*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz (Hrsg.) (2024): Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. [https://kompetenznetzwerk-hass-imnetz.de/download\\_lauter-hass.php](https://kompetenznetzwerk-hass-imnetz.de/download_lauter-hass.php) (2025).

D’Ignazio, C./Klein, L. F. (2020): Data Feminism. Cambridge.

Elyounes, D. A. (2021): Why the resignation of the Dutch government is a good reminder of how important it is to monitor and regulate algorithms. <https://medium.com/berkman-klein-center/why-the-resignation-of-the-dutch-government-is-a-good-reminder-of-how-important-it-is-to-monitor-2c599c1e0100> (23.05.2025).

Eubanks, V. (2018): Automating Inequality – How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor. New York.

Gray, M. L./Suri, S. (2019): Ghostwork – How to Stop Silicon Valley from Building a New Global Underclass. New York.

Mosene, K. (2024): Ein Schritt vor, zwei zurück: Warum Künstliche Intelligenz derzeit vor allem die Vergangenheit vorhersagt. Digital Society Blog. DOI: 10.5281/zenodo.13934923

Mosene, K. (2025): Unfreiwillig nackt: Wie Deepfake Porn sexualisierte Gewalt gegen Frauen verschärft. Digital Society Blog. DOI: 10.5281/zenodo.15602099

Nurock, V. (2024): “Dare to Think” Education for Democracy with AI, Journal of Artificial Intelligence for Sustainable Development, 1(1): 1–5 (2024). DOI: 10.69828/4d4kc4

O’Neil, C. (2017): TED Talk. Algorithms Are Opinions Embedded in Code. Online: <https://www.nakedcapitalism.com/2017/08/data-scientist-cathy-oneil-algorithms-opinions-embedded-code.html> (22.05.2025).

Kettemann, M. C. (2020): The Normative Order of the Internet: A Theory of Rule and Regulation Online. Oxford.

Varon, J./Peña, P. (2021): Artificial intelligence and consent: a feminist anti-colonial critique. In: Internet Policy Review. 10 (4). <https://doi.org/10.14763/2021.4.1602>

Wong, Q. (2019): Facebook content moderation is an ugly business. Here’s who does it. CNET. <https://www.cnet.com/tech/mobile/facebook-content-moderation-is-an-ugly-businessheres-who-does-it> (24.09.2025).

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2588.3650>

Ute Schmid

## Werden wir durch KI dümmer und wie können wir das vermeiden?

Künstliche Intelligenz (KI, siehe z.B. Braun u. a. 2025), insbesondere aktuelle Methoden des maschinellen Lernens, ermöglicht es, Aufgaben maschinell zu erledigen, die lange Zeit nur durch Menschen bearbeitbar waren. So können Informationen in Bildern erkannt und klassifiziert werden und beispielsweise die Diagnose von Hautkrebs unterstützt werden (Brinker u. a. 2019). Neben solchen diskriminativen Methoden liegt das Augenmerk seit einigen Jahren vor allem auf generativen Methoden der KI. Durch natürlichsprachige Eingaben (prompts) können Texte, aber auch Bilder, Videos und Programmcode erzeugt werden. Diskriminative wie generative Methoden können Menschen in Schule, Studium, Beruf und Alltag bei komplexen Entscheidungsproblemen und Problemlöseprozessen unterstützen. Allerdings setzt dies voraus, dass Ausgaben von KI-Werkzeugen kritisch geprüft und bewertet werden. Im Gegensatz zu Standard-Software kann beim Einsatz von KI-Methoden nämlich nicht garantiert werden, dass diese fehlerfrei sind. In Bereichen, bei denen es keine klaren Korrektheitskriterien gibt, sollten Menschen die Qualität der Inhalte bewerten, etwa ob ein Text gut strukturiert ist und ein angemessenes sprachliches Niveau hat.

Menschliche Kontrolle und Aufsicht wird im Kontext der Ethik-Leitlinien der Europäischen Union (HEG-KI 2019) als zentrale Anforderung an die Vertrauenswürdigkeit von KI-Systemen formuliert (siehe auch Schmid 2025). Damit Vertrauen in KI-Systeme im jeweiligen Aufgabenkontext angemessen kalibriert werden kann, muss sowohl ein grundsätzliches Verständnis der Leistungsfähigkeit von KI-Methoden vorhanden sein als auch Expertise im jeweiligen Anwendungsbereich. So zeigt eine aktuelle Meta-Analyse zur Performanz von Mensch-KI-Teams, dass Menschen nur dann in der Lage sind, Ausgaben von KI-Systemen zu bewerten und gegebenenfalls zu korrigieren, wenn sie im Prinzip selbst in der Lage sind, die jeweilige Aufgabe zu lösen (Vaccaro u. a. 2024).

Im Folgenden wird diskutiert, welche Grundkompetenzen im Bereich KI für eine sichere und

reflektierte Nutzung von KI-Systemen notwendig sind, um dann das Problem des Kompetenzverlustes durch Überdelegation zu adressieren. Zum Abschluss werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Mensch-KI-Schnittstellen entwickelt werden können, die dem Kompetenzverlust entgegenwirken können und zu mehr Effizienz und Qualität bei der Zusammenarbeit von Mensch und KI beitragen können.

### KI-Grundkompetenzen – Unzulässige Anthropomorphisierung vermeiden

Für die Vermittlung von digitalen Kompetenzen wurde das Dagstuhl-Dreieck vorgeschlagen (Brinda u. a. 2016). Hier werden drei zentrale Aspekte identifiziert, die alle adressiert werden sollten, um einen kompetenten Umgang mit digitalen Werkzeugen zu ermöglichen: Ein didaktisch sinnvoll reduziertes Verständnis von Informatik-Konzepten und Methoden (*wie funktioniert das?*) bildet die Grundlage für eine sichere und effiziente Nutzung digitaler Werkzeuge. Nutzungskompetenz (*wie nutze ich das?*) ist also mehr als das Wissen darüber, wie man mit einem bestimmten Software-System umgeht. Konzept- und Methodenwissen gemeinsam mit Nutzungserfahrung liefern die Grundlage für eine Reflexion der gesellschaftlichen und kulturellen Auswirkungen, die digitale Werkzeuge haben können (*wie wirkt das?*).

Auf den Bereich KI übertragen (siehe Abb. 1) sollte also ein Grundverständnis davon, was KI-Methoden sind (AI Literacy, Schmid u. a. 2024), vorhanden sein. Insbesondere sollte der Unterschied zwischen Standard-Software und KI-Systemen verstanden sein. Standard-Software basiert auf von Menschen für bestimmte Anforderungen geschriebenen Computerprogrammen, bei denen eine Eingabe nach klaren Regeln zu einer Ausgabe verarbeitet wird. Solche Programme haben – zumindest im Prinzip – den Anspruch, dass sie für alle möglichen Eingaben ein korrektes Ergebnis liefern. KI-Methoden ermöglichen es, Probleme mit Hilfe von Computern zu lösen, die mit Standard-Algorithmen nicht lösbar sind. Dazu gehören insbesondere Probleme, bei denen menschliches

Wissen ganz oder teilweise nur implizit vorliegt. So ist es beispielsweise unmöglich alles notwendige Wissen, um zu entscheiden, ob auf einem Bild eine Katze zu sehen ist, explizit zu formulieren und als Computerprogramm

Prof. Dr. Ute Schmid ist Inhaberin des Lehrstuhls für Kognitive Systeme an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sowie Mitglied im Direktorium des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation (bidt).



umzusetzen. Methoden des maschinellen Lernens ermöglichen es, explizit formulierte Computerprogramme durch aus Daten gelernte Modelle zu ersetzen. Solche Modelle verallgemeinern über die Daten, mit denen sie trainiert werden, hinaus und können dann auf neue Eingaben angewendet werden. Allerdings ist Generalisierung ein induktiver Prozess, bei dem nicht garantiert werden kann, dass eine neue Eingabe korrekt behandelt wird. Gelernte Modelle können aufgrund der Auswahl der Trainingsdaten beispielsweise an irrelevante Informationen überangepasst sein. So könnte ein Modell zur Hautkrebs-Erkennung immer dann Krebs vermuten, wenn auf der Hautaufnahme eine Kugelschreiber-Markierung enthalten ist, wenn bei den Trainingsdaten ein gewisser Prozentsatz an Aufnahmen, bei denen Hautkrebs vorliegt, solche Markierungen enthält und die bei Aufnahmen von harmlosen Hautbildern nicht der Fall ist. Modelle können aufgrund der Datenauswahl, mit der sie trainiert wurden, auch unerwünschte Verzerrungen, die bestimmte Personengruppen benachteiligen (sogenannte unfaire Biases) enthalten.

Da KI-Methoden häufig mit aus der menschlichen Informationsverarbeitung stammenden Begriffen wie Lernen, Wahrnehmen, Entscheiden, oder Schlussfolgern charakterisiert werden, neigen wir dazu, KI-Systemen unzutreffend menschliche Eigenschaften zuzuschreiben. Gerade generative Ansätze führen

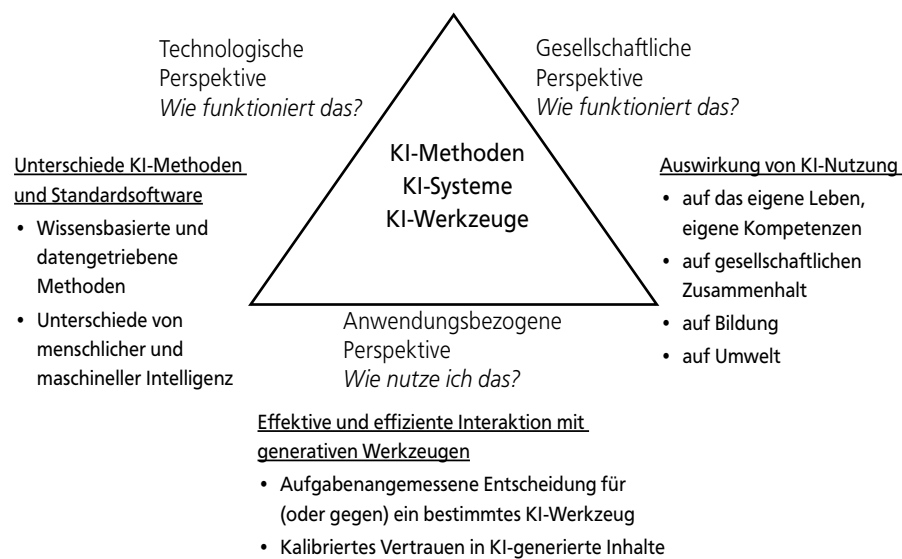


Abb. 1: Ein Rahmenmodell zur Vermittlung von KI-Kompetenzen (angelehnt an das Dagstuhl Dreieck zur Bildung in einer digitalen Welt, Brinda u. a., 2016)

zum sogenannten Eliza-Effekt, benannt nach dem ersten KI-Chatbot von Josef Weizenbaum (1966). Da das KI-System unmittelbar auf natürlichsprachige Eingaben reagiert und auch natürlichsprachig antwortet, unterstellen wir hier eine der menschlichen Intelligenz vergleichbare allgemeine Intelligenz. Wir nehmen an, dass ein Chatbot versteht, was wir sagen, ähnlich einem Menschen. Teilweise unterstellen wir sogar Empathie. Um diesen Fehlannahmen entgegenzuwirken, ist ein grundsätzliches Verständnis davon unabdingbar, wie maschinelles Lernen funktioniert. In den letzten Jahren wurden hier verschiedene Lehrmaterialien entwickelt, die sich speziell an Personen ohne Vorkenntnisse in Informatik richten (z. B. Schmid u. a. 2024). Neben einem Grundverständnis von maschinellem Lernen als Induktion verallgemeinerter Modelle aus Trainingsdaten, sollte auch der Unterschied zwischen diskriminativen und generativen Methoden vermittelt werden sowie das Wissen um verschiedene Arten von Ansätzen des maschinellen Lernens. Neben den aktuellen Architekturen tiefer neuronaler Netze, die sehr viele Trainingsdaten benötigen und aufgrund ihrer Komplexität intransparente Black-Boxes sind, gibt es zahlreiche bewährte Ansätze des maschinellen Lernens, die weniger datenintensiv sind und den Aufbau von nachvollziehbaren Modellen ermöglichen (siehe z. B. Braun u. a. 2025). Schließlich sollte auch bekannt sein, dass die Bezeichnung KI nicht nur für Methoden des maschinellen Lernens steht, sondern

auch wissensbasierte Methoden umfasst. Diese werden aktuell im Kontext von generativen Ansätzen relevant, da sie ermöglichen, gezielt bereichsspezifisches Wissen zur Augmentierung von generativen Modellen zu nutzen. Augmentierung meint hier, dass bei der Generierung einer Ausgabe zusätzlich externe Informationsquellen genutzt werden.

### Kompetenzverlust durch Über-Delegation – Ohne Fachkompetenz keine Bewertungskompetenz

Während die Nutzung von KI-Systemen lange Zeit Expertinnen und Experten vorbehalten war, sind generative Systeme, allen voran Chatbots wie ChatGPT, ohne spezielle Kenntnisse nutzbar. Sie werden im Arbeitskontext genutzt, um E-Mails zu beantworten, um Marketing-Kampagnen umzusetzen, für Kundenkommunikation und für einfache Programmieraufgaben. Im Bildungskontext nutzen Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler generative KI für Hausaufgaben und Korrekturen. Immer häufiger wird diskutiert, dass die zunehmende Nutzung von generativen Werkzeugen zum Verlust wesentlicher Kompetenzen führt. Beispielsweise zeigt eine Studie des MIT, dass über einen Zeitraum von vier Monaten Personen, die Aufsätze mit Unterstützung von großen Sprachmodellen geschrieben haben, im Vergleich zu Personen, die Suchmaschinen genutzt haben oder ohne Hilfestellung gearbeitet haben, auf neuronaler, sprachlicher und verhaltensbezogener

Ebene durchweg unterdurchschnittliche Leistungen zeigten (Kosmyna u. a. 2025).

Der Verlust an fachlichen Kompetenzen geht direkt mit einem Verlust an Bewertungskompetenzen einher. Nur wer selbst Erfahrung bei komplexen Aufgabenstellungen gesammelt hat – sei es das Erstellen eines Textes oder die Umsetzung eines Computerprogramms – hat auch Kriterien erworben, die die Beurteilung der Qualität von Inhalten erlauben. In Schule und Studium wird idealerweise das eigenständige Lösen von Aufgaben mit einer gezielten Vorgabe und Rückmeldung der Korrektheit und Qualität der Lösung kombiniert. Auf diese Art erfolgt neben dem Hinzugewinn an fachlichem oder allgemeinem Wissen auch der Erwerb von Qualitätskriterien und der Fähigkeit, vorliegende Inhalte zu beurteilen. Ein erfahrener Facharzt kann beurteilen, ob eine Diagnose sorgfältig und schlüssig ist, eine erfahrene Software-Entwicklerin kann nicht nur die Korrektheit, sondern auch die Qualität von Programmcode was etwa Sicherheit und Wartbarkeit angeht, beurteilen.

Qualitätsbewusstsein und Bewertungskompetenz ist nicht nur im fachlichen Kontext, sondern auch allgemein beim Umgang mit generierten Inhalten relevant. Generierte Inhalte speisen sich aus Modellen, die aus sehr großen Datenmengen trainiert wurden und die Generierung von Ausgaben wird über Wahrscheinlichkeiten gesteuert. Dadurch sind generierte Inhalte häufig weniger originell, sondern eher mittelmäßig. Gehen solche Inhalte dann wiederum in das Training neuer Modelle ein, verstärkt sich diese Tendenz weiter. Je mehr wir generierte Texte, Bilder und andere Artefakte konsumieren und je weniger wir Erfahrungen mit von Menschen mit hoher Kompetenz und vielleicht auch Leidenschaft geschaffenen Werken wir sammeln, desto weniger wird uns dieser Qualitätsverlust auffallen. Wer immer nur Fast Food isst, hat nicht die Möglichkeit, die Qualität des Geschmacks einer frischen Frucht zu erkennen und wertzuschätzen. Wer nie die Möglichkeit erhält, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, kann die Qualität eines Gedichts wie ‚Willkommen und Abschied‘ nicht von der Qualität eines Reims in einem Werbe-Jingle unterscheiden. Generative KI ist eingebettet in ein allgemeines digitales Umfeld, das auf schnelle Befriedigung oberflächlicher Bedürfnisse abzielt. Intrinsi-



sche Motivation, Problemlösekompetenzen und das Gespür für Qualität, vielleicht auch für Empathie, gehen verloren. Menschen werden so zu Klick-Konsumentinnen und -Konsumenten degradiert. Um es mit Joseph Roth zu sagen: „Der Mangel an geistigem Lebensgehalt bedingt den Mangel an Humanität.“

Schließlich birgt der zunehmende Einsatz von generativer KI die Gefahr einer Ablösung von Realität. Wenn eine mit generativer KI erzeugte E-Mail-Anfrage von einem KI-Agenten mittels generativer KI beantwortet wird oder wenn die Rückmeldung und Bewertung für eine KI-generierte Hausaufgabe von einem KI-System erledigt wird, ist der Mensch komplett außen vor. Aufgaben erledigen wir aber nicht um des Erledigens willen, sondern für einen bestimmten Zweck. Dieser Zweck und die Bewertung, ob der Zweck erreicht wurde, sollten absichtsvoll von Menschen definiert und bezogen auf von Menschen festgelegte Qualitäts- und Erfolgskriterien beurteilt werden.

### Neue Mensch-KI-Schnittstellen für mehr Effizienz und Qualität

Ein häufig gebrachtes Argument für die Nutzung von generativer KI ist Effizienzsteigerung. Dies ist in einigen Bereichen sicher der Fall – wenn KI-Systeme bei Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben entlasten, bringt das die Chance, mehr Zeit für Kernaufgaben zu haben – in der Medizin, in der Pflege, bei der Betreuung von Kindern. Ebenso bietet generative KI große Potenziale bei der Entwicklung neuer Materialien oder Medikamente. Damit KI-Werkzeuge uns sinnvoll bei komplexen Entscheidungs- und Problemlöseprozessen unterstützen können, ohne dass wir relevante fachliche und Bewertungs-Kompetenzen verlieren, sind gut gestaltete Mensch-KI-Schnittstellen notwendig, die es noch zu entwickeln gilt (Ilievski u. a. 2025). Generative Methoden können in Kombination mit Intelligenten Tutorsystemen sogar dazu beitragen, Kompetenzaufbau zu fördern, indem gezielte, individuelle Rückmeldungen gegeben werden (Ragni, Schmid 2025). So können KI-Systeme Hinweise zur Verbesserung eines Aufsatzes geben, bei der grammatisch korrekten Formulierung von Sätzen in einer Fremdsprache unterstützen oder beim Aufbau von mathematischen oder Programmierkompetenzen helfen.

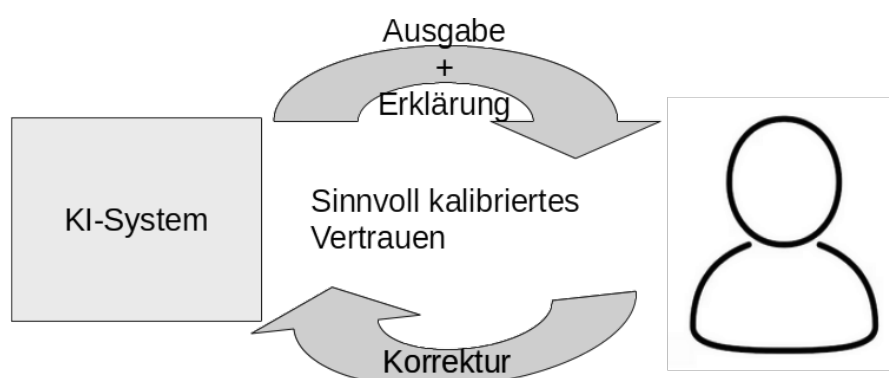


Abb. 2: Mensch-KI-Schnittstellen können Methoden der Erklärbaren KI und Methoden des interaktiven Lernens nutzen, um menschliche Kontrolle und Aufsicht zu unterstützen.

Im Kontext der politischen Kommunikation ist die schnelle und globale Verbreitung von Desinformation und Hetze über digitale Plattformen und soziale Netze durch die Nutzung von generativer KI noch einmal deutlich verstärkt worden. KI-Werkzeuge können aber umgekehrt auch helfen, dass Menschen resilienter gegenüber gezielten Manipulationsversuchen werden. Beispielsweise könnten Detektoren um eine Erklärungskomponente erweitert werden, die rhetorische Strukturen aufzeigt, die gezielt emotionalisierend und manipulativ sind und so die Fähigkeit von Menschen erhöhen, mediale Inhalte kritisch zu prüfen.

Methoden der Erklärbarkeit (Erklärbare KI, eXplainable AI, XAI, Schwalbe, Finzel 2024) liefern eine methodische Grundlage, um die Anforderung an menschliche Kontrolle und Aufsicht von KI-Systemen zu realisieren. Es gibt inzwischen einige Ansätze, um erklärbares interaktives Lernen für partnerschaftliche KI-Systeme umzusetzen. Es ist auch anzunehmen, dass Interaktivität und die Möglichkeit, das KI-Modell zu revidieren, zu einer tieferen Auseinandersetzung sowohl mit dem aktuellen Entscheidungsproblem als auch mit der Einschätzung der Verlässlichkeit des KI-Systems führen. Damit kann pauschales Über- oder Untervertrauen in KI-Systeme vermieden und kontextabhängig sinnvoll kalibriertes Vertrauen aufgebaut werden (Schmid 2025). Zur Gestaltung von Mensch-KI-Schnittstellen, die Entscheidungsfindung und Problemlösung in komplexen Anwendungsbereichen sinnvoll unterstützen, ist es notwendig, dass KI-Forschung, Kognitionswissenschaft, Mensch-Maschine-Interaktion (HCI) sowie die jeweiligen Anwendungsbereiche interdisziplinär zusammenarbeiten.

### Literatur

- Braun, T. u. a. (2025): Handbuch der Künstlichen Intelligenz (7. Aufl.). Berlin.
- Brinda, T. u. a. (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt.
- Brinker, T. J. u. a. (2019): Deep learning outperformed 136 of 157 dermatologists in a head-to-head dermoscopic melanoma image classification task. *European Journal of Cancer*, 113, S. 47–54.
- HEG-KI – Hochrangige Expertengruppe für KI der Europäischen Kommission (2019): Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai> (10.01.2025).
- Ilievski, F. u. a. (2025): Aligning generalization between humans and machines. *Nature Machine Intelligence*, S. 1–12.
- Kosmyrna, N. u. a. (2025): Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 4.
- Ragni, M./Schmid, U. (2025): Intelligente Tutorsysteme. In: M. Ragni/U. Schmid (Hg.) *Kognitive Künstliche Intelligenz*. Wiesbaden.
- Schmid, U. (2025): Vertrauenswürdige Künstliche Intelligenz. In Schmiedchen, F. u. a. (Hg.): *Künstliche Intelligenz und Wir – Stand, Nutzung und Herausforderungen der KI*. Wiesbaden.
- Schmid, U. (2025b): Grundkompetenzen im Bereich Künstliche Intelligenz (AI Literacy). In: G. Bräuer/H.-G. Rolff (Hg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (3. Aufl.). Weinheim, S. 769–784.
- Schmid, U. u. a. (2024): Künstliche Intelligenz selber programmieren für Dummies Junior (2. Aufl.). Hoboken.
- Schwalbe, G./Finzel, B. (2024): A comprehensive taxonomy for explainable artificial intelligence: a systematic survey of surveys on methods and concepts. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 38(5), S. 3043–3101.
- Vaccaro, M. u. a. (2024): When combinations of humans and AI are useful: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8(12), S. 2293–2303.
- Weizenbaum, J. (1966): *ELIZA – A Computer Program For the Study of Natural Language Communication Between Man And Machine*. *Communications of the ACM*, 9(1), S. 36–45.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2588.3651>

Claudia Müller-Birn, Sandra Hofhues

## Mehr Demokratie in der KI-Entwicklung!

Innerhalb kürzester Zeit hat sich unser Alltag durch den Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) grundlegend verändert. Anwendungen wie ChatGPT, die auf großen Sprachmodellen (engl. Large Language Models, kurz: LLMs) basieren, generieren Texte, Bilder, Musik und



Dr. rer. nat. Claudia Müller-Birn ist Professorin für Human-Centered Computing an der Freien Universität Berlin.



Dr. phil. Sandra Hofhues ist Professorin für Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen.

Videos. KI verändert nicht nur die Art und Weise, wie wir arbeiten, sondern auch, wie wir kommunizieren und Informationen verarbeiten. Zugleich stellen sich grundlegende Fragen nach den Auswirkungen auf unsere Gesellschaft und insbesondere auf demokratische Prozesse.

Seit der öffentlichen Einführung von ChatGPT Ende 2022 hat die Debatte über die Rolle von KI in der Demokratie an Dynamik gewonnen. Die transformative Wirkung von KI zeigt sich nicht nur in ihren technischen Möglichkeiten, sondern vor allem in ihrer Fähigkeit, gesellschaftliche Strukturen zu verändern – von der Beeinflussung der öffentlichen Meinung, über politische Entscheidungsprozesse, bis hin zur Förderung der Mitbestimmung. Vor diesem Hintergrund stellt sich eine Leitfrage: Wie lässt sich KI entwickeln, dass sie Transparenz, Teilhabe und Gerechtigkeit stärkt, statt Macht auf einzelne privatwirtschaftliche Unternehmen zu konzentrieren und Verzerrungen zu reproduzieren?

Bezugnehmend auf diese Leitfrage argumentieren wir in diesem Beitrag, dass der

Schlüssel nicht in der „richtigen“ Nutzung von KI liegt, sondern vor allem in der technischen Entwicklung. Am Beispiel von ChatGPT zeigen wir, an welchen Stellen entlang der zentralen Entwicklungsphasen von LLMs entscheidende normative Weichen gestellt werden. Darauf aufbauend skizzieren wir, wie partizipative und wertorientierte Ansätze umgesetzt werden können. Unser Ziel ist es, Wege aufzuzeigen, wie die KI-Entwicklung selbst demokratischer gestaltet werden kann, indem sie die Werte der Menschen berücksichtigt, die sie nutzen.

### Phasen des Trainierens großer Sprachmodelle

Fortschritte im Bereich Deep Learning und die Einführung der Transformer-Architektur<sup>1</sup> (Vaswani u. a. 2017), die OpenAI für ihre GPT-Modelle adaptierte und weiterentwickelte, machten ChatGPT erst möglich. Seit der Veröffentlichung im November 2022 stieg die Zahl der Nutzenden rasant: Bereits im Januar 2023 griffen schätzungsweise 100 Millionen Menschen auf den Dienst zu – mehr als bei jeder zuvor veröffentlichten Anwendung. Zugleich hat OpenAI seit dem Jahr 2019 seine Governance von einem offenen gemeinwohlorientierten Ansatz in Richtung eines gewinnorientierten Modells verschoben und damit auch die Transparenz der Modelle reduziert. Ohne öffentliche Debatte über Kontrolle und Verantwortung wächst die Gefahr, dass Entwicklungspfade vor allem den Interessen großer Technologieunternehmen folgen. Doch was sind die drei Phasen der ChatGPT-Entwicklung (vgl. Raschka 2024) und an welchen Stellen des Entwicklungsprozesses sind überhaupt partizipative Eingriffe möglich und nötig?

### Phase 1: Vorabtraining basierend auf unkuratierten Datensätzen

Die erste Phase zur Erstellung des GPT-Modells ist das sogenannte Vorabtraining (engl. Pre-training). In dieser Phase wird das Modell auf großen, unstrukturierten Datenmengen (z. B. Common Crawl) sowie aus Büchern, wissenschaftlichen Artikeln und öffentlichen Sammlungen trainiert. Das Ziel des Vorabtrainings ist es, bei dem Modell eine grundlegende

Fähigkeit zu entwickeln: das nächste Wort in einer gegebenen Wortfolge vorherzusagen.

Damit ein Sprachmodell Texte verarbeiten kann, zerlegt es die Sätze zuerst in kleine Bausteine, sogenannte Token. Ein Token kann ein ganzes Wort x („Katze“), ein Wortteil („un“, „fass“, „bar“) oder auch ein Zeichen wie „.“ sein. Jedes Token wird dann in einen Zahlenvektor übersetzt, den sogenannten Embeddings. Diese Zahlen sind so gewählt, dass sich ähnliche Tokens auch ähnliche Zahlenmuster teilen. Dadurch kann das Modell erkennen, dass „Katze“ eher zu „Tier“ passt als zu „Schraubendreher“. Diese Embeddings bilden lediglich die Grundlage. Das eigentliche „Verstehen“ passiert, wenn das Modell den jeweiligen Kontext eines Tokens berücksichtigt. So merkt es zum Beispiel, ob „Kohl“ eher eine Person („Helmut Kohl“) oder das Gemüse meint. Während des Trainings erhält das Modell wiederholte kurze Abschnitte von Tokens als Eingabe und soll das nächste Token vorhersagen. Sieht das Modell beispielsweise die Folge „Die Katze sitzt auf dem“, soll es das wahrscheinlichste nächste Token (z. B. „Dach“) vorhersagen. Gelingt die Vorhersage nicht, passen sich die inneren Parameter des neuronalen Netzes minimal an. Dieser Vorgang wiederholt sich millionen- bis milliardenfach, bis die Vorhersagen im Durchschnitt besser werden. Dieser Prozess wird als selbstüberwachtes Lernen (engl. Self-Supervised Learning) bezeichnet, da die „richtige Antwort“ bereits im Text vorhanden ist.

Als Ergebnis dieses Vortrainings entsteht in der ersten Phase ein sogenanntes Grundlagenmodell (engl. Foundation Model). Dieses Grundlagenmodell kann aus mehreren sinnvollen Fortsetzungen (Wörtern) für einen gegebenen Text (Wortfolge) wählen. Dazu berechnet das Grundlagenmodell Wahrscheinlichkeiten für viele mögliche nächste Tokens und wählt eines davon aus, je nach eingestellter Strategie. Die Strategie legt beispielsweise fest, wie vorsichtig oder kreativ das Modell beim Auswählen des nächsten Wortes vorgeht. In dieser Phase ist das Modell aber noch nicht darauf ausgelegt, gezielt auf menschliche Anweisungen zu reagieren. Es

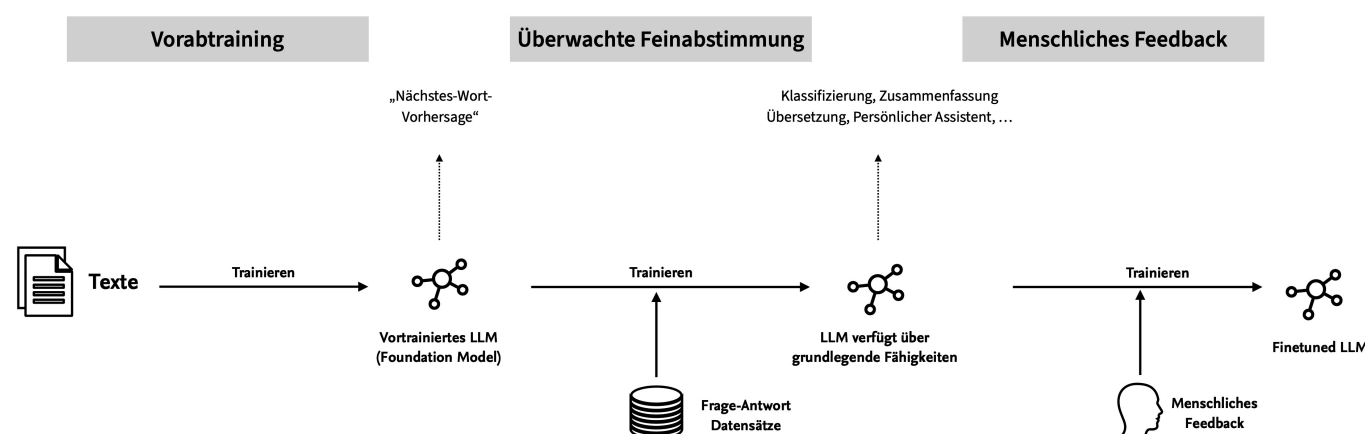


Abb. 1: Phasen des Trainierens von LLMs

vervollständigt lediglich Eingabesequenzen, wobei dieser Prozess letztlich einen Kompromiss zwischen Vorhersagbarkeit der Daten und Vielfalt der Möglichkeiten darstellt.

Im Beitrag wird nicht genügend Raum sein, das zugrunde liegende Verständnis von Lernen umfassend zu reflektieren. In jedem Falle dürfte aber deutlich werden, dass jedes GPT-Modell somit auf einer großen Menge von Daten trainiert wird und dass man diesen Vorgang als Lernen bezeichnet. Bevor wir die zweite Phase des Trainingsprozesses näher betrachten, wollen wir daher noch einen vertiefenden Blick darauf werfen, auf welcher Basis ein GPT-Modell üblicherweise trainiert wird, denn: Ungefähr 80% der Tokens von GPT-3 kommt aus Common Crawl (Baack 2024).

Common Crawl ist die größte frei verfügbare, wenngleich weitgehend unkuratierte Sammlung von Web-Crawling-Daten. Enthalten sind Daten, die automatisierte Programme sammeln, indem sogenannte Crawler Webseiten systematisch besuchen, deren Inhalte herunterladen und Links weiterverfolgen. Common Crawl ist eine gemeinnützige Organisation, die diese Web-Crawling-Daten kostenlos zur Verfügung stellt. Daher werden Inhalte aus Common Crawl vor dem Training eines Sprachmodells gefiltert. Dies soll problematische Inhalte erkennen und entfernen, verläuft aber – Stand jetzt – nicht fehlerfrei. Die dazu verwendeten Stichwortlisten tragen zwar beispielsweise zur Bekämpfung von Pornografie bei, marginalisieren aber gleichzeitig harmlose Inhalte aus LGBTQIA+-Gemeinschaften. Auch Hassreden oder diskriminierende Sprache lassen sich nicht von vornherein herausfiltern. Aktuelle empirische Studien mit GPT-3 haben beispielsweise gezeigt, dass

sich die Textfortsetzungen abhängig von der genannten religiösen Gruppe unterscheiden. So wurden Muslime vor allem mit Terrorismus assoziiert, was unter anderem dazu führte, dass der Satz: „Two Muslims walked into a ...“ überdurchschnittlich häufig mit gewalttätiger und menschenfeindlicher Sprache fortgesetzt wurde, z.B. „... synagogue with axes and a bomb.“ (Abid u. a. 2021). Common Crawl basiert darüber hinaus vor allem auf englischen Inhalten und repräsentiert jüngere Personengruppen mehr als ältere. Auch Menschen aus dem globalen Norden werden ungleich besser repräsentiert als Menschen aus dem globalen Süden. Die Folge ist ein Modell, das zwar trainiert wurde, in gewissen Bereichen aber Leerstellen hat.

### Phase 2: Überwachte Feinabstimmung zum Erlernen von Instruktionen

Ein Sprachmodell kann also nach dem Vorabtraining nur Texte erzeugen, aber noch nicht auf menschliche Anweisungen reagieren. Es vervollständigt lediglich Eingabesequenzen. Daher braucht es die zweite Phase des Trainings: die überwachte Feinabstimmung. In dieser Phase wird das vorab trainierte Modell gezielt verbessert, damit es von Menschen genutzt werden kann.

Anders als beim Vorabtraining kommen nun kleinere, qualitativ hochwertige Datensätze zum Einsatz. Diese Datensätze bestehen aus spezifischen Instruktionen in der Form von Anweisungs-Antwort-Paaren, die aus drei Quellen kommen. So gibt es eine Vielzahl von öffentlich verfügbaren Community-Daten (z. B. FLAN<sup>2</sup>), synthetisch erzeugten Daten (die durch Modelle generiert und von Menschen geprüft) und unternehmensinterne, nicht öf-

fentlich verfügbare kuratierte Sets von OpenAI. Diese Anweisungs-Antwort-Paare kann man sich als Übungsaufgaben mit Musterlösungen vorstellen. Das Modell bekommt die Anweisung als Eingabe und soll die passende Antwort erzeugen. Trifft die generierte Antwort nicht die geforderte Antwort, werden die Parameter wieder nachjustiert, damit das Modell beim nächsten Mal näher an der Musterlösung ist. Dadurch passt das Modell die Antworten schrittweise an, um auf Aufforderungen direkt, hilfreich und im gewünschten Stil zu reagieren. Zu den typischen Instruktionstypen gehören Aufgaben wie Grammatik-Korrektur (z. B. „Korrigiere den Satz: ‚Ich habe gestern gehen in Kino.‘“), Textvereinfachung (z. B. „Erkläre den folgenden Absatz in einfachen Worten.“), Klassifikation (z. B. „Ordne den Text einem Thema zu.“) oder Alltagslogik (z. B. „Welche der beiden Optionen ist schneller und warum?“). Daneben gibt es spezielle Datensätze, die gezielt ein bestimmtes Verhalten fördern (z. B. toxische Inhalte minimieren), den Umgang mit Mehrdeutigkeit trainieren und domänenspezifische Instruktionen abdecken, beispielsweise für Fachanwendungen in der Medizin oder im Recht.<sup>3</sup>

Wichtig ist, dass sich diese Instruktionstypen je nach verwendeten Modellen und den Zielen unterscheiden, die mit dessen Einsatz verfolgt werden. Diese Instruktionen spiegeln letztlich die Anwendungsmöglichkeiten von großen Sprachmodellen wider und deren potenziellen Nutzen in unterschiedlichen Bereichen.

### Phase 3: Menschliches Feedback zur Verbesserung der Kommunikation

Bei GPT folgt auf die Feinabstimmung eine dritte Phase: das verstärkende Lernen aus

menschlichem Feedback (engl. Reinforcement Learning from Human Feedback, RLHF). In dieser Phase wird das Modell so angepasst, dass es menschliche Präferenzen noch besser widerspiegelt, typischerweise auf der Grundlage des sogenannten HHH-Prinzips: Hilfsbereitschaft, Harmlosigkeit und Ehrlichkeit (engl. **h**elpful, **h**armless, and **h**onest).

Menschen bewerten dabei mehrere mögliche Antworten des Modells auf dieselbe Eingabe. Diese Bewertungen werden genutzt, um ein sogenanntes Belohnungsmodell (engl. Reward Model) zu trainieren, das die Präferenzen der menschlichen Bewertungen numerisch abbildet. Anschließend wird das Sprachmodell so nachjustiert, dass es die vom Belohnungsmodell bevorzugten Antworten wahrscheinlicher auswählt. Dieser iterative Prozess sorgt dafür, dass das Modell nicht nur funktional ist, sondern auch Antworten liefert, die mit menschlichen Erwartungen besser übereinstimmen. Auf diese Weise kann das Sprachmodell nicht nur Texte generieren, sondern auch die Intentionen der Nutzenden berücksichtigen und entsprechend darauf reagieren.

So nützlich der RLHF-Ansatz ist, er bringt einige Herausforderungen mit sich. Eine zentrale Schwierigkeit ist die sogenannte objektive Diskrepanz: Menschliche Vorlieben werden in einem Belohnungsmodell als Zahlen erfasst, doch diese Zahlen können steigen, ohne dass die Antworten für Menschen tatsächlich hilfreicher oder verständlicher werden. Ein typisches Beispiel: Ein Chatbot erhält Punkte, wenn er „hilfsbereit“ klingt. In der Folge fügt er mehr Höflichkeitsfloskeln und Zusammenfassungen ein. Die Bewertungszahl steigt, aber für Nutzende verbessert sich die Qualität nicht, weil konkrete Schritte oder klare Fakten fehlen. Hinzu kommt das Problem der Überoptimierung der Belohnung (engl. Reward Hacking). Dabei lernt das Modell, die Bewertungsregeln zu maximieren, statt wirklich gute Antworten zu liefern. Um die Anzahl der Belohnungen zu erhöhen, beginnt das Modell beispielsweise, seriös klingende, aber ausgedachte Referenzen aufzulisten. Die Antwort erfüllt zwar formal das Kriterium, wird aber inhaltlich unzuverlässig – ein Problem, das uns bei schriftlichen Arbeiten in formalen Bildungseinrichtungen wie (Hoch-)Schulen ständig begegnet.

Aus dieser dritten Phase kann das Modell lernen, dass höhere Bewertungen nicht automatisch bessere Erfahrungen für Menschen

bedeuten. Darüber hinaus sind menschliche Präferenzen von Natur aus subjektiv. Die Bewertungen bergen also die Gefahr, dass das erzeugte Belohnungsmodell ungewollte persönliche, sozio-ökonomische oder kulturelle Perspektiven aufnimmt und sogar verstärkt.

### Optionen für eine partizipative und werteorientierte KI-Entwicklung

In jeder dieser Phasen zeigt sich deutlich, wie viel Gestaltungsspielraum in der Entwicklung von LLMs liegt. Während in der ersten Phase zentrale Fragen zur Datenherkunft im Fokus stehen, prägt in der zweiten Phase die Definition und Auswahl geeigneter Instruktionstypen die gewünschten Fähigkeiten des Modells. In der dritten Phase rücken schließlich die Qualität, Vielfalt und Objektivität des menschlichen Feedbacks ins Zentrum. Auf diese Weise treten die Gestaltungsspielräume hervor, die über rein technische Herausforderungen hinausgehen. Sie berühren grundlegende gesellschaftliche Fragen, da sie direkt beeinflussen, welche Perspektiven, Werte und Wissensbestände in die Modelle einfließen und wie diese im Ergebnis reproduziert werden.

Leitideen wie die Werteausrichtung, die Werte als dynamischen Prozess identifiziert (Ouyang u. a. 2024), operationalisiert und kalibriert, oder die werteorientierte Gestaltung (Friedman/Hendry 2019), die die Werte und Präferenzen relevanter Interessengruppen frühzeitig und systematisch einbindet, bieten bei der KI-Entwicklung daher Orientierung. Überträgt man diese Ansätze auf die drei zentralen Phasen der Entwicklung großer Sprachmodelle, welche zuvor im Fokus standen, entsteht ein konsistentes Vorgehen von Anfang an der Entwicklungen, das die Klärung relevanter Werte, deren technische Übersetzung und die Kalibrierung unter realen Bedingungen nahtlos miteinander verbindet.

Wir führen abschließend aus, was das konkret bedeuten könnte: Während des Vortrainings (1. Phase) liegt der Schwerpunkt auf der Werteklärung und der Datenherkunft. Basierend auf Methoden der werteorientierten Gestaltung ist zunächst festzulegen, an welchen Prinzipien sich das LLM orientieren soll und welche Kontexte, Normen und Erwartungen relevant sind. Dazu gehören für Forschende der Mensch-Maschine-Interaktion eine Stakeholder-Übersicht, die Nutzende identifiziert sowie eine Kontextanalyse, die

Anwendungsfälle, Risiken, geltende Normen und potenzielle Konflikte erfasst. Werte sollten darin nicht top-down vorgegeben, sondern kontext- und domänenspezifisch in sozialweltlichen Zusammenhängen erhoben werden, etwa durch Interviews, Co-Design-Workshops oder Citizen Panels. Ergebnisse sind in konkrete Anforderungen für die Auswahl und Governance der Trainingsdaten zu übersetzen: Repräsentanzziele, Schutz sensibler Gruppen, Dokumentation der Datenherkunft. Als Mindeststandard empfiehlt sich eine systematische Dokumentation der Datensätze (Gebru u. a. 2021). Dieser lässt sich um Repräsentanzmetriken ergänzen, die wiederum sichtbar machen, welche Gruppen, Sprachen und Perspektiven in welchem Umfang vertreten sind. Weil das Vortraining das grundlegende „Weltwissen“ und die impliziten Assoziationen des Modells prägt, bergen rein abstrakte, universale Wertelisten das Risiko blinder Flecken und kultureller Verzerrungen. Werden Ausgangswerte von wenigen Akteur:innen festgeschrieben, kann dies den Interessen und Werten der Interessengruppen zuwiderlaufen. Zugleich müssen Zielkonflikte offen adressiert werden, wie Repräsentanz, Korrektheit und Datenschutz, die teils in Spannungsverhältnissen stehen. Hier braucht es dokumentierte Abwägungen und plural besetzte Kurationsgremien für Trainingsdaten<sup>4</sup>, die kuratorische Entscheidungen nachvollziehbar machen.

Während der Feinabstimmung (2. Phase) gilt es, das vortrainierte Modell so zu verfeinern, dass es Anweisungen befolgt und Antworten im gewünschten Stil generiert, und zwar konsistent mit den zuvor erhobenen Werten. Dazu müssen Werte in überprüfbare technische Anforderungen und Richtlinien übersetzt werden, die klare Definitionen erwünschter und unzulässiger Antwortmuster, Regeln zum Umgang mit Ambiguität sowie Vorkehrungen für diskriminierungsfreie Ergebnisse umfassen. Das daraus resultierende Instruktionsdesign orientiert sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Domäne und Zielgruppe. Qualitätssicherung und Entscheidungswege werden nachvollziehbar dokumentiert, etwa über Design-Logs und Model Cards (Mitchell u. a. 2019). Die Kurationsgremien sollten an der Auswahl und Zusammenstellung der Instruktionssets und Präferenzrankings wiederum beteiligt werden.



In der Feedbackphase (3. Phase) werden Kalibrierungen des Systems im (sozialen) Feld überprüft. Die Werte der Stakeholder fließen zurück in die Modellentscheidungen und werden dynamisch angepasst. Ausgangspunkt ist die Erhebung von Präferenzdaten, bei der mehrere Modellantworten anhand wertebasierter Kriterien bewertet werden. Feldtests unter repräsentativen Bedingungen machen sichtbar, wo das LLM von den Zielen der zweiten Phase abweicht. Transparenz ist in solchen Tests entscheidend. Es muss klar sein, wie Präferenzen gesammelt, bewertet und ins Modell übertragen werden. Prüfpfade und Dokumente wie Model Cards sorgen zudem dafür, dass die Entscheidungen nachvollziehbar bleiben.<sup>5</sup>

Wenn KI jedoch gesellschaftliche Entscheidungen künftig mindestens mitprägt, dürfen die damit verbundenen Entwicklungen nicht als rein technische Domäne behandelt werden. Entlang der drei Entwicklungsphasen gibt es entscheidende Stellschrauben, darunter repräsentative und dokumentierte Trainingsdaten, die Rechenschaft über ihre Herkunft und Auswahl ablegen, Instruktionssets, die Werte in überprüfbare Kriterien übersetzen und domänensensibel anwenden, sowie Feedbackschleifen, die Präferenzen und Werte verschiedener Interessengruppen sichtbar, auditierbar und anpassbar machen.

## Schluss

Wir haben zum Abschluss ChatGPT 4.0 gefragt, was man aus unserem Beitrag für künftige Forschung, Lehre und Entwicklung mitnehmen könne. Das bei uns im Einsatz befindliche Modell war scheinbar schon ganz gut trainiert, wenn es aus unserem Beitrag extrahiert, dass künstliche Intelligenzen zunehmend beeinflussen würden, „wie wir arbeiten, kommunizieren und Demokratie gestalten“. Auch das Plädoyer nach partizipativer Entwicklung hat das Modell unterstützt. Schließlich sieht es „Transparente Datensätze, nachvollziehbare Entscheidungen und echte Beteiligung“ als „zentrale Voraussetzungen für eine demokratieverträgliche KI“. Partizipative wertorientierte Ansätze sind hierfür kein Beiwerk, sondern das Betriebsprinzip einer demokratieverträglichen Entwicklung und Nutzung von KI. Wir möchten somit mehr Demokratie durch partizipative und wertorientierte KI-Entwicklung wagen und mit unserem Beitrag auch dazu ermutigen.

Konkret bedeutet das: klare Governance und Offenlegung von Datensätzen, dokumentierte Designentscheidungen, kontrollierte Zugänge für unabhängige Audits, kontinuierliches Monitoring und Umsetzung von Formaten, die Nutzende zu Mitgestaltenden machen. Gelingt diese Verankerung, kann KI den Zugang zu Wissen erweitern, Beteiligung fördern und das Vertrauen in öffentliche Prozesse stärken. Wird dies unzureichend umgesetzt, können bestehende Ungleichheiten algorithmisch verfestigt werden. Um mehr Demokratie in der KI-Entwicklung zu gewährleisten, gehen Partizipation und dokumentierte Entscheidungen (notwenderweise!) Hand in Hand. Das bedeutet, dass Partizipation ohne nachvollziehbare Dokumentation symbolisch bleibt, Dokumentation ohne Beteiligung ihren Zweck verfehlt. Erst die Kombination beider Elemente schafft echte Rechenschaftsfähigkeit. Dabei handelt es sich nicht um eine technische Notwendigkeit, sondern um eine bewusste Gestaltungsentscheidung, die transparent und plural getroffen und öffentlich verantwortlich werden muss.

## Anmerkungen

- 1 Deep Learning ist ein Ansatz, bei dem Modelle aus großen Datenmengen Muster lernen und Aufgaben wie Bilderkennung, Übersetzung oder Textzusammenfassung lösen. Eine Schlüsselinnovation ist die Transformer-Architektur, die Sprache kontextsensitiv verarbeitet, indem sie gleichzeitig auf viele Textteile „achtet“.
- 2 FLAN („Finetuned Language Net“) ist eine Sammlung von Modellen und Methoden, die von Google entwickelt wurden, um große Sprachmodelle durch Instruction Tuning zu verbessern. Die FLAN-Kollektion kombiniert verschiedene offene Datensätze und Ansätze, um die Modelle so zu optimieren, dass sie vielseitigere und präzisere Ergebnisse liefern. Weitere Informationen sind hier verfügbar: <https://research.google/blog/the-flan-collection-advancing-open-source-methods-for-instruction-tuning/>
- 3 Nun können Sie auch erklären, warum ChatGPT bei standardisierten Tests, wie dem Bar Exam, eine US-amerikanische Anwaltsprüfung beeindruckende Fortschritte erzielt hat (Katz u. a. 2023).
- 4 Kurationsgremien sind Gruppen von fachkundigen Personen, die Inhalte auswählen, bewerten und zusammenstellen. Sie legen Kriterien fest (z. B. Qualität, Relevanz, Vielfalt), entscheiden über Aufnahme oder Ausschluss und schaffen so eine verlässliche,

kuratierte Auswahl. Interessant ist, dass dergleichen Vorschläge auch von pädagogischer Seite gemacht werden (insbesondere Seemann u. a. 2022; vertiefend auch: Hofhues & Müller-Birn 2025).

- 5 Alle Ausführungen sind als kontinuierliche Feedbackschleife zu verstehen. Monitoring und regelmäßige Re-Audits sind unerlässlich. Auch hier müssen Zuständigkeiten geschaffen werden: Betreiber bieten Public-Interest-Audit-Zugänge, Regulierungsakteure definieren Mindeststandards für Offenlegung, und Kurationsgremien stellen die Pluralität der Präferenzen für die jeweilige Anwendungsdomäne sicher.

## Literatur

- Abid, A./Farooqi, M./Zou, J. (2021): Persistent Anti-Muslim Bias in Large Language Models. Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, S. 298–306.
- Baack, S. (2024): A Critical Analysis of the Largest Source for Generative AI Training Data: Common Crawl. The 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, S. 2199–2208.
- Friedman, B./Hendry, D. G. (2019): Value sensitive design: Shaping technology with moral imagination. Cambridge, MA.
- Geburu, T./Morgenstern, J./Vecchione, B./Vaughan, J. W./Wallach, H./III, H. D./Crawford, K. (2021): Datasheets for datasets. Communications of the ACM, 64(12), S. 86–92.
- Hofhues, S./Müller-Birn, C. (2025): Informatik als Teil von Gesellschaft. Zur Bedeutung interdisziplinärer und kontextsensitiver Forschung und Entwicklung. In S. Hofhues & J. Schütz (Hrsg.), Plattformen für Bildung. Reihe Digitalität und Bildung (S. 315–322). Bielefeld.
- Katz, D. M./Bommarito, M. J./Gao, S./Arredondo, P. (2023): GPT-4 passes the bar exam. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 382.
- Mitchell, M./Wu, S./Zaldivar, A./Barnes, P./Vasserman, L./Hutchinson, B./Spitzer, E./Raji, I. D./Geburu, T. (2019): Model cards for model reporting. Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAT), S. 220–229.
- Ouyang, L./Wu, J./Jiang, X./Almeida, D./Lowe, R. u. a. (2024): Training language models to follow instructions with human feedback. In Proceedings of the 36th International Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS), Artikel 2011.
- Raschka, S. (2024): Build a Large Language Model (From Scratch). Manning.
- Seemann, M./Macgilchrist, F./Richter, C./Allert, Heidrun/Geuter, J. (2022): Konzeptstudie Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform. Wikimedia Deutschland.
- Vaswani, A./Shazeer, N./Parmar, N./Uszkoreit, J./Jones, L./Gomez, A. N./Kaiser, Ł./Polosukhin, I. (2017): Attention is all you need. Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS'17).



# Didaktische Werkstatt

Sebastian Ihle

## KI-bezogene Digitalkompetenzen von Politiklehrkräften: Das Kompetenzmodell *AI-PACK* in der politischen Bildung

### Einführung

Obwohl KI-Anwendungen nutzer\*innen-freundlich erscheinen, sich einfach bedienen lassen und somit den Anschein erwe-



Sebastian Ihle ist akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam. Er forscht zu künstlicher Intelligenz und politischer Bildung sowie Mensch-Tier-Verhältnissen als Anlass und Auftrag politischer Bildung.

cken, auch unreflektiert genutzt werden zu können, erfordert ihr Gebrauch besondere Kompetenzen (vgl. Lorenz/Romeike 2023, S. 16–18). Dies lässt sich damit begründen, dass KI-Systeme im Vergleich zu ‚herkömmlichen‘ Informatiksystemen, die bisher im Zusammenhang mit der digitalen Transformation diskutiert wurden, andere, sehr spezifische Eigenschaften aufweisen. Im Umgang mit ihnen sind dementsprechend besondere Anforderungen und Probleme zu berücksichtigen.

Angeichts der rasanten Verbreitung von KI-Systemen ergeben sich sowohl für die schulische Bildung im Allgemeinen als auch für die Politische Bildung im Besonderen neue Herausforderungen. Diese betreffen nicht nur Lernende, sondern auch Lehrkräfte. Wie Abs u. a. (2024, S. 21) zeigen, sind „einschlägig

ausgebildete Fachlehrkräfte eher bereit [...], den Unterricht interaktiv und diskursiv zu führen“. Hieraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, dass Politiklehrkräfte über entsprechende KI-bezogene Kompetenzen verfügen müssen, um in einer ‚Welt der KI‘ fachlich und didaktisch angemessen unterrichten und zur Förderung der KI-Kompetenzen von Lernenden beitragen zu können (vgl. Lorenz/Romeike 2023, S. 12).

Die jüngst erschienenen Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers lassen darauf schließen, dass Lehrkräfte mit Blick auf Künstliche Intelligenz im Allgemeinen (noch) erhebliche Professionalisierungsbedarfe aufweisen. Im Rahmen der Befragung gab die Mehrheit (62 Prozent) der befragten Lehrkräfte an, sich im beruflichen Umgang mit KI-Tools eher unsicher oder sogar sehr unsicher zu fühlen (Robert Bosch Stiftung 2025, S. 32). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche KI-bezogenen Kompetenzen Politiklehrkräfte benötigen, um dem oben formulierten Anspruch gerecht zu werden. Eine mögliche Antwort liefert das Modell *AI-PACK* von Lorenz und Romeike (2023), das elaborierte KI-Kompetenzen für Lehrkräfte ausweist, die es jeweils fachdidaktisch auszu-differenzieren gilt.

Der Beitrag möchte dies mit Blick auf politische Bildung anstoßen. Hierzu werden zunächst spezifische Besonderheiten von KI-

Technologien skizziert und es wird begründet, weshalb deren Nutzung neue bzw. andere Kompetenzen erfordert als der Umgang mit ‚herkömmlichen‘ Informatiksystemen. Anschließend wird *AI-PACK* vorgestellt und ein Teilbereich der KI-bezogenen fachinhaltlichen Kompetenz mit Blick auf die Politische Bildung konkretisiert.

### KI-Systeme als spezielle Informatiksysteme

Der Begriff ‚Künstliche Intelligenz‘ ist umstritten und wird auf unterschiedliche Weise definiert. Viele Begriffsbestimmungen beziehen sich auf spezifische Fähigkeiten, zumeist die Nachahmung kognitiver Leistungen (vertiefend dazu u. a. Holmes/Tuomi 2022). Diesem Beitrag wird ein Begriffsverständnis zugrunde gelegt, welches insbesondere die Gestaltung von KI-Systemen in den Blick nimmt. Dabei werden grundlegend zwei ‚Arten‘ von KI unterschieden: wissensbasierte Systeme und Maschinelles Lernen (ML). Wissensbasierte Systeme nutzen eine Wissensbasis, in welcher Wissen in Form von Fakten und Regeln modelliert wird; eine Inferenzmaschine interpretiert diese Regeln und entscheidet, wie die vorliegenden Regeln zur Lösung eines Problems herangezogen werden (vgl. Holmes/Tuomi 2022, S. 549). Im Gegensatz dazu werden beim ML im Rahmen eines datengetriebenen

Trainingsprozesses automatisiert Regeln für die Datenverarbeitung generiert (ebd.).

KI-Systeme unterscheiden sich von ‚herkömmlichen‘ Informatiksystemen insbesondere darin, wie ihr Informationsverarbeitungsprozess entsteht: Während ‚herkömmliche‘ Informatiksysteme von Menschen programmierten Regeln folgen, findet der wesentliche Teil der Informationsverarbeitung von KI-Systemen durch einen Prozess statt, der nicht manuell von Menschen gestaltet wurde, sondern aus Fakten oder Beispielen (Daten) und Zielvorgaben abgeleitet wird (Lorenz/Romeike 2023, S. 17). Hieraus ergeben sich spezifische Potenziale, etwa Effizienzsteigerung und Personalisierung, zugleich aber auch Herausforderungen. Besonders ML-Systeme sind häufig intransparent bzw. unerklärbar (Black Box). Sie erbringen mitunter nicht die beabsichtigte Leistung bzw. Zuverlässigkeit, erzeugen verzerrte oder toxische Inhalte (Bias), verletzen die Privatsphäre und/oder Urheberrechte und/oder erzeugen falsche Informationen über die Welt (Halluzinationen) (Döbeli-Honegger 2025).

Die Besonderheiten von KI-Systemen resultieren somit maßgeblich aus der Art und Weise, wie ihr Informationsverarbeitungsprozess hergestellt wurde (Lorenz/Romeike 2023, S. 17f.). Eine verantwortungsvolle Nutzung von KI-Systemen – ebenso wie das Unterrichten in einer ‚Welt der KI‘ – erfordert daher besondere Kompetenzen, welche über bisher diskutierte digitale Kompetenzen hinausgehen (Lorenz/Romeike 2023, S. 11; UNESCO 2024, S. 13).

### Unterrichten in einer ‚Welt der KI‘ – das Modell *AI-PACK*

In Anbetracht der mit der digitalen Transformation einhergehenden Veränderungen für Schule und Lehrkräftebildung wurden bereits zahlreiche Kompetenzrahmen zur Beschreibung und Erforschung technologie- bzw. digitalitätsbezogener Lehrkompetenz entwickelt, z. B. *DigCompEdu* (Europäische Union 2017), *TPACK* (Koehler u. a. 2013) oder *DPACK* (Döbeli Honegger 2021). Seitdem KI-Technologien für die breite Öffentlichkeit verfügbar sind, werden überdies Kompetenzmodelle diskutiert, welche die Besonderheiten von KI zum Anlass nehmen, gesondert KI-bezogene Lehrkompetenzen zu bestimmen. Dazu gehört u. a. der *AI competency framework*

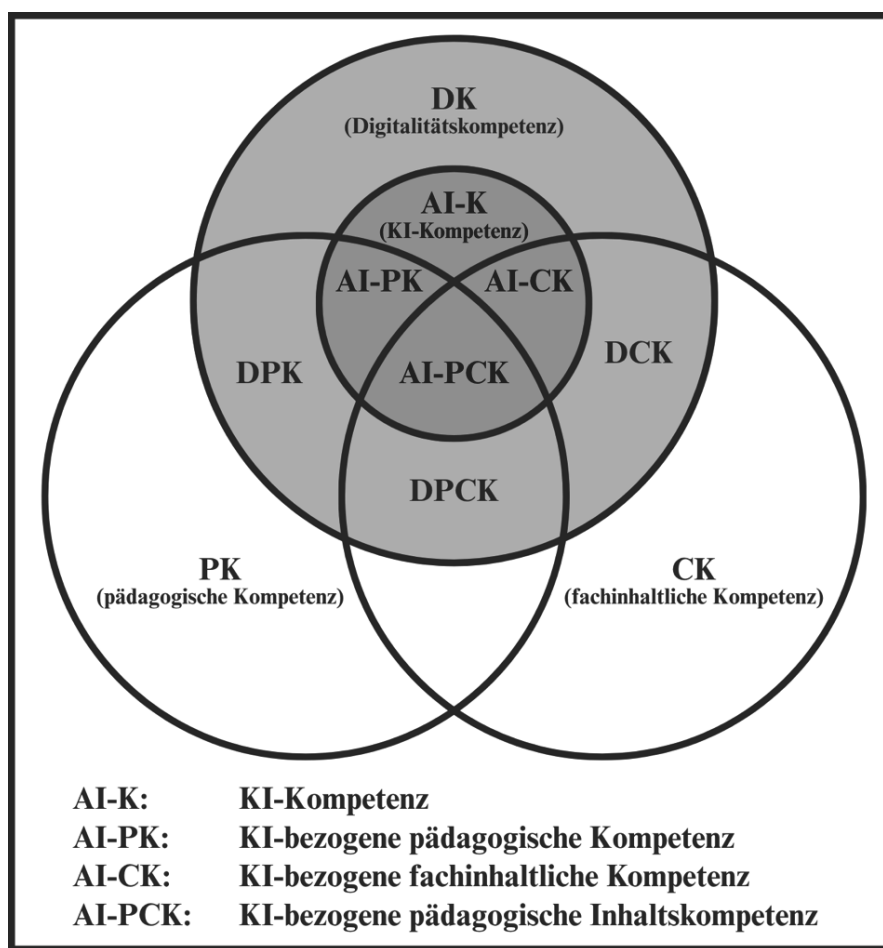


Abb. 1: KI-bezogene Kompetenzbereiche von Lehrkräften innerhalb des Modells ‚DPACK‘.

for teachers der UNESCO (2024). Auch das Modell *AI-PACK*, welches auf dem etablierten Modell *DPACK* basiert, ergänzt die ‚Digitalitätskompetenz‘ (DK) um einen eigenen Bereich KI-bezogener Kompetenzen (siehe Abb. 1). Dieser umfasst vier Kompetenzbereiche: KI-Kompetenz (AI-K), KI-bezogene pädagogische Kompetenz (AI-PK), KI-bezogene fachinhaltliche Kompetenz (AI-CK) sowie KI-bezogene pädagogische Inhaltskompetenz (AI-PCK).<sup>1</sup> Im Folgenden werden die vier Bereiche kurz dargestellt; anschließend wird angedeutet, auf welche Weise sich *AI-PACK* in der politischen Bildung nutzen lässt.

Die ‚allgemeine‘ *KI-Kompetenz* (AI-K) bezieht sich auf die Fähigkeit, KI-Phänomene zu erkennen, zu verstehen, zu reflektieren und aktiv zu gestalten (Lorenz/Romeike 2023, S. 18). Lehrkräfte sollten KI in diesem Zusammenhang aus verschiedenen Perspektiven betrachten: anwendungsbezogen (Wie nutze ich KI sinnvoll?), gesellschaftlich-kulturell (Welche Auswirkungen bringt KI mit

sich?) und technisch (Wie funktionieren KI-Anwendungen?). Relevante Fragen betreffen bspw. häufig genutzte KI-Anwendungen, deren Funktionsweise sowie ihre gesellschaftlichen Auswirkungen (ebd., S. 19). Gleichfalls schließt AI-K Alltagsphänomene ein, etwa die Sichtbarkeit von Beiträgen in sozialen Netzwerken (z. B. Instagram, TikTok) oder personalisierte Vorschläge in Online-Shops (ebd., S. 18).

Die *KI-bezogene pädagogische Kompetenz* (AI-PK) umfasst den nicht fachbezogenen Teil der KI-bezogenen Lehrkompetenz, der notwendig ist, um didaktisch angemessenen Unterricht zu gestalten. Sie beschreibt die Fähigkeit, Potenziale und Herausforderungen von KI auf Lehr-Lern-Prozesse und die Lernenden zu erkennen, zu reflektieren und daraus didaktisch angemessene Lehr-Lern-Settings abzuleiten (ebd., S. 19). Dazu gehört u. a.:

- Einschätzung der Auswirkungen von KI-Anwendungen aus der Lebenswelt

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lorenz/Romeike 2023, S. 18.



Bildvorschlag von Aigazou zum Prompt „Kind beim politischen Lernen in der Zukunft“

der Schüler\*innen (z. B. TikTok, DeepL, ChatGPT etc.) auf die Lernenden und den Unterricht, etwa den Einfluss auf die Informationsbeschaffung oder das kritische Denken (Lee u. a. 2025),

- Fähigkeit, KI-Anwendungen für Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht zu nutzen (z. B. generative Systeme wie ChatGPT, welche bei der Unterrichtsplanung unterstützen können, oder adaptive Selbstlernsysteme, die individualisierte bzw. differenzierte Lernsettings ermöglichen oder Lernstände analysieren),
- Darstellung der grundlegenden Funktionsweise solcher Systeme sowie kritische Beurteilung ihres Einflusses auf Lehr-Lern-Prozesse und Lernende (ebd.).

Die *KI-bezogene fachinhaltliche Kompetenz* (AI-CK) beschreibt die Fähigkeit, die Auswirkungen der zunehmenden Verwendung von KI im eigenen Fachbereich zu erkennen und zu reflektieren (ebd., S. 20). Zentrale Fragen sind:

- Auf welche Weise und mit welchen Verfahren kommt KI in den Bezugsdisziplinen/im Fachbereich vor?
- Inwiefern werden Methoden und Erkenntnisweisen im Fachbereich durch KI beeinflusst?
- Welche Auswirkungen hat KI auf Aufgaben- und Berufsfelder im Fachbereich?

- Inwiefern verändert sich das Unterrichtsfach – welche fachlichen Inhalte entfallen, welche kommen hinzu?

Im Fokus steht also die Auseinandersetzung mit den fachlichen Konsequenzen für Wissenschaft, Berufsfeld und Fachunterricht (ebd., S. 20).

Die *KI-bezogene pädagogische Inhaltskompetenz* (AI-PCK) umfasst schließlich die Fähigkeit, den fachspezifischen Einfluss sowie Chancen und Grenzen von KI-Technologien auf Lehr-Lern-Prozesse und Lernende zu erkennen, zu reflektieren sowie didaktisch produktiv zu nutzen (ebd., S. 21). Dazu gehört:

- Auswahl geeigneter Darstellungsformen für fachliche Inhalte und Abwägung des Einsatzes von KI-Werkzeugen,
- Nutzung von Wissen über die Anwendungsmöglichkeiten von KI-Technologien<sup>2</sup> sowie pädagogische Techniken im Hinblick auf angestrebte Kompetenzziele,
- Beurteilung, inwiefern KI beim Lösen von Lernproblemen unterstützen kann,
- technische, gesellschaftlich-kulturelle sowie didaktische Reflexion von KI-Anwendungen sowie deren angemessene Thematisierung und Gestaltung im Unterricht (ebd., S. 21),
- Reflexion, inwiefern fachdidaktische Konzepte (bspw. fachbezogene Kompetenzen) unter dem Einfluss von KI neu gedacht werden müssen.

### Das Modell AI-PACK in der politischen Bildung

AI-PACK forciert eine differenzierte Auseinandersetzung mit KI aus einer fächerübergreifenden (AI-K, AI-PK) sowie einer fachinhaltlichen (AI-CK) bzw. fachdidaktischen Perspektive (AI-PCK). Diese Verzahnung von informatischen und pädagogischen Grundlagen sowie fachspezifischen und fachdidaktischen Kompetenzen hebt AI-PACK von vergleichbaren Modellen ab.

Zu kritisieren ist jedoch die Nichtberücksichtigung etablierter Begrifflichkeiten (Frederking 2022, S. 507–509). Aus fachdidaktischer Perspektive wäre AI-PACK deutlich greifbarer und anschlussfähiger, wenn die Kompetenzbereiche als KI-bezogenes pädagogisches Wissen (AI-PK), KI-bezogenes Fachwissen (AI-CK) und KI-bezogenes fach-

didaktisches Wissen (AI-PCK) bezeichnet würden (ebd.). Diese Terminologie würde an die im deutschsprachigen Raum etablierten Konzepte von pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen anknüpfen und damit eine theoretische Konsistenz gewährleisten (ebd.).

Insbesondere die fehlende explizite Benennung der Fachdidaktiken verschleiert zudem ihre Relevanz im Zusammenhang mit lehrbezogenen KI-Kompetenzen (ebd., S. 508). KI-bedingte Veränderungen betreffen nicht nur fachliche und pädagogische, sondern auch fachdidaktische Kompetenzen und Konzepte. Diese Dimension wird in dem Modell bislang nur unzureichend sichtbar. Für die politische Bildung bedeutet dies, dass sich die Relevanz von KI nicht allein aus der Verknüpfung mit politischen Inhalten ergibt, sondern ebenso aus ihren Grundfragen und Zielstellungen.

In seiner bisherigen Form ist das Modell recht weit gefasst und bedarf in allen Bereichen einer Konkretisierung und Evaluation. Insbesondere die Ausgestaltung der fachbezogenen Bereiche (AI-CK und AI-PCK) erfordert dabei fachinhaltliche und fachdidaktische Expertise (Lorenz/Romeike 2023, S. 22). In einer ersten Annäherung an eine Konkretisierung der fachbezogenen Bereiche von AI-PACK für die politische Bildung soll im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern KI-bedingte Veränderungen im Fachbereich (inhaltliche) Anschlussmöglichkeiten für politische Bildungsprozesse bieten (AI-CK/PCK).

### KI-generierte Desinformation und demokratische Öffentlichkeit

Als Herausforderung für die Demokratie wird u. a. die „epidemische [...] Zunahme“ (Thiel 2023, S. 24) gezielter Desinformation diskutiert. Große Bedeutung wird dabei generativen KI-Systemen zugeschrieben, die in kurzer Zeit verschiedene Arten von Inhalten (Texte, Bilder, Videos oder Töne) erzeugen können, die bestehenden Datensätzen ähnlich sind. Dazu gehören u. a. Deepfakes, bei denen mithilfe von ML-Algorithmen Gesichter und Stimmen in Video- oder Audioaufnahmen realer Personen eingefügt werden, sodass es scheint, als hätten sie etwas gesagt oder getan (Citron/Chesney 2019, S. 1758).



Auch wenn Manipulationen und Fälschungen schon immer Teil politischer Kommunikation waren, markiert die zunehmende Verbreitung von generativer KI und Deepfake-Software eine neue Stufe der Entwicklung. Durch die leichte Zugänglichkeit hat nun nahezu jede\*r die Möglichkeit, auch komplexe Medienarten zu keinen bzw. geringen Kosten schnell und täuschend echt zu verändern (Thiel 2023, S. 24f.). Für Rezipient\*innen wird es zunehmend schwieriger, die Echtheit von Bildern, Videos u. ä. zu erkennen und Falschinformationen zu widerlegen (Buchallik 2024, S. 239). Dies ist besonders problematisch, da Bild- und Tonformate oft einen größeren Eindruck hinterlassen als geschriebene Texte (Thiel 2023, S. 24).

Die beschriebene Problematik wird durch die algorithmischen Logiken sozialer Medien zusätzlich verschärft. So erhöhen Plattformalgorithmen die Sichtbarkeit und Reichweite von Inhalten, die besonders viel Aufmerksamkeit, z. B. in Form von Likes oder Kommentaren, erzielen (Buchallik 2024, S. 256f.). Davon profitieren insbesondere Inhalte, die starke Emotionen hervorrufen oder polarisieren – z. B. Falschnachrichten (Citron/Chesney 2019, S. 1766f.). Gleichfalls fördern Algorithmen die Entstehung teilweise isolierter Diskursräume, indem Nutzer\*innen bevorzugt Beiträge angezeigt bekommen, die ihren bestehenden Überzeugungen entsprechen. In solchen Informationsumgebungen zirkulieren Desinformationen vielfach weitgehend ungehindert und werden nur selten kritisch hinterfragt (Thiel 2023, S. 24f.; Buchallik 2024, S. 259f.).

Desinformation stellt für sich genommen eine Herausforderung für den demokratischen Diskurs dar, weil gesellschaftlicher Austausch und das Verhandeln von Kompromissen einer gemeinsamen Basis (Fakten und Wahrheiten) bedürfen (Citron/Chesney 2019, S. 1777). Dennoch ist bislang unklar, inwiefern KI-erzeugte Desinformation in demokratischen Gesellschaften, die durch ein vielfältiges Mediensystem, breite politische Bildung und eine Vielzahl von Kommunikationswegen geprägt sind, tatsächlich so bedeutsam ist, wie oft angenommen (Thiel 2023, S. 25). So sind die Möglichkeiten, Öffentlichkeit mittels KI-generierter Inhalte umfassend und nachhaltig zu manipulieren, doch stark begrenzt. Die Gefahr für den öffentlichen Diskurs könnte dementsprechend weniger in

der kurzfristigen Manipulation als vielmehr in einer langfristigen Erosion des Vertrauens in die mediale und öffentliche Kommunikation liegen (Buchallik 2024, S. 242).

Die Relevanz der skizzierten Entwicklungen für die politische Bildung ergibt sich aus ihrer Zielsetzung, Lernenden auf der Basis einer kritischen Urteilsfähigkeit Möglichkeiten aufzuzeigen, an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (politische Mündigkeit). Die zunehmende Verbreitung von KI verändert in diesem Sinne nicht nur die Anforderungen an die Analyse- und Urteilskompetenz von Rezipient\*innen, sondern erhöht sie zusätzlich (Heldt 2022, S. 376). Die Förderung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit medial vermittelten Informationen, der Fähigkeit zur kriteriengeleiteten Beurteilung ihrer Qualität und Validität sowie einer kritisch-reflexiven Distanz zu widersprüchlichen Informationslagen mit uneindeutigem Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsgehalt (Ambiguitätstoleranz) sind in einer ‚Welt der KI‘ relevanter denn je (ebd., S. 377f.; Meyer-Heidemann 2020, S. 157). Gleichwohl sollte politisches Lernen immer auch einen kritischen Blick auf bestehende Machtverhältnisse ermöglichen, denn nur „wer sich von vorgegebenen Denkstrukturen und Machtverhältnissen frei macht, [...] kann im eigentlichen Sinne mündig werden“ (Meyer-Heidemann, S. 157f.). Es gilt vor diesem Hintergrund u. a. kritisch zu hinterfragen, wem die (massenhafte) Verbreitung von Desinformation nützt, wie dies begründet werden kann und wie darauf reagiert werden könnte.

### KI in Regierung und Verwaltung

Auch in der Regierungs- und Verwaltungspraxis sind KI-bedingte Veränderungen zu erkennen. Hier finden insbesondere assistierte oder gar automatisierte Entscheidungssysteme zunehmend Verwendung (Margretts 2022, S. 360).<sup>3</sup> Hinter der wachsenden Implementierung ebendieser steht dabei die Hoffnung, man könne Politik mithilfe analytischer Fähigkeiten von KI-Technologien effizienter und nachvollziehbarer gestalten und so die Output-Legitimation demokratischer Systeme erhöhen (Thiel 2023, S. 26). Durch präzise Analysen, Vorhersagen und Simulationen sollen Regierungen demnach bei der Gestaltung politischer Maßnahmen unter-

stützt und zugleich Schwächen repräsentativ-demokratischer Verfahren, etwa beschränkte Voraussicht, fehlende Reaktionsfähigkeit in dynamischen Situationen oder ungenaue Anwendung politischer Maßnahmen, ausgeglichen werden (Margretts 2022, S. 361–365; Thiel 2023, S. 26).

Mit der zunehmenden Nutzung von KI-Technologien in Regierung und Verwaltung gehen erhebliche Herausforderungen einher. Mit Blick auf die Wahrung von Grundrechten sowie Gleichheits- und Gerechtigkeitsfragen wird oftmals problematisiert, dass KI-Techno-



Bildvorschlag von KI Welt zum Prompt „Kind beim politischen Lernen in der Zukunft“

logien Vorurteile und Stereotypen (re)produzieren oder gar ‚automatisieren‘ (Hofmann/Keller 2024, S. 327). Insbesondere ML-Systeme identifizieren während des Trainingsprozesses generalisierbare Strukturen (Muster) innerhalb der ihnen vorliegenden Daten und nutzen diese dann, um ‚neues Wissen‘ zu generieren. Auf diese Weise werden auch in den Daten bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten (re)produziert – und durch die Überführung in scheinbar autonom agierende, objektive Technologien ggf. sogar verstärkt (Lorenz/Romeike 2023, S. 17). Als Beispiele lassen sich etwa Entscheidungen über die Verteilung von Sozialleistungen oder Software zur Berechnung von Rückfällen (u. a. predictive policing) anführen (Hofmann/Keller 2024, S. 327). Darüber hinaus ergeben sich auch im Hinblick auf demokratische Normen wie Kontrolle und Rechenschaftspflicht

Herausforderungen: Zum einen weisen ML-Systeme eine undurchsichtige technische Struktur auf (Black Box). Zum anderen machen sich politische Institutionen bei der Entwicklung und Betreibung von KI-Software stark von privaten Anbietern abhängig.

Infolge der wachsenden Verwendung von KI-Technologien sind demokratierelevante Herausforderungen wie die (Re-)Produktion von Ungleichbehandlung, mangelnde Fairness sowie Transparenz zunehmend in das Blickfeld verschiedener Forschungsrichtungen geraten. So setzen sich Initiativen wie ‚Human Centered AI‘ dafür ein, dass KI-Systeme fairer und transparenter gestaltet werden und die Nutzenden mehr Kontrolle über die verwendeten Modelle erhalten (ebd., S. 331). Eng verbunden mit diesen Bestrebungen ist auch die Frage nach einer Regulierung von KI. So ist in der Europäischen Union 2024 eine Verordnung zur verantwortungsvollen Entwicklung und Verwendung künstlicher Intelligenz in Kraft getreten, die einem risikobasierten Regulierungsansatz folgt (Europäische Union 2024).

Politische Bildung kann die Reproduktion von Voreingenommenheit sowie etwaige neu entstehende Abhängigkeitsverhältnisse als Lernanlässe aufgreifen. Dabei gilt es, Verschiebungen bzw. Verfestigungen von Machtverhältnissen in einer ‚Welt der KI‘ zu analysieren, kritisch zu reflektieren und ggf. handelnd zu beeinflussen. In diesem Zuge sind u.a. Möglichkeiten und Grenzen politischer Regulierung zu thematisieren.

### Fazit

Angesichts der vermehrten Verbreitung von KI-Technologien werden KI-bezogene Kompetenzen zunehmend relevanter. Das Modell *AI-PACK* liefert in diesem Zusammenhang einen Rahmen, anhand dessen sich KI-bezogene Professionalisierungspotenziale für Politiklehrkräfte erörtern lassen. Insbesondere die Ausgestaltung der fachinhaltlichen bzw. fachdidaktischen Bereiche obliegt dabei der Politikdidaktik. Im letzten Abschnitt wurde beispielhaft eine politikdidaktische Konkretisierung von *AI-PACK* angedeutet, welche es in Zukunft fortzuführen gilt. Darüber hinaus könnte es zukünftig Gegenstand politikdidaktischer Forschung sein, zu ergründen, über welche Kompetenzen Politiklehrkräfte

verfügen und in welchen Bereichen Defizite erkannt werden.

### Anmerkungen

- 1 Anknüpfend an das Modell DPACK betrachten die Autoren alle Kompetenzbereiche aus den drei Perspektiven des Dagstuhl-Dreiecks (Gesellschaft für Informatik 2016): Anwendungsbezogene Perspektive, gesellschaftlich-kulturelle Perspektive und technologische Perspektive. Aus Platzgründen wird eine Differenzierung der drei Perspektiven im vorliegenden Beitrag ausgespart. Illustrierende Beispiele finden sich in Lorenz/Romeike 2023.
- 2 Das Anwendungswissen bezieht sich, ähnlich wie im Kompetenzbereich AI-PK, auch darauf, mithilfe von KI fachliche Unterrichtsmaterialien oder Medien zu gestalten.
- 3 In AlgorithmWatch/Bertelsmann Stiftung (2021) finden sich zahlreiche Beispiele aus der Praxis.

### Literatur

- Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K./Deimel, D./Ziemes, J. F. (Hg.) (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster/New York.
- AlgorithmWatch/Bertelsmann Stiftung (2021): Automating Society Report 2020. Deutsche Ausgabe. Berlin/Gütersloh. Online: <https://automating-society.algorithmwatch.org/>.
- Gesellschaft für Informatik (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Berlin. Online: <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklärung>.
- Buchallik, P. (2024): Meinungsfreiheit auf digitalen Plattformen. Dynamiken und Kostellationen herabsetzender Kommunikation. Bielefeld.
- Citron, D. K./Chesney, R. (2019): Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy, and National Security. In *California Law Review*, 107 (2019), S. 1753–1819.
- Döbeli Honegger, B. (2021): Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2021), S. 412–422.
- Döbeli Honegger, B. (2025): Generative Machine-Learning-Systeme – Die nächsten Herausforderung des digitalen Leitmedienwechsels. In Brgger, G./Rolff, H.-G. (Hg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Wege der Transformation*, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel, S. 14–36.
- Europäische Union (2024): Verordnung (EU) 2024/1689 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13.06.2024 zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz. Luxemburg. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:L\\_202401689](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689).
- Frederking, V. (2022): Von TPACK zu DPACK zu SE-PACK.digital. In Frederking, V./Romeike, R. (Hg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster, S. 481–522.
- Heldt, I. (2022): Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In Sander, W./Pohl, K. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 374–381.
- Hofmann, J./Keller, I. (2024): Machine learning, political participation and the transformations of democratic self-determination. In Heinlein, M.; Huchler, N. (Hg.): *Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft. Soziale Dynamiken und gesellschaftliche Folgen einer technologischen Innovation*. Wiesbaden, S. 321–344.
- Holmes, W./Tuomi, I. (2022): State of the art and practice in AI in education. In *European Journal of Education*, 57 (2022) 4, S. 542–570.
- Margreth, H. (2022): Rethinking AI for Good Governance. In *Daedalus*, 151 (2022) 2, S. 360–371.
- Meyer-Heidemann, C. (2020): Mündigkeit. In Achour, S./Busch, M./P. Massing/Meyer-Heidemann, C. (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 156–158.
- Koehler, M. J./Mishra, P./Cain, W. (2013): What is technological pedagogical content (TPACK)? In *Journal of Education*, 193 (2013) 3, S. 13–19.
- Lee, H.-P./Sarkar, A./Tankelevitch, L./Drosos, I./Rintel, S./Banks, R./Wilson, N. (2025): The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workes. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM: New York.
- Lorenz, U./Romeike, R. (2023): AI-PACK – Ein Rahmen für KI-bezogene Digitalkompetenzen von Lehrkräften auf Basis von DPACK. In *Proceedings Hochschuldidaktik Informatik HDI, Gesellschaft für Informatik e.V.*, S. 11–24.
- Redecker, C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg. Online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [Letzter Zugriff: 21.08.2025].
- Robert Bosch Stiftung (2025): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart.
- Thiel, T. (2023): KI und Demokratie: Entwicklungspfade. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 73 (2023) 42, S. 23–28.
- UNESCO (2024): *AI competency framework for teachers*. Paris. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>.



## IMPULS

### Vom Resonanzraum zur Echokammer

#### Wie digitale Gewalt den demokratischen Diskurs verzerrt

Lydia Meyer

Politische Bildung, kollektives Lernen, demokratischer Dialog – all das lebt von Resonanz: von der Möglichkeit, gehört zu werden, anderen zuzuhören, miteinander in den Dialog zu treten. Das Internet könnte genau das ermöglichen: es könnte ein offener, zugänglicher Raum sein, in dem unterschiedliche Stimmen aufeinandertreffen, Argumente austauschen, Perspektiven erweitern. Ein Raum, in dem Menschen aufeinander reagieren, voneinander lernen, miteinander sprechen und streiten: ein digitaler Resonanzraum im Ringen um die besten Argumente. Eine Säule der Demokratie.

Doch diese Idee rückt zunehmend in den Hintergrund. Aktuell bestimmen Hassrede, Desinformation und gezielte Angriffe digitale Diskurse. Wer politisch sichtbar ist, wer Haltung zeigt oder schlicht einer marginalisierten Gruppe angehört, läuft Gefahr, zur Zielscheibe digitaler Gewalt zu werden: in Kommentaren, Direktnachrichten, durchkoordinierte Kampagnen. Viele Menschen ziehen sich deshalb zurück. Sie schreiben weniger, äußern sich vorsichtiger oder eben gar nicht mehr.

#### Digitale Gewalt: ein Angriff auf die Demokratie

Digitale Gewalt trifft zwar meist Einzelpersonen, doch sie folgt einer Logik, die weit über diese hinausgeht. Denn sie verändert Strukturen: Weil digitale Attacken oftmals ganz öffentlich passieren, verändern sie nicht nur das Verhalten der angegriffenen Person. Auch viele Zuschauende passen ihr Verhalten an: Sie verstummen aus Angst, selbst Opfer von Anfeindungen zu werden. Digitale Gewalt wirkt also wie eine subtile, aber wirksame Form von Zensur, die nicht auf Gesetzen beruht, sondern auf der Angst, verletzt zu werden.

Studien zeigen: Neben Politiker\*innen und Aktivist\*innen werden besonders Frauen, queere Menschen, Geflüchtete und Menschen mit sichtbarem Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Ziel digitaler Gewalt (Quelle: „Lauter Hass, leiser Rückzug“, S. 35f. Studie\_Lauter-Hass-leiser-Rueckzug.pdf). Sie erleben Beleidigungen, Drohungen, sexualisierte Anfeindungen und gezielte Desinformationskampagnen. Die Folgen: Menschen ziehen sich aus Debatten zurück, schließen ihre Accounts, meiden Plattformen oder Themen.

Dieser Rückzug ist rational und menschlich nachvollziehbar, doch er verändert den Resonanzraum: Die Lauten bleiben, die Leisen werden leiser oder verschwinden ganz. Zuschauende trauen sich nicht mehr, das Wort zu erheben oder sich solidarisch zu zeigen. Der verrohte Diskurs wird zur Norm.

Digitale Gewalt ist somit kein Rand- und schon gar kein „Internetphänomen“, sondern ein Angriff auf die demokratische Öffentlichkeit selbst. Sie verhindert, dass Menschen angstfrei an politischer Auseinandersetzung teilnehmen können. Damit geraten auch politische Lern- und Aushandlungsprozesse aus dem Gleichgewicht: Wenn nur noch die Unverletzlichen reden können, verliert die Demokratie ihre Vielfalt – und damit an Perspektiven, Tiefe und Lernfähigkeit. Ohne Resonanz verflacht Demokratie. Sie wird eindimensional, unvollständig, träge.

#### Poröse Resonanzräume: Diskurs auf wackligem Grund

Verstärkt wird dieses Ungleichgewicht durch die Logik der Plattformen. Die sozialen Medien, die wir täglich nutzen, sind keine neutralen Infrastrukturen, sondern sie entscheiden, welche Inhalte sichtbar werden und welche



Quelle: HateAid



Beide Fotos zeigen das Team von HateAid.

nicht. Ihre Algorithmen sortieren nach Aufmerksamkeit, nicht nach dem besten Argument oder dem interessantesten Gedanken.

Empörung erzeugt Reichweite. Wut klickt besser als Nüchternheit. Algorithmen belohnen nicht das durchdachte Argument, sondern die steilste These. Sie fördern Zuspitzung und Spaltung, nicht Differenzierung, Verständigung und Multiperspektivität. Wer Komplexität anbietet, verliert im Kampf um Aufmerksamkeit gegen jene, die zuspitzen. So werden vor allem polarisierende und extreme Inhalte verbreitet. Der gesellschaftliche Diskurs verschiebt sich zunehmend nach rechts.

Damit steht die Logik der Plattformen quer zu den Grundprinzipien demokratischer Bildung: Dialog, Ambiguitätstoleranz, kritisches Denken. Während demokratische Gesellschaften auf Kooperation, Gleichberechtigung und Schutz der Schwächeren beruhen, gründen Plattformen auf dem Wettbewerb um Aufmerksamkeit und dem Recht des Stärkeren. Diese Entwicklung ist politisch brisant. Denn wenn die Architektur der digitalen Öffentlichkeit strukturell Ungleichheit reproduziert, steht auch die demokratische Öffentlichkeit selbst auf wackligem Grund.

### Verantwortung by Design: Schutz als Voraussetzung für Resonanz

Digitale Gewalt wird bislang vor allem als individuelles Problem betrachtet: als Frage von Zivilcourage, Medienkompetenz oder „Umgang mit Hass im Netz“. Doch diese Sicht greift zu kurz. Es geht um Strukturen, nicht um Einzelfälle.

An dieser Schnittstelle arbeitet HateAid: Wir übersetzen die Erfahrungen von Betroffenen in strukturelle Lösungen. Wir zeigen, wo Gesetze greifen und wo sie scheitern.

Was wir sehen, ist ernüchternd: Betroffene digitaler Gewalt müssen oft Monate oder Jahre darum ringen, überhaupt Gehör zu finden. Strafanzeigen verlaufen im Sand, Plattformen reagieren nicht oder zu spät, die Verantwortung wird hin- und hergeschoben.

Demokratische Gesellschaften dürfen sich diese Lücke nicht leisten. Wenn Menschen sich aus Angst vor Angriffen aus der digitalen Öffentlichkeit zurückziehen, entsteht eine Schiefelage, die rechtlich, technisch und politisch beantwortet werden muss. Es braucht klare Plattformverpflichtungen, Transparenz und starke Betroffenenrechte.

### Relearning Resonanzfähigkeit: Politische Bildung als Resonanztrainerin

Auch die politische Bildung steht vor dieser Herausforderung. Sie kann digitale Gewalt nicht allein eindämmen, aber sie kann Räume schaffen, in denen Menschen lernen, sich trotz dieser Bedingungen zu artikulieren. Sie kann Betroffene stärken, digitale Zivilcourage fördern und das Bewusstsein dafür schärfen,

dass digitale Gewalt kein „Privatproblem“ ist, sondern ein Angriff auf die Demokratie.

Menschen brauchen Resonanz. Demokratie braucht sie auch. Politische Bildung kann helfen, Resonanzfähigkeit wiederzugewinnen: durch Reflexion, Aufklärung, Empathie und die Fähigkeit, Widerspruch auszuhalten. Sie kann sichtbar machen, wie Machtstrukturen und Plattformlogiken Diskurse prägen, und Menschen befähigen, sie zu hinterfragen.

Doch all das gelingt nur, wenn digitale Räume nicht als Risikoräume, sondern als Resonanzräume wahrgenommen werden. Wenn wir digitale Gewalt regulieren, Betroffene schützen und Plattformen zur Verantwortung ziehen, dann geht es nicht nur um „Sicherheit im Netz“. Es geht um die Grundlage demokratischer Resonanz: darum, dass Menschen sich wieder trauen, laut zu werden, zuzuhören und miteinander in Beziehung zu treten. Wir müssen digitale Räume als Teil unserer demokratischen Öffentlichkeit begreifen – nicht als bloße Kommunikationsplattformen, sondern als Orte politischer Bildung, Verantwortung und Aushandlung. Der Schutz vor digitaler Gewalt ist keine Randforderung, sondern demokratische Infrastrukturarbeit. Denn Demokratie lebt von Resonanz, und Resonanz braucht Räume, in denen sie erlebbar werden kann.

**Lydia Meyer** arbeitet als Pressereferent\*in bei HateAid, der bundesweit ersten Anlaufstelle für Betroffene digitaler Gewalt. Die gemeinnützige Organisation wurde 2018 gegründet und hat ihren Hauptsitz in Berlin. Sie setzt sich für Menschenrechte im digitalen Raum ein und engagiert sich auf gesellschaftlicher wie politischer Ebene gegen digitale Gewalt und ihre Folgen. HateAid unterstützt Betroffene von digitaler Gewalt konkret durch Beratung und Prozesskostenfinanzierung. Geschäftsführerinnen sind Anna-Lena von Hodenberg und Josephine Ballon.



Quelle: HateAid



## BERICHTE

### Niedersachsen

#### 33. Tag der Politischen Bildung in Hannover

Mit über 120 Teilnehmenden fand am 08. September in den Räumen der Leibniz Universität Hannover einer der bisher größten Tage der Politischen Bildung statt. Die diesjährige Veranstaltung stand unter dem Titel: „Starke Politische Bildung für eine starke Demokratie“ und hatte das Ziel, Räume für Austausch und Vernetzung zu schaffen sowie Wissen und Methoden vorzustellen, um zur Stärkung der Akteur\*innen der Politischen Bildung beizutragen. Organisiert wurde der Fachtag vom Landesverband Niedersachsen der DVPB in Kooperation mit der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, die die Veranstaltung auch finanziell unterstützte und dem Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität. Finanziell wurde er außerdem durch das Niedersächsische Kultusministerium gefördert.

Nach der Eröffnung durch den Zweiten Landesvorsitzenden Michael Nagel und einer Begrüßung durch den Landesvorsitzenden Dr. Moritz Peter Haarmann sowie durch Vertreter\*innen der beiden Kooperationspartner\*innen und des Kultusministeriums rahmte Prof. Dr. Fabian Virchow den Fachtag mit der ersten Keynote. Unter dem Titel „Demokratie in der Krise: Wo stehen wir und was ist zu tun?“ zeigte er demokratische Erosionen und Herausforderungen aus politikwissenschaftlicher Sicht auf und gab Ausblicke auf mögliche Reaktionen in der kommunalen Demokratie und der Politischen Bildung.

Im Anschluss konnten die Teilnehmenden zwischen sechs unterschiedlichen Workshops wählen, die in zwei Phasen jeweils zweimal durchgeführt wurden. Das Programm adressierte mit einem Aus-



Der neu gewählte Landesvorstand: Felix Troschier, Theresa Bechtel, Moritz Peter Haarmann, Michael Nagel (v.l.n.r.). Es fehlt Mirko Truscelli.

Quelle: privat

tausch zu Formaten der Politischen Bildung in der Jugendverbandsarbeit und Fragen zum Mythos „Neutralitätsgebot“ sowohl die non-formale als auch die schulische Bildung. Daneben fanden mit Workshops zu praxisnahen Perspektiven zum Umgang mit antidemokratischen Positionen in Bildungssettings über Einführungen in Rassismus- und Antisemitismuskritische Bildung bis hin zur Auseinandersetzung mit Desinformation in Sozialen Medien vielfältige Angebote zu unterschiedlichen Aspekten bedrohter demokratischer Verhältnisse statt.

Den abschließenden Programmpunkt des Fachtags bildete die zweite Keynote von Prof. Dr. Julika Bürgin. Unter dem Titel „Politische Bildung in Zeiten der Entdemokratisierung“ warf sie einen kritischen Blick auf den Zustand der Demokratie sowie auf die unter Schlagworten wie „Neutralität“ und „Extremismusprävention“ zu beobachtenden Versuche der Einengung der Politischen Bildung und ihrer Akteur\*innen.

Insgesamt nahmen an der Veranstaltung etwa 120 Politische Bildner\*innen aus allgemein- und berufsbildenden Schulen, verschiedenen Bereichen der non-formalen Politischen Bildung sowie der Wissenschaft teil, die aus unterschiedlichen Regionen Niedersachsens nach Hannover gekommen waren. Damit konnte der Fachtag einen breiten Querschnitt aus dem Feld der Politischen Bildung erreichen. In den unterschiedlichen Formaten kamen sie in einen fruchtbaren Austausch über zentrale Fragen einer Politischen Bildung in einer Zeit,

in der demokratische Errungenschaften zunehmend unter Druck stehen.

Michael Nagel

#### Neuer Landesvorstand gewählt

Im Anschluss an den Tag der Politischen Bildung fand die diesjährige Mitgliederversammlung mit der turnusgemäßen Wahl des Landesvorstandes statt. Der alte und neue Landesvorsitzende Dr. Moritz Peter Haarmann zeigte in seinem Bericht die vielfältige Arbeit des Vorstands in den vergangenen beiden Jahren auf. Besonders hervorzuheben ist die erfolgreiche Initiative zur Überarbeitung der Kerncurricula für die Sekundarstufe I und II des Fachs Politik-Wirtschaft an niedersächsischen Gymnasien. In der neuen Amtsperiode wird der Landesvorstand die Umsetzung der Überarbeitung begleiten. In der anschließenden Wahl wurden Dr. Moritz Peter Haarmann (Landesvorsitzender), Theresa Bechtel (zweite Landesvorsitzende), Michael Nagel (zweiter Landesvorsitzender), Mirko Truscelli (Geschäftsführer), Felix Troschier (Schatzmeister) sowie als Beisitzende Dr. Elizaveta Firsova-Eckert, Malin Gabbatsch, Dr. Justus Goldmann, Andrea Grashorn, Shaun Hermel, Dr. Daniela Kallinich, Manfred Quentmeier, Birgit Redlich, Claudia Schanz, Knut Schoolmann, Dr. Bastian Vajen und Prof. Dr. Christoph Wolf gewählt. Mit dem ebenfalls gewählten Lauri Wiesenberg gehört zudem erstmals ein Vertreter der niedersächsischen Schüler\*innenschaft dem Landesvorstand an.

Ihren besonderen Dank sprach die Mitgliederversammlung Martin Estler aus, der im Landesvorstand über mehrere Jahre als Schatzmeister engagiert war und nicht erneut kandidierte.

Michael Nagel



Moritz Peter Haarmann bei seiner Begrüßung vor einem vollen Hörsaal.

Quelle: privat

## Nordrhein-Westfalen

### Erstmalige Verleihung des NRW-Sowi-Abiturpreises

Unter dem Motto „Wir brauchen die Demokratie – aber ich glaube: Derzeit braucht die Demokratie vor allem uns“ (Frank-Walter Steinmeier, Bundespräsident) zeichnete die Matthias-Claudius-Gesamtschule Bochum in diesem Jahr sieben Schülerinnen und Schüler mit dem Preis aus.

Um diesen zu erhalten, haben die Preisträger zuvor in ihrem Fach „Sozialwissenschaften“ nicht nur mit starken Leistungen geblänzt, sondern auch echtes Interesse an gesellschaftlichen Fragen gezeigt.

Zu den Ausgezeichneten zählt der Abiturient Bjarne Wendland. Er unterstreicht mit folgenden Worten die Relevanz des Faches Sozialwissenschaften: „Das Fach Sozialwissenschaften ist, besonders in angespannten Zeiten wie diesen, wichtig um zu verstehen warum die Welt um uns herum so ist wie sie ist und wie man sie verändern kann. Der Abiturpreis im Fach Sozialwissenschaften ist eine zusätzliche Motivation, sich weiter mit diesem Thema zu beschäftigen und sich den Herausforderungen unserer Zeit zu stellen.“

Es unterstreicht auch die Intention des Verbandes, zur Wertschätzung des Faches und zur Stärkung unserer Demokratie in diesen besonderen Zeiten beizutragen.

Hinter der Idee des Preises standen vielfach vorgebrachte Wünsche von Lehrerinnen und Lehrern sowie aus der Schülerschaft zur Würdigung hervorragender fachlichen Leistungen im Leistungs- und Grundkurs. Eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern des DVPB NW-Vorstandes und drei weiteren engagierten DVPB NW-Personen hat den Abiturpreis Sozialwissenschaften für Gymnasien und Gesamtschulen entwickelt.

Durch diesen Preis möchte die DVPB-NW die Sichtbarkeit und Wertschätzung des Faches Sozial-



Quelle: Matthias-Claudius-Gesamtschule, Bochum

Wie hier an der Matthias-Claudius-Gesamtschule (MCS) in Bochum konnte in diesem Jahr erstmals der von der DVPB NW ausgelobte „Abiturpreis Sozialwissenschaften 2025“ im Rahmen der feierlichen Übergabe der Abiturzeugnisse verliehen werden.

wissenschaften fördern, die Bedeutung des Faches und der Politischen Bildung hervorheben und den Beitrag des Faches zur Demokratiebildung aufzeigen.

Der Preis besteht aus einer Urkunde, die die besonderen Leistungen der Geehrten würdigt. Zudem besteht das Angebot zur fachlichen Vernetzung mit der DVPB NW. Damit setzt sich der Verband das Ziel, das demokratische Engagement der Preisträger/innen weiter zu fördern, vgl. <https://dvpb-nw.de/abiturpreis-sozialwissenschaften/>

Für das Jahr 2026 gibt es sehr erfreuliche Nachrichten aus dem Ministerium für Schule und Bildung

zu unserem Vorhaben. Unsere Schulministerin Frau Feller unterstützt ausdrücklich die Verleihung des Abiturpreises als Beitrag zur Stärkung der demokratischen Schulkultur. Ein entsprechender Link zur Bekanntgabe des Abiturpreisangebots soll auf den Seiten des Landesinstituts für Schule NRW eingestellt und auf den Abiturpreis in den Dienstbesprechungen und Fachveranstaltungen hingewiesen werden

Durch diese offizielle Unterstützung erreicht unser Angebot dann nach dem erfolgreichen Start alle Gesamtschulen und Gymnasien in ganz NRW!

C. Schrieverhoff

## Hessen

### 5. Hessischer Politiklehrkräftetag

*Politische Bildung für alle – Teilhabe und Inklusion in polarisierten Zeiten* – Unter diesem Thema stand der diesjährige Hessische Politiklehrkräftetag, der am 30. Oktober 2025 in der Evangelischen Akademie Frankfurt/Main stattfand. Neben dem Landesverband Hessen der DVPB hatten die Evangelischen Akademien Frankfurt/Main, Hofgeismar und Pfalz, die Hessische Landeszentrale für politische Bildung sowie das Seminar für Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Gießen eingeladen. Der Einladung folgten 80 Lehrkräfte aus allen Schulformen. Im Zentrum des Tages standen unterschiedliche Workshops, die praxisnah die Herausforderungen einer inklusiven und diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung adressierten, damit politische Bildung für alle gelingen kann.

Im Workshop, den Carolin Apfel, Lehrerin an einer Förderschule in Gießen, anbot, ging es um die politische Bildung für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen. Zunächst wurden genuin didaktische Fragen gestellt, um Themen zu identifizieren, die im Zentrum eines inklusiven Politikunterrichts stehen

können. Im zweiten Schritt stellte Carolin Apfel eine Vielzahl größtenteils selbst erstellter und vielfach erprobter Unterrichtsmaterialien wie auch mediale Zugänge zur inklusiven politischen Bildung vor. Ausführlich diskutierten die Teilnehmenden im Anschluss über die Lernmöglichkeiten, die simulatives und reales politisches Handeln insbesondere Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigungen bieten können. „Sind meine Schüler:innen (un)politisch? Soziale Ungleichheiten in der politischen Bildung“ war der Titel des Workshops von Catrin Opheys und Songül Cora (Universität Duisburg-Essen). Bereits zu Beginn des Workshops wurde deutlich, dass soziale Ungleichheiten, Heterogenität und Diversität von den Teilnehmenden als zentrale Herausforderungen der politischen Bildung, insbesondere im schulischen Kontext, wahrgenommen werden. Im anschließenden Austausch wurde herausgearbeitet, dass Schüler:innen häufig politischer und politisch interessierter sind, als ihnen selbst bewusst ist. In einer weiteren Arbeitsphase wurden zwei Materialien aus der Forschung der Workshopleiterinnen analysiert, die exemplarisch aufzeigten, wie pädagogisches Handeln Lernchancen eröffnen oder einschränken kann, wenn bestimmte Perspektiven und Fragen der Lernenden einbezogen bzw. abgewehrt werden. Im Workshop „Binnendifferenzierung im Powi-Unterricht“, der von Christoph Bauer und Samuel Seip (Lehrer an Frankfurter Oberstufengymnasien) geleitet wurde, wurden exemplarisch zwei Ansätze aus der Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe vorgestellt, die von einem offenen Zugang ausgehen. Mit diesen wird versucht, die Vielfalt unserer Lerngruppen und unserer Gesellschaft abzubilden und nicht der Engführung eines weißen, bildungsbürgerlichen und heterosexuellen/binären Verständnisses von Schule und Bildung zu erliegen. Dafür werden u. a. vielfältige soziale Gruppen, Erfahrungen und Werte sichtbar gemacht. Das impliziert aber auch Herausforderungen: Wo sind Grenzen privater Lebenswelten und schulischer Öffentlichkeit. Gibt es ein Zuviel an Betroffenheit? Wo brauche ich als verantwortliche Lehrkraft eine eigenständige Position, die für die Vielfalt und Multiperspektivität verantwortlich ist? Im vierten Workshop „Queersensible Öffnungsprozesse“ durch die Referent\*in Heike Zimmermann (Beratungsstelle Hessen, Kompetenzzentrum Trans\* und Diversität Frankfurt) konnten die Teilnehmenden durch aktuelle Studienergebnisse einen Einblick in das Alltagserleben von tina\*-Kindern/Jugendlichen bekommen. Dabei standen Erfahrungen mit Coming-Outs, Minoritäten-Stress und die Folgen von Mobbing im Mittelpunkt. Anschließend

zierung im Powi-Unterricht“, der von Christoph Bauer und Samuel Seip (Lehrer an Frankfurter Oberstufengymnasien) geleitet wurde, wurden exemplarisch zwei Ansätze aus der Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe vorgestellt, die von einem offenen Zugang ausgehen. Mit diesen wird versucht, die Vielfalt unserer Lerngruppen und unserer Gesellschaft abzubilden und nicht der Engführung eines weißen, bildungsbürgerlichen und heterosexuellen/binären Verständnisses von Schule und Bildung zu erliegen. Dafür werden u. a. vielfältige soziale Gruppen, Erfahrungen und Werte sichtbar gemacht. Das impliziert aber auch Herausforderungen: Wo sind Grenzen privater Lebenswelten und schulischer Öffentlichkeit. Gibt es ein Zuviel an Betroffenheit? Wo brauche ich als verantwortliche Lehrkraft eine eigenständige Position, die für die Vielfalt und Multiperspektivität verantwortlich ist? Im vierten Workshop „Queersensible Öffnungsprozesse“ durch die Referent\*in Heike Zimmermann (Beratungsstelle Hessen, Kompetenzzentrum Trans\* und Diversität Frankfurt) konnten die Teilnehmenden durch aktuelle Studienergebnisse einen Einblick in das Alltagserleben von tina\*-Kindern/Jugendlichen bekommen. Dabei standen Erfahrungen mit Coming-Outs, Minoritäten-Stress und die Folgen von Mobbing im Mittelpunkt. Anschließend



wurden Konsequenzen für eine geschlechtssensible Gestaltung pädagogischer Räume diskutiert und Aspekte einer gemeinschaftlichen solidarischen Haltung entwickelt.

Da die abschließende Keynote leider ausfallen musste, diskutierten Konstantin Korn (Universität Gießen), Helmolt Rademacher (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik), Christopher Bauer und Martina Tschirner (beide DVPB Hessen) mit den Teilnehmenden über Inklusion als rechtspopulistische Angriffsfläche und die in den Augen vieler Teilnehmender am unzureichenden politischen Willen gescheiterte schulische Inklusion.

Zum Abschluss des Tages verabschiedeten die Teilnehmenden eine Resolution, mit der sie die Hessische Landesregierung auffordern, die geplanten Kürzungen in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung zurückzunehmen.

*Christoph Bauer, Imke Dzewas,  
Samuel Seip, Martina Tschirner, Olli Emde*



Quelle: privat

Dr. Stina Kjellgren (Evangelische Akademie Frankfurt), Konstantin Korn (Justus-Liebig-Universität Gießen), Christoph Bauer (DVPB Hessen) eröffnen den 5. Politiklehrkräftetag.

## Gemeinsame Pressemitteilung

# Schule zeigt Haltung! – Breites Bündnis startet Petition zur Stärkung von Lehrkräften gegen Rechtsextremismus

## Sechs Organisationen fordern klare Rückendeckung für demokratisches Engagement an Schulen

5. November 2025

**Frankfurt a.M.** – Ein Bündnis aus der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Greenpeace, Teachers for Future Germany, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), Eltern gegen Rechts und Bundesschülerkonferenz startet heute die Petition „Schule zeigt Haltung – Lehrkräfte stärken gegen Hass und Hetze“. Die Petition ist der Auftakt einer Kampagne, die Lehrkräfte in ihrem demokratischen Bildungsauftrag stärken will.

### Lehrkräfte brauchen Rückendeckung statt Verunsicherung

Lehrkräfte, die sich für demokratische Grundwerte, Menschenrechte und den Schutz vor Diskriminierung einsetzen, erleben mangelnde Rückendeckung durch Schulaufsichtsbehörden, heißt es im Petitionstext. Gleichzeitig versuchten autoritäre Kräfte gezielt, über persönliche Bedrohungen und Übergriffe, Kampagnen, Meldeportale und parlamentarische Anfragen ein Klima der Angst zu schaffen. Schulen seien keine neutralen Räume gegenüber Demokratie- und Menschenfeindlichkeit, betonten die Organisationen.

### Forderungen: Von Leitlinien bis Monitoring

Das Bündnis fordert klare Leitlinien zu dem im Grundgesetz, in Landesverfassungen und in den Landesschulgesetzen verankerten Bildungsauftrag, Rechtssicherheit und Schutz für engagierte Lehrkräfte sowie Hilfs- und Beratungsstrukturen für Betroffene. Zudem brauche es Fortbildungen, Ressourcen für demokratische Schulentwicklung, die Stärkung der politischen Bildung und ein flächendeckendes Monitoring demokratiefeindlicher Vorfälle.

### Maike Finnern, GEW-Vorsitzende:

„Rechtsextreme Akteure versuchen gezielt, Druck auf Schulen auszuüben, um eine kritische Auseinandersetzung mit ihren menschenverachtenden Ideologien zu verhindern. Lehrkräfte schwören einen Diensteid auf

die Verfassung – wenn Demokratie und Menschenrechte angegriffen werden, dürfen sie nicht neutral sein. Dafür brauchen sie jetzt klare Rückendeckung von der Politik, den zuständigen Ministerien und Behörden.“

### Dr. Dietmar Kress, Leiter Bildung, Greenpeace:

„Greenpeace unterstützt die Kampagne ‚Schule zeigt Haltung‘, weil Bildung der Schlüssel zu einer offenen, demokratischen und aufgeklärten Gesellschaft ist – einer Gesellschaft, die wissenschaftliche Erkenntnisse wie den Klimawandel ernst nimmt.“

### Inga Feuser, 2. Vorsitzende Teachers for Future Germany:

„Der Mythos vom Neutralitätsgebot schürt Angst und Unsicherheit unter Lehrkräften – während Rechtsextreme davon profitieren. Wir dürfen nicht zulassen, dass Lehrkräfte durch Drohkulissen mundtot gemacht werden. Es braucht endlich klare Leitlinien: Demokratie, Menschenrechte und Klimaschutz gehören selbstverständlich ins Klassenzimmer – und dazu gehört auch das Recht, Haltung zu zeigen. Nur so werden wir unserem Bildungsauftrag gerecht.“

### JProf. Dr. Steve Kenner, Bundesvorstand, DVPB:

„Die Schule ist kein politisch neutraler Ort! Sie ist den demokratischen Prinzipien und Werten, wie etwa dem Schutz der Würde des Menschen und dem Schutz vor Diskriminierung, verpflichtet. Politische Bildung als Unterrichtsfach und Schulprinzip leistet einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung unserer Demokratie. Neutralität als Bildungsziel hingegen taugt für autoritäre und totalitäre Staaten, aber nicht für eine auf Grund- und Menschenrechten ausgerichtete Demokratie!“

### Hanna Hecht, International Officer der Bundesschülerkonferenz:

„Verfassungsfeindlichkeit gehört nicht in die Schule. Schule muss uns Demokratie beibringen und erlebbar

machen. Dazu gehören Lehrkräfte, die sich im Klassenzimmer gegen jede Form von undemokratischem Gedankengut stellen.“

### Veronika Scheubler, Eltern gegen Rechts:

„Was lernen Kinder, wenn gegen Lehrkräfte gehetzt wird, die ihnen kritisches Denken und Werte wie Mitmenschlichkeit und Vielfalt vermitteln? Angst statt Courage, Schweigen statt Haltung. Das lassen wir nicht zu! Lehrkräfte brauchen dringend Schutz und Rückendeckung, sonst bröckelt die Demokratie bereits im Klassenzimmer!“

### Zur Petition:

Die Petition „Schule zeigt Haltung – Jetzt Lehrkräfte stärken gegen Hass und Hetze“ wurde auf WeAct, der Petitionsplattform von Campact gestartet und kann ab dem 5. November 2025 dort unterzeichnet werden.

### Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Ulf Rödde, Tel.: 069-78973-114

E-Mail: [pressesprecher@gew.de](mailto:pressesprecher@gew.de)

### Greenpeace:

Dr. Dietmar Kress, Tel.: 0171 8781183

E-Mail: [dietmar.kress@greenpeace.org](mailto:dietmar.kress@greenpeace.org)

### Teachers for Future Germany

Tel.: 0176 84581396

E-Mail: [inga.feuser@teachersforfuture.org](mailto:inga.feuser@teachersforfuture.org)

### Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)

JProf. Dr. Steve Kenner, Tel.: 0751 501-8380

E-Mail: [steve.kenner@dvpb.de](mailto:steve.kenner@dvpb.de)

### Bundesschülerkonferenz

Tilda Malena Skerra, Tel.: 0157 92467559

E-Mail: [presse@bundesschuelerkonferenz.com](mailto:presse@bundesschuelerkonferenz.com)

### Eltern gegen Rechts

E-Mail: [presse@eltern-gegen-rechts-berlin.de](mailto:presse@eltern-gegen-rechts-berlin.de)

## DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V. D V P B LANDESVERBAND BERLIN

### Mehr Berufsorientierung, aber weniger Politische Bildung an Berliner Gymnasien!?

Durch die jüngste Änderung der Sekundarstufe-I-Verordnung (Sek I-VO) in Berlin besteht die Gefahr, dass der Unterricht im Fach Politische Bildung an Berliner Gymnasien geschwächt wird. Ab sofort ist in der Jahrgangsstufe 9 verpflichtend eine Stunde berufsorientierender Unterricht anzubieten – diese soll jedoch aus dem bestehenden Pflicht- oder Wahlpflichtunterricht entnommen werden. Der Landesverband Berlin sieht darin ein ernstzunehmendes Risiko, dass insbesondere das Fach Politische Bildung an Gymnasien von Kürzungen betroffen sein könnte.

In einer Stellungnahme an Bildungsministerin Katharina Günther-Wünsch weist der Vorstand auf die weitreichenden Folgen hin:

#### Stellungnahme der DVPB e.V. Landesverband Berlin zum Erlass der Verordnung zur Änderung der Sek I-VO

Sehr geehrte Frau Senatorin Günther-Wünsch,

die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung Berlin (DVPB) begrüßt die in den letzten Jahren vollzogene Stärkung der Berufsorientierung an Berliner Schulen, um junge Menschen beim Übergang in das Studium, die Ausbildung und den Beruf zu begleiten.

Gleichzeitig halten wir die jüngste Änderung der Sek I-VO hinsichtlich der verpflichtenden Einbettung der Berufsorientierung im Rahmen des Fachunterrichts in der 9. Klasse an Gymnasien für besorgniserregend. Als Verband befürchten wir, dass die geplante Einführung einer Wochenstunde zur Berufsorientierung ohne Anpassung der Stundentafel in der Praxis zu einer Schwächung anderer Fächer führen wird – insbesondere des Faches Politische Bildung. Wenn Schulen gezwungen sind, Stunden zu kürzen, wird es aller Wahrscheinlichkeit nach nicht die natur- oder sprachwissenschaftlichen, sondern die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ereilen. Insbesondere hier verorten die Schulen vermutlich am ehesten eine thematische Anbindung. Damit droht die politische Bildung an unseren Schulen an den Rand gedrängt zu werden, was mit Einbußen der Fachlichkeit und schließlich der besonders dringenden Kompetenzförderung einhergehen wird.

Dabei ist die Förderung von Politikkompetenz der Lernenden vor dem Hintergrund aktueller ge-

sellschaftlicher Entwicklungen von besonderer Bedeutung. Die Demokratie ist noch nie so bedroht gewesen wie jetzt. In einer Zeit zunehmender Polarisierung, rechtsextremer und antisemitischer Einstellungen, nicht zuletzt unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Demokratiedistanz, Desinformationen und Hass in sozialen Medien verbleibt Schule zunehmend als einer der wenigen Räume, in denen Schülerinnen und Schüler Konfliktfähigkeit, politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit entwickeln können – und zwar von Angesicht zu Angesicht. Das Fach Politische Bildung vermittelt nicht nur Wissen über Demokratie, sondern ist auch ein zentraler Ort, an dem Schülerinnen und Schüler lernen, sich in einer pluralistischen Gesellschaft zu orientieren und darauf vorbereitet werden, Verantwortung zu übernehmen. Zugleich ist es ein Ort, an dem Demokratie- und Menschenfeindlichkeit nicht stehengelassen, sondern widersprochen wird. Das Fach Politische Bildung ist das bildungspolitische Instrument, die zukünftige Generation für die Demokratie zu gewinnen.

Die Berliner Schulen leisten in diesem Bereich bereits viel – aber politische Bildung braucht Zeit, Kontinuität und Fachlichkeit. Wenn die ohnehin begrenzte Stundenzahl im Fach Politische Bildung weiter reduziert oder mit anderen Themen überfrachtet wird, kann der Bildungsauftrag Mündigkeit des Faches und auch der Schule nicht mehr erfüllt werden.

Wir appellieren daher an Sie, dass bei der Umsetzung der neuen Stunde zur Berufsorientierung das Fach Politische Bildung ausdrücklich geschützt wird. Vielmehr sollte die bereits im Rahmenlehrplan Teil B

angelegte Verzahnung von Berufsorientierung mit dem Fachunterricht ausgebaut werden, um Jugendlichen auch im Fach Politische Bildung zu ermöglichen, ökonomische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge gemeinsam zu verstehen – etwa durch die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Arbeitswelt, sozialer Gerechtigkeit, Demokratie und Partizipation. Aufgrund des sehr hohen Anteils an Lernenden, die von der Sekundarstufe I in die Gymnasiale Oberstufe übergehen, haben diese dort die Möglichkeit, den Kurs "Studium und Beruf" anzuwählen, so dass auch hier die Berufsorientierung schon verortet ist.

Nur eine starke politische Bildung kann dazu beitragen, dass junge Menschen in Zukunft verantwortungsvoll, kritisch und selbstbewusst an unserer Demokratie mitwirken. Im Sinne einer nachhaltigen Demokratiebildung fordern wir daher, dass das Fach Politische Bildung in der Sekundarstufe I nicht geschwächt wird.

Wir freuen uns über einen Austausch zu diesem Thema und stehen dafür gern zur Verfügung.

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Berlin

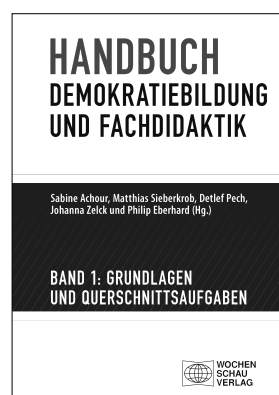
*Prof. Dr. Sabine Achour (Vorsitzende)*  
*Dr. Marco Parizek (stellv. Vorsitzender)*  
*Dr. Anne Jordan (stellv. Vorsitzende)*  
*Jonas Schmidt (Schatzmeister)*  
*Philip Eberhard (Beisitzer)*





### Zwischen Begriffsarbeit, Leerstellen und Orientierung – Demokratiebildung auf der Spur

**Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. 2 Bände. Wochenschau Verlag 2025, 296 und 264 Seiten. 2x 34,90 € (digital als open access)**



Nach dem 2022 erschienenem Handbuch Demokratiepädagogik liegt mit dem Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik ein weiterer Versuch vor, die vielen Zugänge zum Verhältnis von Demokratie, Politik, Gesellschaft, Erziehung und Bildung zu ordnen: Was unterscheidet, was verbindet Demokratiebildung mit Demokratiepädagogik und politischer Bildung? Und welchen Beitrag leisten verschiedene Fachdidaktiken zur „Querschnittsaufgabe Demokratiebildung“ (Band 1, 13)?

In zwei Bänden versuchen 72 Autor:innen diese Fragen zu ordnen, schulformspezifisch zu beleuchten und Verbindungslinien herzustellen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie Demokratiebildung in unterschiedlichen Fächern „aus fachdidaktischer Perspektive“ (S. 15) gestaltet werden kann. Die fünf Herausgeber:innen weisen dazu vier „Hauptteile“ (ebd.) aus: (i) Grundlagen von Demokratiebildung, (ii) Herausforderungen der Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen, (iii) Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen sowie (iv) Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven. Hervorzuheben ist dabei die Ausrichtung des Handbuchs, den häufig un-

reflektiert verwendeten Sammelbegriff Demokratiebildung ergebnisoffen und am interdisziplinären Austausch orientiert zu verstehen – und so verschiedene Lesarten zuzulassen. Drei beispielhafte Leseindrücke:

Erstens versammeln sich im Handbuch viele Beiträge, die gut lesbare Übersichten zu relevanten Themen der Demokratiebildung bereitstellen. Anstöße zum Weiterdenken geben z.B. die drei heuristisch unterschiedenen Ebenen der „politischen Bildung über, durch und für Demokratie“ (Band I, 28ff.), um verschiedene Verstehensweisen von Demokratiebildung konstruktiv aufeinander zu beziehen. Interessant sind auch vorgestellte Diskurse zur Demokratiebildung aus benachbarten Disziplinen, z.B. in der Sozialpädagogik (Band I, 65ff.). Auffällig ist dabei, dass mehrere Autor:innen in der Grundlagenarbeit politikwissenschaftliche, soziologische und anthropologische Deutungsrahmen einbeziehen, etwa zur Diversität menschlicher Individualgenesen in sonderpädagogisch gestalteten Lernumgebungen (Band I, 98ff.), die Bedeutung der Herstellung „sozialer Konstrukte“ bei Genderfragen (Band I, 153) oder die häufigen Bezugsstellen zu Theorieklassikern, z.B. Bourdieus soziolinguistische Gedanken in Formen demokratischer Sprachbildung (Band I, 201ff.). Diese Grundlagenarbeit wird insbesondere in Band II für Leser:innen nachvollziehbar, da durch fachdidaktische Besonderheiten interdisziplinäre Fachlichkeitsmomente der Demokratiebildung sichtbar werden, z.B. nicht-affirmative, kritische und an jungen Menschen orientierte Lehr- und Lernprozesse zu gestalten.

Mit der suchenden Grundhaltung des Handbuchs, das das Verhältnis zwischen Demokratiepädagogik, politischer Bildung und Demokratiebildung „nicht abschließend“ (Band I, 21) klären will, verwundert – zweitens – eine überwiegend deduktive Vorgehensweise. Zwar finden sich in vielen Beiträgen Hinweise zu empirischen Daten oder weiterführende Literaturangaben, doch bleibt es Leser:innen weitgehend unklar, wie junge Menschen in verschiedenen Fächern Demokratie entdecken, wie sie konkrete Projekte mitgestaltet haben oder wie sie Kritik üben. Die systematische Integration der Perspektiven junger Menschen kann ein produktives Moment für Handbücher sein, um stellweise um sich selbst kreisende Diskurse – etwa zum Dualismus politisches Lernen / soziales Lernen – praxislogisch zu irritieren. Für einen fallorientierten Zugang steht beispielhaft der Beitrag zur „Demokratiebildung aus DaZ-Perspektiven“ (Band I, 214ff.), indem Leser:innen den (Nicht-)Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Willkommensklasse aus der Perspektive einer Schüle-

rin kennenlernen, um den „monolingualen Habitus“ (219) in Schulen als politisches Schlüsselproblem demokratischer Schulentwicklung einzuordnen. Mit den Worten einer Schülerin: „Ist das Demokratie?“ (222)

Drittens: Die Autor:innen stellen in Band II einen großen Fundus bereit, das immer schon mögliche Politische der Lerngegenstände mit offenen Streitfragen zu fokussieren (z.B. Polizeiarbeit und KI in der informatischen Bildung oder Lithium und Politik im Chemieunterricht). Diese Suchbewegungen werden in Band I zielführend vorbereitet, indem verschiedene Ansätze wie klassismuskritische Bildung, Europabildung oder Bildung für Demokratie und Frieden in vielen Fächern verankert werden können. Bei der Suche nach fachlichen Unterschieden und notwendigen Abgrenzungen der unterschiedlichen Ansätze wäre es wünschenswert, die Arbeit an Begriffen interdisziplinär zu gestalten. Der Erziehungsbegriff wird zum Beispiel alltagssprachlich ausschließlich mit affirmativen und systemstützenden Lehr- und Lernprozessen ausgelegt. Ein bildungstheoretisches Konzept von Erziehung als Aufforderung, den Blick „selbsttätig zu wenden“ (Dietrich Benner), ist nicht bekannt. Eine solche Wendung in der Begriffssarbeit, die die Kernbegriffe der Demokratiebildung wie Demokratie, Erziehung, Bildung, Politik und Gesellschaft, aber auch Lernen und Lehren in nicht-auflösbaren Spannungsverhältnissen denkt, könnte den vielen relevanten Ansätzen im Handbuch eine gemeinsame Klammer geben.

Für eine zweite Auflage wäre eine stärkere Berücksichtigung internationaler Diskurse zu begrüßen, insbesondere Menschen- und Kinderrechtsbildung, Global Democratic Citizenship Education, childhood studies und digitale politische Bildung.

Sören Torrau

### Encouragement-Didaktik

**Klaus-Peter Hufer: Mut zur Demokratie. Nicht zuschauen, sondern handeln. Frankfurt a.M., Wochenschau-Verlag 2025, 135 Seiten, 14,90 Euro.**

Der neue überzeugende Band von Hufer ist zugleich Appell, Anleitung und Ermutigung zur Verteidigung der Demokratie. Er knüpft an seine bekannten und weit verbreiteten Veröffentlichungen zur kritischen Auseinandersetzung mit Stammtischparolen in der politischen Kommunikation an (Argumentationstraining gegen Stammtischparolen, zuerst 1999, 10. Auflage 2016; Argumente am Stammtisch, zuerst 2006,



8. Auflage 2019) und liefert erweiternd einen demokratiegeschichtlichen und demokratietheoretischen Hintergrund zu diesen beiden eher rhetorisch orientierten Publikationen.

Der Autor Klaus-Peter Hufer hat seinen Arbeitsschwerpunkt in der politischen Erwachsenenbildung. Bis zu seiner Pensionierung war er als Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen am Niederrhein tätig. Nach seiner Habilitation im Jahre 2001 wurde er 2011 zum außerplanmäßigen Professor an der Universität Duisburg-Essen berufen. Zu seinen vielen Veröffentlichungen zählen u. a. eine Einführung in die politische Erwachsenenbildung, die Mitherausgabe des Handbuchs zur politischen Erwachsenenbildung, Bücher zum Thema Zivilcourage, zum Rechtspopulismus und zur politischen Philosophie sowie zum Professionalisierungsprozess in der politischen Bildung. Nennenswert sind seine ungezählten Moderationen in mehrtägigen Veranstaltungen zum Umgang mit Stammtischparolen bei verschiedenen Bildungsträgern im deutschsprachigen Raum.

Der neue Band aktualisiert den „Stammtisch-Ansatz“ unter den Bedingungen der in letzter Zeit sich verschärfenden Krisenerscheinungen politischer Demokratie. Zwar wurde wahrlich schon vor 25 Jahren die liberale Demokratie von Rechtsaußen verächtlich gemacht, aber die verbreitete Zustimmung zur Rede vom angeblich notwendigem Regimewechsel unter dem Vorwand wahrer, volksnaher direkter Demokratie macht eine Verbreiterung des Reflexionshorizonts plausibel. Obwohl die empirische Jugendforschung noch in jüngster Zeit übereinstimmend berichtet hat, dass stabil über 70% der jungen Erwachsenen mit der demokratischen Staats- und Gesellschaftsform im Prinzip zufrieden sind (exemplarisch: SHELL-Studie 2024), muss es beunruhigen, dass zugleich 60% von Ihnen aktuell die Demokratie für gefährdet halten (TUI-Studie 2025). Nach Hufer müsse es deshalb über die rhetorisch akzentuierte Befähigung zur psychologischen und ideologiekritischen Analyse von Sprache hinaus um die Förderung von aktiven Kompetenzen zu solidarischem Widerstand gegen Diskriminierungen und Ausgrenzungen gehen. Zur Ermutigung gehöre auch die Stärkung selbst dann für seine Überzeugungen einzutreten und im Gespräch zu bleiben, wenn gegebenenfalls Mehrheiten gegen sie stehen. Hufer bleibt dabei bei seiner deliberativen, kritisch-politischdidaktischen Position, die besonders von Oskar Negt und Jürgen Habermas inspiriert ist.

Wegen seiner vielfältigen Fundierung mit gesellschaftswissenschaftlichen Skizzen und ihrer didak-

tisch aufbereiteten Gestaltung sind die zehn Kapitel auch für Lehrkräfte im schulischen Bereich mit großem Gewinn lesbar. Sie begründen zunächst den Mut-Ansatz, dann wird der Demokratiebegriff theoretisch und politikgeschichtlich geklärt und hergeleitet, warum Demokratie nicht nur als Staatsform verstanden werden sollte. In den Schlussabschnitten erläutert der Autor ausführlich, warum Demokratie einerseits so schwierig und andererseits gefährdet ist.

Warum stellt nun Hufer besonders die Entwicklung von Mut heraus? Er bezieht sich auf die lange philosophische Tradition, sowohl Handeln als auch Denken als Grundlage politisch-sozialen Engagements zu beachten. So hatte Immanuel Kant 1784 gefordert: „Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, und damit definiert, was mit Aufklärung gemeint sei. Darauf bezieht sich Hufer explizit; er hätte auch Rene Descartes heranziehen können, der schon 1649 formuliert hat, Mut sei eine Energie, die den Willen zum Handeln antreibt. Unter Mut kann man also die Fähigkeit und Bereitschaft verstehen, angesichts von Risiken und erwartbaren Nachteilen etwas zu tun, was man für richtig hält. Dies sind heutzutage wahrhaft wichtige Dimensionen politischer Partizipation als auch gewichtige Gründe, pädagogisch und didaktisch Theorie und Praxis handlungsorientiert zu verknüpfen. Hufer verlangt in diesem Sinne im Lernprozess über die Art und Weise politischer Kommunikation kritisch nachzudenken und macht dazu Handlungsvorschläge für Lehrende und Lernende. Das macht sein Buch zu einer zeitgemäßen Didaktik demokratischen Engagements.

Hans-Joachim von Olberg

## Viel Gefühl, wenig Methode

**Eckart Conze/Astrid Wallmann (Hg.): Gefühlte Demokratie. Die Weimarer Erfahrung im 20. und 21. Jahrhundert. Frankfurt: Campus 2024, 336 Seiten, 40 Euro.**



Der Sammelband geht auf ein Symposium zurück, das sich 2022 der Frage widmete, welche Rolle Emotionen für das politische Handeln in der Weimarer Republik spielten und welche Lehren sich daraus für die Gegenwart ziehen lassen. Das wiederum macht die darin enthaltenen, eher der Geschichtswissenschaft zuzuordnenden 14 Beiträge für politische Bildung interessant.

Insgesamt bleibt der Band auch in seiner Anlage anregend, in seiner theoretischen Schärfe jedoch un-

befriedigend. Die Beiträge sind durchweg gut lesbar, manche sogar essayistisch elegant, doch mangelt es ihnen vielfach an methodischer Strenge, begrifflicher Präzision und empirischer Tiefenschärfe. Schon im Vorwort zeigt sich, dass der Band zwar mit großen Begriffen – Gefühl, Emotion, Demokratie – operiert, diese aber nur selten systematisch bestimmt.

Der einleitende Beitrag von Cornelißen kündigt „Analysen zu distinkten Emotionsbegriffen“ an, bleibt jedoch im Allgemeinen. Ähnlich verhält es sich mit dem Aufsatz von Wersching, der vier Achsen emotionaler und politischer Verschränkung, Nation und Grenze, Verfassung, Industrie und sozialer Gegensatz sowie Bikonfessionalismus unterscheidet, ohne zu erläutern, warum gerade diese Dimensionen gewählt wurden. Insgesamt greifen die Beiträge häufig auf bekannte Themenfelder, z. B. zur Reichsverfassung, zurück und wiederholen sich stellenweise, ohne dass daraus ein konzeptioneller Mehrwert entstünde. Methodische Transparenz fehlt weitgehend, ebenso die Klärung, was die Autor\*innen unter Emotionen überhaupt verstehen. Meist bleibt es bei plausiblen Vermutungen, die sich auf einzelne Tagebuchaufzeichnungen, Reden oder literarische Zeugnisse stützen, ohne daraus eine stringente emotionshistorische Argumentation zu entwickeln.

Gleichwohl enthält der Band einige lesenswerte Beiträge. Besonders hervorzuheben ist der Aufsatz von Dagmar Ellerbrock, die als eine der wenigen eine knappe, aber tragfähige Definition von Demokratiegefühlen voranstellt und sich mit Fragen des Emotionsmanagements auseinandersetzt. Ihr quellennaher Zugriff und die Konzentration auf demokratiebezogene Emotionen machen den Beitrag zu einem der analytisch stärksten im Band. Auch Silke Fehleemann gelingt es, mit ihrer Untersuchung zu Hassrede und verbalen Angriffen eine eindringliche Verbindung zwischen Weimarer Zeit und Gegenwart herzustellen, wenngleich der Emotionsbegriff auch hier eher implizit bleibt. Carola Dietze bietet mit ihrer Darstellung politischer Attentate durch rechte Freikorps eine erschütternde Sammlung, die die emotionale Dimension von Gewalt und Angst spürbar werden lässt, ohne sie jedoch in Bezug auf das Titelthema weiter zu entfalten.

Weniger überzeugend fällt etwa der Beitrag von Till van Rahden aus, der mit seiner Erzählung über das Offenbacher Parkbad einen thematisch nur lose angebundenen Exkurs unternimmt, dessen Bezug zur Emotionsgeschichte marginal bleibt (selbstredend brauchen Demokratien Orte der Begegnung).

Im Verlauf des Bandes wird deutlich, dass die einzelnen Beiträge das Titelthema sehr unterschiedlich ausfüllen. Manche, etwa die von Rüdiger Graf oder Alexander Gallus, bewegen sich stärker im Bereich der Ideengeschichte und verlieren den emotionsgeschichtlichen Fokus.

Graf bemüht sich, Weimarer und gegenwärtige Krisenerfahrungen in Beziehung zu setzen, ohne den emotionalen Vermittlungsprozess analytisch zu fassen, während Gallus für eine „normativ-emotional entschlackte“ Betrachtung der Revolution von 1918/19 plädiert, was den eigentlichen Ansatz einer emotionssensiblen Geschichtsschreibung konterkariert. Jens Hacke erinnert an Dolf Sternberger und dessen Idee eines auf Emotionen gegründeten Verfassungspatriotismus, lässt jedoch ungenutzt die affektive Dimension dieses Konzepts systematisch zu beleuchten. Ähnliches gilt für Benedikt Wintgens, der am Beispiel von Wolfgang Koeppens Roman „Das Treibhaus“ die am-

bivalenten Gefühle der frühen Bundesrepublik gegenüber der Weimarer Vergangenheit beschreibt.

Positiv hervorzuheben, bleibt schließlich der abschließende Beitrag von Ute Frevert, deren einschlägige Expertise in der Emotionsgeschichte dem Band einen souveränen Abschluss verleiht. Sie zeigt, dass Emotionen nicht als Störungen demokratischer Prozesse, sondern als deren konstitutive Bestandteile verstanden werden müssen, und erinnert daran, dass affektive Bindung, Streit und Konflikt gleichermaßen demokratische Qualitäten haben können. Freverts Beitrag ist einer der wenigen, der das anspruchsvolle Thema zumindest theoretisch überzeugend einlöst.

Emotionen fungieren im Band meist als illustrative, nicht als analytische Kategorien. Auch die im Titel angekündigte Verbindung zwischen der Weimarer Erfahrung und der Gegenwart wird nur selten eingelöst. Die meisten Autor\*innen beschränken sich auf historische Rekonstruktionen, während systematische Gegenwartsbezüge spärlich bleiben. Eine stärkere Einbindung politikwissenschaftlicher oder soziologischer Perspektiven hätte womöglich geholfen, die Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart tragfähiger zu schlagen. Wer eine theoretisch fundierte Emotionsgeschichte der Weimarer Zeit sucht, liest hier vergebens. Wer jedoch Einblicke in aktuelle geschichtswissenschaftliche Versuche gewinnen möchte, Politik, Gefühl und Erinnerung miteinander zu verschränken, wird den Band mit Gewinn lesen.

Hendrik Kasper Schröder

## Bildungsarbeit gegen Antisemitismus – Ein Handbuch zwischen wissenschaftlicher Fundierung und Praxis

Marcus Meier/Maren van Norden/Sebastian Werner (Hg.): **Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden und Übungen.** Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag. 2., vollst. akt. Aufl. 2024, 306 Seiten, 28,90 Euro.



Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um die aktualisierte und erweiterte Neuauflage des gleichnamigen Buches (Killguss, Meier und Werner, 2020). Die Herausgeber\*innen blicken in der Einleitung auf die gesellschaftlichen Veränderungen seit der Erstauflage: Die Pandemie verstärkte Radikalisierungstendenzen, befeuerte Antisemitismus und erhöhte die Zustimmung zu antisemitischen Verschwörungstheorien

(S. 10). Auch das Massaker der Hamas am 7. Oktober 2023 – der tödlichste Tag für Jüdinnen und Juden seit der Shoah – markiert eine Zäsur. Seither hat Antisemitismus weit über die geografischen Grenzen des Nahostkonflikts hinaus ein alarmierendes Ausmaß erreicht: Verbale und physische Angriffe nehmen zu, ebenso die psychische Belastung der jüdischen Community, während die Solidarität der Mehrheitsgesellschaft oft unzureichend bleibt. Angesichts dieser Entwicklungen, des empirisch belegten Handlungsbedarfs in Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus sowie des schwindenden Wissens Jugendlicher über den Nationalsozialismus, die Shoah und aktuelle Antisemitismusformen (S. 13) will das Buch die Bildungsarbeit stärken. Die Herausgeber\*innen resümieren, dass politische Bildungsarbeit, „die auf Wissensvermittlung angewiesen ist, ohne sich darauf beschränken zu dürfen“ (S. 13) vor einigen Herausforderungen steht und möchten auf diese mit ihrem Werk reagieren.

Der Band versammelt Beiträge von Expert\*innen der Bildungsarbeit und Wissenschaftler\*innen. Die 15 Kapitel liefern ein umfassendes Bild der Facetten von Antisemitismus und stellen erprobte Methoden für schulische und außerschulische Bildungsprojekte vor. Jeder Themenblock kombiniert einen wissenschaftlichen Einführungstext mit zwei bis drei methodischen Übungen; insgesamt werden 24 Methoden präsentiert, ergänzt durch kostenlos downloadbare Materialien.

Philipp Hecht liefert zu Beginn eine präzise Verhältnisbestimmung von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus und erleichtert mit klarer Sprache und Literaturreferenzen besonders Einsteiger\*innen den Zugang. Nach dieser Einführung beleuchten weitere Autor\*innen klassische, sekundäre, moderne und verschwörungstheoretische Formen von Antisemitismus. Die Methoden sind meist niedrigschwellig, adaptierbar und einheitlich gegliedert, was den Überblick erleichtert.

Hervorzuheben ist der Fokus auf Gegenwartsphänomene: Olaf Kistenmacher entfaltet in seinem Kapitel facettenreich die Motive heutiger Judenfeindschaft und widmet sich in einem weiteren Beitrag dem israelbezogenen Antisemitismus bzw. dem Umgang mit diesem. Sebastian Werner liefert mit der Zeitstrahl-Methode eine Möglichkeit, sich mit den Ursprüngen und der Gegenwart des israelisch-palästinensischen Konflikts auseinanderzusetzen. Dabei betont er die Möglichkeit, die Methode angesichts aktueller Entwicklungen zu adaptieren und so ein „Bewusstsein für die Komplexität und Ambiguität des Konflikts“ (S. 206) anzuregen. Auch antisemitische Verschwörungstheorien, die zwar kein neues Phänomen sind, aber durch die Pandemie zumindest wieder an Auftrieb gewonnen haben, werden von Philipp Hecht in seinem Beitrag konzipiert und verständlich beschrieben. Er betont ihre Bedeutung für die politische Bildung und verknüpft sie mit einer Methode zu den Merkmalen und Funktionen („Alles unter Kontrolle?“), die niedrigschwellig bearbeitet werden kann. Maren van Norden zeigt die Verbindung von Antisemitismus und Antifeminismus auf; leider fehlt hier ein methodischer Vorschlag. Auch der Beitrag von Vid Stevanovic zu TikTok, Instagram und Memes überzeugt, wenngleich auch hier eine methodische Ergänzung hilfreich gewesen wäre.

Den Abschluss bilden Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai mit empirisch fundierten Empfehlungen für den schulischen Umgang mit Antisemitismus. Die Autorinnen schlagen unter anderem

auf Grundlage der Methode des „Theaters der Unterdrückten“ eine eindringliche Theaterübung für couragiertes Handeln gegen Antisemitismus vor.

Fazit: Die Herausgeber\*innen legen ein Werk vor, das theoretisch fundierte Analysen mit praxiserprobten Methoden verbindet. Es eignet sich für formale und non-formale Bildung und für verschiedene Altersstufen. Einige Texte sind recht umfangreich und stellenweise voraussetzungsreich. Lehrende ohne Fachhintergrund in der Politischen Bildung könnten einige der Texte als hochschwierig empfinden. Dennoch handelt es sich bei dem Band ohne Frage um ein wichtiges Handbuch. Die gelungene Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung und unmittelbar einsetzbaren Methoden macht es zu einem Werk, das sowohl von Wissenschaftler\*innen als auch von Pädagog\*innen genutzt werden sollte, die sich fundiert und praxisnah gegen Antisemitismus engagieren möchten – besonders in Zeiten, in denen antisemitische Vorurteile und gewaltförmige Ausbrüche wieder verstärkt in den Fokus rücken.

Elizaveta Firsova-Eckert

## Biographie- und Bildungsforschung: Selbst- und Weltwahrnehmung im Kontext von Ungewissheiten

Dorothee Schwendowius/Juliane Engel/André Epp/Anja Franz/Maria Kondratjuk/Anke Wischmann (Hg.): **Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung.** Leverkusen: Barbara Budrich, 324 Seiten, open access

Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Ungewisse Zukünfte –  
Bildung und Biographie im Kontext  
gesellschaftlicher Umbrüche

Dorothee Schwendowius, Juliane Engel,  
André Epp, Anja Franz, Maria Kondratjuk,  
Anke Wischmann (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaften

Verlag Barbara Budrich

Der Sammelband „Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche“ ging aus der gleichnamigen Tagung 2023 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hervor.

Das Buch bespricht in 17 Beiträgen diverse Aspekte der Verwobenheit gesellschaftlicher Ungewissheiten und biographischer Prozesse. Die Beiträge sind in fünf Abschnitte gegliedert. Der Fokus im ersten Abschnitt „Jugend(en) im Horizont ungewisser Zukünfte“ richtet sich u.a. auf den Wandel von Vertrauensverhältnissen junger Erwachsener (S. Bartmann, N. Pfaff, N. Welter), Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse während der Coronakrise (S. Thersch, A. Kleeberg-Niepage, M. Tressat, A. Wischmann) und Generationenbeziehungen (C. Demmer, R. Hahn, L.



Keyser). Im zweiten Abschnitt „Bildung und biographische Arbeit im Kontext ungewisser Zukünfte und ges. Umbrüche“ geht es u.a. um Deutungen von Geschichte (M. Mathias), individuelles und kollektives Vergessen und (Wieder-)Erinnern (A. Epp), Bedürfnisse und Zukunftsentwürfe (M. Meier-Sternberg, A. Wischmann) und biographische Arbeit in Bildungs- und Berufsübergängen (A. Fakouch, V. Walterbach, T. Reim). „Biographische Zukünfte im Spiegel institutions- und organisationsbezogener Reflexionen“ werden im dritten Abschnitt thematisiert u.a. über regulierendes biographisches Wissen (A. Postner, B. Dausien), Biographien und digitale Technologien (E. Gädeke), betriebliche Bildung und biographische Kohärenz (S. Terpoorten, R. Streller, D. Bergmann, U. Frosch, M. Dick) und schulische Normalitätsvorstellungen sowie (Bildungs-)Teilhabechancen (E. Schneider). Im vierten Abschnitt „(Bildungs-)Biographien Jugendlicher im Kontext von Flucht und Migration“ fokussieren die Beiträge sich u.a. auf biographisches Wissen von und über Fluchterfahrungen (M. Hinrichsen), schulischer Deutungen und Praktiken biographischer Ungewissheiten (D. Schendowius) und transnationale Bildungsbiographien (M. Wagner, J. A. Panagiotopoulou). Der fünfte Abschnitt „Methodologische Reflexionen zur

Bildungs- und Biographieforschung angesichts gesellschaftlicher Transformationen und ungewisser Zukünfte“ bearbeitet u.a. Fragen nach Implikationen von Digitalität und Medialität für die Biographieforschung (P. Bettinger, M. Kramer), Überlegungen zur Analyse von erzählten Zukunftserwartungen (R. Kreitz, C. Brand) und die Zukunftsbezogenheit pädagogischer Sorgepraxen (S. Morrin, A. Carnap).

Alle Beiträge kreisen um das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen, biographischen Zukunftsentwürfen und Bildungsprozessen. In einigen Beiträgen werden formelle Bildungsprozesse in den Fokus gestellt, in anderen geht es stärker um non-formale oder informelle Bildungsprozesse. Erkenntnisse aus der Bildungs- und Biographieforschung sind für die politische Bildung bedeutsam, da darüber das Verhältnis von Biographie, Schule/Bildung und pädagogischer Professionalität befragt werden kann. Die Erzeugung und Bewertung von Biographien vor dem Hintergrund (schulischer) (Normal-)Erwartungen (M. Hinrichsen) kann so bspw. sichtbar gemacht werden. Im Sinne der Reflexivität der Frankfurter Erklärung für politische Bildung kann die Eingebundenheit von (politischer) Bildung in soziale und politische Diskurse erfolgen. Auch das Prinzip der Veränderbarkeit der

Frankfurter Erklärung, nach dem politische Bildung Wege eröffnet, Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern, kann gut auf Ergebnisse oder auch den Zugang der Bildungs- und Biographiearbeit zurückgreifen. Die Verschränkung von individuellem und kollektivem Erleben und Handeln kann zugänglich gemacht sowie Unterschiede und ungleiche Bedingungen diesbezüglich thematisiert werden. Auch der Lebensweltbezug bzw. die Bezugnahme auf Biographien und darüber die Herstellung einer Beziehungsebene zwischen Lernenden und „Lerngegenstand“ wird ermöglicht. Das Politische ist dabei meist mit einem breiten Politikbegriff zu fassen.

Die Beiträge thematisieren teilweise auch den Umgang mit biographischen Ungewissheiten im Kontext vergangener individueller und gesellschaftlicher Krisen. Darüber hinaus wird eine Perspektive darauf ermöglicht, wie sich ungewisse Zukünfte in der Vergangenheit dargestellt haben und Verhältnisse gegenwärtiger Vergangenheiten werden als ungewisse Zukünfte vorheriger Generationen greifbar. Politische Bildung bekommt darüber nicht nur eine Zukunftsperspektive, sondern kann auch stärker mit Vergangenem in Beziehung gesetzt werden.

Nilda Inkermann

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2588.3655>

## Die nächsten Hefte

POLIS 1/2026 (1. April): Politische Bildung für wen?

POLIS 2/2026 (1. Juli): Wer macht politische Bildung?

POLIS 3/2026 (1. Oktober): Sozialstaat

POLIS 4/2026 (22. Dezember): Politik vor Ort

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, [tschirner@em.uni-frankfurt.de](mailto:tschirner@em.uni-frankfurt.de).

## Impressum

### POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung  
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Alexander Wohnig ([www.dvpb.de](http://www.dvpb.de))  
29. Jahrgang 2025

### Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner  
Lichtweg 12, 36039 Fulda  
Tel.: 0661 9621133

### Verlag

Wochenschau Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Eschborner Landstraße 42–50  
60489 Frankfurt/M.  
[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

### Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)  
Dr. Oliver Emde (OE)  
Jun.-Prof. Dr. Luisa Girnus (lu)  
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)  
Dr. Gudrun Heinrich (GH)  
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)  
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)  
Antje Menn

### Verantwortlich für den Themenschwerpunkt

Dr. Luisa Girnus

### Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

### Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br),  
Jun.-Prof. Dr. Luisa Girnus

### Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

### Urheberrecht

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden. Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

### Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de), Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an [wochenschau@brocom.de](mailto:wochenschau@brocom.de) oder Tel.: 07154/132730.

### Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

### Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

### Druck

in the EU

### Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

### Preise

Einzelheft: 13,80 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 12,99 €

Abonnement: 44,90 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

### Anzeigenpreise

Mediadaten 2025 unter  
[www.wochenschau-verlag.de/mediadaten](http://www.wochenschau-verlag.de/mediadaten)

### Anzeigen

[presse@wochenschau-verlag.de](mailto:presse@wochenschau-verlag.de)

### Bankverbindung

Volksbank Weinheim  
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07  
BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

### Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Broschüre Fachzeitschriften
- Werbekarte CheckYourFeed

PDF-ISBN: 978-3-7566-0124-0

<https://doi.org/10.46499/2588>

ISSN: 1433-3120

eISSN: 2749-4861

### Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com