

Herbert Pichler*, Christiane Hintermann** & Daniel Raithofer***

Identitätskonstruktion von Jugendlichen

Trittsteine zur (De)Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiDENTITY¹

* herbert.pichler@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

** christiane.hintermann@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

*** daniel.raithofer@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 23.11.2020, akzeptiert am: 10.02.2021

Aktuelle gesellschaftliche und (medien)technologische Prozesse des globalen Wandels liefern ausreichend Begründungen für die dringende Notwendigkeit einer Thematisierung der Aushandlung von Identitäten im Schulunterricht. Dieses Bildungsanliegen einer Dekonstruktion und Reflexion von Identitätskonzepten mit Jugendlichen kann mit Anliegen der kritischen Medienbildung erkenntnisreich in Einklang gebracht werden. Da vergleichbare Ziele bereits in mehreren österreichischen Unterrichtsprinzipien und Lehrplänen und damit explizit in den schulrechtlichen Rahmungen des österreichischen Schulunterrichts verankert sind, verwundert die Beobachtung umso mehr, dass adäquate Bildungsbemühungen, etwa in Schulbüchern und Materialien zur digitalen Grundbildung, erst wenig Niederschlag gefunden haben.² Ausgehend vom Projekt MiDENTITY wird aufgezeigt, wie schulische Aufgriffe zu Identitätskonstruktion von Jugendlichen und kritische (geographische) Medienbildung fachdidaktisch gerahmt werden können. Schließlich versteht sich der Beitrag auch als Motivation für Lehrpersonen an der Schließung der Forschungs- und Praxislücke mitzuwirken.

Keywords: Identitätskonstruktion Jugendlicher, Dekonstruktion, kritische geographische Medienbildung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen

Young adults and identity formation: stepping stones towards the (de)construction of identities in Critical Geographic Media Education as outlined in the MiDENTITY project

Current changes in media technology and society should be sufficient to argue a broad inclusion of the topic of individual and collective constructions of identity in secondary education. The objective of deconstructing and critically reflecting identity needs to be informed by critical (geographical) media literacy, as is documented in a variety of curricula and interdisciplinary documents governing secondary education. However, even a superficial look at school textbooks and available materials for basic digital education shows a conspicuous absence of the topic. This paper discusses a framework detailing scientific, pedagogical and legal considerations for an implementation in secondary education.

Keywords: identity construction of adolescents, deconstruction, critical geographical media literacy, citizenship education, intercultural learning

1 Einleitung

Die Hintergrundfolie für die Fragestellungen, mit denen sich der Beitrag auseinandersetzt, bilden die rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse des 21. Jahrhunderts. Im zweiten Kapitel werden ausgewählte Aspekte des globalen Wandels allgemein sowie der Medienwelt

¹ Unser Dank geht an Felix Bergmeister und Thomas Jekel für wertvolle Beiträge zur Fertigstellung des Artikels.

im Besonderen charakterisiert und mögliche Effekte auf Identitätsfindungsprozesse von Kindern und Ju-

² Nach unserem Informationsstand gibt es zu dieser Beobachtung noch keine publizierten empirischen Befunde, die Feststellung beruht auf einer Sichtung der Schulbücher in der Konzeptionsphase des Projektes MiDENTITY. Aus einer mangelnden Berücksichtigung in Schulbüchern kann mit einer gewissen Vorsicht auf eine entsprechend seltene Bearbeitung im Schulunterricht geschlossen werden. Die nach wie vor dominante Rolle der Schulbücher bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung ist hinlänglich dokumentiert (vgl. z. B. Hintermann 2018)

gendlichen skizziert. Daraus lässt sich die dringliche Forderung ableiten, dass Schule und Unterricht diese Themenkomplexe aufgreifen sowie auf die daraus erwachsenden Herausforderungen Antworten suchen und anbieten müssen; wobei die Bedeutung der vielfältigen Effekte des globalen Wandels für Bildungsprozesse von der österreichischen Bildungspolitik bereits mehrfach Eingang in die offiziellen Rahmenkonzeptionen von Schulunterricht gefunden hat. Wie im dritten Kapitel ausgeführt wird, können sowohl in den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien zur Interkulturellen Bildung, zur Medienerziehung, zur Politischen Bildung sowie im Curriculum zur Digitalen Grundbildung als auch konkret in den GW-Lehrplänen zahlreiche Anknüpfungspunkte dafür identifiziert werden. Diese Einordnung des Themenfeldes Identitätskonstruktion und kritische Medienbildung in zentrale Rahmendokumente für den (GW-)Unterricht wird auch deshalb relativ ausführlich erörtert, um (weitere) Projektarbeit in diesem Bereich anzuregen. Für Lehrpersonen werden damit zahlreiche Anregungen für konkrete Interventionen im Rahmen des Unterrichts gegeben, die sich mit Identitätskonstruktion, räumlichen Zuschreibungspraxen und kritischer Medienbildung auseinandersetzen.

Hinweise darauf, wie begründbare Bildungsanliegen im Kontext von Identität und Medienbildung fachdidaktisch gerahmt und in schulpraktischer Projektarbeit umgesetzt werden können, kann man dem vierten Abschnitt entnehmen. Erarbeitet wird dies vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten Sparkling Science Projektes „MiDENTITY (Mediale) – Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“³. Das Projekt wurde in einer engen Zusammenarbeit mit drei Wiener Schulklassen unterschiedlicher Schultypen und Schulstandorte⁴ im Schuljahr 2017/18 durchgeführt. Im Zentrum standen dabei 79 fünfzehn- bis neunzehnjährige Schüler*innen der Sekundarstufe II aus Wien, die ihre eigenen Selbstverortungen und Fremdzuschreibungen untersuchten sowie die besondere Rolle die soziale Medien dabei spielen beleuchteten.

Der Beitrag soll insbesondere auch dazu anregen, entsprechende unterrichtspraktische Konzeptionen zu entwerfen und zur breiten schulischen Verwendung zu veröffentlichen.

³ Detailliertere Darstellungen des Projektes MiDENTITY finden Sie in den Beiträgen Hintermann et al. 2018, 2019, 2020 und 2021.

⁴ Unser ausdrücklicher Dank gilt den mit dem Projekt befassten Lehrenden und Schüler*innen des Aufbaulehrgangs der BHAK 10 in der Pernerstorfergasse (1010 Wien), der 2AHWII der HTL Ungargasse (1030 Wien) sowie der 6B des BRG 19 in der Krottenbachstraße (1190 Wien).

2 Identitätsfindungsprozesse Jugendlicher vor dem Hintergrund globalen Wandels, von Postfaktizität und Echoräumen⁵

Eine Analyse des Forschungsstandes zeigt, dass die Identitätskonstruktionen Jugendlicher im Hinblick auf (mediale) Raum- und Kulturkonstruktionen in Österreich bislang nicht speziell untersucht wurden (vgl. Hintermann et al. 2019). Eine Verknüpfung der wissenschaftlichen Debatten über räumliche und kulturelle Identitätskonstruktionen sowie deren mediale Verhandlung mit den Handlungspraxen von Jugendlichen und deren Wahrnehmungen wirft jedoch äußerst spannende Fragen auf.

Eingebettet sind die Aushandlungen von Identitäten in gesellschaftliche Entwicklungen, die als Phänomene der Superkomplexität (Barnett 2000, 2012) und Superdiversität (Vertovec 2007) beschrieben werden können. Die mit der Digitalisierung einhergehende Informations- und Datenmenge wächst laufend, auch die Referenzrahmen, innerhalb derer die Mitglieder einer Gesellschaft diesen Input verarbeiten und sich somit verorten und orientieren, werden stärker hinterfragt und neu verhandelt (vgl. Hintermann et al. 2021). So charakterisiert Barnett diese Welt als „a world where nothing can be taken for granted, where no frame of understanding or of action can be entertained with any security. It is a world in which we are conceptually challenged, and continually so“ (2000: 257). Der rasche Wandel der Zusammensetzung, vor allem urbaner Gesellschaften, wurde von Vertovec (2007) mit dem Begriff der „Superdiversität“ gefasst, wobei Diversität über die Dimensionen Ethnie oder Herkunftsland hinausgedacht wird. Verschiedenste Kombinationen und intersektionale Wechselwirkungen mit weiteren Variablen wie Gender, Alter, Wohnort, oder Aufenthaltsstatus erzeugen diverse Gesellschaften, die daher für einzelne Individuen unübersichtlich erscheinen (können).

Auf internationaler Maßstabsebene sehen wir uns gleichzeitig mit den Herausforderungen multipolarer Krisen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert, die ungleiche Machtstrukturen und Hierarchien offenbaren (Weber 2015, vgl. Bergmeister et al. 2017). Als Beispiel können etwa die Fluchtbewegungen aus Nordafrika oder dem Nahen Osten in das angrenzende Europa angeführt werden. An der in Europa über Migration, Flucht und Integration geführten, medial und politisch aufgeheizten Debatte kann auch eine zunehmende soziale (Mecheril et al. 2010) sowie

⁵ Für eine ausführliche Diskussion von Konsequenzen unterschiedlicher Aspekte des globalen Wandels und der Veränderungen der Medienwelten auf die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen siehe Hintermann et al. 2020.

räumliche (Bauriedl 2009) Polarisierung und Spaltung der Gesellschaft beobachtet werden. Der Migrationspädagoge Mecheril (2010) kritisiert, dass darin implizit laufend Grenzziehungen zwischen „eigen“ und „fremd“, zwischen „wir“ und „nicht-wir“ vollzogen werden, in denen bestehende Machtgefälle und Hierarchien zementiert werden. Als Ausdruck der daraus resultierenden unterschiedlichen Machtpositionen kann die eingeschränkte Teilhabe derart marginalisierter Gruppen am gesellschaftspolitischen Leben gesehen werden. Nach Bauriedl spiegeln sich die Spaltungstendenzen auch in der Konstruktion von Raum als „relationale, machtdurchzogene und prozesshafte Dimension sozialer Interaktion“ (2009: 228) wider.

Am Beispiel der Debatten um die Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid-19-Pandemie kann auch der tiefgreifende Wandel der medialen Repräsentation (vgl. Hall 1997) beobachtet werden. Befeuert durch die Globalisierung und die neuen technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung allgemein sowie medialer Kanäle im Speziellen erfahren auch herkömmliche, scheinbar eindeutige Erklärungs- und Deutungsmuster eine Krise. Ausgelöst wird dies durch eine sehr rasche sowie breite Produktion und Verteilung von Daten und Informationsbausteinen in digitalen Medien bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust und schrumpfendem Einfluss der klassischen Massenmedien (Printmedien und Rundfunk) im Medienkonsum, vor allem bei Jugendlichen (vgl. Shell Jugendstudie 2019, Jugend-Internet-Monitor 2019 etc.). Im medialen Überangebot der Kanäle sowie konkurrierender und widersprüchlicher Erklärungen und Narrative (vgl. Ortner 2014) verlieren herkömmliche Marker für Faktizität, Seriosität und Glaubwürdigkeit an Einfluss.

Die neue Unübersichtlichkeit medialer Kommunikation und Repräsentation äußert sich dabei in verschiedenen Phänomenen: Die Produktion, die Verbreitung und der Konsum von Botschaften in zunehmend virtuellen Räumen führt, unterstützt durch die Algorithmen von sozialen Plattformen und Netzwerken, zur Etablierung von Filterblasen und Echokammern (Pariser 2012). In diesen medialen Rückzugsräumen (Rochlin 2017) und Wohlfühllosen werden nicht nur die eigenen Sichtweisen permanent bestärkt, die Filter- und Auswahlmechanismen sozialer Medien verhindern geradezu einen kontroversen gesellschaftspolitischen Diskurs und werden ob ihrer polarisierenden Wirkungen auch als „Radikalisierungsmaschinen“ (Ebner 2019) charakterisiert. Weiters bietet sich diese kommunikative Praxis in Kombination mit den technologischen Entwicklungen für zielgruppengenaue politische Agitation und Beeinflussung an, wie das Beispiel Cambridge Analytica im Rahmen der Brexit-Kampagne zeigte (vgl. Dowards

& Gibbs 2017). Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, dass wachsende Zustimmung zu politischen Botschaften beobachtet werden kann, die auf scheinbar „einfache Erklärungen“ und vermeintliche „Eindeutigkeit“ setzen (Nassehi 2016; Schad 2017).

Versuche, beispielsweise von Seiten eines unabhängigen Qualitätsjournalismus, die Komplexität von Problemlagen oder die Interessenlagen in Konflikten darzustellen, können von Populist*innen unabhängig von der Faktenlage für eigene Zielgruppen relativ leicht als „Fake-News“ der „Systemmedien“ diskreditiert werden. Im „postfaktischen Zeitalter“ (Keyes 2004) verlieren Fakten zunehmend ihren Anspruch auf Gültigkeit und müssen medial mit Verschwörungstheorien und Tendenzen der Gegenauflärung in Konkurrenz treten, was exemplarisch an den Diskursen über Klimawandel und Klimaschutz oder Covid-19 gezeigt werden kann. Die skizzierten Phänomene gewinnen zudem an Brisanz, wenn wir uns mit Luhmann die Bedeutung der Medien für die Erschließung von Wirklichkeit(en) vor Augen führen: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ (1995: 5, vgl. 2017). Im thematischen Kontext und unter Berücksichtigung der Entwicklung in den letzten Jahren müsste man dieses bekannte Zitat um die Bedeutung der sozialen Medien ergänzen und aktualisieren.

Inmitten dieser kurz umrissenen Szenerie informieren und positionieren sich nun Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einem medialen Rauschen aus Informationsbausteinen und Versatzstücken, die vermehrt in digitalen Medien auf die Nutzer*innen einwirken. Dies darf jedoch nicht als passiver Medienkonsum interpretiert werden, durch Liken, Teilen oder Kommentieren werden die Jugendlichen selbst zu Mitgestalter*innen, zu Prosumer*innen (Toffler 1980). Dieses selektierende, kommentierende, bewertende und verteilende Medienhandeln sowie das Beitreten zu Gruppen und die Abgrenzung von anderen Gruppen in sozialen Medien können als identitätsbeeinflussende Zuordnungs- und Abgrenzungsprozesse charakterisiert werden. Diese Vorgänge können einerseits als partizipative Konstruktion und Gestaltung von Weltbildern in Medien im Sinne der individuellen Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit interpretiert werden. Andererseits sind Jugendliche dabei mit der Gefahr der Unübersichtlichkeit unzähliger Wirklichkeitsdarstellungen sowie bewusster oder unbewusster, massenhafter Verbreitung von Falschinformationen oder Propaganda konfrontiert. Beides erschwert die Verortung und Orientierung für Einzelpersonen. Hier kann eine kritische (geographische) Medienbildung ansetzen, die nicht nur die Bedeutung sozialer Medien bei der alltäglichen Wirklichkeitskonstrukti-

on analysieren und reflektieren hilft, sondern die damit verbundenen Prozesse der Identitätsaushandlungen von und unter Jugendlichen zum Thema macht.

3 Identitätskonstruktion(en) und kritische (geographische) Medienbildung: Unterrichtsprinzipien und Lehrplanbezüge

Der nun folgende Abschnitt bietet einen Überblick über die Einordnung des Themenfeldes Identitätskonstruktion und kritische Medienbildung in zentrale Rahmendokumente für den GW-Unterricht. Daraus lassen sich etliche Begründungen und Anknüpfungspunkte für Projektunterricht ableiten. So unterstützen Bildungsbemühungen, die sich in diesem Themenfeld bewegen, zentrale überfachliche Bildungsanliegen, die auch in den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien⁶ Interkulturelle Bildung (Grundsatzterlass 2017), Medienerziehung (Grundsatzterlass 2012) und Politische Bildung (Grundsatzterlass 2015) sowie in der Verordnung des Curriculums zur Digitalen Grundbildung (BMBWF 2018) als fächerübergreifende Ziele definiert wurden. Daneben verpflichten die Leitgedanken und allgemeinen didaktischen Grundsätze der gültigen Sekundarstufenlehrpläne geradezu, Schüler*innen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit geänderten Lebensbedingungen im Zeichen des globalen Wandels in der Migrationsgesellschaft zu bewegen. Schließlich finden sich auch im Fachlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde sowohl in den didaktischen Grundsätzen – speziell in den neu implementierten Basiskonzepten – als auch in den kompetenzorientierten Lernzielen des AHS-Lehrplans für die Sekundarstufe II (BMB 2016) konkrete Hinweise für die Realisierung dieser Bildungsanliegen im Unterricht. Ein kurzes Blitzlicht soll auch auf eine mögliche Verortung in der Sekundarstufe I geworfen werden.

3.1 Identitätskonstruktion(en) im Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung

Ein zentraler Begriff, der im Rahmen der Auseinandersetzung mit Identität(en) im Unterricht zu dekonstruieren wäre, ist jener der Kultur(en). Die 2017 neu formulierte Fassung des Unterrichtsprinzips Interkulturelle Bildung (BMB 2017) etabliert einen offenen, breiten und dynamischen Kulturbegriff und verweist mehrfach ausdrücklich auf die Identitätskonstruktion:

⁶ Fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien werden vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusätzlich zu den Lehrplänen für jene Bildungs- und Erziehungsaufgaben verordnet, die im Unterricht aller Gegenstände der jeweiligen Schulart zu berücksichtigen sind.

„Kulturen prägen die Identität des Einzelnen wie der Gruppe:

- die Kulturen der Gesellschaft, in der wir aktuell leben,
- die Kulturen der Gruppen, in denen wir uns bewegen,
- (kulturelle) Praktiken, die sich aus unserem sozialen Status, unserer sprachlichen, weltanschaulichen, religiösen Verankerung sowie alters- und milieubedingten Interessen ergeben etc.“ (ebd.: 2 f.)

Hinweise für die Ausrichtung von Unterrichtsinitiativen im Themenfeld lassen sich auch aus dem Ziel ablesen, Interkulturelle Bildung befähige „unabhängig von Herkunft, sozialem Status, Alter, Geschlecht etc. – zum Umgang mit Vielfalt in einer multikulturellen Gesellschaft. Sie soll einen Beitrag leisten gegen Ausgrenzungsmechanismen und stellt der Haltung ‚Wir und die Anderen‘ (‚Othering‘) die Befähigung zum Umgang in und mit heterogenen Gruppen gegenüber“ (ebd.: 3). Für die Zielrichtung des Beitrags erscheint auch der Verweis auf die Förderung der kritischen „Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“ bedeutsam. Weiters sollen eurozentristische oder andere ethnozentristische Sichtweisen erkannt, hinterfragt und durch Perspektivenvielfalt ergänzt werden (vgl. ebd.). Schließlich wird der wichtige Beitrag betont, den die Entwicklung von dynamischen, veränderbaren, hybriden Identitätskonzepten zur Förderung von Respekt und Toleranz sowie zur Sicherung von Demokratie und Menschenrechten leisten können, da dies Stereotypisierungen und Rassismen entgegenwirke (vgl. ebd.: 4).

3.2 Identitätskonstruktionen und kritische (geographische) Medienbildung im Unterrichtsprinzip Medienerziehung

Der 2014 neu veröffentlichte Grundsatzterlass zur Medienerziehung (BMBF 2014) kann als Aufforderung gelesen werden, sich mit Medien, ihren Produktionsbedingungen und Wirkungen reflexiv und kritisch auseinanderzusetzen. So wird etwa auf die Konsequenzen der zunehmenden Durchdringung der Lebenswelt Jugendlicher durch vielfältige Medien für die Planung und Gestaltung von Unterricht hingewiesen. Im Kontext des Beitrags erscheint der Hinweis bedeutsam, dass Schüler*innen neben den damit verbundenen Chancen, auf die Mechanismen und Wirkungen medialer Wirklichkeitskonstruktion vorbereitet werden: Etwa mit „den verschiedenen Interessen, die die Auswahl und den Inhalt von Informationen und die Form der Vermittlung bestimmen“ (ebd.: 1) sowie mit der Erkenntnis „dass die Medien nicht nur als Vermittler fiktiver Welten, sondern auch in der Abbildung der Wirklichkeit eine eigene Wirklichkeit schaffen. Die Schüler*innen sollen erkennen,

dass diese gestaltete Wirklichkeit nicht wertneutral sein kann.“ (ebd.: 4)

Der Grundsatzterlass zur Medienerziehung lenkt das Augenmerk der Lehrpersonen auf das Ziel des aktiven, bewussten und mitbestimmenden Medienhandelns der Schüler*innen und macht weiters deutlich, „dass sie im Rahmen der Mediennutzung ihre eigene Bedeutung in der Interaktion mit dem jeweiligen Medium aushandeln“ (vgl. ebd.: 3). Es gilt konkrete Lernumgebungen zu gestalten, Aktivitäten und Reflexionsprozesse zu initiieren, in denen Schüler*innen diese Erkenntnisse gewinnen und verarbeiten können.

3.3 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung im Unterrichtsprinzip Politische Bildung

Drittens bietet der 2015 überarbeitete und neu verordnete Grundsatzterlass zur Politischen Bildung (BMBWF 2015) zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Motivation und Legitimation von Bildungsbemühungen im Spannungsfeld von Identitätskonstruktion und Medien. So wird bereits in seiner Einleitung auf den starken Wandel in Schule, Gesellschaft und Politik verwiesen, gleichzeitig haben politische Kommunikation, mediale Berichterstattung und die Wege der Informationsbeschaffung einen starken Wandel durchlaufen (vgl. ebd.: 2). „Diesen Veränderungen muss durch neue Vermittlungsmethoden und aktuelle politische Bezüge Rechnung getragen werden.“ (ebd.: 2)

In den Lehrzielen des Grundsatzterlasses werden wesentliche Aspekte angesprochen, die im Kontext der Reflexion der Identitätskonstruktion sowie der Rolle der (sozialen) Medien bedeutsam erscheinen: Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und dahinterstehende Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen und zu bewerten. Auch die eigenen Wertvorstellungen und jene von Andersdenkenden sollen kritisch reflektiert werden. Und dies basiere „auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben.“ (ebd.: 2) Ein politisch bildender GW-Unterricht unterstützt demnach die reflektierte Meinungsbildung, die diskriminierungsfreie Artikulation eigener Positionen, sowie die Anerkennung kontroverser Standpunkte. Es ist darauf zu achten, „dass die Schülerinnen und Schüler ein selbstständiges Urteil gewinnen (Analysefähigkeit), eine kritisch-abwägende Distanz aufrechterhalten können und abweichende Stellungen oder Meinungen keinesfalls diskreditiert wer-

den“ (ebd.: 4). Gleichzeitig sollen Schüler*innen „ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten“ entwickeln und „einen (verantwortungs)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien“ lernen (ebd.: 3).

Daraus erwachsen für Lehrpersonen pädagogische, didaktische und methodische Herausforderungen in der Gestaltung der Lernprozesse: Die Aufbereitung und Verhandlung der in den Debatten vertretenen Positionen und Interessen (somit auch von Identifikationsangeboten) soll dabei sowohl dem Kontroversitätsgebot als auch dem Überwältigungsverbot sowie der geforderten Analysefähigkeit gerecht werden.

3.4 Identitätskonstruktion(en) und kritische (geographische) Medienbildung in der Digitalen Grundbildung

Auch im Curriculum zur Digitalen Grundbildung (BMBWF 2018), die einen wesentlichen Beitrag zum kompetenten Umgang kommender Generationen mit Medien und ihrer Wirklichkeitsgestaltung leisten soll, lassen sich Spurenelemente reflexiver Bildung aufspüren. Neben der Adressierung zahlreicher technischer und technologischer Aspekte der Digitalisierung werden in diesem Lehrplan auch vereinzelt kritische, gesellschaftsbezogene Zugänge zu Medien und ihrer Nutzung aufgegriffen. So werden Medien etwa als eine kulturelle Form der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeits- und Identitätsgestaltung begriffen, dies rückt die Anliegen der Digitalen Grundbildung partiell in die Nachbarschaft der Ansätze zu „media literacy“, „digital literacy“ oder „media education“ (Buckingham et al. 2015; Kellner et al. 2015).

Im gesellschaftlichen Wandel mit neuen (digitalen) Technologien und Vernetzungen erwachsen auch neue Wege und Möglichkeiten der Kommunikation, des Empowerments, aber auch der Exklusion, und somit der Ausgestaltung von Identitäten und Wirklichkeiten. Explizit weist die Verordnung auf die Reflexion von Voraussetzungen und Folgen sowie von gesellschaftlichen Auswirkungen eines Einsatzes bestimmter digitaler Technologien und Werkzeuge hin. Auf das Fach Geographie bezogen spricht Lukinbeal (2014: 41) in diesem Zusammenhang von „geographic media literacy“. Durch die erweiternde Verknüpfung digitaler Grundbildung um Perspektiven der kritischen Medienbildung sowie der politischen Bildung würden Unterrichtsvorhaben darüber hinaus auf eine „critical geographic media literacy“ (Hintermann et al. 2020) der Schüler*innen abzielen. Anliegen einer kritischen geographischen Medienbil-

derung ist es u. a., Schüler*innen dazu zu befähigen, räumlich und wirtschaftlich relevante Medienrepräsentationen selbstständig und fundiert lesen, analysieren und produzieren zu können, um dadurch ihre gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. Gemeinsam ist diesen Ansätzen einer kritischen digitalen Medienbildung der Fokus auf die Rolle als Prosumer*in und der reflexive Blick auf die Bedeutung von medialen Wirklichkeitskonstruktion(en) (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017; Dorsch & Kanwischer 2020).

3.5 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung im Lehrplan der AHS Oberstufe

Allgemeines Bildungsziel – Leitgedanken und Allgemeine didaktische Grundsätze

Der folgende Abschnitt analysiert die allgemeinen Bildungsziele, didaktischen Grundsätze sowie den Fachlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II (BMB 2016) in Hinblick auf Anregungen zur Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktion(en) und Medienbildung. Freilich können vergleichbare Unterrichtsprojekte auch in berufsbildenden Schulen (BBS) realisiert werden, dafür lassen sich jeweils spezifische Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen der BBS finden.

Bereits in den Leitgedanken der aktuellen Lehrpläne für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen wird auf die Herausforderungen hingewiesen, die für Schüler*innen mit dem globalen Wandel für die Auseinandersetzung mit den eigenen Identitäten erwachsen⁷: „Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen in den Bereichen sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu.“ (BMB 2016: 2f.) Freilich wäre der Singular in der Setzung einer „regionalen, österreichischen und europäischen Identität“ im Unterricht kritisch zu hinterfragen.

Als zweiter Aspekt, sei der Verweis auf das verstärkte Eindringen innovativer Technologien der Information und Kommunikation sowie der Massenmedien in alle Lebensbereiche angeführt. „Zur Förderung der digitalen Kompetenz ist im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das

didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen.“ (ebd.: 3)

Im Abschnitt der Allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplans wird noch einmal ausdrücklich die Interkulturelle Bildung als Grundsatzrichtlinie der Unterrichtsgestaltung verankert, wobei aus der Perspektive des Beitrags zwei Aspekte spannend erscheinen. Einmal die notwendige Auseinandersetzung mit „Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.“ (ebd.: 6) Und zweitens, dass unterschiedliche Sichtweisen und allfällige Konfliktthemen „auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung und unter Bezugnahme auf die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte und Prinzipien diskutiert und bearbeitet werden“ sollen (ebd.).

Fachlehrplan Geographie und Wirtschaftskunde

Der aktuelle Fachlehrplan Geographie- und Wirtschaftskunde (BMB 2016) versucht eine kritische Kompetenzorientierung zu etablieren (vgl. Pichler 2013, 2014; Hinsch et al. 2014), die ein tragfähiges Fundament für Projektunterricht zur kritischen geographischen Medienbildung anbietet. Er fordert einen GW-Unterricht ein, der Schüler*innen in zunehmend ökonomisch geprägten Lebenswelten sowie in einer superkomplexen, superdiversen und sich in ihrer Veränderung beschleunigenden Welt Orientierung ermöglichen soll. Darüber hinaus zielt er auf die Aneignung jener Kompetenzen, welche die Kritik- sowie die demokratiepolitische, ökonomische und soziale Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Schüler*innen unterstützen sollen (vgl. ebd.: 60). Auch das Ziel der Aneignung von Fähigkeiten zur Reflexion und Kritik von und an bestehenden sozio-ökonomischen, gesellschafts-politischen (Macht)Verhältnissen (Hinsch et al. 2014; Pichler 2013) referiert auf die kritische geographische (Medien)Bildung: „Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht.“ (BMB 2016: 60)

Basiskonzepte im GW-Unterricht

In Bezug auf die in Kapitel 2 skizzierten gesellschaftlichen, ökonomischen und medialen Veränderungsprozesse im beginnenden 21. Jahrhundert bie-

⁷ Vergleichbare Rahmungen finden sich in den aktuellen Lehrplänen der Schultypen der Berufsbildenden Schulen.

ten sich insbesondere fünf der im Lehrplan für die AHS-Oberstufe (vgl. BMB 2016: 60 ff.) erläuterten Basiskonzepte (vgl. Jekel & Pichler 2017; Fögele & Mehren 2015; Lambert 2013) zur Aufarbeitung des Spannungsfelds Identität(en), Medien und räumliche Zugehörigkeit(en) im GW-Unterricht an: Raumkonstruktion und Raumkonzepte; Diversität und Disparität; Interessen, Konflikte und Macht; Wahrnehmung und Darstellung; sowie Kontingenz.

So eröffnet die Perspektive des Basiskonzepts *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* (ebd.) im thematischen Kontext eine Reflexion der Mechanismen der identitäts- und imagebezogenen Zuschreibungen von Räumen, welche sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls einem Wandel unterziehen. Auf dieser Basis können im Unterricht interessengeleitete Raumkonstruktionen dekonstruiert werden. Das wiederum kann als Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und die Reflexion und Kommunikation darüber angesehen werden. Soziale, ökonomische und politische Prozesse, die Aspekte von *Diversität und Disparität* verursachen oder fördern, sollen mit der Brille des gleichnamigen Basiskonzepts auf ihre Ursachen, dahinterstehende oder daraus erwachsende Konflikte oder allgemein auf die Folgewirkungen differenziert betrachtet und untersucht werden. Wie unterschiedlich Interessen in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sein können, lässt sich prototypisch aus der Perspektive des Basiskonzepts *Interessen, Konflikte und Macht* analysieren. Soziale, ökonomische, ökologische und politische Verflechtungen, die zu Abhängigkeiten, Konflikten und Krisen führen können, sind dabei hinsichtlich Lösungsstrategien auf der einen sowie Partizipations- und Exklusionsprozessen auf der anderen Seite zu betrachten. Dabei gilt es zu reflektieren, dass die direkten oder indirekten Auswirkungen der (politischen) Entscheidungen und Handlungen jeweils zu a) eigenen Vorteilen und Nachteilen, b) Gewinnen und Verlusten bei in diese Prozesse direkt oder indirekt involvierten Personen und c) ebensolchen Gewinnen und Verlusten für die Gesellschaft führen können.

Anhand des Basiskonzepts *Wahrnehmung und Darstellung* lässt sich die (mediale) Schaffung von Wirklichkeiten und Weltbildern sowie ihre Beziehung zum physischen Container-Raum hinterfragen. Hierbei werden die kritische Reflexion und Analyse von (medialer) Produktion, Vermittlung und Rezeption der dargestellten Wirklichkeits- und Weltbilder eingefordert. Kern des Basiskonzepts ist die Frage danach, was von wem und warum als „real“ eingestuft wird. Die Fragestellung lässt sich dabei problemlos um die Thematisierung der Rol-

le erweitern, welche Medien bei dieser Einstufung spielen. Schließlich ist dem als übergreifendes Korrektiv (vgl. Jekel & Pichler 2017: 8; Bergmeister 2017: 20) konzipierten Basiskonzeptes der *Kontingenz* die Multiperspektivität in den Strategien und Lösungsansätzen eingeschrieben, welche sich in der praktischen und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel als unumgänglich erweist. Damit verbunden ist das Erkennen und Bearbeiten von Mehrdeutigkeiten der Problembeschreibungen, Lösungen und Strategien. Ein daran orientierter GW-Unterricht verwehrt sich monokausalen Erklärungen und eindimensionalen, linearen „Wenn-dann-Lösungsansätzen“. Somit bieten die Basiskonzepte – in Verknüpfung mit den Bildungszielen des Lehrplans – zahlreiche Lernanlässe für Schüler*innen Erkenntnisse rund um die eigene Mediennutzung und die eigenen (räumlichen) Verortungs- und Zuschreibungspraxen zu gewinnen.

Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff

Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktionen und ihren u. a. räumlichen und gesellschaftlichen Folgewirkungen lassen sich in mehreren Modulen des GW-Oberstufenlehrplans finden. Konkret werden in der 7. Klasse im 6. Semester (Kompetenzmodul 6 Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft) mit „Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern“ sowie „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“ zwei kompetenzorientierte Lernziele angeführt, die unmittelbar mit dem Themenfeld in Verbindung gebracht werden können (BMB 2016: 66). In besonderer Weise bietet sich das Kompetenzmodul 7 (Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte) in der 8. Klasse (7. Semester) zur intensiven Thematisierung an, da es explizit auffordert „Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten [zu] untersuchen“ (ebd.).

3.6 Identitätskonstruktion(en) in der Sekundarstufe I

Freilich erscheint es wünschenswert, wenn bereits Schüler*innen in der Sekundarstufe I dazu angeleitet würden, ihre Aktivitäten in sozialen Medien im Zusammenhang mit der eigenen Identitätsentwicklung sowie ihre Verortungs- und Zuschreibungspraxen zu reflektieren. Auch eine kritische Reflexion eines Denkens in Raum- und Kulturcontainern im GW-Unterricht würde dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Die Erfahrungen in den bisherigen Workshops, in denen das Projekt MiDENTITY Lehrpersonen und



Abb. 1: Schematische Darstellung der Module eines Projektunterrichts zum Themenkomplex Identitätskonstruktion und kritische geographische Medienbildung (eigener Entwurf, vgl. Hintermann et al. 2021).

Fachdidaktiker*innen vorgestellt wurde⁸ und insbesondere die Rückmeldungen von Lehrpersonen aus dem NMS-Bereich bestätigen diese Einschätzung.

Da der Unterstufenlehrplan aktuell von einer ministeriellen Arbeitsgruppe neu bearbeitet wird und die Lehrplangruppe laufend über diesen Prozess berichtet (Fridrich et al. 2019; Chreiska-Höbinger et al. 2019), kann in diesem Kontext auch noch ein kurzer Ausblick auf mögliche Anknüpfungen im zukünftigen Lehrplan geworfen werden. Eine der Innovationen des voraussichtlich ab 2023/24 aufsteigend eingesetzten Lehrplans werden die sogenannten „Zentralen fachlichen Konzepte“ sein, die den Basiskonzepten der Oberstufe entsprechen. In der derzeit vorliegenden Entwurfsversion für das Fach „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ findet sich das zentrale fachliche Konzept *Werte und Identitäten*:

„Die Identitäten von Menschen bilden sich in direkten oder medialen Begegnungen in der Ge-

⁸ MiDENTITY-Workshops für Lehrer*innen und Fachdidaktiker*innen zusätzlich zum eigentlichen Projekt haben bislang u. a. im Rahmen der AGIT 2018 in Salzburg, des IMST-Fachdidaktik-Tages 2018 in Klagenfurt, der ÖZEPS-Sommerakademie 2018 am Grundlsee, sowie im Rahmen des Bundesseminars der BundesARGE GGP 2018 in Salzburg stattgefunden.

sellschaft, dadurch entstehen gemeinsame Werte und Zugehörigkeitsgefühle. Menschen können sich dabei mehrfach zugehörig fühlen und mehrere Identitäten haben. Das Erkennen von Zugehörigkeiten, der Bausteine der eigenen Identitäten sowie der damit verbundenen Werte kann etwa am Beispiel nationaler Identitäten erfolgen oder an Identitätsbildung über Arbeit oder Konsum. Erkenntnisse, Urteile und Handlungen sind häufig von Werten und Interessen geleitet, die einander auch widersprechen können.“ (ebd.: 75)

4 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung – Trittsteine für den projektorientierten GW-Unterricht

Was bedeuten der skizzierte gesellschaftlich-ökonomische und technologische Wandel sowie die Bildungsaufträge in Unterrichtsprinzipien und Lehrplänen für die fachliche und fachdidaktische Konzeption von GW-Unterricht? Der bisherigen Argumentation des Beitrags folgend, lassen sich aus der Verbindung der Auseinandersetzung mit der Konstruiertheit und Aushandlung von Identität(en) mit einer kritischen (geographischen) Medienbildung zahlreiche

für Schüler*innen aufschlussreiche Perspektiven und Erkenntnisse gewinnen. Wie aber damit beginnen, welchen didaktischen und fachlichen Zugriff wählen? Wir skizzieren in weiterer Folge Trittsteine zur konzeptionellen Rahmung von sieben Projekt-Modulen. Diese leiten sich aus dem Projekt MiDENTITY ab, greifen jedoch darüber hinaus ausgewählte zusätzliche Konzeptionen auf und erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.1 Meine Identität(en) – Teil 1

Auch im thematischen Kontext bieten sich verschiedene didaktische Zugriffe an. Wir empfehlen dem Prinzip der Orientierung an der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen zu folgen, womit auch im Projekt MiDENTITY gute Erfahrungen gemacht wurden. Somit könnte beispielsweise die Auseinandersetzung mit den eigenen gängigen Praktiken des Medienhandelns und der Aushandlung als Ausgangspunkt einer Bearbeitung der (De)Konstruktion von Identität(en) gewählt werden. Damit rückt das Erfassen und Analysieren der Selbstverortungen und Zuschreibungspraxen von Schüler*innen in den Mittelpunkt von Interventionen, die der Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Medienhandelns dienen sollen. „In Anlehnung an die Migrationspädagogik geht es auch darum, Möglichkeiten der Selbst- und Fremdverortung zu schaffen und zu vermitteln, die es erlauben in Alternativen zu denken und dabei essentialisierende und homogenisierende Identitätskonstrukte zu überwinden“ (Hintermann et al. 2019: 72). Dies kann in weiterer Folge auch in weniger diskriminierenden Fremdzuschreibungen münden. Damit dies gelingen kann, müssen Schüler*innen die Konstruiertheit und Veränderbarkeit der eigenen Identität(en) erkennen sowie „die Einflüsse identitätsbezogener Aushandlungsprozesse auf sich selbst und andere in sozialen Medien“ (ebd.) erfassen können.

Im Rahmen von MiDENTITY näherten sich involvierte Schüler*innen in einem Online-Fragebogen sowie in qualitativen Gruppendiskussionen (vgl. Hintermann et al. 2020, 2021) der Frage, welche Marker aus ihrer Sicht für ihre Verortungen zwischen Zugehörigkeiten zu und Abgrenzung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen ausschlaggebend sind. Darüber hinaus wurde verhandelt, was es bedeutet, sich einer bestimmten Gruppe (bspw. „Serbin“ oder „Österreicher“) zugehörig zu fühlen oder von Dritten einer solchen Gruppe zugeordnet zu werden. Es wurde aber auch nachgeforscht, woher die hegemonialen Zuschreibungen stammen, die bei Kategorisierungen laufend vorgenommen werden. Reuber und Schlottmann verweisen auf die besondere Bedeutung der Schule, „in der die medialen Raumkonstruktionen

von heute die Identitätskonzepte der politischen BürgerInnen von morgen prägen“ (2015: 199). Dies macht die Forderung nach einem generell sensiblen Umgang mit Raumkonzepten, Raumbegriffen und Regionalisierungen im GW-Unterricht umso dringlicher.

In Kontext des Moduls gilt es auch jene gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen, die herkömmliche Zuschreibungspraxen bedingen und ermöglichen, sichtbar zu machen und kritisch zu betrachten. Um dies zu untersuchen bietet sich im Unterricht ein konstruktivistischer Blick auf Gesellschaft, ihre Diskurse und Aushandlungsprozesse an (Jäger 2015). Wobei die Diskurse im Sinne Foucaults als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (1973: 74) zu verstehen sind. In diesem Sinne wird auch Raum als Produkt von (kommunikativen) Handlungen konzeptionalisiert, die immer in bestimmte Weltanschauungen und Ideologien eingebettet sind (Glasze & Mattisek 2009). Der Möglichkeiten, Schüler*innen die Konstruiertheit von Gesellschaft sowie die Aushandlung von Bedeutungen und Deutungsmacht an einfachen Beispielen erschließen zu lassen, gibt es viele. Im Zuge der MiDENTITY-Workshops bot etwa die Plakatanalyse eines Werbesujets einer Drogeriekette in der Kombination der Inszenierung eines Wiener Rappers mit migrantischen Wurzeln mit dem Slogan „#Weil ich ein Mädchen bin“ ein geeignetes Setting dafür an (vgl. Hintermann et al. 2021).

4.2 Meine Identität(en) – Teil 2

Lohnend erscheint in einem zweiten Schritt gemeinsam mit Schüler*innen tiefer in die Dekonstruktion von Identitätskonzepten einzutauchen. Die konstruktivistische Perspektive eröffnet Schüler*innen die Möglichkeit, Vorstellungen von kulturell homogenen oder nationalistischen Identitätscontainern hinter sich zu lassen und Identitäten im Unterschied dazu als hybrid und fluid (Bhabha 2000) zu denken. So können sich z. B. auch Migrationsgeschichten in der eigenen Familie sowie sich wandelnde Lebensumstände in natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten ausdrücken (Mecheril 2003, 2010). Diese Erkenntnisse erlauben einen selbstkritischen und gleichzeitig spielerischen Umgang mit Selbst- und Fremdverortungen in partizipativen Medien. Darüber hinaus lernen Schüler*innen Konstruktionen von räumlicher, kultureller und sozialer Homogenität oder vermeintlicher „Andersartigkeit“ zu erkennen und zu dekonstruieren (vgl. Hintermann et al. 2019: 72). Nation, Ethnizität oder Kultur(en) können so als verkürzte, nur vermeintlich oder bedingt Identitätsbildung erklärende Kategorien wahrgenommen werden. Im Rahmen

der Workshops im Projekt MiDENTITY wurde dafür das Bild des „Chamäleons der Identitäten“ (vgl. Hintermann et al. 2021) geprägt, dieses inspirierte die Beteiligten die Vielfalt oder Wandlungsfähigkeit des eigenen Chamäleons der Identitäten in Form einer Mindmap zu visualisieren. Darüber hinaus haben die Schüler*innen entlang von Leitfragen mögliche Facetten und Bausteine der eigenen Identität(en) ergründet sowie nach den jeweiligen Wurzeln oder Auslösern gesucht.

4.3 Ich in meiner Medienwelt

Im zweiten Modul wird von den konkreten Praktiken der Mediennutzung der Jugendlichen ausgegangen, es gilt die Mediennutzung transparent und damit reflektierbar zu machen. Hier kann auf ein einfaches Instrument eines Medientagebuches zurückgegriffen werden, das auch in den MiDENTITY Workshops eingesetzt wurde (vgl. ebd.). Über einen Zeitraum von drei Tagen bis zu einer Woche dokumentieren Schüler*innen in einer analogen oder digitalen Tabelle ihr Medienhandeln. Alternativ dazu können Applikationen für Smartphones und Endgeräte eingesetzt werden, die das Nutzungsverhalten aufzeichnen. Da Letzteres aber neben den Konsequenzen für den Datenschutz etwaige Nutzung von analogen Medien ausblendet, haben wir im Rahmen von MiDENTITY davon Abstand genommen. Es obliegt nun den Erkenntniszielen im Detail, ob eine Lehrperson exakt vorgibt, was in diesem Prozess als Medium behandelt wird. Freilich empfiehlt sich aus der konstruktivistischen Logik des Zugriffs ein gemeinsames Aushandeln der Breite der Zuordnungen, ein offener Medienbegriff schließlich schränkt Schüler*innen nicht ein, bringt sie dazu, selbst zu begründen und zu entscheiden, was jeweils als Medium erkannt und dessen Verwendung aufgezeichnet wird. In den Projektklassen offenbarte das Medientagebuch die Omnipräsenz medialer Involvierung. Aufsummiert erstreckten sich die teilweise parallel ausgeführten Aktivitäten der Jugendlichen (auch an Schultagen) auf täglich zwischen 6 bis 13 Stunden.

Ein weiterer Aspekt erscheint bei der Reflexion des eigenen Medienverhaltens zentral zu sein: Die Analyse der möglichen Effekte des Erstellens, Kommentierens und Teilens von Content in sozialen Medien. Über MiDENTITY hinaus hat sich hierbei die Intervention in Workshops bewährt, diese Prozesse im Rahmen des analogen Likens und Dislikens von Content (in Form von Bildausschnitten in einer Galerie) vor der Klassenöffentlichkeit durchführen zu lassen und damit sichtbar, reflektierbar sowie besprechbar zu machen. Liken oder Dislikens können dabei als besondere Form des Kommentierens ange-

sehen werden, die unweigerlich zu einer Weiterverbreitung über die im Hintergrund tätigen Algorithmen führen.

4.4 Meine (un)übersichtliche Welt

Besonders in Phasen der subjektiv wahrgenommenen Verunsicherung in Krisenzeiten kann beobachtet werden, wie Zuschreibungspraktiken und Identitätskonstruktionen verstärkt Konzepten der Nationalität und Raumzugehörigkeit folgen und damit hybride Zugehörigkeiten ausgeblendet werden (vgl. Hintermann et al. 2019). Das dritte Modul widmet sich daher den Welterfahrungshorizonten von Schüler*innen, die aktuell als krisenhaft oder nach Barnett (2012) und Vertovec (2007) als superkomplex und superdivers charakterisiert werden können. Freilich ist dies stark abhängig von der konkreten individuellen Lebenssituation allgemein und der individuellen Involvierung in mediale Aushandlungsprozesse im Speziellen. Im Unterricht könnte dies exemplarisch an den gesellschaftlichen und medial vermittelten Darstellungen globaler Krisen- und Bedrohungsszenarien wie Klimawandel oder Covid-19-Pandemie erschlossen werden. Indem etwa in einem überschaubaren Untersuchungszeitraum möglichst viele vertretene Positionen gegenübergestellt werden oder indem verglichen wird, welche Positionen in welchen medialen Kanälen vertreten werden und welche potentiellen Zielgruppen damit erreicht werden. Dies soll dazu beitragen, dass Schüler*innen lernen, mit Medienvielfalt und vielfältiger Berichterstattung über einzelne Themen, Ereignisse, soziale Gruppen differenziert umzugehen. Weiters können Schüler*innen anhand der im Unterricht analysierten Beispiele im Zusammenwirken mit den Ergebnissen der ersten beiden Module die identitätsstiftende Wirkung ihrer Mediennutzung und Medienauswahlprozesse erschließen.

Derartige Zugriffe erfüllen zentrale Forderungen der Politischen Bildung, wie sie im Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977) sowie im Grundsatzertlass zur Politischen Bildung (2015) zusammengefasst wurden: das Kontroversitätsgebot, das Indoktrinationsverbot sowie die Berücksichtigung der Schüler*inneninteressen (vgl. Widmaier & Zorn 2016). Im Kontext eines Medienkonsums, der durch Filterblasen und Echokammern überformt und verzerrt erscheint, können die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Kontroversen (Nehrdich 2011), Mehrperspektivität und Kontingenz (Rhode-Jüchtern 1998, 2017) wichtige Erkenntnismomente darstellen. Dabei gilt es der Herausforderung zu begegnen, dass Schüler*innen Mehrperspektivität und Kontingenz oberflächlich betrachtet im Diskurs mit Beliebigkeit

verwechseln können, was indirekt etwa Verschwörungstheorien oder gegenaufklärerische Tendenzen stärken würde. In direkter oder medial vermittelter Interaktion soll weiters gelernt werden, Kontroversität oder Dissens zu ertragen sowie sich gezielt der mitunter verwirrenden Wirkung kontingenter Problemwahrnehmung auszusetzen. Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Beiträgen und Sichtweisen von außerhalb der gewohnten sozialen oder medialen Bezugsgruppen stellt einen erwünschten Nebeneffekt dar, die gezielte Erweiterung des durch Filterblasen und Echoräume häufig eingeschränkten Informations- und Meinungsspektrums. Dies kann auch einen Beitrag für die Etablierung einer konstruktiven Rückmelde-, Konflikt- und Streitkultur leisten, die eine Grundbedingung demokratischer medialer Aus handlung ist.

4.5 Die Wirkungen und Nebenwirkungen meiner Medienwelt

Häufig führt das Informationsüberangebot nicht nur bei jugendlichen Nutzer*innen in einer vielfältigen Medienlandschaft bei gleichzeitiger Zersplitterung in Teilöffentlichkeiten zu Eindrücken der Unübersichtlichkeit bis hin zur Überforderung. Auch mit dem scheinbar gleichwertigen Nebeneinander von Fakten und „Fakes“ sind unsere Schüler*innen ständig konfrontiert. Anlässe genug, um im Rahmen des vierten Moduls mit Schüler*innen die Funktionsweisen digitaler Medien zu analysieren. Dies betrifft einerseits Fragen des Datenverkehrs, der Daten(un)sicherheit und der Geschäftsmodelle hinter häufig genutzten Browsern, Suchmaschinen und Apps (Atteneder et al. 2019; Dorsch & Kanwischer 2020). Darüber hinaus bedeutet es andererseits eine Auseinandersetzung mit den zentralen Merkmalen einer Kultur der Digitalität (Stalder 2018; Felgenhauer & Gäbler 2019): Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Kanwischer und Schlottmann (2017) führen an plastischen Beispielen vor, wie laufend mittels Hashtags in sozialen Medien, dem Teilen oder Liken von Content, der Nutzung digitaler Karten oder Navigationssysteme virale Raumkonstruktionen erzeugt werden. Anstelle bewahrpädagogischer Ansätze – die Jugendliche vor den Gefahren fernhalten sollen – empfiehlt sich ein Lernen mit Medien statt über Medien, wenn die Mündigkeit in digitalen Kulturen angestrebt wird (ebd.: 68ff; vgl. Dorsch & Kanwischer 2020; Gryl et al. 2013; Gryl & Jekel 2012). Anhand von gezielten eigenen Experimenten in sozialen Medien im Unterricht können Schüler*innen erschließen, wie unterstützt durch Algorithmen Räume konstruiert, Gruppen und Gemeinschaften geformt sowie politische Meinungen beeinflusst werden.

4.6 Meine Medienprodukte

Vor dem Hintergrund, dass soziale, räumliche sowie kulturelle Zugehörigkeiten und Abgrenzungen unter Jugendlichen ständig und zunehmend über die Kanäle sozialer Medien verhandelt werden, erscheint die kritische Auseinandersetzung mit (neuen) Medien im Schulunterricht heute nicht mehr als Option, sondern als Muss (Kellner & Share 2007). Entsprechend nimmt Modul 5 mediale Inszenierungen unter die Lupe und analysiert/dekonstruiert mediale Diskurse. Besonders in einem Schulfach, das geographische und wirtschaftliche Bildung vorantreiben möchte, sowie kritische Medienkompetenz fördern will, sind praktikable Werkzeuge für Schüler*innen zur Analyse von Medienprodukten essentiell (Gryl & Jekel 2012; Kanwischer 2014; Lukinbeal 2014; Kanwischer & Schlottmann 2017). Um die Vorgänge rund um das Erstellen, Teilen und Kommentieren von Inhalten in sozialen Medien im Unterricht bearbeitbar zu machen, können Schüler*innen in geschlossenen Räumen eigene Stories erstellen und Stories von anderen Schüler*innen reflektieren und kommentieren lassen. Dazu wurde in den MiDENTITY-Workshops der Versuch unternommen, die kritische Diskursanalyse (Fairclough 2003; KoshraviNik 2010) so zu adaptieren, dass sie für Jugendliche im Rahmen des Schulunterrichts anwendbar ist. Konkret wurden Schüler*innen mit einem eigens entwickelten Analyseleitfaden in Form eines Projekthandbuchs dabei unterstützt, Medienprodukte zu analysieren (vgl. Kessel et al. 2018; Hintermann et al. 2019, 2020, 2021; du Gay et al. 1997). Neben der Offenlegung und kritischen Reflexion ideologischer und ökonomischer Verwertungsinteressen hinter Medienprodukten, erscheint auch der Aspekt der Verantwortung des eigenen Medienhandelns in diesem Zusammenhang beachtenswert. Mit der Nutzung partizipativer Kommunikationssysteme wie sozialer Medien ist auch individuelle Verantwortung für die Gesellschaft verbunden. Dies entspräche wesentlichen Kriterien einer Critical Geographic Media Literacy (Hintermann et al. 2020; vgl. Douglas & Share 2007a). Einen ähnlichen Ansatz verfolgen Golser und Jekel (2018), indem diese im Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen rechtsextreme Diskurse in sozialen Medien analysieren und dekonstruieren.

4.7 Meine (Geo)Medien

Zahlreiche Publikationen wurden in den letzten Jahren Lehrpersonen als Anregung für schulische Interventionen zur Verfügung gestellt, die als gemeinsamen Nenner ein emanzipierendes und partizipatives Lernen mit (Geo)Medien aufweisen und zahlreiche Anregungen für das Modul 6 anbieten. In diesen Bei-

trägen wird u. a. mit klassischen analogen sowie digitalen Geomedien gearbeitet, jedoch sind die Klammern in der Modulbezeichnung bewusst gesetzt, um alle Medien als relevante Untersuchungsgegenstände im GW-Unterricht zu kennzeichnen. Beispielfür diese vielfältigen Unterrichtskonzeptionen sei auf ausgewählte verwiesen, in denen die Einsatzmöglichkeiten partizipativer Geomedien zur Dokumentation von Schüler*inneninteressen erprobt und reflektiert werden (z. B.: Pokraka & Gryl 2018; Dorsch & Kanwischer 2020 etc.). Weiters sollen Unterrichtskonzepte angeführt werden, in denen Schüler*innen mittels (Geo)Medien einen Beitrag zur öffentlichen Aushandlung relevanter Diskurse beitragen (z. B.: Vogler et al. 2010; Pichler et al. 2017; Jekel et al. 2017; Pallasser & Vogler 2020 etc.). Sowohl die Beteiligung an Diskursen mittels des Einsatzes von (Geo)Medien als auch die Artikulation eigener Interessen mit (Geo)Medien können im Zusammenhang mit Identitätskonstruktion bedeutsam sein.

4.8 Meine Message

Es erscheint naheliegend, dass der Projektabschluss der schulischen Auseinandersetzung mit den Wirkungen und Nebenwirkungen des Medienhandelns so konzipiert wird, dass die Ergebnisse auch über die Klasse hinaus Wirkung entfalten können. Somit stünde das Finden und Weitervermitteln von zentralen Botschaften und Erkenntnissen aus Schüler*innensicht im Fokus des abschließenden siebten Moduls. Hierfür entwickelten bei MiDENTITY Schüler*innen in selbst gebildeten Kleingruppen im Rahmen der dafür zur Verfügung gestellten Workshopzeit kreative Verpackungen zur Präsentation ihrer eigenen wichtigsten Projektergebnisse: Die Vielfalt der Schüler*inneninterventionen umfasste dokumentarische Kurzgeschichten, durchgeführte und dokumentierte Umfragen und Interviews sowie selbsterstellte Videos (zu den Themen Gruppenzwang bei Positionierungen; Freundschaft über scheinbare Grenzen von Herkunft, Kultur und Religion; Mobbing; SK-Fake News gegen SV MiDENTITY) bis hin zu Interventionen im öffentlichen Raum (u. a. zum Thema Schönheitsideale und soziale Medien) (vgl. Hintermann et al. 2018).

4.9 Mit Schüler*innen partizipativ forschenden Unterricht entwickeln – am Beispiel MiDENTITY

Ein Aspekt der Bearbeitung der angesprochenen Themenfelder soll noch gesondert angesprochen werden, weil er für die didaktische Konzeption und Durchführung als zentral erscheint. Das Projekt MiDENTITY war im Kern ein fachwissenschaftliches Forschungs-

projekt, das Schüler*innen zu Forscher*innen machte, die gemeinsam mit Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen nach Erkenntnissen über ihr eigenes Medienhandeln und ihre eigenen Identitätskonstruktionen suchten. Folgende Argumente sprechen für vergleichbare partizipative Zugänge bei Unterrichtsvorhaben in diesem Feld:

1. Der Projektantrag für MiDENTITY wurde bewusst bei der Förderschene „Wissenschaft ruft Schule“ des Programms Sparkling Science des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingereicht. Im Zentrum der Projektphilosophie dieses kompetitiven Programms stand Zeit ihres Bestehens die aktive Involvierung von Schüler*innen in wissenschaftlichen Forschungsprozessen.⁹ Schüler*innen sollten sich aktiv in der Rolle als Forschende ausprobieren, erleben dürfen und damit (vor)wissenschaftliches Arbeiten erproben können. Dies bleibt im Regelunterricht traditionell unterbelichtet, Schüler*innen müssen in der AHS jedoch eine Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) verfassen.
2. Wer die Akteurinnen*Akteure der Aushandlungsprozesse in sozialen Medien nicht nur „beforscht“ sondern dabei unterstützt, die eigenen Praktiken als Prosumer*innen zu reflektieren und mögliche Alternativen zu denken und zu erproben etc., folgt dem kritisch-emanzipatorischen Erkenntnis- und Vermittlungsinteresse (Vielhaber 1999). Alle am Prozess Beteiligten involvieren sich gleichermaßen an (de)konstruktivistischen Reflexions- und Erkenntnisprozessen und forschen nach Gewinner*innen und Verlierer*innen der Aushandlungsprozesse.
3. Als ein weiteres Argument für ein partizipatives Forschungs- und Unterrichtsdesign kann der fachliche Mehrwert angeführt werden, der sich durch die enge Zusammenarbeit mit Schüler*innen im konkreten Forschungsfeld eröffnet. So können die subjektiven Blicke Jugendlicher auf das relevante Diskursfeld und darüber hinaus Einblicke in die Black Box ihrer Praktiken der Mediennutzung gewonnen werden. „Durch die ‚Innenperspektive‘ der Schüler*innen, ihre Ansichten und Lesarten wird der Gefahr von Fehlinterpretationen durch die Wissenschaftler*innen vorgebeugt (vgl. Hopkins 2010: 31), gleichsam ein methodisches Regulativ eingebaut“ (Hintermann et al. 2019: 11). Vielfach haben nur die Jugendlichen selbst Zugang zu den relevanten medialen Foren, die Teil

⁹ Mit der 6. Ausschreibung 2016 (Projektlaufzeit 2017 bis 2019) endete die seit 2007 bestehende, äußerst beeindruckende Erfolgsgeschichte der Wissenschaftsförderschene Sparkling Science.

ihres Lebensalltags geworden sind. Insbesondere gilt dies für geschlossene Kommunikationsräume (etwa Facebook-Gruppen, WhatsApp-Chats, Instagram etc.) an denen Wissenschaftler*innen üblicherweise nicht partizipieren können.

Die Vorzüge einer Hinwendung zum gemeinsamen forschenden Lernen im Vergleich zu einer reinen Beforschung von Kindern und Jugendlichen sind damit evident. Um dabei nie in Gefahr zu geraten, Jugendliche für die Erforschung nur für sie selbst zugänglicher Handlungsfelder zu „missbrauchen“, empfiehlt sich die Orientierung an den ethischen Standards und Richtlinien für jugendbasierte partizipative Forschung, wie sie Peter Hopkins (2017) im Austausch mit Schüler*innen pointiert formuliert hat:

- „Students give priority to matters of social justice and fairness in terms of what topics are researched and how they are treated by researchers.
- Students feel it is important that their voices are heard by researchers and that they have the opportunity to shape how research is conducted and how researchers treat them.
- As well as receiving full information about research and having time to consider whether or not they want to participate, students prioritize the importance of getting some form of feedback about the outcomes and findings of research in which they participate.“ (ebd.: 121)

Darüber hinaus kann das Forschungsdesign an den Grundsätzen der Participatory Action Research (Reason & Bradbury 2012) ausgerichtet werden. Bestimmte Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit werden partnerschaftlich von Wissenschaftler*innen, Schüler*innen und Lehrer*innen erforscht, um damit in diesem Bereich gleichzeitig gesellschaftlich wirkmächtig werden zu können (Hopkins 2010: 43). Im Sinne der Aktionsforschung untersuchten Schüler*innen im Rahmen der MiDENTITY-Workshops ihre eigenen Praxen der Selbst- und Fremdverortung und entwickelten diese weiter, „indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Altrichter et al. 2003: 640). Die Prinzipien des partnerschaftlichen Forschens wurden etwa in Hinblick auf Methodenadaptierung, Auswahl der Medien und Auswertung des Datenmaterials sowie Verbreitung der Forschungsergebnisse auf mehreren Ebenen des Bildungssystems und in Richtung einer interessierten (Medien)Öffentlichkeit realisiert (vgl. Hintermann et al. 2018, 2019: 11). Die Beteiligung von Jugendlichen an der Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten, die sich direkt an Jugendliche wenden, leistete damit auch einen wichtigen Beitrag zur Zielgruppengerechtigkeit.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag versteht sich als Plädoyer für die Notwendigkeit der Analyse jugendlicher Identitätskonstruktionen mit besonderem Fokus auf die Rollen der sozialen Medien sowie die dort transportierten Wirklichkeitsbilder im Unterricht. Die Einflüsse gesellschaftlicher, ökonomischer, ökologischer, politischer, technologischer und medialer Prozesse des Wandels werden auch in zentralen Dokumenten des Bildungsministeriums als wesentliche Einflussfaktoren auf die Identitätsbildung von Schüler*innen erkannt. Sowohl die Unterrichtsprinzipien für Interkulturelle Bildung, Medienerziehung und Politische Bildung als auch die Curricula für die Digitale Grundbildung sowie für Geographie und Wirtschaftskunde weisen zahlreiche Anknüpfungspunkte auf, die als Aufforderung verstanden werden können, sich mit diesem Themenfeld auseinanderzusetzen.

Aus dem Sparkling-Science Projekt MiDENTITY sowie aus fachdidaktischen wie unterrichtspraktischen Beiträgen zur kritischen (Geo)Medienbildung können Leitlinien der didaktischen Konzeption für Bildungsbemühungen zum Themenfeld abgeleitet werden. Zusammenfassend empfehlen sich projektorientierte Zugänge, die Schüler*innen Freiräume für forschendes Lernen eröffnen. Dies unterstützt auch den Bildungsauftrag, Schüler*innen auf (vor)wissenschaftliches Arbeiten vorzubereiten. Wobei sich das partizipative Erforschen des eigenen Medienhandelns an den von Hopkins (2017) formulierten ethischen Richtlinien für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen in Forschungsprozessen orientieren sollte. Dies schafft im thematischen Kontext auch Zugänge zur Analyse medialer Handlungsräume, auf die üblicherweise nur die Jugendlichen selbst Zugriff haben, was wiederum einen didaktischen und fachlichen Mehrwert generiert.

Als Vorschlag zur Umsetzung im eigenen Projektunterricht wurden sieben workshopartige Module skizziert, die jeweils wichtige Teilaspekte des Themenfeldes genauer unter die Lupe nehmen, aber auch Querverbindungen herstellen und auf den Erkenntnissen vorhergehender Module aufbauen. Blitzlichtartig wurde dabei auf Operationalisierungen der jeweiligen Modulziele im Rahmen des Projektes MiDENTITY verwiesen. Bei entsprechendem Interesse können in weiterführenden Publikationen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen (Hintermann et al. 2019, 2020, 2021) sowie die Konzeption und Durchführung der kritischen Medienanalyse mit Schüler*innen (Kessel et al. 2018; Hintermann 2020) sowie eine Gesamtübersicht über das Projekt samt Ergebnissen (Hintermann et al. 2021) nachgelesen werden. Darüber hinaus plant das Projektteam die angesprochenen schulpraktischen Module aus den

MiDENTITY-Workshops für den Einsatz im (GW-) Unterricht in Folgepublikationen zugänglich zu machen. Dies stellt Lehrpersonen, die das Themenfeld Identitätskonstruktion(en) und mediale Aushandlung bearbeiten sowie mit ihren Schüler*innen kritische Medienkompetenz erarbeiten wollen, erprobte Unterrichtskonzepte samt Materialien zur Verfügung. Ebenso sind fachwissenschaftliche Publikationen im Entstehen, die Ergebnisse zu (räumlichen) Selbst- und Fremdverortungen von Jugendlichen in Wien zusammenfassen und (multiple) Zugehörigkeitsgefühle diskutieren.

Abschließend sei der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass dieser Beitrag zu weiteren schulischen Aktivitäten, Forschungs- und Unterrichtsprojekten im Themenfeld anregt. Forschen und intervenieren Sie gemeinsam mit Ihren Schüler*innen zu Identität und kritischer Medienbildung und berichten Sie anschließend darüber!

Acknowledgement

Open access funding provided by University of Vienna.

6 Literatur

- Altrichter, H., W. Lobenwein & H. Welte (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B. & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München. S. 640–660.
- Atteneder, H., B. Collini-Nocker & T. Jekel (2019): „... ich habe ja nichts zu verbergen!“ Zwischen ubiquitärer Geodatenerfassung als Geschäftsmodell und individuell-kontextuellem Geoprivacymanagement. In: *GW-Unterricht* 154. S.21–36. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/69-154-2019.html> (03.12.2020)
- Barnett, R. (2000): Supercomplexity and the Curriculum. In: *Studies in Higher Education* 25(3). S. 255–265.
- Barnett, R. (2012): Learning for an unknown future. In: *Higher Education Research & Development* 31(1). S. 65–77.
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Bauriedl, S. (2009): Impulse der geographischen Raumtheorie für eine raum- und maßstabskritische Diskursforschung. – In: Glasze G. & A. Mattissek (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld. S. 219–231.
- Bergmeister, F. (2017): Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 147. S. 16–25. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Bergmeister, F., H. Pichler & C. Hintermann (2017): Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz. In: *Österreich in Geschichte und Literatur* 61(1). S. 37–51.
- Buckingham, D. (2015): Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 2015(4). S. 21–34.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2014): *Unterrichtsprinzip Medienbildung*. Grundsatzlerlass Rundschreiben Nr. 4/2012 vom 13. Jänner 2012. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373...> (03.12.2020)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. Grundsatzlerlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/19972017/2015_12.html (03.12.2020)
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen geändert wird*; Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (03.12.2020)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017): *Interkulturelle Bildung*. Grundsatzlerlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/19972017/2017_29.html (03.12.2020)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (Digitale Grundbildung)*; Wien. BGBl. II Nr. 71/2018 vom 19. April 2018. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71> (03.12.2020)
- Chreiska-Höbinger, C., C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, H. Pichler, M. Vorage, T. Jekel, L. Keller & A. Koller (2019): Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019). In: *GW-Unterricht* 156. S.74–79. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/72-156-2019.html> (03.12.2020)
- Dorsch, C. & D. Kanwischer (2020): Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)* 2020(2). S. 23–40.
- Douglas, K. & J. Share (2007a): *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. In: Macedo D. & S. R. Steinberg (Hrsg.): *Media literacy: A reader*. Peter Lang Publishing, New York. S.3–23. https://www.researchgate.net/publication/237225853_Critical_Media_Literacy_Democracy_and_the_Reconstruction_of_Education (20.08.2020)
- Douglas, K. & J. Share (2007): *Critical media literacy is not an option*. Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2> (20.8.2020)

- Doward, J. & A. Gibbs (2017): Did Cambridge Analytica influence the Brexit vote and the US election? *The Observer* 4.3.2017. <https://www.theguardian.com/politics/2017/mar/04/nigel-oakes-cambridge-analytica-what-role-brexit-trump> (03.12.2020)
- du Gay, P., S. Hall, L. Janes, H. Mackay & K. Negus (1997): *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London.
- Ebner, J. (2019): *Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren*. Suhrkamp Verlag.
- Fairclough, N. (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge, London.
- Felgenhauer, T. & K. Gäbler (2019): Geographien digitaler Alltagskultur. Überlegungen zur Digitalisierung in Schule und Unterricht. In: *GW-Unterricht* 154. S. 5–20. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/69-154-2019.html> (03.12.2020)
- Fridrich, C., S. Hinsch, A. Koller & H. Pichler (2019): Der neue GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I – ministerieller Auftrag, Herausforderungen, Struktur und erste Überlegungen. In: *GW-Unterricht* 154. S. 68–74. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/72-156-2019.html> (03.12.2020)
- Fögele, J. & R. Mehren (2015): Implementing Geographical Key Concepts: Design of a Symbiotic Teacher Training Course Based on Empirical and Theoretical Evidence. In: *Review of International Geographical Education Online* 5(1). S. 56–76.
- Glasze, G. & A. Mattissek (Hrsg.) (2009): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld.
- Golser, K. & T. Jekel (2018): Rechtsextreme Diskurse im Unterricht analysieren. Eine theoriegeleitete Medienanalyse mit Schüler/innen. In: *GW-Unterricht* 151. S. 43–58. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/64-151-2019.html> (03.12.2020)
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering GI in secondary education. Towards a spatial citizenship approach. In: *Cartographica* 47(1). S. 18–28.
- Gryl, I., T. Nehrdich & R. Vogler (Hrsg.) (2013): *Geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung*. Springer, Wiesbaden.
- Hall, S. (1997): *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London.
- Hinsch, S., H. Pichler, T. Jekel, L. Keller & F. Baier (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: *GW-Unterricht* 136. S. 51–61. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/12-2014/25-136-4-2014.html> (03.12.2020)
- Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)präsentation & blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Migration und geographische Bildung*. Stuttgart. S. 109–122.
- Hintermann, C., F. Bergmeister, V. Kessel, H. Pichler & D. Raithofer (2018): *Hybride Identitäten im Kopf. Nachfrage zur Abschlussveranstaltung des Sparkling Science Projekts MiDENTITY*. In: *GW-Unterricht* 151. S. 59–62. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/64-151-2019.html> (03.12.2020).
- Hintermann, C., F. Bergmeister, D. Raithofer, V. Kessel, I. Kern, H. Pichler & J. Schnelzer (2019): Endverwendungsnachweis zum Sparkling Science Projekt SPA06_101 „MiDENTITY: (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen und verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“. (unveröffentlicht)
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221341.2020.1761430> (03.12.2020)
- Hintermann, C., D. Raithofer, H. Pichler & F. Bergmeister (2021): *Wie Wiener Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln: Ein Beitrag zu Theorie und Praxis im politisch bildenden Geographieunterricht am Beispiel des Projektes MiDENTITY*. In: *zdg* 2021(1). (In Druck)
- Hopkins, P. (2010): *Young People, Place and Identity*. Routledge, London/New York.
- Hopkins, P., C. Sinclair & The Shawlands Academy Student Research Committee (2017): Research, relevance and respect: Co-creating a guide about involving young people in social research. In: *Research for All* 1(1). S. 121–127.
- Jäger, S. (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7. vollst. überarb. Aufl., Ed. DISS, Bd. 3. Unrast Verlag, Münster.
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Jekel, T., M. Lehner & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechtsextremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht* 146. S. 5–18. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Kanwischer, D. (2014): *Digitale Geomedien und Gesellschaft. Zum veränderten Status geographischen Wissens in der Bildung*. In: *Geographische Rundschau* 66(6). S. 12–17.
- Kanwischer, D. & A. Schlottmann (2017): Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und #Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* 2. S. 60–78.
- Kellner, D. (2015): *Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture*. In: Dines G. & J. M. Humez (Hrsg.): *Gender, Race, and Class in Media: A Critical Reader*. Los Angeles. S. 7–20.

- Kellner, D. & J. Share (2007): Critical Media Literacy is not an Option. https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share_CML-is-not-Option.pdf (03.12.2020)
- Kessel, V., F. Bergmeister, C. Hintermann, H. Pichler & D. Raithofer (2018): MiDENTITY. (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien. In: *Open Spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 2018(1). S. 71–79. <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/ri1uGVsWLxGfAHV> (03.12.2020)
- Keyes, R. (2004): *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York.
- KoshraviNik, M. (2010): Actor description, action description, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. In: *Critical Discourse Studies* 7(1). S. 55–72.
- Luhmann, N. (1995): Die Realität der Massenmedien. In: *Die Realität der Massenmedien. Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften (Geisteswissenschaften. Vorträge) 333*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2017): *Die Realität der Massenmedien*. 5. Aufl. Weinheim.
- Lukinbeal, C. (2014): Geographic Media Literacy. In: *Journal of Geography* 113(2). S. 41–46.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, P., M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Nassehi, A. (2016): Einfache Erklärungen – komplexe Welten. Wovon sich politischer Protest nährt. In: *Die Politische Meinung* 61(539). S. 17–22.
- Nehrdich, T. (2011): Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik. In: *GW-Unterricht* 124. S. 15–25. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/15-2011.html> (03.12.2020)
- Ortner, H. (2014): Zu viel Information? Kognitionswissenschaftliche und linguistische Aspekte der Datenflut. In: Ortner H., D. Pfurtscheller, M. Rizzolli & A. Wiesinger (Hrsg.): *Datenflut und Informationskanäle*. S. 149–166.
- Pallasser, N. & R. Vogler (2020): Unsere Stadt erstickt in Abgasen? Ein Praxisbeispiel zur Implementierung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im digitalen GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 158. S. 68–86.
- Pariser, E. (2012): *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München.
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: *GW-Unterricht* 130. S. 15–22. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/18-2013/31-130-2-2013.html> (03.12.2020)
- Pichler, H. (2014): Vorläufiger Endbericht der Semestrierungsgruppe Geographie und Wirtschaftskunde AHS. In: *GW-Unterricht* 136. S. 47–50. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/12-2014/25-136-4-2014.html> (03.12.2020)
- Pichler, H., C. Fridrich, C. Vielhaber & F. Bergmeister (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost – Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 146. S. 60–62. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Pichler, H., E. Aufhauser & C. Hintermann (2017): *genderATlas für die Schule – vorwissenschaftliches Arbeiten mit dem genderATlas*. In: *GW-Unterricht* 146. S. 53–59. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Reason, P. & H. Bradbury (2012): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London/Los Angeles/New Dehli/Singapore.
- Reuber, P. & A. Schlottmann (2015): Mediale Raumkonstruktionen und ihre Wirkungen. In: *Geographische Zeitschrift* 103(4). S. 193–201.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): *Raum als Text – Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. Materialien zur Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11*. Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (2017): ‘Dunkelflaute’ – Der Konstruktivismus unter Verdacht. In: *GW-Unterricht* 147. S. 42–53. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Rochlin, N. (2017): Fake News: belief in post-truth. In: *Library Hi Tech* 35(3). S. 386–392.
- Schad, G. (2017): *Digitale Verrohung? Was die Kommunikation im Netz mit unserem Mitgefühl macht*. München.
- Stalder, F. (2018): *The digital condition*. Polity, Cambridge/Medford.
- Toffler, A. (1980): *The Third Wave*. New York.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6). S. 1024–1054.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien der Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Bd. 15*. Wien. S. 9–26.
- Weber, B. (2015): Editorial: Multiperspectivity, Values and Criticism in Economic and Civic Education. In: *Journal of Social Science Education* 14(4). S. 2–6.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachfrage zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart. S. 173–184.
- Widmaier, B. & P. Zorn (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. In: *Bundeszentrale für Politische Bildung Schriftenreihe Bd. 1793*. BpB, Bonn.

