

Wenzel, Mirjam; Asen-Molz, Katharina

## Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte

Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 118-125.  
- (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Wenzel, Mirjam; Asen-Molz, Katharina: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte - In: Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 118-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266030 - DOI: 10.25656/01:26603; 10.35468/5998-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266030>

<https://doi.org/10.25656/01:26603>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Mirjam Wenzel und Katharina Asen-Molz*

## **Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte**

In a digitalised world a lot of new challenges arise for democracies, which requires an adaptation of civic education in primary schools. Primary school teachers need knowledge about political aspects of digital transformation and how to teach these topics. In order to record teachers' professional knowledge as part of their professional competence, a test was developed by the project PoliMeR. This article presents the test development including the conceptualisation and operationalisation of content knowledge (CK) and pedagogical content knowledge (PCK) for political media education in primary school.

### **1 Einleitung und Problemaufriss**

Da Politik und gesellschaftliche Wirklichkeit medial vermittelt sind (Goll 2018), ergeben sich gemeinsame Aufgaben für politische Bildung und Medienbildung. Auch um Medien zur Informationssuche, Urteilsbildung sowie zur Teilhabe zu nutzen, bedarf es einer politischen Medienkompetenz (Oberle 2017; Oberle & Heldt 2022). Hierbei sind technologische Entwicklungen stärker zu berücksichtigen, da diese sich massiv auf Gesellschaft und Politik auswirken: Die Datafizierung in allen Bereichen, die Automatisierung von Prozessen durch Algorithmen z. B. bei der Selektion von Informationen oder der Bedeutungsverlust des Journalismus. Da diese Phänomene die Lebenswelt von Kindern berühren, kommt dem Sachunterricht der Grundschule die Aufgabe zu, entsprechende Kompetenzen anzubahnen (GDSU 2021; Haider et al. 2022). Dazu brauchen Grundschullehrkräfte selbst entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten, die interdisziplinär gedacht werden müssen. Um Prozesse wie Datafizierung reflektieren zu können oder Herausforderungen bei der Informationsbeschaffung im Internet (z. B. Desinformationen) erkennen zu können, ist informatisches, medienbezogenes und politisches Wissen erforderlich. Neben diesem Fachwissen ist für das Unterrichten medienpolitischer Themen zudem fachdidaktisches Wissen unabdingbar (die Überlegungen zum Professionswissen im Sachunterricht orientieren sich an kompetenzorientierten Ansätzen wie dem COACTIV-Modell, s. GDSU 2019,

28). Für den Bereich der informatischen Bildung legen erste Studien ein geringes Wissen von Grundschullehramtsstudierenden nahe (z. B. Dengel & Heuer 2017; Gläser 2020).

Das Forschungsprojekt PoliMeR (Politische Medienbildung Regensburg)<sup>1</sup> widmet sich daher der Untersuchung und Förderung des medienpolitischen Professionswissens von (angehenden) Grundschullehrkräften. Als Interventionsstudie im Prä-, Post-, Follow-up-Design angelegt, wird eine gemeinsame Fort- bzw. Ausbildung für Lehrkräfte und Studierende durchgeführt, in der diese kooperativ Unterrichtsideen entwickeln und in Schulklassen erproben (Asen-Molz et al. 2020). In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Instruments vorgestellt, das die Kompetenzentwicklung messen soll. Außerdem werden erste Pilotierungsergebnisse präsentiert.

## 2 Theoretischer Hintergrund

„Wenn ich gestern ‚Berlin – Tag und Nacht‘ angeschaut habe, dann schaue ich nach einem Tag wieder und öffne YouTube, dann wird mir das gleich vorgeschlagen. Wenn ich ganz oft ‚Berlin – Tag und Nacht‘ anschau, dann kann sich das Handy denken, dass ich vielleicht noch so eine Folge anschauen möchte und zeigt mir das an. Wenn ich ein Video anschau und dann ‚Daumen hoch‘ drücke, dann wissen die, dass das mein Stil ist, und schalten mir ähnliche Videos her.“ [Wie findest du das?] „Gut, dann muss ich nicht jedes Mal alles in der Suchleiste suchen, sondern kann gleich weiterklicken.“ (Mädchen, 8 Jahre)

Diese Aussage einer Grundschülerin, die im Projektkontext zur YouTube-Nutzung befragt wurde, zeigt, dass ihr bereits durch reine Anwendung bewusst geworden ist, dass es zu einem Interaktionseffekt zwischen ihrem eigenen Nutzungsverhalten und der Plattform kommt. Da noch keine konkrete Benennung der Phänomene stattfindet, fehlt vermutlich genaueres Wissen darüber, dass hier a) von Algorithmen gesteuerte b) Selektionsprozesse c) auf Grundlage der Sammlung persönlicher Daten d) aus rein ökonomischen Interessen des Anbieters mit e) potenziell gesellschaftlichen Folgen geschehen. Denn in der digitalisierten Welt hinterlassen alle Aktivitäten Datenspuren, die mittels Algorithmen automatisiert analysiert werden. Diese Sammlung, Verknüpfung und Nutzung der Daten ist für Nutzer\*innen kaum erfahrbar (Gapski 2019), außer z. B. in Form personalisierter Angebote wie empfohlene Videos.

---

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben ist Teil von L-DUR an der Universität Regensburg und wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern unter dem Förderkennzeichen 01JA2010 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Diese Prozesse (und deren gesellschaftliche Implikationen) werden von der Schülerin noch nicht reflektiert, was sich in der Bewertung „Ich finde das gut“ zeigt. Durch die Steuerung dessen, was Nutzende auf YouTube, Instagram oder TikTok zu sehen bekommen, werden jedoch deren Wahrnehmung, (politische) Meinungsbildung und Entscheidungsmöglichkeiten beeinflusst (Ritzi 2021). Beispiele wie der Cambridge-Analytica Skandal zeigen dies eindrücklich. Dass die Plattformen auch für die Informationsbeschaffung genutzt werden (mpfs 2021), unterstreicht die Relevanz für die politische Bildung. Für ein selbstbestimmtes, kritisches Agieren im Netz bedarf es einer expliziten Vermittlung dieses Wissens durch schulisch gestaltete Lerngelegenheiten.

### 3 Konstruktion eines Tests zur politischen Medienbildung

#### *Konzeptualisierung*

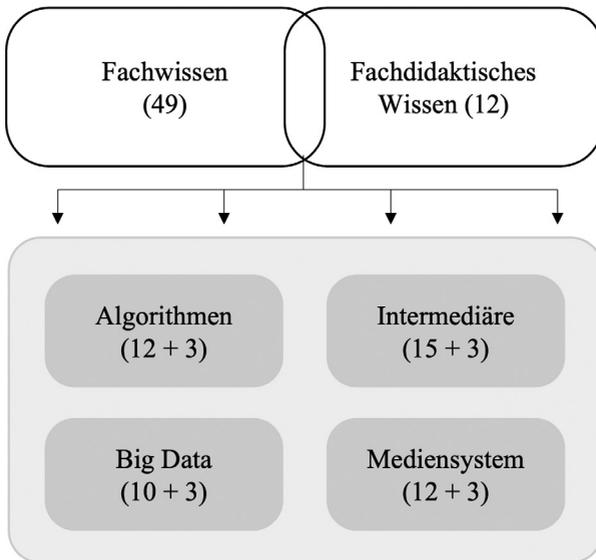
Im Gegensatz zu anderen Bildungsinhalten kann bei der Konzeptualisierung medienpolitischen Professionswissens nicht auf den abgesicherten Wissenskanon eines Schulfachs oder die Struktur eines universitären Studienfachs zurückgegriffen werden. Zum einen sind die Themen in verschiedenen Bezugsdisziplinen (Politik-, Informatik- und Sachunterrichtsdidaktik sowie Medienpädagogik) verankert. Zum anderen handelt es sich um neue, hochaktuelle Inhalte, deren politische Dimension bisher nur sehr vage in Bildungspapieren adressiert wird, z. B. „Informationen und Daten [...] kritisch bewerten“ (KMK 2017). Daher wurde eine Modellierung vorgenommen, die die verschiedenen fachlichen und fachdidaktischen Diskurse sowie normativen Setzungen der Bildungsadministration berücksichtigt und inhaltlich konkretisiert. So wird politische Medienbildung als Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen in der digitalisierten Welt verstanden, deren Ziel es ist, Zustände und Entwicklungen kritisch zu hinterfragen und Kompetenzen für ein selbstbestimmtes, partizipierendes und mitgestaltendes Agieren im Internet aufzubauen. Auf dieser Basis werden Inhalte vier zusammenhängenden Kernthemenfeldern (*Algorithmen, Big Data, Intermediäre, Mediensystem*) zugeteilt. Diese Strukturierung gilt für das Fachwissen (FW) und das fachdidaktische Wissen (FDW) (s. Abb.1). Letzteres wird in die auf Shulman zurückgehenden Facetten „Erklären und Repräsentieren fachlicher Inhalte“ und „fachbezogene Schülerkognitionen und Fehlvorstellungen“ sowie die später von COACTIV (Kunter et al. 2011) spezifizierte Facette „Potentiale von Lernmaterialien“ unterteilt.

Aufgrund des fehlenden fachlichen Diskurses über medienpolitisches Professionswissen von Lehrkräften muss darauf hingewiesen werden, dass insbesondere das FW eher als allgemeines denn als professionsspezifisches Wissen konzeptualisiert wird. Dies ermöglicht aber, die Relevanz von Themen zu erkennen und Anknüp-

fungspunkte zu bestehenden Inhalten und lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder zu finden.

### ***Operationalisierung***

Für die vier Themenfelder des Modells wurden jeweils fachliche und fachdidaktische Items entwickelt (s. Abb.1). Exemplarisch soll *Big Data* näher vorgestellt werden: Das FW hierzu wurde anhand von Items zum Begriffsverständnis, den Anwendungsbereichen, den Aspekten Online-Privatsphäre und Tracking sowie der ökonomischen Dimension operationalisiert, was die Breite des Themenfelds bereits andeutet. Diese spiegelt sich auch innerhalb der einzelnen Items wider; so wird bei der Frage „Wozu kann *Big Data* genutzt werden?“ auf verschiedene Anwendungsfelder Bezug genommen (z. B. Wetterprognosen, Personalisierung von Wahlkampfwerbung). Da Datenschutz eine zentrale Rolle in Bildungspapieren spielt, wurden hierzu die meisten Items entwickelt. In Lern- und Lehrmaterialien werden dabei oft Cookies thematisiert (z. B. internet-abc.de; Richter 2015). Um nicht vorrangig informatisches Wissen, sondern Bewusstsein über Auswirkungen von Cookies zu testen, sollten verschiedene Aussagen dazu beurteilt werden (z. B. „*Online-Shops können ihre Angebote dank Cookies besser auf mich zuschneiden*“). Im Bereich des FDW wurden drei Items unter Berücksichtigung der genannten Facetten konstruiert. Da Studien zu Vorstellungen von Kindern zu medienpolitischen Phänomenen sowie empirisch erprobte Unterrichtskonzepte bislang fehlen, wurde beispielsweise für die Facette „Potenzial von Aufgaben“ auf die Vorschläge der Gesellschaft für Informatik (2019) zu informatischer Bildung in der Grundschule zurückgegriffen („*Welches Verständnis kann mit dem Spiel ‚Wer ist es?‘ entwickelt werden?*“). Um FDW hinsichtlich typischer „Fehlvorstellungen“ zu adressieren, wurde die bekannte Aussage „Ich habe ja nichts zu verbergen“ verwendet. Hinter dieser Aussage steht die fehlerhafte Annahme, dass der Zugriff auf private Daten unproblematisch sei, solange man sich gesetzeskonform verhalte (Weißeno et al. 2010, 131). Wie bei dem Großteil der fachdidaktischen Items wurde dazu ein offenes Item mit Vignettencharakter erstellt, um möglichst unterrichtsnahe und anwendungsbezogene Situationen zu generieren. In der Vignette tätigt eine Schülerin die besagte Aussage in einer Unterrichtseinheit zum Datenschutz; die Frage an die Teilnehmenden lautet, was die Schülerin noch nicht verstanden hat.



**Abb. 1:** Konzeptualisierung und Operationalisierung medienpolitisches Professionswissens (die erste Zahl in den Klammern entspricht der Anzahl an Items zum FW, die zweite der zum FDW)

### ***Pilotierung***

Die Itemverständlichkeit der ersten Testversion wurde durch Interviews mit Studierenden (Think-Aloud-Methode) überprüft. Eine Überarbeitung wurde 08/2021 mit 46 Grundschullehramtsstudierenden (36 davon an der Universität Regensburg sowie 10 an anderen Universitäten) pilotiert. Einzelne Items wurden daraufhin aufgrund von Deckeneffekten ausgeschlossen (z. B. „Instagram ist kostenlos, weil ...“) oder umformuliert. Beispielsweise wurde die ursprünglich als Multiple-Choice-Item (MC) entwickelte Frage „Womit verdienen die meisten kostenlosen Apps Geld?“ in ein offenes Item transformiert. Denn im geschlossenen Format können richtige Lösungen leicht identifiziert werden, wären aber womöglich nicht eigenständig genannt worden. Insgesamt wurden bei *Big Data* letztendlich ein offenes, vier Single-Choice- und fünf MC-Items verwendet.

**Tab. 1:** „Wie finanzieren sich kostenlose Apps?“ als MC-Item (1. Pilotierung) und offenes Item (2. Pilotierung) im Vergleich (Antworten als relative Häufigkeiten)

„Womit verdienen die meisten kostenlosen Apps Geld?“ (N=46) Vorgegebene Antworten (MC-Item): <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In-App-Käufe (50%)</li> <li><input type="checkbox"/> Schalten von Werbung (97,8%)</li> <li><input type="checkbox"/> Nutzung und Verkauf meiner Daten (67,4%)</li> <li><input type="checkbox"/> Spenden (0%)</li> <li><input type="checkbox"/> Sie verdienen nichts daran (0%)</li> <li><input type="checkbox"/> Weiß ich nicht (0%)</li> </ul>	„Wie finanzieren sich kostenlose Apps? Antworten Sie in Stichpunkten.“ (N=45) Genannte Antworten (offenes Item): <ul style="list-style-type: none"> <li>In-App-Käufe (17,7%)</li> <li>Werbung (84,4%)</li> <li>Daten (42,2%)</li> <li>Andere (8,9%)</li> <li>Fehlend (6,7%)</li> </ul>
--	---

Der überarbeitete und weiterentwickelte Test wurde im Wintersemester 2021/2022 erneut pilotiert (n=45). Auf Basis der zweiten Pilotierung ergaben sich 61 Items, die geeignet erscheinen, um das FW und FDW von (angehenden) Grundschullehrkräften im Bereich der politischen Medienbildung zu erfassen.

### **Gütekriterien**

Um eine möglichst hohe Auswertungsobjektivität zu garantieren, wurden geschlossene Items präferiert (FW: 47 von 49, FDW: 3 von 12 Items) sowie Kodiermanuale für offene Items erstellt. Als Maß für die Übereinstimmung der Kodierer\*innen bei der Kategorienzueweisung der Antworten auf offene Items wurde Cohens Kappa berechnet (s. Tab. 2). Hinsichtlich der Validität wurden neben projektinternen Diskussionen auch externe Expert\*innen (N=5) aus den Bereichen Sachunterricht und Medienbildung um ihre Einschätzung zur Vollständigkeit, Relevanz und Verständlichkeit gebeten (Augenscheinvalidität). Zur Schätzung der internen Konsistenz der Skalen wurde der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha berechnet, der für die beiden *Big Data*-Skalen zum FW und FDW in Tabelle 2 angegeben ist. Die ebenfalls abgebildeten um die Autokorrelation korrigierten Trennschärfen liegen zwischen .11 und .54 (FW) sowie .26 und .33 (FDW). Obwohl Items mit geringen Trennschärfen (<.20) enthalten sind, sollen diese aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz beibehalten werden. Die eingeschränkt reliable Erfassung wird aufgrund der Breite der Konstrukte sowie der Neuartigkeit des Tests akzeptiert.

**Tab. 2:** Aufbau und Kennwerte des Tests (Interne Konsistenz, Range der Trennschärfen und Interraterreliabilität der offenen Items) beispielhaft für den Bereich Big Data auf Datenbasis der 2. Pilotierung (WS 21/22), N = 45

<b>Skalen Big Data</b> (Item- anzahl)	<b>Inhalte</b> (Itemanzahl)	<b>Beispielitem</b>	<b>Interne Kon- sistenz</b> (Cron- bachs Alpha)	<b>Trenn- schärfe</b> (part- whole korrigiert) <i>M (SD)</i>	<b>Interra- ter-Reli- abilität</b> (Cohens Kappa) <i>K</i>
FW (10)	Begriff (2), Anwendung (1), Daten- schutz (6), Ökonomie (1)	„Für den Begriff Big Data gibt es keine allge- meingültige Definition. Was charakterisiert den Begriff?“ (MC)	.54 (.34 -.74)	.26 (.12) Range .11-.54	Item B08: 1.0
FDW (3)	Erklären & Repräsen- tieren (1), Schülvor- stellungen (1), Potenzial von Aufgaben (1)	„Sie haben mit Ihrer Klasse Steckbriefe er- stellt. Wie können Sie verdeutlichen, was unter anonymisierten Daten verstanden wird und wie sicher diese sind?“ (offen)	.43 (.16 -.69)	.29 (.04) Range .26-.33	Item DI04: .96 Item DI05: .97

## 4 Diskussion und Ausblick

Im Beitrag wurden Anforderungen an die politische (Medien-)Bildung in der digitalisierten Welt dargelegt. Um empirisch begründete Angebote zur Aus- und Fortbildung von Grundschullehrkräften in diesem Bereich zu gestalten, sind Erkenntnisse zum Professionswissen erforderlich. Dafür wurde ein entsprechendes Instrument entwickelt. Die Konzeptualisierung als Kernthemenbereiche (*Algorithmen, Big Data, Intermediäre* und *Veränderungen des Mediensystems*) wurde im Beitrag vorgestellt. Dabei bleibt z.T. diskutabel, inwieweit der Test an einzelnen Stellen über das für Grundschullehrkräfte erforderliche Wissen hinausgeht. Auch die theoriebasiert vorgenommene Modellierung gilt es zukünftig faktorenanalytisch zu prüfen, was aufgrund der geringen Stichprobengröße noch nicht möglich ist. Trotz der gegenwärtigen Limitationen (z. B. Reliabilität der entwickelten Skalen) wird das Instrument im Rahmen des Forschungsprojekts PoliMeR aktuell eingesetzt, um Erkenntnisse über das medienpolitische Professionswissen sowie dessen Entwicklung bei Grundschullehrkräften und Grundschullehrkräften zu gewinnen.

## Literatur

- Asen-Molz, K., Gößinger, C. & Rank, A. (2020): Im Tandem politische Medienbildung stärken. In: Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J. & Schmeinck, D. (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster, New York, 278–283.
- Dengel, A. & Heuer, U. (2017): Aufbau des Internets: Vorstellungsbilder angehender Lehrkräfte. In: Diethelm, I. (Hrsg.): *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt*. Bonn, 87–96.
- Gapski, H. (2019): Mehr als Digitalkompetenz. *Bildung und Big Data*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69 (27–28), 24–29.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2021): Positionspapier Sachunterricht und Digitalisierung. Erarbeitet von der AG Medien & Digitalisierung der GDSU.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase.
- Gesellschaft für Informatik (GI) (2019): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. Beilage zu LOG IN, 39 (191/ 192).
- Gläser, E. (2020): Professionswissen von Sachunterrichtsstudierenden zu Digitaler und Informatischer Bildung. In: Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit*. Wiesbaden, 315–319.
- Goll, T. (2018): Mediatisierung und Medienkompetenz – Aufgabenfelder für die politische Bildung. In: Kalina, A., Krotz, F., Rath, M. & Roth-Ebner, C. (Hrsg.): *Mediatisierte Gesellschaften: Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel*. Baden-Baden, 209–224.
- Haider, M., Peschel, M., Irion, T., Gryl, I., Schmeinck, D. & Brämer, M. (2022): Die Veränderung der Lebenswelt der Kinder und ihre Folgen für Sachunterricht, Lehrkräftebildung und sachunterrichtsdidaktische Forschung. In: Becher, A., Blumberg, E., Goll, T., Michalik, K. & Tenberge, C. (Hrsg.): *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn, 55–72.
- KMK (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz. *Bildung in der digitalen Welt*.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021): *KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*.
- Oberle, M. (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: Gapski, H., Oberle, M. & Staufer, W. (Hrsg.): *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, 187–196.
- Oberle, M. & Heldt, I. (2022): Politische Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, V. & Romeike, R. (Hrsg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster, New York, 310–332.
- Richter, D. (2015): Öffentlichkeit und Privatsphäre ein strittiges, aber unzertrennliches Paar. In: Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.): *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 51–61.
- Ritzi, C. (2021): AUS DEM GLEICHGEWICHT Zum Zustand demokratischer Öffentlichkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 71 (26–27), 18–23.
- Weißeno, G., Detjen, D., Juchler, I., Richter, D., Massing, P. & Richter, D. (2010): *Konzepte der Politik: ein Kompetenzmodell*. Bonn.