

Wenzel, Mirjam; Asen-Molz, Katharina; Rank, Astrid

Soziales und politisches Lernen in Zeiten von Social Media

Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 198-209



Quellenangabe/ Reference:

Wenzel, Mirjam; Asen-Molz, Katharina; Rank, Astrid: Soziales und politisches Lernen in Zeiten von Social Media - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 198-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359453 - DOI: 10.25656/01:35945; 10.35468/6245-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359453>

<https://doi.org/10.25656/01:35945>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Astrid Rank

Soziales und politisches Lernen in Zeiten von Social Media

Abstract

Das Aufwachsen in einer Kultur der Digitalität und die Nutzung von Social Media stellen Schüler*innen vor vielfältige Herausforderungen, auf die sie in der Schule vorbereitet werden müssen. Im Beitrag wird beleuchtet, wie soziales und politisches Lernen hierfür neu gedacht werden müssen. Nicht nur individuelles Verhalten als Teil des digitalen Miteinanders, sondern auch die Rahmenbedingungen dieser digitalen Öffentlichkeiten müssen Lerngegenstand der kritischen Betrachtung sein, etwa durch Thematisierung von Aufmerksamkeitsökonomie und Plattformkapitalismus. Dies setzt bei Lehrkräften grundlegendes Wissen über Strukturen und Funktionslogiken in der Digitalität, konkret Social Media, voraus. Empirische Ergebnisse aus PoliMeR zum medienpolitischen Professionswissen von angehenden Grundschullehrkräften werden in diesem Kontext präsentiert und diskutiert.

Schlagworte: Social Media, soziales Lernen, politische Bildung, Sachunterricht, Grundschule

1 Soziales Lernen im Sachunterricht

Eine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre „soziale [...] Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich [...] bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, 9). Soziales Lernen im Sachunterricht beinhaltet daher die Analyse und Reflexion des sozialen Miteinanders, sowie die Förderung prosozialen Verhaltens, um Mitwirken und Handeln in sozialen Kontexten zu ermöglichen (vgl. Goll 2023, 73f.). Durch argumentative Aus Handlungsprozesse bei Konflikten und in der Auseinandersetzung mit Werten können so eigene Orientierungen und Handlungsstrategien erarbeitet und soziale Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. Kiper 2011, Schrupf 2022). Soziale Kontexte erstrecken sich heute selbstverständlich auch auf den digitalen Raum. So finden soziale Lernprozesse nicht mehr ausschließlich in analogen

Settings statt, sondern dehnen sich zunehmend auf digitale Lebenswelten von Kindern aus. Diese digitalen Sozialräume müssen im Sachunterricht als Orte sozialen Lernens berücksichtigt werden. Alle Aspekte sozialen Lernens – etwa Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz, Selbstbestimmtheit oder Respekt vor anderen Standpunkten – können genauso für den digitalen Raum bearbeitet werden (die genannten Ziele basieren hier auf dem LehrplanPLUS für Bayern, StMUK 2014). Der vorliegende Beitrag rückt die Anforderungen an soziales Lernen im Kontext von Digitalität – insbesondere im Zusammenhang mit Social Media – in den Fokus. Dabei sollen Herausforderungen in den Blick genommen und Konsequenzen hinsichtlich einer Verknüpfung mit politischem Lernen gezogen werden. Zudem sollen Einblicke in die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt PoliMeR zur Förderung der Kompetenzentwicklung (angehender) Grundschullehrkräfte in diesem Bereich gegeben werden.

2 Soziales Lernen in der Digitalität

Social Media können als technologiebasierte Angebote definiert werden, „die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen“ (Taddicken & Schmidt 2022, 5). Insofern stellen sie Räume des sozialen Miteinanders dar, die auch beim sozialen Lernen im Sachunterricht berücksichtigt werden müssen, um Schüler*innen bei der Erschließung ihrer sozialen Umwelt zu unterstützen. Zwar setzen viele Plattformen ein Mindestalter voraus – bei WhatsApp und TikTok liegt dieses mit elterlicher Erlaubnis bei 13 Jahren – faktisch werden sie aber deutlich früher genutzt. Studienergebnisse zur Mediennutzung von Grundschulkindern belegen eine Präsenz digitaler Dienste im Alltag von Kindern (vgl. mpfs 2023). Neben Streamingangeboten und Spielen sind v.a. Social Media ein Bestandteil kindlicher Lebenswelten geworden. So gehören laut der letzten KIM-Studie WhatsApp, YouTube und TikTok zu den beliebtesten Apps der sechs- bis 13-jährigen, wobei WhatsApp als mit Abstand wichtigste Anwendung gilt (vgl. mpfs 2023). Weitere Studien (z. B. Kinder Medien Monitor 2024, Smahel u. a. 2020) bestätigen diese Ergebnisse und unterstreichen die Bedeutung von Social Media, insbesondere zu Kommunikationszwecken.

Eine schulische Thematisierung von Social Media im Rahmen sozialen Lernens bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen der faktischen Verwendung der Angebote durch Grundschul Kinder und ihrer erst ab dem Jugendalter erlaubten Nutzung. Gleichzeitig entstehen im digitalen Raum neue Herausforderungen, die wichtige Gelegenheiten für soziales Lernen von Kindern bieten:

So verändern sich soziale Kommunikationsprozesse. Durch die zeitliche und räumliche Entgrenzung der Kommunikation mittels Social Media entstehen erweiterte Kommunikations- und Teilhabemöglichkeiten. Damit kann jedoch auch sozialer Druck einhergehen, ständig vernetzt und erreichbar sein zu müssen (vgl. Katzer 2020). Designeinstellungen wie z. B. Pushnachrichten verstärken diese Mechanismen zusätzlich (vgl. Meinert u.a. 2021). Zudem eröffnen sich durch den digitalen Raum neue Angriffsflächen, die Risiken von Exklusionserfahrungen bergen, etwa durch problematische soziale Vergleiche oder digitale Gewalterfahrungen wie Cybermobbing oder -grooming (vgl. Katzer 2020, Ganguin u.a. 2022, Meinert u.a. 2021, Tulodziecki u.a. 2019). Darüber hinaus beeinflussen Social Media das Identitäts- und Beziehungsmanagement (vgl. Paus-Hasebrink 2022). Sie eröffnen neue Möglichkeiten zur Identitätskonstruktion und -präsentation, zur Abgrenzung und zur Identifikation (vgl. Ganguin u.a. 2022). Diese Veränderungen wirken sich wiederum auf die Gestaltung und den Aufbau neuer Beziehungen aus. Auch hier ergeben sich erweiterte Möglichkeiten, reale Sozialbeziehungen neu aufzubauen oder zu intensivieren. Herausfordernd ist allerdings, dass sich der unmittelbare Austausch mit persönlichen Bekannten digital anders gestaltet (z. B. zeigen Individuen nur kuratierte Ausschnitte ihres Lebens oder nutzen Filter). Auch parasoziale Beziehungen spielen im digitalen Raum eine Rolle. Dabei handelt es sich um einseitige Beziehungen, die Rezipient*innen zu Personen aus den Medien aufbauen, ohne dass tatsächliche soziale Interaktionen stattfinden. Durch die mediale Inszenierung fühlt sich die Beziehung z. B. zu Influencer*innen nahezu wie eine echte Freundschaft und nach Intimität an, obwohl meist kein wechselseitiger Kontakt besteht (vgl. Wegener 2022).

Die Ausführungen verdeutlichen, warum Social Media im Rahmen sozialen Lernens im Sachunterricht berücksichtigt werden sollten. Sie sind Teil der Lebenswelten von Kindern geworden und fungieren als Räume des sozialen Austauschs, die jedoch (z. T.) anderen Logiken folgen und mit neuen Anforderungen verbunden sind. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Klassenchats konkretisiert werden, um Herausforderungen und Lerngelegenheiten für soziales Lernen zu illustrieren.

3 Konkretisierung am Beispiel Klassenchat

Im Sachunterricht werden häufig alltagsnahe Beispiele aufgegriffen, um demokratische Prinzipien wie Mitbestimmung, Verantwortung und gemeinschaftliches Aushandeln für Kinder erfahrbar zu machen. Ein Beispiel, das diese Aspekte mit der digitalen Lebenswelt von Kindern verknüpft, ist der Klassenchat. Dieser ist bereits im Grundschulalter verbreitet (vgl. mpfs 2021, 2023) und ermöglicht die Teilnahme an Gruppenaktivitäten sowie die Mitgestaltung klasseninterner

Aushandlungsprozesse. Gleichzeitig stellt er aber neue Anforderungen an den sozialen Umgang miteinander (vgl. Grabensteiner 2023).

Im Projekt PoliMeR¹ (Politische Medienbildung Regensburg) wurden im Rahmen von Seminaren digitalitätsbezogene Präkonzepte von Grundschulkindern durch Studierende des Grundschullehramts erhoben. Die vielfältigen Ergebnisse der Erhebungen unterstreichen die unmittelbare Präsenz des Themas und ihr Potential für Bildungsprozesse:

- „Ja, wir haben einen Klassenchat und in den schreibe ich auch öfter was. Aber letztens wurde ich rausgeschmissen, weil ich eine Mitschülerin beleidigt habe. Ich darf wieder rein, nur muss ich meine Mama fragen.“ (I5, Sommersemester 2023)
- „In unsere Klassengruppe schickt der Max oft lustige Bilder rein und sagt, das könnte der Nico sein. Die anderen finden das immer ganz lustig. [Und wie findest du das?] Naja, ich finde es manchmal schon ein bisschen gemein.“ (I12, Sommersemester 2023)

Diese beiden Beispiele zeigen, dass der Klassenchat als Kommunikationsraum im digitalen Alltag von Schüler*innen Gelegenheiten für soziales Lernen bietet, etwa im Umgang mit Regeln, Konflikten, Gruppendynamiken und digitaler Höflichkeit (Netiquette). Soziales Lernen setzt hier an „konkreten Gruppenkonflikten, [sowie] an kollektiv geteilten Wissensbeständen, Biografien und Vorerfahrungen“ an (Schrumpf 2022, 261). Themen wie Regeln, Umgang mit Mobbing, ständige Erreichbarkeit und aufmerksamkeits erzeugende Funktionen können diskutiert werden. Die oben genannten Beispiele ermöglichen dabei unter anderem eine Diskussion über Selbst- und Fremdwahrnehmung (was für eine Person lustig ist, kann für andere verletzend sein). Ebenso können Fragen zu Regelsetzungen und Moderation im digitalen Raum thematisiert werden; zum Beispiel, wer eigentlich über Sanktionen wie den Ausschluss aus der Gruppe entscheidet. Das bleibt im ersten Beispiel unklar und bietet Anlass zur Reflexion über Machtverhältnisse, Zugehörigkeit und Exklusion in digitalen Gemeinschaften.

Auch die eher zurückhaltende Kritik („manchmal schon ein bisschen gemein“, I12) verdeutlicht, wie wichtig es ist, über Mut, Gerechtigkeit und Solidarität im digitalen Miteinander zu sprechen. Auf diese Weise kann der Klassenchat nicht nur als Thema sozialen Lernens, sondern auch als Ausgangspunkt für kindgerechte politische Bildung genutzt werden.

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2010 gefördert (2020–2023). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

4 Politische Dimension

Allerdings ist dieser auf das Individuum konzentrierte Zugang nicht ausreichend, um die soziale Umwelt im digitalen Raum umfassend verstehen und mitgestalten zu können. Denn die Herausforderungen spiegeln strukturelle Probleme wider und erfordern daher auch strukturelle Lösungen, über die im Unterricht nachgedacht werden sollte.

Wird Social Media im Unterricht ausschließlich dazu genutzt, um Kindern soziales Verhalten durch Netiquette, Warnungen vor Cybergrooming oder Tipps zum respektvollen Umgang zu vermitteln, werden dadurch Verhaltensregeln innerhalb eines bestimmten Raums vermittelt. Doch auch dieser Raum selbst und seine inhärenten Strukturen müssen kritisch thematisiert und reflektiert werden. Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube funktionieren nach den Logiken des Plattformkapitalismus, bei dem Plattformen als Vermittler zwischen Angebot und Nachfrage fungieren und dabei Profite aus der Erfassung, Analyse und Vermarktung von Nutzer*innendaten generieren (vgl. Rau & Grell 2022; Simanowski 2021, 54; Stark & Magin 2019, 389ff.). Ihre Algorithmen bevorzugen emotional aufgeladenen Content, fördern kontinuierliche Interaktionen (Liken, Teilen, Kommentieren etc.), sanktionieren gewisse politische Positionierungen (etwa durch Deboosting oder Unsichtbarmachung) und reglementieren Hate Speech und Fake News unzureichend (vgl. Saurwein u.a. 2022, Stark u.a. 2022). Dahinter stecken wirtschaftliche Interessen: Die Plattformen zielen darauf ab, die Verweildauer der Nutzer*innen zu maximieren, um eine möglichst hohe Werbeexposition zu gewährleisten. Meta-Wissen über die Anbieter und strukturelle Bedingungen ist also wichtig, um die Auswirkungen auf das digitale soziale Miteinander einordnen zu können. So können Kinder beispielsweise Influencer*innen in Bezug auf ihre Interessen und Absichten besser einordnen – nicht nur, um die *Echtheit* parasozialer Beziehungen zu hinterfragen, sondern auch, um ökonomische Interessen und Intentionen zu reflektieren, die Kindern oft nicht bewusst sind (vgl. Enke u.a. 2021).

Außerdem sollte Kindern vermittelt werden, dass Social Media affektiv aufgeladene Inhalte algorithmisch priorisieren und interaktives Verhalten systematisch verstärken. Die sozialen Dynamiken im digitalen Raum, die sich für Schüler*innen mitunter wie *echtes Leben* und reale Interaktionen anfühlen, zeichnen daher ein verzerrtes Bild gesellschaftlicher Wirklichkeit. So stammt ein Großteil der sichtbaren Beiträge häufig von einem kleinen, besonders meinungsstarken Teil der Nutzerschaft, der extreme Positionen vertritt, Shitstorms auslöst oder Hasskommentare verbreitet (siehe z.B. Meyer 2019). Auf diese Weise entsteht ein nicht repräsentatives Meinungsbild (vgl. Stark u.a. 2022). Was als allgemeine Stimmung oder Mehrheitsmeinung wahrgenommen wird, ist häufig das Ergebnis selektiver Sichtbarkeit: Während die Mehrheit der Nutzer*innen

passiv bleibt, dominieren radikale Stimmen die Wahrnehmung – algorithmisch begünstigt und teils gezielt durch politische Akteure instrumentalisiert (vgl. BMFSFJ 2020, 287; Simanowski 2021).

Wer soziale Medien als Lernorte ernst nimmt, muss daher nicht nur individuelles Verhalten, sondern auch die Rahmenbedingungen dieser digitalen Öffentlichkeiten in den Blick nehmen und zum Lerngegenstand der kritischen Betrachtung machen. Das kann auch Fragen miteinschließen, welche digitalen Infrastrukturen wir uns eigentlich wünschen und wie Politik diese gestalten sollte (vgl. Wenzel u.a. 2024). Dies setzt bei Lehrkräften grundlegendes Wissen über Strukturen und Funktionslogiken in der Digitalität, konkret Social Media, voraus.

5 Empirische Einblicke

Vor diesem Hintergrund wurde im Forschungsprojekt *PoliMeR* eine Intervention entwickelt, die (angehende) Grundschullehrkräfte gezielt in der Auseinandersetzung mit diesen Bildungsinhalten an der Schnittstelle von digitaler und sozialwissenschaftlicher Bildung unterstützt. In Anlehnung an bestehende Forschung wurde dabei von politischer Medienbildung gesprochen (z. B. Oberle 2017). Um die professionellen Kompetenzen von Studierenden und Lehrkräften in diesem Bereich zu fördern, wurde eine Intervention (ein Sachunterrichtsseminar mit Schwerpunkt auf politischer Medienbildung) über ein Semester durchgeführt und die Entwicklung der Kompetenzen der Teilnehmenden im Prä-, Post- und Follow-Up-Design untersucht. Im Fokus stand dabei das medienpolitische Professionswissen, das als inhaltliches Wissen u.a. über Plattformökonomie sowie als didaktisches Wissen, z. B. über Möglichkeiten der Thematisierung im Unterricht, konzeptualisiert und operationalisiert wurde.² Leitende Forschungsfragen waren, wie das medienpolitische Professionswissen der Teilnehmenden ausgeprägt ist und ob es sich durch eine Intervention steigern lässt. Das als Wissenstest konzipierte Erhebungsinstrument wurde im Projekt neu entwickelt und im Sommer- sowie Wintersemester 2021/2022 pilotiert (s. Wenzel & Asen-Molz 2023). Die Studie selbst wurde vom Sommersemester 2022 bis einschließlich dem darauffolgenden Sommersemester an der Universität Regensburg durchgeführt. Die Erhebungen fanden parallel zur Interventionsgruppe auch in einem Sachunterrichtsseminar mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt statt, um Aussagen zur Wirkung der Intervention machen zu können. Da nur eine geringe Anzahl an Lehrkräften an der Intervention teilnahm (N = 8), wird im Folgenden eine Einschränkung auf die Gruppe der Studierenden vorgenommen,

2 Das Professionswissen umfasst traditionell u.a. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2006). Diese Studie spricht von inhaltlichem und didaktischem Wissen, da politische Medienbildung keine eigene Fachkultur oder einen eigenen Fächerkanon besitzt.

von denen vollständige Datensätze zu den ersten beiden Messzeitpunkten vorliegen ($N = 108$, 69 davon in der Interventions- und 39 in der Kontrollgruppe).

Aufgrund der Clusterstruktur in den Daten, welche möglicherweise durch die nicht randomisierte Zuteilung bedingt war, wurden gemischte lineare Modelle verwendet, um die Wissensentwicklung zu berechnen. Diese Modellierung erlaubt es, die Datenstruktur angemessen zu berücksichtigen. Das Professionswissen wurde dabei durch die Prädiktoren Gruppenzugehörigkeit (Interventions- und Kontrollgruppe) sowie Messzeitpunkte (dummy-codiert) vorhergesagt. Der Post-Zeitpunkt wurde als Referenzkategorie gewählt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse belegen eine positive Entwicklung des Professionswissens. Der signifikante Interaktionseffekt (Prä x IG) zeigt, dass das Wissen in der Interventionsgruppe zum Prä-Zeitpunkt signifikant geringer als zum Post-Zeitpunkt war (s. Tab. 1). Der Anstieg im Wissen kann also auf die Intervention zurückgeführt werden. Werden beide Professionswissensbereiche getrennt voneinander betrachtet, lässt sich jedoch nur für das Fachwissen ein signifikanter Interaktionseffekt nachweisen (inhaltliches Wissen Prä x IG: $B = -0.07$, $SE = 0.02$, $df = 145.27$, $t = -3.47$, $p = 0.00$; didaktisches Wissen: Prä x IG: $B = -0.01$, $SE = 0.03$, $df = 149.66$, $t = -0.55$, $p = 0.58$).

Tab. 1: Gemischtes lineares Modell zur Entwicklung des Professionswissens mit den Prädiktoren Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkte

	Professionswissen				
<i>N</i> <i>Beob.</i> <i>ICC</i>	108		259		61 %
<i>Feste Effekte</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Konstante	0.77	0.03	164.2	23.77	0.00
Interventionsgruppe (IG)	0.24	0.04	164.2	5.8	0.00
Prä	-0.07	0.03	146.7	-2.6	0.55
Prä x IG	-0.08	0.04	146.7	-2.3	0.02
Follow up	-0.03	0.05	163.8	-0.6	0.55
Follow up x IG	0.01	0.06	162.3	0.2	0.84
Marg. R^2 kond. R^2	0.25		0.71		

Wie die Ergebnisse inhaltlich zu interpretieren sind, soll exemplarisch an zwei ausgewählten Items gezeigt werden, die sich auf Strukturen und Funktionslogiken digitaler Plattformen beziehen. Solches Wissen stellt eine zentrale Voraussetzung für ein vertieftes Verständnis sozialer Räume in der Digitalität dar (vgl. Abschnitt 4).



Abb. 1: Ausprägung zum Prä-Zeitpunkt des Items I16 (MC): „Welches Ziel verfolgt das Geschäftsmodell von YouTube?“

Um das inhaltliche Wissen zu überprüfen, wurde unter anderem nach dem Interesse von YouTube (stellvertretend für weitere profitorientierte Plattformen wie Instagram oder TikTok) gefragt. Die Auswertung der Daten zum Prä-Zeitpunkt zeigte hier ein geringes Bewusstsein für plattformökonomische Zusammenhänge (Abbildung 1, Item I16). Zwischen den Teilnehmer*innen der Interventions- und Kontrollgruppe zeigten sich zunächst keine Unterschiede. Nur die Hälfte der Studierenden war sich darüber bewusst, dass YouTube primär ökonomische Interessen verfolgt. Durch die Intervention konnte jedoch eine Steigerung im Professionswissen erzielt werden. So lässt sich für das Item I16 eine positive Veränderung zum Post-Zeitpunkt in der Interventionsgruppe feststellen.

Lehrkräfte benötigen jedoch nicht nur Wissen über die Funktionslogiken dieser Plattformen, sondern müssen auch in der Lage sein, bewusst Lernangebote zu schaffen bzw. Lerngelegenheiten zu erkennen und aufzugreifen. Zur Erhebung des didaktischen Wissens wurden deshalb unter anderem Vignetten formuliert, wie in Item FDN03, in dem eine solche Lerngelegenheit beschrieben wird.



Abb. 2: Ausprägung zum Prä-Zeitpunkt des Items FDN03 (offen): „Eine Schülerin vertraut Ihnen an, dass sie eine Nachricht bekommen hat, die ihr Angst macht und die sie weitergeleitet hat. Erklären Sie, wie Sie reagieren würden.“

Darin erhält eine Schülerin eine Nachricht über einen Messenger, die ihr Glück verspricht, wenn sie die Nachricht weiterleitet – falls sie das nicht tut, werden schlimme Konsequenzen für die Familie vorhergesagt. Die teilnehmenden Studierenden sollten hier in einer freien Antwort formulieren, wie sie als Lehrkraft mit dieser Situation umgehen würden (s. Abb. 2). Die Nachricht, die die Schülerin erhält, kann exemplarisch für Beiträge im Internet gesehen werden, die sich aufgrund ihrer emotionalisierenden Ansprache sowie den damit verbundenen Handlungsaufforderungen schnell verbreiten. Denn nach denselben Mechanismen funktionieren empörungsauslösende, populistische Beiträge in Social Media. Auch wenn es sich hier nur um einen *harmlosen* Kettenbrief handelt, kann dieses Beispiel aus der Lebenswelt aufgegriffen und genutzt werden, um zu thematisieren, welche Mechanismen die Verbreitung von Beiträgen beeinflussen und um Strategien im Umgang damit zu entwickeln (z. B. Emotionskontrolle, Überprüfen von Inhalten). In der dargestellten Auswertung wird erkennbar, dass bei dem im Item beschriebenen Vorfall nur sehr wenige Teilnehmende einen Lernanlass für soziales und politisches Lernen erkennen. In den meisten Fällen nehmen die Studierenden nur einen Impuls wahr, mit dem betroffenen Kind zu sprechen (trösten und aufklären, dass keine reelle Gefahr droht etc.). Nur 6 % der Studierenden würden den Vorfall zum Anlass nehmen, um ihn als Lerngelegenheit für die ganze Klasse zu nutzen.

Durch die Intervention konnte in diesem Bereich keine Verbesserung erzielt werden. Damit steht das Item FDN03 exemplarisch für die ernüchternden Ergebnisse der Regressionsanalyse zum didaktischen Wissen. Ein möglicher Erklärungsansatz besteht darin, dass sich inhaltliches Wissen vergleichsweise leichter fördern lässt, während der Aufbau didaktischen Wissens mehr Zeit erfordert. Dies könnte daran liegen, dass didaktisches Wissen auf inhaltlichem Wissen aufbaut und über dieses hinausgeht. Zudem könnte auch die Gestaltung der Intervention Einfluss auf die unterschiedliche Entwicklung der Wissensbereiche haben, etwa dass Studierende mehr Übungsgelegenheiten zum Aufbau des didaktischen Wissens brauchen (genauere Angaben zum Interventionskonzept können Gößinger u. a. 2023, entnommen werden). Unabhängig davon wird jedoch deutlich, dass der Aufbau von Professionswissen gezielt unterstützt werden muss. Es entwickelt sich weder von selbst noch ist es bei Lehramtsstudierenden von vornherein vorhanden.

Fazit

Es war uns ein Anliegen, mit diesem Artikel ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass soziales Lernen im Kontext eines Lernens und Lebens in der Digitalität möglich und vor allem auch notwendig ist. Dafür eröffnet gerade die Verbindung von sozialem Lernen mit (medien-)politischer Bildung die

notwendigen Perspektiven, um „Bedeutungen im Zusammenleben von Menschen hinsichtlich ihrer Ordnungen und Regeln samt deren Genese in einen Zusammenhang [stellen zu können und] sich selbst in der Gesellschaft [...] verorten und positionieren zu können“ (Pech 2010 zit. nach Omolo u.a. 2025, 144). Konkretisiert wurde, dass dies ausgehend von der Lebenswelt der Kinder bedeutet, Erfahrungen des sozialen Miteinanders in Social Media zu reflektieren, was exemplarisch für den Klassenchat gezeigt wurde. Dabei bieten sich vielfältige Lernchancen im Hinblick auf Regeln und Bedingungen für einen respektvollen Umgang oder der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zudem gilt es, die spezifischen Charakteristika des digitalen Raums zu beachten und deren politische Gestaltbarkeit zu verdeutlichen. Denn neben Regeln für das Miteinander auf persönlicher Ebene erfordert das Zusammenleben in der Gesellschaft auch Rahmenbedingungen für das Miteinander über die persönliche Ebene hinaus.

Die Befunde aus PoliMeR stimmen grundsätzlich optimistisch, dass Studierende wirksam darin unterstützt werden können, entsprechende medienpolitische Kompetenzen zu erwerben – wenn auch die Aneignung didaktischen Wissens mehr zielgerichteter Förderung bedarf. Diese Kompetenzen sind entscheidend, damit sich angehende Lehrkräfte zutrauen, entsprechende Inhalte in der Grundschule aufzugreifen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Angesichts der Dynamik von Veränderungsprozessen in der digitalen Welt und ihren Auswirkungen auf das soziale Miteinander ist dies keine triviale Aufgabe. Die Gestaltung des sozialen Miteinanders in der Digitalität bleibt ein gesellschaftlicher Dauerauftrag – und somit auch ein stets neu zu verhandelndes Aufgabenfeld für soziales wie auch (medien-)politisches Lernen im Sachunterricht.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Enke, N., Bigl, B., Schubert, M. & Welker, M. Studie zu Werbepraktiken und direkten Kaufappellen an Kinder in sozialen Medien. Ein Forschungsprojekt im Auftrag der KJM. Online unter: https://www.kjm-online.de/fileadmin/user_upload/KJM/Service/Publikationen/Studien_Gutachten/210811_Abschlussbericht_KJM.pdf (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Ganguin, S., Nickel, J. & Sander, U. (2022): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 587–594.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: T. Goll & E.-M. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 73–82.
- Gößinger, C., Wenzel, M., Asen-Molz, K. & Rank, A. (2023): Politische Bildung in der Digitalität – Eine Intervention zur Förderung von Kompetenzen bei (angehenden) Grundschullehrkräften. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 319–324.
- Grabensteiner, C. (2023): Medienbildung im Medienhandeln: Rekonstruktionen am Beispiel von Instant-Messaging-Gruppen in Schulklassen. Wiesbaden: Springer.
- Katzer, C. (2020). Kindheit und Jugend in Zeiten digitaler Aufmerksamkeitsökonomie. Interdisziplinäre Fachzeitschrift, 23 (1), 45–55.
- Kinder Medien Monitor (2024). Online unter: https://kinder-medien-monitor.de/wp-content/uploads/2024/09/KiMMo-2024_Ergebnispraesentation.pdf (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 31–54.
- Meinert, J., Meier, Y. & Krämer, N.C. (2021): Privatheit aus medienpsychologischer Perspektive: Folgen der zunehmenden Digitalisierung für Kinder und Jugendliche. In: I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen & C. Krämer (Hrsg.): Aufwachsen in überwachten Umgebungen. Baden-Baden: Nomos, 37–60.
- Meyer, R. (2019, Oktober 5): Kommentare zu politischen YouTube-Videos: Wo wenige Nutzer viel Meinung machen. Spiegel. Online unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/youtube-kommentare-in-der-datenanalyse-wenige-stimmen-viel-meinung-a-1288662.html> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs): (2021): KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 – bis 13-Jähriger. Online unter: <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2020/> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs): (2023): KIM-Studie 2022 Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 – bis 13-Jähriger. Online unter: <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2022/> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Oberle, M. (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.): Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: BpB, 187–196.
- Omolo, A., Peuke, J., Maltzahn, K., Woloschuk, N. & Zelck, J. (2025): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt. In: C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–156.
- Paus-Hasebrink, I. (2022): Medien und Lebensalter: Kindesalter. In: U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 785–793.
- Rau, F. & Grell, P. (2022): Bildung und Lernen mit sozialen Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 145–166.
- Saurwein, F., Spencer-Smith, C., Krieger-Lamina, J. (2022): Social-Media-Algorithmen als Gefahr für Öffentlichkeit und Demokratie: Anwendungen, Risikoassemblagen und Verantwortungszuschreibungen. In: A. Bogner, M. Decker, M. Nentwich & C. Scherz (Hrsg.): Digitalisierung und die Zukunft der Demokratie. Baden-Baden: Nomos, 243–256.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzerfahrungen: eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Simanowski, R. (2021): Digitale Revolution und Bildung: für eine zukunftsfähige Medienkompetenz. Weinheim: Beltz Juventa.

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020): EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>.
- Stark, B. & Magin, M. (2019). Neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit durch Informationsintermediäre: Wie Facebook, Google & Co. die Medien und den Journalismus verändern. In: M. Eisenegger, L. Udris & P. Ettinger (Hrsg.): Wandel der Öffentlichkeit und der Gesellschaft: Gedenkschrift für Kurt Imhof. Wiesbaden: Springer, 377–406.
- Stark, B., Magin, M. & Geiß, S. (2022): Meinungsbildung in und mit sozialen Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 213–231.
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2014): LehrplanPLUS: Übergreifende Ziele. Online unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>. (Abrufdatum: 21.11.2025)
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 3–17.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele. Stuttgart: UTB.
- Wegener, C. (2022): Theorieansätze und Hypothesen in der Medienpädagogik: Parasoziale Interaktion. In: U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 315–318.
- Wenzel, M., Asen-Molz, K. & Gößinger, C. (2024): Digitale Souveränität als Aufgabe des Sachunterrichts? In: M. Heil, M. Lindeboom, V. Rieber, K. L. Werner & A. Wohnung (Hrsg.): Digitale Souveränität und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Wenzel, M. & Asen-Molz, K. (2023): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 118–125.

Autorinnen

Wenzel, Mirjam

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Mirjam.wenzel@ur.de

Asen-Molz, Katharina, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-5454-6864>

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Katharina.asen-molz@ur.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

orcid: Astrid.rank@ur.de