

Anna Maria Krämer

Politische Bildung online: **all inclusive?**

Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der
außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus
machtkritischer und intersektionaler Perspektive

Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V. (AdB)
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Tel.: (030) 400 401 00
info@adb.de
www.adb.de

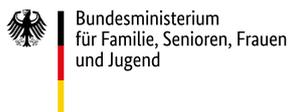
Redaktion:

Ina Bielenberg

Layout und Satz:

Willius Design, Berlin

Der AdB wird gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes.



Politische Bildung online: all inclusive?

Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der
außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus
machtkritischer und intersektionaler Perspektive

*Erstellt von Dr. Anna Maria Krämer
unter Mitarbeit von Florian Bohn und wissenschaftlich begleitet durch Professorin Dr. Michaela Köttig
im Auftrag des AdB e.V.*

zur Autorin

Dr. Anna Maria Krämer

ist Referentin für politische Bildung bei basa e.V.

Die promovierte Politikwissenschaftlerin bringt seit 2017 ihre Perspektive auf postkoloniale, feministische und intersektionale Theorie in die Jugendbildungspraxis bei basa e.V. didaktisch ein. Schwerpunkte ihrer Arbeit als Referentin sind die Bereiche diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung, kritische historische Bildung sowie Digitalisierung.

anna.kraemer@basa.de



Inhalt

01 Abstract	06
02 <i>Digital Diversity</i> oder <i>Digital Divide</i> – Gesellschaftspolitischer Kontext der Fragestellung	07
03 Methodischer Zugang: Interpretative Diskursanalyse von narrativen Gruppeninterviews mit politischen Bildner*innen	09
3.1 Zum Interviewkonzept	11
3.2 Zur Auswertungsmethode	13
04 Politische Bildung online: all inclusive? Interpretative Rekonstruktion eines Diskurses	15
4.1 2020/21 als gemeinsamer Lernprozess	15
4.2 Welche Inklusionschancen sehen politische Bildner*innen in Online-Bildungsformaten?	17
4.3 Welche Zielgruppen wurden erreicht und welche nicht?	19
4.4 Chose Your Tools Well	21
4.5 Kameranutzung – Sehen und Gesehen werden	23
4.6 Break-out, nicht break-up Session	25
4.7 Strukturliebhaber*innen vs. Kreatives Chaos	26
4.8 Opting out – und wenn wir keine Online Formate anbieten	28
4.9 Reflexion zur Frage, ob und wenn ja wie diskriminierungs- und spezifischer rassismuskritische Bildung online möglich ist	29
05 Schlussfolgerungen für eine gelingende inklusive politische Bildung online	31
06 Was kommt nach Corona?	34
07 Zusammenfassung und Perspektive	35
08 Literatur	38
09 Linksammlung zu digitalen Tools	40
9.1 Videokonferenztools	40
9.2 Tools kollaboratives Arbeiten (Whiteboards etc.)	40
9.3 Tools für Umfragen, Auswertungen und spielerische Einstiege?	41
9.4 Weitere Tipps zu Tools und Methoden	41

01

Abstract

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 hat der Bereich der Online-Bildung auch in der außerschulischen politischen Bildung einen Entwicklungssprung gemacht. Viele politische Bildner*innen mussten sehr schnell auf digitale Bildungsformate umstellen.¹ Dabei fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie digitale Bildungsformate gestaltet sein sollten. In ihrer digitalen Bildungspraxis erarbeiten die Bildner*innen sich Expertise hinsichtlich Akquise, Methoden, digitaler Tools etc. Dabei etablierten sich bestimmte Vorgehensweisen und andere wurden verworfen, ohne dass notwendigerweise benannt werden konnte warum.

Diese Studie stellt nun eben diese Praxis in den Fokus und fragt, **ob und wenn ja wie in den derzeit entwickelten digitalen Formaten außerschulischer Bildung Ausschlüsse produziert werden.** Daran schließen sich Fragen danach an, **welche Herausforderungen für die außerschulische politische Bildung aus der Verlagerung der Seminare aus dem Präsenz- in den Online-Bereich entstehen und wie eine inklusive digitale Bildung möglich ist.**

So konnte gezeigt werden, dass Online-Bildung nicht als Übersetzung von Präsenzformaten gedacht werden kann, sondern mit einer neuen, intensiven Konzeptarbeit als eigenständiges Format noch erarbeitet und erlernt werden muss. Inklusion – im weiten Sinne des Begriffs (s. u.) – muss bei dieser Konzeptarbeit von Anfang an mitgedacht werden. Dabei müssen die konkrete Zielgruppe und die konkreten Teilnehmenden zum Ausgangspunkt für die Auswahl von digitalen Tools, Methoden und Formen der Interaktion gemacht werden. Diese sind immer nur dann barrierearm, wenn sie sich am Userverhalten der Teilnehmenden ausrichten, d. h. an deren Lebenswelt orientiert sind.

¹ Die Begriffe Online-Bildung und digitale Bildungsformate werden hier analog verwendet, was eigentlich nicht ganz korrekt ist. Unter Online-Bildung verstehen wir meistens Bildungsangebote, die live über ein Videokonferenztool durchgeführt werden. Digitale Bildungsformate können durchaus mehr umfassen, indem etwa Lernangebote über digitale Tools und Apps, als Spiele, Videos oder andere digitale Medien bereitgestellt werden, die sich zeitlich unbegrenzt jenseits des klassischen Workshop-Formates nutzen lassen. Die quasi synonyme Nutzung begründe ich damit, dass sich diese beiden Bereiche in den besprochenen Beispielen durch parallele und ergänzende Nutzung von digitalen Formaten in den Online-Bildungsangeboten vermischen.

02

Digital Diversity oder *Digital Divide* – Gesellschaftspolitischer Kontext der Fragestellung

Die Frage nach Ein- und Ausschlüssen durch Online-Bildungsformate findet im Kontext der bereits seit den 1990er Jahren geführten Debatte darum statt, ob Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext einer digitalen Diversität obsolet oder ob soziale Spaltung und Ungerechtigkeit im Sinne des Digital Divide durch Digitalisierungsprozesse noch verstärkt werden (vgl. etwa AdB-Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ 2019). Auch wenn der Digitalindex 2020/21 einen Rückgang bei den digital Abseitsstehenden auf 16 % ausmacht, so stellt er weiterhin fest, dass starke Unterschiede im Digitalisierungsgrad der Bevölkerung in Deutschland zu erkennen sind, die sich insbesondere an Alter und formellem Bildungsgrad festmachen lassen (vgl. Initiative D21 2020/21, S. 42).

Eine politische Bildung, die die politische und soziale Teilhabe aller zum Ziel hat, muss diese Frage der digitalen Kluft bei der Entwicklung inklusiver digitaler Bildungsangebote mitdenken. Inklusion wird hier im Sinne der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission als „ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (DUK 2010, 9; zit. nach Sulzer 2017, S. 13). Dieses Verständnis setzt insbesondere voraus, dass Exklusion gerade im Bildungsbereich abgeschafft wird, indem Teilhabebarrrieren erkannt und bearbeitet werden (vgl. Sulzer 2017, S. 13 f.).

Digitale Inklusion kann in diesem Sinne einerseits als Inklusion MIT digitalen Mitteln und als Inklusion IN die digitale Gesellschaft und Prozesse verstanden werden. Das bedeutet, Teilhabechancen können einerseits verbessert werden, indem wir uns digitale Errungenschaften zu Nutzen machen, und andererseits muss es immer auch um die Frage gehen, wie möglichst viele Menschen an Prozessen der Digitalisierung teilhaben können (vgl. Pelka 2015).

Gerade für Menschen mit Behinderung stehen viele Hilfsmittel bereit, die Online-Bildung eigentlich sogar besser zugänglich machen können als Präsenzveranstaltungen. Menschen mit Mobilitätseinschränkung müssen keine Anfahrtswege auf sich nehmen und sind nicht auf barrierefreie Veranstaltungsorte angewiesen. Menschen mit Sehbehinderung oder blinde Menschen können mit Hilfe von Screenreadern, aber auch Vergrößerungstools etc. auch visuelle Elemente in Online-

Bildungsangeboten wahrnehmen. Unschwer können auch Gebärdendolmetscher*innen in Video-konferenztools eingesetzt werden etc.²

Andererseits wurden mit der Zunahme von Online-Bildungsangeboten 2020 schnell strukturelle Barrieren wie fehlende Technik, schlechte digitale Infrastruktur und das Fehlen eines ruhigen Arbeitsplatzes sichtbar.

Durch die 2020 gesammelten Erfahrungen mit Online-Bildungsformaten in der außerschulischen politischen Bildung äußerten viele Referent*innen die Beobachtung, dass sich die Teilhabebarrrieren auch jenseits von strukturellen Exklusionsfaktoren finden müssten, wobei diese nicht genau benannt werden konnten. Diese Studie wurde demnach konzipiert, um diese Leerstelle zu füllen, indem sie fragt, **ob und wenn ja wie in den derzeit entwickelten digitalen Formaten außerschulischer Bildung Ausschlüsse produziert werden**. Daran schließen sich Fragen danach an, **welche Herausforderungen für die außerschulische politische Bildung aus der Verlagerung der Seminare aus dem Präsenz- in den Online-Bereich entstehen und wie eine inklusive digitale Bildung möglich ist**.

Ziel war es, Teilhabebarrrieren sowie -chancen mit Hilfe einer Analyse der unbewusst ablaufenden Prozesse der In- und Exklusion durch das Erzählen von Handlungsabläufen sichtbar zu machen und davon ausgehend verallgemeinerbare Hypothesen zu formulieren. Das so generierte Wissen stellt eine erste Grundlage für die Erarbeitung eines *best practice*-Modells für eine inklusive politische Online-Bildung dar.

² Die Teilhabechancen durch Digitalisierung bestätigt auch die Studie „Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung“ (Aktion Mensch 2020). Weitere Erläuterungen zu barriere-reduzierenden Tools finden sich etwa unter: <https://www.inklusive-medienarbeit.de/tool-tipp-barrierefreie-webkonferenzen>; https://www.bag-selbsthilfe.de/fileadmin/user_upload/_Informationen_fuer_SELBSTHILFE-AKTIVE/Leitfaden_Online-Konferenz-Tools.pdf; <https://www.dbsv.org/aktuell/barrierencheck-fuer-konferenzplattformen.html>; <https://www.netz-barrierefrei.de/wordpress/barrierefreies-internet>.

03

Methodischer Zugang: Interpretative Diskursanalyse von narrativen Gruppeninterviews mit politischen Bildner*innen

Zur Beantwortung der Fragestellung verwendet die Studie eine interpretative Diskursanalyse, die dem Prinzip der Offenheit gerecht wird und die die Konzepte der Rekonstruktion, Sequenzialität und Abduktion im Sinne von Rosenthal, Bohnsack und Keller kombiniert und methodisch konsequent umsetzt. Die Methode dient dazu, aus den Einzelaussagen Hypothesen abzuleiten, die eine „Basis zur Entwicklung von empirisch geerdeten handlungstheoretischen Konzeptionen“ (Loch/Rosenthal 2002, S. 221) darstellen.

Mit Rosenthal (2015) setze ich für diesen methodischen Ansatz das Prinzip der Offenheit voraus, wobei zunächst auf eine hypothesengeleitete Datengenerierung oder Datengewinnung verzichtet wird, da davon ausgegangen wird, dass sich die Struktur des Forschungsgegenstandes aus den Gesprächen der Forschungssubjekte ergibt (vgl. ebd., S. 40).

Zur Datenerhebung wurden im vorliegenden Projekt Gruppeninterviews mit politischen Bildner*innen durchgeführt. Ziel der Methode des narrativen Gruppeninterviews ist das Hervorlocken von längeren Erzählungen. Der Fokus liegt auf dem Nachvollziehen bzw. dem Rekonstruieren der Handlungsabläufe bei der Organisation und Durchführung von Online-Seminaren in der außerschulischen politischen Bildung. Mit den Gesprächen wird die Beantwortung der zentralen Fragestellung angestrebt, ob und wenn ja wie in der Praxis von Akquise und Durchführung von Online-Seminaren in der außerschulischen politischen Bildung Ausschlüsse erzeugt werden. Daran schließt sich die Frage an, wie Online-Formate inklusiv realisiert werden können. Ziel ist, aus den erzählten Beispielen verallgemeinerbare Hypothesen für best und worst practice-Modelle formulieren zu können.

Die Akquise der Gesprächsteilnehmer*innen erfolgte über eine offene Ausschreibung, die über die Netzwerke des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. und von basa e. V. Bildungsstätte Alte Schule Anspach geteilt wurde. Es fanden schließlich drei Gruppeninterviews mit ins-

gesamt zwölf politischen Bildner*innen statt. Die Gesprächsteilnehmer*innen bildeten ein breites Spektrum des Feldes der politischen Bildung ab, was ihre Zielgruppen, ihre Träger und inhaltlichen Arbeitsfelder betrifft. Die Gesprächsteilnehmer*innen gaben an, mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Erwachsenen aus sozial benachteiligten Milieus zu arbeiten sowie mit Auszubildenden, Berufsschüler*innen und jungen Erwachsenen in der Berufsorientierungsphase, mit Gymnasiast*innen, Multiplikator*innen, FSJler*innen und Studierenden. Sie arbeiten als Freelancer*innen oder Festangestellte, in Bildungsvereinen und -kollektiven, Bildungsstätten mit Verbands- oder anderer institutioneller Anbindung, für städtische Einrichtungen und größere Sozialträger.

Die Bildungsformate reichten von Projekttagen an Schulen oder in der eigenen Einrichtung über partizipativ gestaltete Aktivitäten im Sozialraum und internationale Jugendbegegnungen bis hin zu spielerischem und produktorientiertem Arbeiten in mehrtägigen Veranstaltungen. Inhaltlich reichte das Spektrum von Themen wie Digitalisierung, Social Media und Hate Speech über diskriminierungskritisches Arbeiten mit Schwerpunkten auf Geschlechter- und sexueller Diversität und rassistischer Bildung, Empowerment für Frauen* und BiPoCs, Rechtsextremismusprävention und historisch kritischer Bildung mit Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Globales Lernen mit Fokus auf Welthandel und globale Ungleichheit, bis hin zu jugendkultureller politischer Bildung und partizipativer Jugendarbeit in sozialen Brennpunkten.

Um im Sinne einer intersektionalen Sozialforschung auch Schlüsse in Bezug auf das Verhältnis zwischen Machtverhältnissen, Positionierungen und sozialer Praxis zu ermöglichen, wurden die Gesprächsteilnehmer*innen im Nachhinein gebeten in Stichworten zu beschreiben, welche Aspekte ihrer Identität sie für relevant für ihre Aussagen in den Gruppendiskussionen halten. Mit diesem Ansatz sollte vermieden werden, Aussagen der Diskutant*innen mit (vermeintlich sichtbaren) Identitätszuschreibungen meinerseits zu verbinden. Ziel dieses methodischen Vorgehens ist es „nachzuvollziehen, wie Subjekte sich in der sozialen Praxis aktiv positionieren und damit sowohl zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit als auch zu sozialem Wandel beitragen“ (Ganz/Hausotter 2020, S. 41). Wenn ich nun also danach frage, wie durch das Handeln der Gesprächspartner*innen Ausschlüsse produziert werden, aber auch Inklusion möglich wird, frage ich an sich genau nach diesem Verhältnis – also nach den Auswirkungen von Herrschaftsverhältnissen auf soziale Praxen, nach der Reproduktion von sozialer Ungleichheit sowie nach dem Beitrag zu sozialem Wandel. Selbstredend darf von der Selbstidentifikation nun nicht kausal auf eine Gruppenpositionierung geschlossen werden. Die Vorgehensweise ermöglicht es aber, ausgehend von meiner Beobachtung bestimmter Aussagen von Personen, die sich in einer gewissen Weise positionieren, Hypothesen aufzustellen.

Die drei nun vorliegenden Transkripte der Gruppendiskussionen stellen somit das Materialkorpus bzw. die erste Stichprobe dar. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung wurde darüber hinaus auf die zusätzliche Befragung von Teilnehmenden an Online-Angeboten der außerschulischen politischen Bildung verzichtet. Hier wurde eine forschungspragmatische Verknappung des Materialkorpus vorgenommen, die sich auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auswirkt, die insofern als vorläufig bzw. als weiterzuverfolgende Hypothesen gesehen werden dürfen.

Der Hauptbezugsdiskurs ist durch die Gesprächsteilnehmer*innen auf den Fachdiskurs in der politischen Bildung beschränkt, wobei die Texte immer nur als Fragmente dieses Diskurses zu verstehen und Bezüge auf andere, etwa alltagsweltliche Diskurse zu finden sind (vgl. Keller 2011, S. 136; Rosenthal 2015, S. 253). Gleichzeitig ermöglicht gerade das hier angelegte Diskursverständnis die

Verallgemeinerung der einzelnen angesprochenen Themen als Aussagen innerhalb eines größeren Diskurses (vgl. Keller 2011, S. 185). Mit Bohnsack würde ich es so beschreiben, dass die im Gespräch geäußerten Einzelmeinungen nicht während der Diskussion neu entstehen, sondern bereits im gesellschaftlichen Gesamtdiskurs angelegt sind (vgl. Bohnsack 2014, S. 109).

Die zweite Stichprobe beinhaltet die relevanten Textpassagen. Dieses Sample soll den Diskurs in seiner inhaltlichen Bandbreite möglichst facettenreich abbilden. Die Relevanz der Passagen ergibt sich aber auch hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Fragestellung und aus der Interaktion der Gesprächsteilnehmer*innen (siehe Abschnitt 3.2 „Zur Auswertungsmethode“). Die hier ausgewählten Passagen werden einer interpretativen und sequenziellen Rekonstruktion nach Rosenthal (2015) und Bohnsack (2014) unterzogen. Im Gegensatz zu einem deduktiven Vorgehen wird den Interviewtranskripten dabei nicht mit vorab oder am Text entwickelten Kategorien begegnet (vgl. ebd., S. 59). Vielmehr geht es darum, jeden Textteil in seiner „funktionalen Bedeutsamkeit für den Gesamttext“ zu rekonstruieren (ebd.). Der Text bleibt bei der sequenziellen Rekonstruktion bestehen und jeder Text wird für sich untersucht – es geht zunächst darum, die Funktion der Aussage im Text zu analysieren. Daraus werden dann abduktiv Hypothesen gebildet. Diese werden nicht über Vergleiche mit ähnlichen Aussagen bestätigt, aber durch die sequenzielle Analyse des Resttextes auf „die Hypothese verstärkenden Anschlüsse“ plausibilisiert oder aber verworfen (ebd., S. 63). Lediglich die Lesarten, die nicht falsifiziert werden können, gelten am wahrscheinlichsten und werden im letzten Arbeitsschritt mit dem Gesamtdiskurs in ein Verhältnis gesetzt.

3.1 Zum Interviewkonzept

Das Interviewkonzept stützt sich im Wesentlichen auf die Methode des narrativen Gruppeninterviews von Rosenthal (vgl. Rosenthal 2015; Loch/Rosenthal 2002). Am Beginn des Gesprächs steht lediglich eine offene Erzählaufforderung mit dem Ziel, die Gestaltung der Erzählung den Interviewten zu überlassen (vgl. ebd., S. 222). Wichtige Prinzipien für eine zielführende Anleitung der Gruppendiskussion sind die Offenheit und Zurückhaltung der „Forschenden“.

Das narrative Gruppeninterview gliedert sich gestützt auf Loch/Rosenthal in vier Phasen (vgl. ebd., S. 226 ff.):

Phase 1: Die Erzählaufforderung

Am Anfang der Gruppendiskussion steht die Bitte, über etwas Bestimmtes zu erzählen. Dazu bekommen die Teilnehmenden bestimmte „Regieanweisungen“, wie zum Beispiel hinsichtlich der Zeit, der freien Gestaltung des Gesprächs durch die Gesprächsteilnehmenden, der Rolle der Interviewenden etc. Dementsprechend lautet die Eingangsfrage im Kontext der Studie:

„Wie ihr wisst, interessiere ich mich für digitale Bildungsformate in der außerschulischen politischen Bildung. Ich würde euch bitten von euren Erfahrungen mit Online-Bildungsformaten zu erzählen. Mich interessieren alle Details. Erläutert die Erlebnisse auch gerne, indem ihr von konkreten Situationen erzählt. Nehmt euch so viel Zeit, wie ihr braucht. Ich werde nicht unterbrechen, sondern

lediglich Notizen für spätere Nachfragen machen. Ihr könnt euch hingegen untereinander auch gegenseitig ergänzen, befragen etc. Wer möchte beginnen?“

Das Ergebnis dieser ersten Frage bezeichnen Loch/Rosenthal als „selbststrukturierte Haupterzählung“. Während die Teilnehmenden erzählen, wird von der Interviewerin und der Hilfskraft in einem geteilten Pad ein personenbezogener Leitfaden erstellt. In diesem werden die von jeder einzelnen Person angesprochenen Themen für Phase zwei gesammelt.

Phase 2: Erzählinterne Nachfragen

In dieser zweiten Phase werden nun möglichst alle Themen nochmals aufgegriffen, um zu ausführlicheren Darstellungen zu kommen. Also die Moderation hakt nach, wenn noch etwas unverständlich geblieben ist, wenn Details ausgespart oder wenn Dinge nur angedeutet wurden.

Die Fragen können etwa so formuliert sein:

- Du erwähntest vorhin x, kannst du uns davon mehr erzählen?
- Du hast vorhin y angedeutet, kannst du uns dazu noch mehr erzählen?
- Du hast vorhin von Situation z erzählt, kannst du oder können die Anderen noch andere Situationen dieser Art erinnern?
- Du hast erzählt, dass ihr die Teilnehmenden so akquiriert, kannst du uns erzählen wie ihr das genau umgesetzt habt?
- Du hast vorhin von Methode x gesprochen, kannst du uns genau erzählen, wie du sie durchgeführt hast?

Wichtig ist insbesondere, dass alle Nachfragen erzählgenerierend gestellt werden, sodass die Teilnehmenden von Beschreibung und Argumentation zur Erzählung und damit zur Handlungsebene kommen.

Phase 3: Erzählexterne Nachfragen

In der dritten Phase ist nun die Möglichkeit gegeben weitere Fragen zu stellen, die sich an der Fragestellung und dem Relevanzsystem des Feldes „politische Bildung“ orientieren. Auch diese müssen aber prozesshaft, also erzählgenerierend formuliert sein. Möglich sind Fragen wie:

- Könnt ihr euch an eine Situation erinnern, in der eine Methode eine besonders einschließende Wirkung auf die Teilnehmenden hatte?
- Könnt ihr euch an eine Seminarsituation erinnern, in der ihr sehr deutlich Ausschlüsse festgestellt habt?

Dafür wurden im Vorhinein folgende Themen festgelegt, die – falls noch nicht von den Teilnehmenden eingebracht – nun angesprochen werden sollten:

- Teilnehmenden-Akquise
- Darstellung der Durchführung bestimmter Methoden

- Die Nutzung der Kameras
- Auffälligkeiten bei Beteiligung
- Besonders schlechte Erfahrungen
- Besonders gute Erfahrungen

Im Gegensatz zu den beiden anderen Phasen kann hier die Forschende ihre eigene Agenda – ihr Relevanzsystem – setzen.

Phase 4: Interview-Abschluss

Um den Teilnehmenden einen guten Abschied aus der Diskussion zu ermöglichen, stehen am Ende allgemein gehaltene Fragen wie:

- Möchtet ihr noch etwas ergänzen?
- Möchtet ihr, wenn Corona nicht mehr so sehr unser Leben bestimmt, trotzdem an Online-Bildungsformaten festhalten oder nicht und egal wie ihr antwortet, warum?

Die drei Gruppeninterviews wurden mit schriftlicher Einwilligung der Teilnehmenden aufgezeichnet und als Audiodateien auf dem Server von basa e.V. abgelegt. Danach fand eine anonymisierte Transkription statt. Die Transkripte bilden, wie oben beschrieben, den Materialkorpus für die Auswertung.

3.2 Zur Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Gruppeninterviews nutzt die Studie eine interpretative Diskursanalyse. Auch für diese gilt es, dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden und die Konzepte der Rekonstruktion, Sequenzialität und Abduktion im Sinne von Rosenthal, Bohnsack und Keller methodisch konsequent umzusetzen.

Bei sequenziellen Analysen wird die Diskursorganisation in einem Diskursfragment mit ihren Themen, Interaktionen und ihrer Dramaturgie rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2014, S. 112; Rosenthal 2015, S. 76). Durch die „formulierende Interpretation“ (Bohnsack 2014, S. 136) einzelner Textstellen wird es möglich Hypothesen aufzustellen. Diese beziehen sich auf das explizite Geschehen, aber auch auf andere mögliche oder verhinderte Geschehen. So können die Regeln für das Thematisierte sowie für das Dethematisierte rekonstruiert werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 76). Anschließend zielt die reflektierende Interpretation darauf ab, den diskursiven Rahmen, in welchem sich das Thema bewegt, herauszuarbeiten. Dieser wird in der Interaktion durch die Übereinstimmung der Relevanzsysteme (vgl. Schütz 1971) (wieder) hergestellt (vgl. Bohnsack 2014, S. 113). Gerade in der Interaktion, d. h. in den Reaktionen auf Gesagtes zeigt sich das gemeinsame Relevanzsystem, das den Gesamtdiskurs konstituiert.

Bei der Auswertung werden vier Arbeitsschritte durchgeführt:

Im ersten Schritt geht es darum, den Text einerseits in die Textsorten Erzählen, Beschreibung und Argumentation einzuteilen, und andererseits im Sinne von Bohnsacks formulierender Interpretation,

Ober- und Unterthemen zu benennen, wobei transparent gemacht werden muss, ob die Themen von den Gesprächsteilnehmenden oder von der Moderation eingebracht wurden. Gestützt auf Schütze, Loch und Rosenthal unterscheidet ich zwischen den Textsorten Erzählen, Beschreiben und Argumentieren, wobei für die vorliegende Studie alle dieser Textsorten eine spezielle Bedeutung haben. Das Erzählen ist am nächsten am Erleben der Vergangenheit, d. h. am Handlungsgeschehen dran (vgl. Loch/Rosenthal 2002, S. 224). Während Erzählungen in den Handlungsablauf eingebettete Gefühle und Selbsterklärungen enthalten, sind Beschreibungen statische Wiederholungen einer Situation. Bei Argumentationen kommen die gemachten Erfahrungen schließlich in viel stärker kontrollierter und bewerteter Form vor, wobei die Gegenwartsperspektive und die aktuelle Situation als Orientierung dienen. Argumentationen enthalten, so Loch und Rosenthal, „einen hohen Anteil von (scheinbar) Allgemeingültigem, sie referieren die Sozialität der Sprechenden“ (ebd., S. 225). Erzählungen erlauben somit alleine die Rekonstruktion des Handlungsablaufs, so wie die Situation erlebt wurde. Sie verweisen anders als Argumentationen auf handlungsleitende Motive für das Erlebte (vgl. ebd.).

Bei der hier vorliegenden Analyse ergibt sich die Gruppe qua Profession und mein Interesse gilt dem Handeln der Gesprächsteilnehmer*innen, das zu Ein- und Ausschlüssen führt, was wiederum in einem Verhältnis zum Gruppenwissen bzw. dem Gesamtdiskurs steht. Gerade in Erzählungen ist davon auszugehen, dass dieses Wissen unbewusst abgerufen wird, während es bei Beschreibungen und Argumentationen einen expliziten Bezug auf dieses gemeinsame Wissen gibt. Dieses gruppenspezifische Wissen, das ich als Diskurs im Sinne von Foucault bezeichnen würde, unterscheidet sich aber im Sinne der oben beschriebenen intersektionalen Vorgehensweise nach den Subjektpositionen der Sprechenden, was es an dieser Stelle herauszuarbeiten gilt.

Darüber hinaus werden in diesem ersten Schritt Begriffe oder andere Referenzen auf den Gesamtdiskurs oder andere Diskursstränge gekennzeichnet.

Im zweiten Schritt geht es darum, die relevanten Textpassagen, die Gegenstand einer Feinanalyse werden sollen, auszuwählen. Auswahlkriterien sind die thematische Relevanz für die Fragestellung, die Anzahl der Reaktionen bzw. das Wiederaufgreifen eines Themas im Laufe des Gesprächs sowie die Relevanz für den Gesamtdiskurs, welche über Verweise/Bezugnahmen deutlich wird.

Im dritten Schritt werden im Sinne von Rosenthals sequenzieller Rekonstruktion Hypothesen aufgestellt, die mit anderen Aussagen im Text entweder plausibilisiert oder aber verworfen werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 63 f.).

Im vierten Schritt werden die verbleibenden Hypothesen im Sinne von Bohnsacks reflektierender Interpretation anhand der gekennzeichneten Begriffe und Referenzen mit dem Gesamtdiskurs in ein Verhältnis gesetzt (vgl. Bohnsack 2014, S. 136).

04

Politische Bildung online: all inclusive? Interpretative Rekonstruktion eines Diskurses

Nachdem die drei Gruppeninterviews einzeln analysiert und bestimmte wiederkehrende Themen herausgearbeitet wurden, rekonstruiere ich im Folgenden den Diskurs und leite davon verallgemeinerbare Hypothesen ab. Diese sind aufgrund des gewählten Samples als vorläufig zu betrachten, ermöglichen aber einen breiten Einblick in die Handlungsabläufe bei der Organisation und Durchführung von Online-Seminaren in der außerschulischen politischen Bildung. Die Analyse stellt einen ersten Schritt in Richtung der Erarbeitung von best practice-Empfehlungen für eine inklusive Online-Bildung dar.

4.1 2020/21 als gemeinsamer Lernprozess

Ein Thema, das in allen Gruppendiskussionen immer wieder aufkam, war das gemeinsame Gefühl der Unsicherheit und Überforderung, das gerade im Frühjahr 2020 bezüglich der Umstellung der Bildungsarbeit auf digitale Formate bestand. Die ersten Seminare wurden als Sprung ins kalte Wasser beschrieben, mit vielen Fehlern und missglückten Versuchen. Doch nicht nur die politischen Bildner*innen stehen angesichts der „erzwungenen“ Umstellung auf Online-Bildungsformate vor einer Herausforderung. Auch die Teilnehmenden müssen auf einmal technische Handhabung und kognitive Mitarbeit gleichzeitig jonglieren, was im Fachdiskurs oft nicht so sichtbar ist. Dass diese neuen Herausforderungen, wenn sie nicht explizit wahrgenommen und bearbeitet werden, Ausschlüsse insbesondere für ökonomisch, sozial und bildungsbenachteiligte Zielgruppen mit sich bringen, liegt auf der Hand.

Jenseits der Seminararbeit berichteten die Referent*innen in den Gesprächen auch von ihrem neuen Online-Alltag als Referent*innen: von der Arbeit im Homeoffice, der Seminararbeit aus den privaten Räumlichkeiten heraus, ihren Team-Meetings via Zoom und davon, wie sie sich im letzten Jahr innerhalb kurzer Zeit ein großes Wissen hinsichtlich der Umsetzung von Online-Bildungsformaten aneignen mussten. Auch wenn uns diese Abläufe nach einem Jahr Corona-Pandemie bereits normal erscheinen, bringt uns das zur ersten Hypothese:

HYPOTHESE 1: *Träger, Geldgeber*innen, Vorgesetzte, aber auch Referent*innen selbst müssen stärker anerkennen, dass Online-Bildung ein komplett anderes Format mit anderen Anforderungen an pädagogische Konzepte sowie technisches Wissen und Vermittlung ist und dass sich sowohl Teilnehmende als auch Referent*innen hier in einem enormen Lernprozess befinden.*

Gerade weil viele nur aufgrund der Pandemie auf Online-Bildungsangebote umgestellt haben, werden diese derzeit oft nur als defizitäre Adaptation von Präsenzangeboten gesehen. Wenn Online-Bildung als eigenes Format mit eigenen Spielregeln begriffen und konzipiert wird, entfaltet sie auch noch andere Möglichkeiten, die bisher gar nicht gesehen werden konnten. Wie wäre es zum Beispiel, so eine*r der Gesprächsteilnehmer*innen, wenn wir den Online-Raum mit einem eigenen Storytelling neugestalten: Der Workshop findet dann im Setting eines intergalaktischen Treffens statt, das von unterschiedlichen Planeten aus abgehalten wird und von da ausgehend spannt sich eine Geschichte als roter Faden durch den Workshop. Das wäre ein an popkulturellen SciFi-Settings orientierter Ansatz, der Jugendliche in ihrer Lebenswelt abholt. Durch die Verknüpfung von Story und technikgestützter Kommunikation wird ein neuer digitaler Erfahrungs- und Lernraum eröffnet. Die Inhalte könnten spielerisch im Setting verankert werden, was Lernhürden gerade für die oben beschriebenen Zielgruppen abbaut. Ähnliches zeigt sich etwa in der Arbeit mit Online-Escaperäumen.³

Für diesen Perspektivwechsel gilt es auch zu verstehen, dass Online und Präsenz unterschiedliche Formen der Interaktion voraussetzen. Das wird schon daran ersichtlich, dass kein direkter Blickkontakt möglich ist:

HYPOTHESE 2: *Eine gelungene Interaktion kann im Rahmen von Online-Bildungsarbeit nur stattfinden, wenn alle Teilnehmenden mit den zu Verfügung stehenden Werkzeugen gut umgehen können.*

Eine gelungene Interaktion setzt voraus, dass nicht einfach gesprochen wird, bzw. es nicht nur einen Output gibt, sondern auch ein produktiver Austausch stattfindet. Was es bedeutet, wenn die Interaktion nicht gelingt, beschreibt ein Gesprächsteilnehmer, wenn er sagt, dass er aus dem Raum kein Feedback bekommt und auch nur wenige Teilnehmer*innen sieht, wodurch er selbst ins „Monologisieren“ kommt und der Workshop so einen Vortragscharakter bekommt. Im Anschluss an Hypothese 2 lässt sich vermuten, dass der Referent gerade dadurch dann noch mehr Teilnehmende verliert, die entweder innerlich abschalten oder sich aber mit anderem beschäftigen.

Die Feststellungen, dass Online-Bildung als ein von Präsenzangeboten zu unterscheidendes Format zu begreifen ist und andere Formen der Interaktion nach sich zieht, weist auch darauf hin, dass mit der Turbodigitalisierung des Alltags politischer Bilder*innen die Anforderungen an die Referent*innen gewachsen sind bzw. sich zumindest verändert haben.

³ Beispiele sind etwa der von der AdB-Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ entwickelte archiospace.de oder das spanisch-haitianische Kooperationsprojekt toutmounsemoun.org der NGO Jóvenes y Desarrollo.

HYPOTHESE 3: *Die technische Vorbereitung und Umsetzung sowie der TechniksUPPORT während der Veranstaltung im Sinne von Medienkompetenzvermittlung sind neue Aufgaben, die zusätzlich zu der inhaltlichen und pädagogischen Arbeit an die politischen Bildner*innen herangetragen werden.*

So stellten die Gesprächsteilnehmer*innen fest, dass nie vorausgesetzt werden kann, dass alle Teilnehmenden den gleichen Wissensstand hinsichtlich Technik und Tools haben. Und so gilt es, um alle mitzunehmen, immer jedes Tools zu erklären und die Arbeitsschritte – auch die, die quasi hinter der Kamera passieren – transparent zu machen. Viele Referent*innen mussten sich selbst erstmal das notwendige Wissen erarbeiten, um überhaupt technischen Support geben zu können, wenn das Mikro nicht funktioniert, bestimmte Funktionen nicht gefunden werden etc. Ohne genau zu wissen warum, beschreiben viele der Gesprächsteilnehmer*innen die Bildungsarbeit online als sehr ermüdend. Dabei ist es wenig überraschend, wenn man bedenkt, wie viele Prozesse von den Referent*innen gleichzeitig neben der üblichen Seminararbeit am Laufen gehalten werden müssen. Oftmals werden mehrere Bildschirme mit zahlreichen Fenstern genutzt, Chat und Meldungen müssen im Blick behalten und bedient werden. Gleichzeitig formulieren die Referent*innen den Anspruch, auch online das Befinden aller Teilnehmenden wahrnehmen zu wollen. Dazu kommen dann noch die Technikerklärungen und Rückfragen zu nicht funktionierender Technik. Das bringt uns zur nächsten Hypothese:

HYPOTHESE 4: *Die technische Umsetzung von Online-Seminaren muss erlernt und stärker in die Ressourcenplanung integriert werden. Einrichtungen, Träger, Geldgeber*innen, aber auch politische Bildner*innen erwarten von sich, von Teamer*innen und von Teilnehmenden sehr hohe Leistungen, die nicht selbstverständlich sind.*

In diesem Sinne müssen die technische Ausstattung und Fortbildung der hauptamtlichen und freien Referent*innen sowie der Mehraufwand in der Konzeptarbeit und Vorbereitung stärker von Trägern und Geldgeber*innen gesehen werden. Anstatt Personalmittel zu sparen müssen immer mehrere Personen in Online-Veranstaltungen eingesetzt werden, um parallel den technischen Support (auch telefonisch) anzubieten, um die emotionalen Reaktionen von allen im Blick zu behalten und ggf. auch mal mit einzelnen Personen in eine Kleingruppe zu gehen. Wenn Referent*innen dennoch Seminare online alleine abhalten, bietet es sich an Teilnehmende einzubinden, um die Redeliste zu führen, den Chat zu betreuen oder mit ähnlichen Aufgaben zu unterstützen.

4.2 Welche Inklusionschancen sehen politische Bildner*innen in Online-Bildungsformaten?

Grundsätzlich bergen digitale Formate auch für das Feld der politischen Bildung viele Inklusionschancen. Ein zentraler einschließender Faktor für die Gesprächsteilnehmer*innen war, dass Online-Bildung nicht ortsgebunden stattfinden muss. Teilnehmende müssen nicht anreisen, was Zeit und Ressourcen spart und darüber hinaus die Bildungsangebote für Menschen öffnet, die sich

die Anreise nicht leisten können oder deren Mobilität auf andere Art und Weise eingeschränkt ist. Die Diskutant*innen berichteten etwa, dass im Feedback der Teilnehmenden an Online-Veranstaltungen deutlich würde, dass Menschen mit Mobilitätseinschränkungen, die etwa einen Rollstuhl nutzen, Online-Formate sehr schätzen. Ebenfalls kämen in Online-Angeboten Menschen dazu, die parallel bzw. alleinerziehend Kinder betreuen oder anderen Care-Tätigkeiten nachgehen müssten und für die jede (mehrtägige) Fahrt in eine andere Stadt immer einen enormen Organisationsaufwand darstelle. Das betonte auch gerade eine alleinerziehende Mutter in den Gesprächen.

Die Diskutant*innen berichteten darüber hinaus von Teilnehmer*innen „von Italien, Spanien bis Russland“, was in Seminaren sehr schön durch die Positionierung auf Online-Karten (z. B. Padlet) verdeutlicht werden könne. Während in Deutschland tätige Referent*innen berichteten, dass sie nun Teilnehmende aus dem gesamten deutschsprachigen Raum erreichen, erzählte eine Gesprächsteilnehmerin, die in Spanien tätig ist, dass sie zunehmend Teilnehmende aus Mittel- und Südamerikanischen Ländern hat, ohne dass es dafür explizit Werbung gab. Internationale Kooperationen, die mit Online-Tools arbeiten, gewinnen sehr an Bedeutung. Als Beispiel wurde der aus einer spanisch-haitianischen Kooperation entstandene Online-escape room „Tout moun se moun“ zum Thema nachhaltige Entwicklung und Diversität, vorgestellt. Deutlich wurde in den Beiträgen der Diskutant*innen aber auch, dass gerade im Kontext von Süd-Nord-Kooperationen barrierearme Tools Voraussetzung sind, bzw. gut abgesprochen werden muss, welche Tools für alle Akteur*innen nutzbar sind. Daneben gab es die Beobachtung, dass mit der Isolation im Lockdown die Grenzziehung zwischen Gruppen aus dem Globalen Norden und Süden zumindest aufgeweicht wird. Während vor der Pandemie diese Form von Online-Austausch oftmals im Klassenverband mit einem gemeinsamen Endgerät durchgeführt wurde, wodurch die zwei Gruppen klar getrennt waren, befanden sich nun alle vor ihren individuellen Geräten, sodass sie nicht mehr eindeutig der einen oder anderen Gruppe zuzuordnen waren.

Als weiterer Vorteil des ortsungebundenen Arbeitens wurde angeführt, dass Referent*innen nun Ko-Referent*innen, Expert*innen, Aktivist*innen und andere Kooperationspartner*innen aus dem Globalen Süden mit wesentlich weniger Ressourcen und Aufwand in die Seminare einladen können.

Die Gesprächsteilnehmer*innen berichteten des Weiteren von positiven Rückmeldungen von Menschen mit Hochsensibilität, schüchternen Menschen, Menschen mit Sozialphobien und anderen Personen aus dem neurodiversen Spektrum. Hier gab es das Feedback, dass genannte Personengruppen die Teilnahme an Online-Bildungsformaten leichter fände als in Präsenz. So wurde von einer Person mit ADHS rückgemeldet, dass ihr die Konzentration online besser möglich wäre, weil es wesentlich mehr (visuellen) Input gäbe als bei normalen Präsenzveranstaltungen. Damit sich die Teilnehmenden mit ihren individuellen Bedarfen wohlfühlen, kann es hingegen notwendig sein, dass Teilnehmende – wie es unter den Ausführungen zur Kameranutzung noch zu zeigen sein wird – ihre Kamera zeitweise oder völlig abstellen und auch Pausen individuell einlegen. Die Wahrnehmung für solche Bedarfe steht im Widerspruch zu gängigen Erwartungen an die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden, was sich in folgender Hypothese kondensiert:

HYPOTHESE 5: *Wer erwartet, dass die Teilnehmenden online immer mit ihrer Aufmerksamkeit dabei sind, schließt einige Zielgruppen aus und macht damit die Chancen für Inklusion durch Online-Formate wieder kaputt.*

Zudem verwiesen viele der Gesprächsteilnehmer*innen auf technikgestützte Inklusionsfaktoren, wie z.B., dass Hör- und Sehbeeinträchtigungen durch den Einsatz von Screenreadern, Gebärdendolmetscher*innen, gute Soundqualität etc. eigentlich besser ausgeglichen werden könnten als in Präsenz. Auch Sprachbarrieren könnten online sehr gut durch Übersetzer*innen – deren Einsatz in bestimmten Konferenztools auch vorgesehen sei – sehr gut überwunden werden. Und dennoch stellten viele der Diskutant*innen fest, dass, auch wenn ihnen diese Vorteile bewusst seien, sie kaum davon Gebrauch machen würden. Eine Diskutant*in brachte dies mit einer Aussage auf den Punkt, die mich zu folgender Hypothese bringt:

HYPOTHESE 6: *Während Online-Bildungsformate als Ergänzung zu Präsenz viele Inklusionschancen mit sich bringen, wurde Inklusion nun, wo es schnell gehen musste, wieder nicht von Anfang an mitgedacht.*

Viele der hier genannten Aspekte von Inklusion werden insgesamt im Feld der politischen Bildung weiterhin zu wenig berücksichtigt und müssen analog und online aktiv angegangen und eingefordert werden.

4.3 Welche Zielgruppen wurden erreicht und welche nicht?

Generell lässt sich durch die Analyse der Diskussionen feststellen, dass trotz der oben dargestellten Inklusionserfahrungen und -chancen dennoch mehrheitlich eher privilegierte Zielgruppen erreicht wurden. Fast alle gaben an, mehr Gymnasiast*innen und mehr erwachsene Fachkräfte erreicht zu haben als sonst und weniger Schüler*innen aus Gesamtschulen, Berufsschüler*innen und junge Erwachsene in der Berufsorientierungsphase. Auch ein Stadt-Land-Gefälle wurde aufgrund der schlechten infrastrukturellen Versorgung mit Breitbandverbindungen auf dem Land festgestellt.

Insbesondere sozial, ökonomisch und bildungsbenachteiligte Jugendliche wurden kaum mehr erreicht. Als ein zentraler Grund hierfür wurde die Schließung von Schulen und von Einrichtungen der offenen Jugendarbeit genannt, deren Mitarbeiter*innen oftmals die Bezugspersonen zu den Jugendlichen in der Akquise darstellen. Mit den Lockerungen nach dem ersten Lockdown bis Mai 2020 waren die Einrichtungen dann mit der Wiederherstellung der Kontakte über Beziehungsarbeit beschäftigt und hatten wenig Interesse an Angeboten der außerschulischen politischen Bildung. Die Schulen fokussierten sich auf die Nachholung des Lehrplanes.

Sehr gut erreicht wurden Erwachsene und hier insbesondere Fachkräfte der politischen Bildung, Multiplikator*innen und Studierende. Nahezu alle Gesprächsteilnehmer*innen beschreiben, dass es große Resonanz für offene Ausschreibungen gab und gibt. Hier kamen bei einigen der Gesprächsteilnehmer*innen Workshopangebote zu Online-Bildungsformaten und Methoden als ein Angebotsformat hinzu. In diesem Bereich, aber auch darüber hinaus, berichten auch einige von einer hohen Nachfrage für Online-Seminare durch Träger der Sozialen Arbeit.

Allerdings wurde auch angemerkt, dass offene Ausschreibungen von Online-Veranstaltungen, insbesondere über Facebook und andere soziale Medienplattformen bei sensiblen Themen wie

etwa im Kontext der Rechtsextremismus-Prävention problematisch sind, weil der Online-Raum eine anonyme Teilnahme begünstigt. Namen und Gesichter von Referent*innen sind hingegen definitiv sichtbar. Aber auch für Teilnehmende muss gerade im Kontext solcher Veranstaltungen hoher Schutz bestehen.

Allgemein wurde festgestellt, dass jenseits der offen ausgeschriebenen Seminare für Erwachsene insbesondere die Zielgruppen gut erreicht wurden, zu denen schon ein Kontakt vor der Pandemie bestand. So buchten Schulen, die immer bestimmte Workshops gebucht hatten, auch weiterhin die Online-Angebote. Bildungsangebote, die Teil eines Ausbildungsplans sind, wurden weiterhin auch online gebucht. Hier war es teilweise dann aber notwendig die Teilnehmenden mit Endgeräten zu versorgen, bzw. die Teilnehmenden mussten diese selbst über Medienzentren ausleihen. Auch im Bereich der internationalen Jugendarbeit wurde als Gelingensbedingung für Online-Formate benannt, dass die Gruppen sich kennen, das heißt, dass die Hinbegegnung noch vor dem Lockdown stattfinden konnte und es sich um Rückbegegnungen handelte.

Neben der Schließung von Einrichtungen wurden andere strukturelle Gründe dafür angeführt, warum bestimmte Zielgruppen mit Online-Bildungsangeboten weniger gut zu erreichen seien. Ein zentrales Thema dabei war die fehlende technische Ausstattung. So berichtete eine Referent*in von der Problematik, dass sich bei einem Workshop mit Sozialarbeiter*innen immer mehrere Personen ein Gerät teilen mussten. Das führte dann dazu, dass immer nur eine Person redete, während die anderen verstummten. Dieser Workshop war mit interaktiven Methoden geplant, die voraussetzten, dass alle ein eigenes Gerät haben. Man muss also annehmen, dass hier die Wahrnehmung für die strukturelle Ausstattung der Sozialarbeiter*innen fehlte. Daraus lässt sich Folgendes ableiten:

HYPOTHESE 7: *Eine Abfrage der Verfügbarkeit von Endgeräten und Software im Vorhinein und die Anpassung des Konzeptes an die jeweiligen Möglichkeiten und Bedarfe der konkreten Gruppe führt zu mehr Inklusion.*

Diese Hypothese bestätigt sich in der Erzählung über ein anderes Angebot für prekarierte Frauen, bei dem bereits im Vorhinein abgefragt wurde, welche technischen Mittel zur Verfügung stehen würden und sich dann darauf eingerichtet wurde, dass die Kleingruppengespräche zwischen den real zusammensitzenden Frauen stattfinden würden und die Diskussion dann wieder online zusammengeführt werden sollte. In diesem Beispiel wurden alle persönlich durch die Referentin oder Sozialarbeiter*innen per WhatsApp eingeladen und es gab ein Angebot, vorab einen Techniktest zu machen. Hier wurde also die Ausstattung der Zielgruppe richtig eingeschätzt und das Format daraufhin angepasst.

HYPOTHESE 8: *Die Zielgruppe der Bildungsangebote sollte bei der Akquise eindeutig benannt werden und das Konzept – inhaltlich, aber auch im Hinblick auf die Technikanforderungen – sollte auf die Zielgruppe angepasst werden, nicht umgekehrt.*

Gleichzeitig berichteten Gesprächsteilnehmer*innen aber auch davon, dass explizit auf Online-Angebote für prekär lebende Jugendliche verzichtet wurde, weil angenommen wurde, dass Technik

und Technik-Wissen, aber auch ein eigenes Zimmer, ein Tisch etc. nicht vorausgesetzt werden können. Außerdem wurde auf die Bearbeitung bestimmter sensibler Themen mit Jugendlichen online verzichtet, um sie nicht damit „alleine zu Hause zu lassen“. Auf dieses Thema wird im Folgenden noch eingegangen. Deutlich wird an der Stelle aber Folgendes:

HYPOTHESE 9: *Auch bei Jugendlichen kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie „intuitiv“ jedes Tool bedienen können. Die Konstruktion der nach 1980 Geborenen als Digital Natives beweist sich an dieser Stelle als fehlleitend und macht den Digital Divide unsichtbar.*

Ein ganz anderes strukturelles Problem, das Ausschlüsse in Workshops produziert, stellt die Gratwanderung zwischen der Leistungsfähigkeit von Endgeräten, den Rechten der User*innen und der DSGVO dar. So ist es größeren Sozialträgern und städtischen Einrichtungen, die über eine zentrale IT-Verwaltung verfügen, oftmals nicht möglich auf alle Tools zuzugreifen. Bei privaten Geräten ist der Speicherplatz oft nur gering, sodass keine weiteren Apps installiert werden können. Und Kommunikationswege, die wie WhatsApp nicht datenschutzkonform sind, funktionieren, wie oben gesehen, oft besser als beispielsweise E-Mail. Deshalb möchten wir nun im Folgenden einen Blick auf die Auswahl der digitalen Tools der Diskutant*innen werfen, die selbst bereits Ausschlüsse produzieren bzw. Einschlüsse ermöglichen.

4.4 Chose Your Tools Well

Die Auseinandersetzung mit der Auswahl der Videokonferenztools bewegt sich zumeist genau um Fragen des Datenschutzes und der Nutzer*innenfreundlichkeit herum. Insbesondere Zoom stand bei vielen Referent*innen entweder stark in der Kritik oder wurde aufgrund der guten Performance und Userfreundlichkeit sehr gelobt. Während eine Gesprächsteilnehmerin Zoom mit den Worten ablehnte, das sei wie McDonalds, beschrieb eine andere die Entscheidung für Zoom mit den Worten: „Ich bin dann doch pro McDonalds, weil es da einfach und schnell geht.“ Vorteile von Zoom sind die höhere Stabilität der Verbindung sowie die bessere Soundqualität mit weniger Rückkopplungen. Zudem bietet es mit den Reaktionen, der Umfragefunktion, dem Whiteboard, den verschiedenen Freigabemodi, der Kommentarfunktion und vielem mehr eine große Vielfalt an Interaktionsmöglichkeiten. Kritisch gegen Zoom vorgebracht wurde hingegen, dass in der Browserversion bestimmte Funktionen wie das Whiteboard und die Kommentarfunktion nicht nutzbar sind, weshalb es tendenziell die Möglichkeiten der Teilnehmer*innen, sich einzubringen, einschränkt, die die Zoom Meeting App nicht installieren wollen oder können.

Viele der Diskutant*innen arbeiten deshalb mit BigBlueButton-basierten Anwendungen, die mit einer Browserlösung funktionieren. Man braucht also keine App, was insbesondere für Haushalte, die lediglich über mobile Endgeräte verfügen, besser zu handhaben ist. Die Funktionen von BigBlueButton wie das Whiteboard, seien auch auf mobilen Endgeräten gut nutzbar. Ansonsten bietet BigBlueButton quasi alle Funktionen, die auch Zoom bereithält. Freigaben sind hingegen dadurch, dass sie zuvor geladen werden müssen, nicht ganz so offen gestaltet. Alternativ nutzen einige auch

Jitsi. Dieses bietet zwar weniger Funktionen als die anderen Konferenztools, was angesichts der Überforderung von Teilnehmenden und digitaler Infrastruktur aber bisweilen auch gewollt ist.

Eine Gesprächsteilnehmerin berichtete zudem von dem Versuch, öffentlich ein Zoom-Meeting über YouTube zu streamen, um Zugangshürden noch mehr zu senken. Dieses Format bringt für Veranstalter*innen allerdings hohe technische Anforderungen mit sich und die Persönlichkeitsrechte der Teilnehmenden müssen durch Einverständniserklärungen gewahrt bleiben.

Ähnliche Überlegungen gelten auch für die Auswahl weiterer Tools, die in den Workshops genutzt wurden, was mich zu folgender Hypothese bringt:

HYPOTHESE 10: *Die Auswahl der Tools ist eine Abwägung zwischen Datenschutzvorgaben, möglichst geringen technischen Anforderungen und der Ermöglichung verschiedenster Interaktionsformen, um Partizipation zu fördern.*

Um die Hürden niedrig zu halten und Teilnehmende nicht abzuhängen, ist bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Tools nicht nur der Datenschutz wichtig, sondern beispielsweise auch, dass sich Teilnehmende nicht anmelden müssen, dass sich die Anwendungen im Browser und möglichst ohne ein weiteres Gerät hinzuziehen zu müssen öffnen lassen. Andererseits eröffnen unterschiedliche Tools unterschiedliche Möglichkeiten, sich am Austausch in Online-Bildungsformaten zu beteiligen, weshalb sie auch einschließend wirken können.

Viel und gerne genutzt wird von den Diskutant*innen Mentimeter. Hiermit können Quizze erstellt, Feedback eingeholt, Meinungen und Ideen gesammelt werden und vieles mehr. Allerdings setzt die Nutzung der Anwendung ein kostenpflichtiges Abo für die Referent*in voraus. Die Teilnehmenden müssen sich nicht anmelden. Die Beteiligung ist anonym und wird gleichzeitig etwa bei Nutzung von Wordclouds als verbindend beschrieben, weil gemeinsame Interessen, Ideen und Haltungen visuell sichtbar werden. Einschränkend zu Mentimeter muss angemerkt werden, dass die Usability am Höchsten ist, wenn zwei Endgeräte – z. B. Laptop und Smartphone – genutzt werden, da dann die Präsentation der Ergebnisse auf einem Bildschirm sichtbar ist, während auf dem anderen Gerät die Eingabe erfolgt. Es ist aber auch möglich Mentimeter in einem anderem Browsertab zu öffnen. Für Quizze wurde zudem Kahoot! genannt, eine Anwendung, die sehr ähnlich funktioniert, aber auch in der kostenfreien Version bereits viele Möglichkeiten für die Referent*innen bereithält.

Sehr beliebt bei den Diskutant*innen sind auch Scrumblr und Padlet – beides Tools, die für Ideensammlungen, Erwartungsabfragen und Ergebnissicherung genutzt werden können.

Scrumblr hat die Optik eines Whiteboards auf das die Teilnehmenden Post-its mit Beschriftung anbringen. Es ist DSGVO-konform, braucht keinerlei Anmeldung und verursacht auch keine Kosten. In Gruppen ab 20 Personen kann die Nutzung unübersichtlich werden. Hier ist eine gute Erklärung hilfreich, damit die Teilnehmenden mit den Post-its gut klarkommen.

Padlet bietet mit den unterschiedlichen Oberflächen etwas mehr Nutzungsformen als Scrumblr. Auch für das Bereitstellen von Materialien, etwa bei assoziativen Bildmethoden oder der Seminarnachbereitung, wird es gerne genutzt. Allerdings ist ein kostenpflichtiger Account notwendig, wenn mehr als drei Boards genutzt werden sollen. Weitere Alternativen hierzu, die auch genannt wurden, stellen mural, flinga und oncoo dar.

Abgelehnt wurden Tools, die hohe Voraussetzungen an das Wissen der User mit sich bringen, wie Adobe Connect oder Miro. Und auch wenn durch die Verwendung von verschiedenen Tools viele Formen der Interaktion möglich werden, gilt:

HYPOTHESE 11: *Die Nutzung von zu vielen Tools schafft Hürden – insbesondere für Teilnehmende mit mobilen Endgeräten – und schließt deshalb gerade prekarierte Teilnehmende aus. Menschen verstummen oder verlassen den virtuellen Raum mit dem Gefühl, dass sich das Bildungsangebot nicht an sie richtet oder sie bzw. ihre Technik dafür nicht gut genug ist.*

Darüber hinaus wurde von sehr vielen Gesprächsteilnehmer*innen darauf hingewiesen, dass sie es am wenigsten ausschließend empfinden, möglichst viele Funktionen im Konferenztool zu nutzen und anstatt digitaler Tools lieber Methoden einzusetzen, bei denen Dinge im analogen Raum verwendet werden. Beispiele hierfür waren das Schreiben und Malen auf Papier, das dann in die Kamera gehalten wurde oder aber die Nutzung von im Vorfeld verschickten Materialien, wie etwa ein Calliope Programmier-Satz, Legosteine oder Knete. Alle beschrieben die Erfahrung mit dieser Kombination als verbindendes Element zwischen den Teilnehmenden, ohne benennen zu können woraus dieses Gefühl resultiert. Das verbindende Gefühl bei Methoden, die den analogen und digitalen Raum zusammenbringen, könnte daraus entstehen, dass die unterschiedlich privilegierte Position zu Zugängen durch die Bearbeitung der gleichen Materialien weniger sichtbar wird als bei der Nutzung digitaler Tools. Auch fällt der Anspruch an die technische Kompetenz weg. Wir machen bzw. bearbeiten das gleiche in gleicher Art und Weise nur an unterschiedlichen Orten.

4.5 Kameranutzung – Sehen und Gesehen werden

Die Nutzung der Kamera ist ein weiteres Thema, welches in allen drei Gesprächen hinsichtlich der Frage nach Ein- und Ausschlüssen behandelt wurde. Eine Beobachtung war, dass sich die Kameranutzung sehr nach Zielgruppen unterscheidet, wobei insbesondere in Kleingruppen bzw. wenn Teilnehmende selbst sprechen, fast alle ihre Kameras anmachten. In bestimmten Settings, etwa im Bereich der Rechtsextremismusprävention, könne die Bedingung, die Kamera anzumachen, auch Teil des Selbstschutzes sein. Oder aber Teilnehmende müssten im Vorfeld darüber informiert werden, dass weder Klarnamen, noch die Nutzung der Kamera für die Veranstaltung Pflicht sind. Jenseits des bloßen Sehens gab es auch Berichte über die spielerische Nutzung der Kameras, etwa eben beim Vorzeigen von eigenen Skizzen, Geschriebenem etc. oder aber bei der Methode „alle die ...“ (Auch: Obstsalat), bei der die Teilnehmenden online, anstatt die Plätze zu tauschen, ihre Kameras dann anmachen, wenn sie Aussagen zustimmen.

Grundsätzlich wurde deutlich, dass die Diskutant*innen sehr unterschiedliche Haltungen hinsichtlich der Nutzung der Kameras mitbringen. Dabei ließen sich zwei widersprüchliche Positionen herausarbeiten, die teilweise mit denselben Argumentationen zu unterschiedlichen Schlüssen kamen:

Eine Position war, dass es quasi Voraussetzung für einen gelingenden Online-Workshop ist, dass alle ihre Kamera anmachen. Sowohl Teilnehmende als auch Referent*innen, so die Begründungen für diese Haltung, fühlen sich durch die gemeinsame Kameranutzung eher gesehen und in das

Seminarsetting eingebunden. Dies sei bisweilen auch im Feedback durch Teilnehmende zurückgemeldet worden. Die Kameras sollten aber auch an sein, damit der/die Referent*in eine bessere Kontrolle darüber hat, wie es den Teilnehmenden geht und was sie parallel machen oder dann eben vielleicht auch nicht machen, weil sie sich zumindest beobachtet fühlen. Die Nutzung der Kamera, so eine Gesprächsteilnehmerin, gebe zudem die Möglichkeit, eine gemeinsame Ebene herzustellen: Teilt ihr etwas Privates mit mir, dann teile ich auch etwas Privates mit euch!

Die andere Position unter den Gesprächsteilnehmer*innen war, dass es immer möglich sein muss, die Kamera auszumachen, ohne dass die Teilnehmenden dazu gedrängt werden, die Kamera bitte anzumachen. Auch nett formulierte Aufforderungen à la „schade, dass man eure Gesichter nicht sieht“, so die Erfahrung, könnten dazu führen, dass Leute sich ausgeschlossen fühlten. Die Vertreter*innen dieser Haltung plädierten dafür, die Situation einfach zu akzeptieren und sich stattdessen noch mehr Feedback über Reaktionen, Umfragen etc. einzuholen.

Um sich in dieser Frage eine Meinung zu bilden, lohnt es sich auf die Gründe zu schauen, die dafür angegeben wurden, dass Personen ihre Kamera nicht anmachen wollen. Ein wichtiger Grund ist der Schutz der Privatsphäre, was auf die Formulierung „Video aus dem Kinderzimmer“ zugespielt werden kann. Diese kann zwar auch mit einem virtuellen Hintergrund geschützt werden, was allerdings nicht jedes Endgerät kann, bzw. das Wissen dafür auch bei manchen Teilnehmenden fehlt. In letzterem Fall kann das aufgefangen werden, indem das Erstellen eines virtuellen Hintergrundes Teil des Kennenlernens ist.

Andere gaben an, dass zu viele Gesichter bei ihnen zu einer Reizüberflutung und Ermüdung führen. Oder sie fanden es ablenkend und irritierend sich selbst zu sehen. In diesen Fällen macht es Sinn, eingangs die verschiedenen Modi der Ansicht zu erklären, also Kachel- oder Sprecher*innenansicht, und zu zeigen wie im verwendeten Konferenztool die Selbstansicht ausgestellt werden kann.

Weitere Gründe die genannt wurden, sind, dass kein eigener Raum zur Verfügung steht, Schutzbefohlene, vor allem Kinder anwesend sind, man krank oder zumindest nicht ganz fit ist, man nicht beim Essen oder Trinken gesehen werden möchte oder aber die Internetverbindung einfach nicht gut genug ist. Und es ist auch möglich, dass Personen einfach nicht gesehen werden wollen. Dies sind alles Gründe für die es keine einfache technische Lösung gibt und dahinter kann auch mehr stehen.

HYPOTHESE 12: *Diskriminierende Blickregime, basierend auf Rassismus, Sexismus, Klassismus, Lookismus, Bodyismus & Fat Shaming etc., führen schon in Präsenzseminaren dazu, dass eine Person sich unwohl fühlt. Dieses Unwohlsein wird im Online-Bildungssetting noch verstärkt, weil man nie weiß, ob und wer einen anguckt oder sogar Screenshots oder Mitschnitte macht etc.*

Mit dem Begriff des Blickregimes gehe ich hier davon aus, dass unsere Blickweisen mit gängigen Normen und Normalitätskonstruktionen einhergehen. Wenn wir eine Person sehen, fängt ausgehend von unserem Blick eine Einordnung dieser Person auf Grundlage bestehender gesellschaftlicher Normen an, mit der der Anblick der Person abgeglichen wird. Die Person und unser Blick auf sie steht also nicht für sich alleine, sondern sie ist eingebettet in ein Repräsentationsregime, dessen Wirkung sich am mächtigsten im Kontext von stereotyper Repräsentation zeigt (vgl. Hall 2004, S.115;

Krämer/Schommer 2012, S. 105 f.). Darüber hinaus wird mit dem Begriff des Blickregimes aber auch davon ausgegangen, dass die Wahrnehmungsstrukturen Rückwirkungen auf die Konstitution der Subjekte hat (vgl. Silverman 1996; Butler 1997).

So beschreiben Frauen*, insbesondere von Bodyismus und Lookismus betroffene Frauen*, immer wieder, dass sie beim Essen beobachtet werden und Hass-Kommentare bekommen. Eine Referentin gab in einer Gruppendiskussion dazu folgende Selbstreflexion an: „Oh Gott, du musst deine Kamera ausmachen. Jeder kann dir gerade beim Fressen zusehen.“ Natürlich kann dies als Höflichkeitsreaktion betrachtet werden. Es kann aber auch ein Ausdruck eben jener verinnerlichten Selbstkontrolle beim Essen sein, die spezifisch für eine weibliche Sozialisation ist.

Wer die Teilnehmenden drängt, die Kamera anzumachen, geht über ihre Bedarfe hinweg und sieht die vielen Gründe, warum die Kameras ausbleiben, nicht. Diese Gründe werden möglicherweise auch aufgrund der privilegierten Perspektive, aus der die Referent*innen auf das Setting schauen, übersehen. Das kann sehr ausschließend wirken. In diesem Sinne gaben Gesprächsteilnehmer*innen auch Folgendes zu bedenken:

HYPOTHESE 13: *Teilnehmende, die die Kameras in Online-Seminaren nicht anmachen, würden möglicherweise an Präsenzseminaren nicht teilnehmen.*

Das gilt wohl am offensichtlichsten für Teilnehmende, die parallel Care-Aufgaben wahrnehmen, was auch im Gespräch explizit aus den persönlichen Perspektiven von zwei teilnehmenden Müttern rückgespiegelt wurde.

Um beide Perspektiven dennoch zusammenzubringen, erscheint es empfehlenswert, zu Beginn der Veranstaltung den Wunsch nach möglichst vielen Kameras begründet anzubringen und vorzuschlagen, dass Menschen, die das nicht können oder wollen, kurz per Privatchat schreiben, warum das so ist. Auch diese Begründung sollte wiederum keine Pflicht sein.

4.6 Break-out, nicht break-up Session

Ähnlich ambivalent verliefen die Diskussionen um Online-Kleingruppenarbeit. Auch wenn diese von vielen als wichtige Möglichkeit gesehen wurden, um mehr Personen interaktiv in die Arbeit einzubeziehen, weil Teilnehmende sich in der kleinen Gruppe eher trauen zu sprechen und auch mehr Personen hier die Kameras anmachen, gab es auch eine kritische Reflexion.

Eine Beobachtung war, dass die Teilnehmenden in der „abgeschlossenen“ Online-Kleingruppe selbst eine Moderationsleistung erbringen müssen und dann oft auch noch parallel mit anderen Tools ihre Ergebnisse sichern sollen. Das kann gerade in der Anfangsphase von Seminaren, wenn die Tools noch neu eingeführt werden, überfordernd wirken. Gerade Teilnehmende mit mobilen Geräten können diese Rollen oft nur schwer wahrnehmen und treten im Produktionsprozess tendenziell in den Hintergrund.

Anhand einer Situation in einem rassismuskritischen Online-Workshop wurde zudem festgestellt, dass Kleingruppenarbeit nicht einfach zu jedem Thema unbedacht mit allen Gruppen machbar ist, da die Referent*in nicht mitbekommt, was in der Kleingruppe besprochen wird und es online ungleich schwieriger als im Präsenzseminar ist, Verletzungen und Konflikte aufzufangen. Hierauf werde ich im Weiteren noch detailliert eingehen (siehe Abschnitt 4.8. und 4.9).

Die Online-Kleingruppenräume wurden als sehr abgeschlossen wahrgenommen – im Gegensatz zu Kleingruppen in Präsenz, bei denen die Referent*innen anwesend sind, sich von Gruppe zu Gruppe bewegen. Das „Reinplatzen“ in die Sessions durch die Referent*innen wurde von vielen als unangenehm empfunden. Um diese „Rundgänge“ besser zu gestalten wurde vorgeschlagen, am Anfang anzukündigen, dass man in die Räume reinkommt und dann auch nochmal eine Nachricht in den Raum zu schicken, bevor man ihn betritt.

4.7 Strukturliebhaber*innen vs. Kreatives Chaos

Durch die sequenzielle Analyse und dann den Vergleich der Analysen der unterschiedlichen Gespräche wurde zudem ein Muster deutlich, weshalb manche politischen Bildner*innen Online-Bildung mehr schätzen als andere. Der Grund dafür war die geteilte Einschätzung, dass Online-Bildungsangebote sehr viel strukturierter, disziplinierter und damit auch fokussierter sind. Das fängt damit an, dass der Raum ruhiger ist, was im Zweifelsfall durch das Stummschalten der Teilnehmenden auch autoritär hergestellt werden kann.

Während vieleangaben verunsichert zu sein, weil sie online die Stimmungen in der Gruppe schlechter wahrnehmen können, gab es auch die Einschätzung, dass gerade dadurch der Fokus auf das Thema geschärft würde. Andere in den Gruppen bestehende Themen, die in Präsenzveranstaltungen gerade mit Jugendlichen oft das Seminar dominierten, ständen weniger im Vordergrund.

Eine PowerPoint-Präsentation oder auch die vorbereiteten Tools und Methoden dienten als Orientierung und damit als feste Struktur. Wer mit zusätzlicher Technik arbeitet, bringt seine eigenen Geräte/Software ein und hat damit nicht das Risiko, dass die Technik am Veranstaltungsort nicht funktioniert.

Positionierungsmethoden, bei denen sich die Teilnehmenden in Präsenz im Raum positionieren, was sie nun online durch eine Form der digitalen Visualisierung täten, würden sogar besser funktionieren, weil Zwischengespräche wegfielen. Kleingruppenarbeit gelinge viel besser, weil die Zeiten disziplinierter eingehalten würden und mit Countdowns für alle Beteiligten transparent seien.

Es wurde allerdings auch angemerkt, dass diese Vorteile auch in unangemessene Formen der Kontrolle umschlagen könnten, wenn etwa mit Ed-Puzzle oder der an deutschen Schulen sehr verbreiteten Anton App Lehrer*innen Nutzungszeiten, -arten, -ergebnisse etc. überprüfen können. Die Anton App etwa kann von Klasse 1–10 für den Deutsch-, Mathe-, Bio-, Sachkunde- und Musikunterricht sowie für DaF-Kurse (Deutsch als Fremdsprache) eingesetzt werden. Die Lehrer*innen können ihre Schüler*innen dabei in Schulklassen zur App einladen, Aufgaben vergeben und kontrollieren wer was in welchem Zeitraum erledigt. Auf der Homepage zur App heißt es dazu, dass Anton „Ideal für Lehrkräfte und Schulklassen“ sei, da „ganz einfach Aufgaben zugewiesen und Lernerfolge verfolgt“ werden können (<https://anton.app/de>). Für die Schüler*innen erscheint das Lernen in den

Gruppen attraktiv, da sie mit ihrem Avatar für die anderen Mitschüler*innen sichtbar sind, was gerade in den Lockdown-Phasen eine Verbindung zu Gleichaltrigen darstellte. Genauso wäre es aber möglich, dass die Lehrkräfte die Aufgaben für Anton formulieren und die Schüler*innen diese ohne die Möglichkeit der Kontrolle über individuelle Accounts bearbeiten.

Im Gegensatz zu der oben dargestellten Position kritisierten andere, dass durch die starke Strukturierung der produktive Prozess der Bildungsarbeit eingeschränkt würde: „Es knistert nicht online!“ Die Diskussionen seien zwar durch Meldefunktion und das Ein- und Ausschalten der Mikros disziplinierter, aber es fehle das kreative Chaos. Produktive Pausengespräche werden ebenso vermisst, wie eben die Zwischengespräche bei der Positionierung im Raum, die der Gruppe oft schon helfen einander näher zu kommen und tiefer ins Thema einzusteigen. Trotz interaktiver Methoden, so stellen einige der Gruppenteilnehmer*innen fest, ist Online-Bildung im Sinne von Prozess- und Teilnehmendenorientierung weniger partizipativ.

Woran liegt das?

HYPOTHESE 14: *Online-Bildungsformate sind durch den (oft hierarchischen) Aufbau der Tools strukturiert und können disziplinierend wirken. Sie liegen damit den Referent*innen, die in ihrer Bildungsarbeit auf starke Strukturierung der Bildungsarbeit setzen und Teilnehmenden, die gerne stark strukturiert lernen.*

Das liegt auch daran, dass in den Tools der Partizipationsprozess immer schon vorbereitet werden muss – also, ich erstelle eine Umfrage oder einen Scrumble, ein Padlet etc. und setze dabei fast immer schon einen sehr festen Rahmen, in dem die Interaktion stattfindet. Referent*innen, die gerne offen und prozessorientiert arbeiten und die auch den Teilnehmenden viel Gestaltungsraum geben, fühlen sich durch die Tools eingegrenzt. Aber auch für die Teilnehmenden hat die starke Strukturierung Folgen:

HYPOTHESE 15: *Abweichungen von der Norm beim Sprechen und Schreiben – in Verbindung mit der bereits vorgestellten Verstärkung diskriminierender Blickregime durch das Online-Setting – fallen stärker auf und führen dazu, dass Personen verstummen, innerlich abschalten oder sich ganz ausloggen.*

Es kann auch sein, so die Einschätzung eines Gesprächsteilnehmers, dass Teilnehmende sich gar nicht trauen bestimmte Dinge zu äußern, weil „Fehler“ sichtbarer seien. Damit würden diese Themen dann aber auch nicht besprochen.

Gleich mehrere Beispiele aus den Erzählungen der Gesprächsteilnehmer*innen stützen diese These. So erzählte eine Teilnehmerin von einem Frauen-Empowerment-Seminar, in dem eine Person durch ihre vom „Szenesprech“ abweichende Sprache auffiel. Nachdem sie verbal und vor allem im Chat darauf hingewiesen wurde, verließ sie heimlich den digitalen Raum. Ein Gegenbeispiel, das aber auch die Hypothese stützt, ziehe ich aus dem oben bereits erwähnten Workshop für prekarierte Frauen. Damit die erste Hürde, die von der Referentin mit folgender Aussage gefasst wurde: „Ich kann nicht frei sprechen, es ist irgendwie komisch“ überwunden werden konnte, fand der erste Workshop

hier explizit in einem lockeren und informellen Setting statt. Im Vorhinein wurden Kekse und Bastelmaterialien verschickt und es wurde an keiner strengen Tagesordnung festgehalten. Das weniger strukturierte Format wirkte hier ermutigend. Im Anschluss wäre es interessant zu sehen, ob Bildungsangebote, die mit weniger strukturierenden Tools wie wonder.me, Mozilla Hubs, Work Adventure oder Gathertown arbeiten, es hingegen wieder schaffen das „kreative Chaos“ herzustellen.

4.8 Opting out – und wenn wir keine Online Formate anbieten ...

Ebenfalls besprochen wurde die Frage, was eigentlich ist, wenn Einrichtungen, aber auch einzelne Personen gar keine Online-Bildungsformate anbieten. Ohne das werten zu wollen, lässt sich Folgendes feststellen:

HYPOTHESE 16: *Dadurch, dass einige Einrichtungen auf Online-Veranstaltungen verzichten, entsteht ein Gap zwischen Anbieter*innen im Feld der politischen Bildung, was sicherlich auch langfristig Folgen für die Anbieter*innenstruktur haben kann.*

Hier wurde allerdings auch eingewendet, dass für einige Freelancer*innen oder kleinere Bildungsträger sich diese Frage vielleicht gar nicht stellt, weil sie auf die Einkünfte angewiesen sind. Sie standen und stehen damit umso mehr unter Druck, Online-Angebote zu formulieren, was auch Auswirkungen auf die Qualität der Angebote haben kann, die letztlich im Modus learning by doing stattfinden.

Die Gesprächsteilnehmer*innen führten zahlreiche Gründe dafür an, dass gar keine oder nur zögerlich Online-Veranstaltungen angeboten wurden. So konnten einige von verzögerten Reaktionen von Geldgeber*innen berichten. Auch die schlechte Erreichbarkeit der eigenen Zielgruppe im Lockdown, bzw. die Befürchtung, die Zielgruppe mit Online-Angeboten zu überfordern, wurden als Gründe angeführt. In Bildungstätten, die auf die Belegung durch Seminargruppen angewiesen sind, bestand zudem die Angst, sich als Ort überflüssig zu machen, wenn das Online-Angebot als Ersatz für Präsenz zu gut angenommen würde.

Aber auch inhaltlich-pädagogische Begründungen, warum bestimmte Formate nicht durchgeführt werden, wurden angegeben. Insbesondere galt dies für Angebote, bei denen die Anwesenheit schon Teil des Konzeptes ist, wie bei bestimmten Bildungsräumen, außerschulischen Lernorten oder bei internationalen Jugendbegegnungen.

Neben einer Veränderung in der Anbieter*innenstruktur, hat die Opting-out Entscheidung aber auch andere Folgen. So gab ein Gesprächsteilnehmer an, dass er als Person, die selbst die Erfahrung von rassistischer Diskriminierung teilt, keine Online-Seminare zu dem Thema Alltagsrassismus mehr anbietet. Er begründete das damit, dass für ihn die Präsenz Teil des Konzeptes im Sinne von persönlicher Begegnung und emotionalem Austausch sei. Es ginge bei seinen Seminaren viel um die gegenseitige Wahrnehmung als Subjekte mit bestimmten Erfahrungen, die dann in eine Kommunikation darüber eintreten würden. Dies könne, so die Person, online nicht erreicht werden,

alleine schon, weil die Wahrnehmung sehr begrenzt sei. Darüber hinaus seien Emotionen eben online auch nicht gut aufzufangen. Dass man die emotionale Situation nicht angemessen bearbeiten könne, habe bei ihm ein Ohnmachtsgefühl erzeugt, das wiederum dazu geführt habe, dass er einfach in einen „Lehrplan-Modus“ übergegangen sei – das Seminar durchgezogen habe, obwohl das Gefühl bestand, dass ein Ziel der Veranstaltung, nämlich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen, nicht erreicht worden sei.

Auch wurde beobachtet, dass online die nonverbale Kommunikation wegfalle, die helfen kann, beispielsweise Menschen wieder einzubinden, zu schützen, aber auch zu sehen wie es ihnen geht. Auch fehle die produktive informelle Auseinandersetzung in den Pausen, die etwa Hürden und Ängste abbaut. Es komme keine Gruppendynamik zustande. Auch produktive Konflikte tauchten in Präsenzveranstaltungen eher auf und ließen sich dann aber auch besser lösen, während sie online vielleicht gar nicht ausgesprochen oder gar nicht gehört würden.

HYPOTHESE 17: *Themen, die auf Begegnung bzw. die Erfahrung bestimmter Lernorte angewiesen sind, aber auch sensible Themen, deren Bearbeitung online schwierig erscheint, werden unter Pandemiebedingungen weniger angeboten – zumindest so lange Präsenzveranstaltungen nur eingeschränkt oder gar nicht möglich sind.*

Gerade ein gutes Jahr nach dem rechtsextremen und rassistischen Anschlag auf migrantisierte Menschen in Hanau erscheint es hingegen problematisch, wenn es weniger rassismuskritische Bildungsangebote gibt. Deshalb möchten wir hier im Folgenden einen genaueren Blick auf diese Angebote werfen.

4.9 Reflexion zur Frage, ob und wenn ja wie diskriminierungs- und spezifischer rassismuskritische Bildung online möglich ist

Es wurde nun schon mehrfach erwähnt, dass bei allen Diskutant*innen der Eindruck bestand, dass Teilnehmende online schlechter bzw. teilweise auch gar nicht mehr erreichbar sind und dass so gegebenenfalls Verletzungen oder Konflikte schlechter bis gar nicht aufgefangen werden können. Die hierzu gemachten Beobachtungen sind insbesondere für die Frage relevant, ob und wenn ja wie diskriminierungs- oder hier im Fokus, rassismuskritische Bildung online möglich ist.

Die Diskutant*innen erwähnten mehrfach, dass es selbst bei laufenden Kameras oft sehr schwer sei die Mimik einer Person richtig zu lesen. Schließlich kann es sein, dass eine Person das Gesicht wegen etwas total Anderem verzieht – man weiß schließlich nicht, ob die Person gleichzeitig noch einen Film guckt, chattet etc. Viele berichteten von ihrem subjektiven Eindruck, dass die Gesichter der Teilnehmenden ausdrückten, dass etwas langweilig oder nicht ansprechend ist, es danach aber total positives Feedback gäbe.

Allerdings gäbe es auch die Situation, dass etwa Teilnehmende den Raum verließen, sogar ohne dass die Referent*innen dies merkten, und es dann unklar bliebe, ob dafür Technikprobleme ver-

antwortlich seien, die Person keine Lust oder Zeit mehr gehabt habe oder ob etwas vorgefallen sei. Das ist gerade im Kontext von diskriminierungskritischer Arbeit, in der der/die Bildner*in sensibel mit der Situation umgehen will und muss, problematisch.

Eine sich als Schwarz positionierende Referentin gab an, dass sie zwar weiter rassismuskritische Bildungsangebote online machen würde, dass sich allerdings ihr Anspruch an diese Seminare geändert habe und dass sie weniger tiefgehend seien. Sie berichtete auch, dass sie andererseits überraschend gute Erfahrungen mit Online-Empowerment-Angeboten für BiPoCs gemacht hätte. Dies begründete sie damit, dass diese Angebote gerade aufgrund der pandemiebedingten Vereinzelung so notwendig seien und Menschen so auch über Entfernungen hinweg zueinanderkämen. Im Gespräch wurden schließlich unterschiedliche Zugänge deutlich, nämlich, dass die oben benannte Person, die auf Online-Angebote zu Alltagsrassismus verzichtet, einen eher autobiographischen und persönlichen Zugang wählt, während die andere Referentin, die weiterhin Angebote in dem Bereich macht, bereits vor der Pandemie auf autobiographische Bezüge und Beispiele gänzlich verzichtete. Sie vermutete dann auch, dass sie, wenn sie mit einem autobiographischen Ansatz arbeiten würde, vielleicht auch keine Online-Angebote in dem Feld machen würde. Das bringt mich zu folgendem Schluss:

HYPOTHESE 18: *Inbesondere im Bereich der diskriminierungskritischen Bildung ist es notwendig auszuloten, was online möglich ist und auch Grenzen zu setzen und anzuerkennen.*

Reflektiert wurde auch die Frage, wie in rassismuskritischen Online-Formaten mit Rassismus reproduzierenden Bilder umgegangen werden sollte. Es stellte sich die Frage: Was macht das mit den Teilnehmenden, die alleine vor dem Bildschirm sitzen, wenn sie mit Bildern konfrontiert sind, die potenziell ihre eigene Diskriminierungserfahrung reproduzieren, ohne dass sie direkte Ansprech-/Bezugspersonen neben sich haben. Die Gesprächsteilnehmerin, die das Thema eingebracht hatte, vermutete, dass das insbesondere jugendliche Teilnehmende leicht überfordern und überwältigen könne. Sie habe sich deshalb dazu entschieden online nur noch bestärkende Kampagnenbilder zu nutzen. Für Multiplikator*innen würden weiterhin auch reproduzierende Bilder mit Trigger-Warnung („Achtung Zeichen“) genutzt, um sicher zu gehen, dass den Personen klar sei, über welches Phänomen man gerade redet. Hier gab es noch zusätzlich die Anregung, dass reproduzierende Bilder auch vorab postalisch mit Trigger-Warnung und einer Erklärung verschickt werden könnten, damit man auch verhindert, dass digitale Bilder, die man selbst bereitstellt, in unangemessener Form weiterverwendet werden. Im Unterschied zur digitalen Bereitstellung bringe man in Präsenz die Bilder laminiert mit, sie würden ausgelegt, besprochen und dann nehme die Referent*in sie wieder mit. Eine andere, an der Stelle schützende Hürde kann es sein, reproduzierende Materialien über einen Link oder in einem anderen Online-Raum bereitzustellen und den Teilnehmenden die Entscheidungsmöglichkeit zu geben, ob sie sich diese angucken oder nicht. Diese Vorgehensweise eignet sich allerdings eher für Erwachsene.

In Bezug auf rassismuskritische bzw. diskriminierungskritische Online-Bildung wurde auch die Kleingruppenarbeit nochmals an einem Beispiel kritisch reflektiert. In diesem Beispiel hatte in der Kleingruppe eine rassistische Verletzung stattgefunden, bzw. war eine Person durch den Arbeitsauftrag in ihrer Rassismuserfahrung getriggert worden. Die Referentin hatte dies nicht mitbekommen. Während die anderen Teilnehmenden in der Kleingruppe noch versuchten die Situation zu klären, waren alle wieder in den Hauptraum zurückgeleitet worden, wo am Bild der Person sicht-

bar war, dass etwas passiert war, aber niemand darauf reagieren konnte bzw. wollte, um die Person nicht weiter zu exponieren. Die Person blieb zwar weiter im Seminarraum, beteiligte sich aber ab dem Zeitpunkt nicht mehr.

Das Beispiel zeigt sehr drastisch, dass Teilnehmende online noch schlechter geschützt werden können, als schon in Präsenz. Eine gute Lösung ist es, in heterogenen Gruppen immer einen Kleingruppenraum bereitzustellen, der für Personen reserviert ist, die von der thematisierten Diskriminierung betroffen sind und durch die Methoden und Diskussionen getriggert werden können bzw. erneute Diskriminierungserfahrungen durch andere Anwesende machen können. Dieser Raum kann am Anfang als Angebot an die Anwesenden vorgestellt werden und die Teilnehmenden können dann selbst entscheiden, ob sie den Raum nutzen oder nicht.

05

Schlussfolgerungen für eine gelingende inklusive politische Bildung online

Inklusion bleibt, so das Fazit aller drei Gruppendiskussionen, ein Thema, das die politische Bildung weiter angehen muss – sowohl in Präsenz als auch online.

Schlussfolgerung 1: Für eine inklusive Online-Bildung ist es notwendig, dass in Präsenz erlernte und erprobte Wissen zu Inklusion und Awareness erneut bewusst zu machen und neue online-kompatible Konzepte zu entwickeln.

Bei der Auswertung wurde an einigen Stellen sehr deutlich sichtbar, dass Menschen aufgrund ihrer privilegierten Position bestimmte Ausschlüsse und andere Problematiken nicht sehen konnten. So bedankte sich ein weißer cis-männlicher Gesprächsteilnehmer im Feedback bei anderen Gesprächsteilnehmer*innen für die neu erlernten Perspektiven, die ihm gezeigt hätten, dass gerade im Bereich diskriminierungs-/rassismuskritische Bildung online noch sensibler gearbeitet werden

müsse. Hier ist eine explizit auf das neue Format „diskriminierungskritische Online-Bildung“ ausgerichtete Selbstreflexion notwendig. Es gilt, Selbstverständlichkeiten als Privilegien zu hinterfragen: Kann ich voraussetzen, dass alle Teilnehmenden alleine mit einem Zoom-Link ohne Probleme zu meiner Online-Veranstaltung finden? Oder gehe ich an der Stelle nicht schon davon aus, dass die Teilnehmenden alle technisch perfekt ausgestattet sind, einen Arbeitsraum und Internet zur Verfügung haben und möglicherweise zusätzlich noch durch Bezugspersonen unterstützt werden? Kann ich voraussetzen, dass sie noch zusätzliche Geräte zur Hand haben, um etwa Mentimeter zu nutzen und wen schließe ich damit aus? Wie kann ich die Kennenlernphase so gestalten, dass alle gut ankommen und sich mitgenommen fühlen? Wie kann ich die Teilnehmenden so in das Tool einführen, dass sie ihre Selbstdarstellung angemessen gestalten können?

In Hinblick auf die derzeit kaum oder gar nicht erreichten Zielgruppen wurde Folgendes festgestellt:

Schlussfolgerung 2: *Die Zusammenarbeit mit Schulen muss wieder verstärkt werden, da sie den Zugang zu marginalisierten und prekarierten Jugendlichen ermöglichen.*

Angesichts der erschreckenden Zahlen zur psychischen Gesundheit der Jugendlichen etwa der COPSY-Studie⁴, sollte deutlich geworden sein, dass jetzt nicht nur der Lehrplan zählt. Auch politische Bildung, die die Förderung der sozialen und politischen Teilhabe aller zum Ziel hat, kann hier eine wichtige Rolle spielen. Genau deshalb sollte weiterhin auf Schulen zugegangen werden, um möglichst schnell Kooperationen mit allen Schulformen wieder aufzunehmen.

Zudem kann festgehalten werden, dass die Frage der Teilnehmendenorientierung im Kontext von Online-Bildung anderen und zusätzlichen Bedingungen unterworfen ist.

Schlussfolgerung 3: *Inklusive Online-Bildungskonzepte müssen sich an der Technikausstattung und dem Technikwissen der Teilnehmenden orientieren.*

Hierzu ist es notwendig, beides bereits vorab abzufragen. Es sollten digitale Tools mit möglichst geringen Hürden genutzt werden. Das heißt, es sollte keine Anmeldung und kein Download notwendig sein. Tools sollten allein browserbasiert zugänglich sein. Sie sollten möglichst selbsterklärend und im besten Fall mit einfacher Sprache und auf Deutsch sein. Da aber leider sehr viele Tools nur auf Englisch zur Verfügung stehen, sollten sie immer vorab in einfacher Sprache ggf. unterstützt durch Piktogramme oder Ähnliches erklärt werden. Im internationalen Kontext und vor allem bei Kooperationen mit Akteur*innen aus dem Globalen Süden, müssen diese Anforderungen an die Tools und Endgeräte ganz besonders beachtet werden.

⁴ <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html> (Zugriff: 30.05.2021)

Schlussfolgerung 4: *Online-Bildung schafft eine neue, zusätzliche Ebene des erfahrungsbasierten Lernens hinsichtlich von Digitalisierungsprozessen. Die Komponente der Technikvermittlung und des Erlebens der Nutzung dieser Technik muss insofern immer auch Teil einer inklusiven Online-Bildung sein. Wird der Aspekt der Technikvermittlung nicht mitgedacht, werden Teilnehmende abgehängt.*

Jedes neue Tool sollte erst eingeführt werden, indem die Referent*in den Bildschirm teilt und zeigt wie es funktioniert. Es bietet sich zudem an, Tools über spielerische Methoden zum Einstieg ins Seminar bereits erproben zu lassen. Sonst besteht ein hohes Risiko, dass Teilnehmende nicht mitkommen und sich dann ausklinken. Es lohnt sich, einen TechniksUPPORT vor und während des Seminars anzubieten – am besten auch telefonisch.

Um Teilnehmende nicht zu überfordern, sollten nicht zu viele Tools genutzt werden. Es empfiehlt sich zunächst alle Funktionen im Konferenztool zu nutzen, wie etwa den Chat, die Reaktionen, Umfragen, das Whiteboard bzw. auch das Kommentieren auf Folien und Bildern, Kleingruppenarbeit etc.

Schlussfolgerung 5: *Interaktion muss aktiv und ebenfalls orientiert an den Teilnehmenden ermöglicht werden.*

Wenn Referent*innen sich beklagen, dass die Diskussion träge ist oder sie zu wenig Feedback bekommen, dann müssen sie sich fragen, ob sie den Teilnehmenden die richtigen Wege für Feedback angeboten haben.

Viele Referent*innen beschreiben, dass ihr Eindruck der Teilnehmenden sich im Feedback oft gar nicht bestätigt. Hier gilt es, nicht falsch zu interpretieren. Zum Beispiel heißt es nicht, dass jemand keine Lust hat, nur weil die Kamera aus ist. Insgesamt wurde an verschiedenen Stellen bereits festgestellt, dass Stimmungen schlechter einzuschätzen sind. Es gilt also Feedback aktiv einzuholen, anstatt es zu erfinden. Und dafür sollten möglichst unterschiedliche Wege angeboten werden, um möglichst viele Teilnehmende einzubeziehen. Während die einen lieber nur die Reaktionen nutzen, geben andere ein mündliches Feedback oder schreiben ihr Feedback lieber in den Chat. Eine Umfrage mit dem Videokonferenztool oder über andere digitale Tools wie Mentimeter kann eine gute Möglichkeit dafür sein. Eine andere Möglichkeit bietet das Einstampeln auf einem vorbereiteten Stimmungsbarometer o. Ä. Auch die Stimmungen in der Veranstaltung müssen aktiv wahrgenommen und eine gute Atmosphäre hergestellt werden. Bei Eintritt sollte darauf geachtet werden, dass es eine Begrüßung gibt, bei der möglichst alle einmal angesprochen werden. Auch wenn Augenkontakt nicht möglich ist, sollte versucht werden, alle einmal bewusst anzuschauen und wahrzunehmen. Und zur guten Atmosphäre gehört eben auch, alle mitzunehmen. Hier die richtigen Wege für die eigene Zielgruppe zu finden, ist Teil der besonderen Anforderungen an die Teilnehmendenorientierung in Online-Bildungsformaten. Dasselbe gilt wie gesehen für die Methoden:

Schlussfolgerung 6: *Methoden sind dann barrierearm, wenn sie an „bekanntes“ Userverhalten anknüpfen – wenn diese also lebensweltnah ausgewählt sind.*

Wenn wir es mit einer Zielgruppe zu tun haben, in der viele in der Gamer Szene unterwegs sind, so können sich die Teilnehmenden gut mit avatarbasierten Tools, wie wonder.me, Mozilla Hubs oder Gathertown zurechtfinden. Wenn die Zielgruppe viel Zeit mit Sozialen Medien verbringt, wird es für die Teilnehmenden einfach sein, mit Methoden zu arbeiten, die an das Userverhalten in Sozialen Medien anknüpfen. Kommentare im Chat oder unter Padlet Posts erinnern etwa an die Kommentarspalten von YouTube, Instagram und Co. Das Erstellen von Memes für Positionierungen aber auch zum Feedback ist ebenfalls eine bekannte Praxis aus diesem Bereich.

Schlussfolgerung 7: Die (eigenen) Grenzen des Machbaren müssen online (noch) ausgelotet werden.

Schließlich erscheint es wichtig, dass wir unsere Online-Bildungsangebote nicht analog, d.h. als Eins-zu-Eins-Übersetzung unserer Präsenzangebote konzipieren, sondern als eigenständige Formate. Gerade durch diesen Perspektivwechsel kommt die Frage dessen, was ich überhaupt mit Online-Bildungsformaten leisten kann und leisten will, neu auf den Tisch. Die Antwort darauf ist, wie wir in den Gesprächen sehen konnten, eine sehr individuelle. Und nicht nur unsere Grenzen als politische Bildner*innen stehen neu zur Disposition, sondern auch die der Teilnehmenden müssen wahrgenommen und erfragt werden. Dabei gilt es, für uns aber auch für die Teilnehmenden immer wieder das Gefühl zu bestärken, dass es o.k. ist, wenn gerade etwas nicht klappt.

06

Was kommt nach Corona?

Die Gesprächsteilnehmer*innen sprachen sich alle mit mehr oder weniger Enthusiasmus dafür aus, Online-Bildungsformate auch nach der Coronapandemie weiterhin anbieten zu wollen – ergänzend zum Präsenzangebot. Insbesondere für die Arbeit mit Multiplikator*innen möchten viele der Diskutant*innen weiterhin Online-Angebote machen, da es finanziell günstiger ist, die geographische Reichweite größer ist und die Angebote für viele Zielgruppen einfach besser wahr-

zunehmen sind. Betont wurde auch, dass Online-Treffen eine umweltfreundliche und ökonomischere Alternative für Teamarbeit und die bundesweite bzw. internationale Vernetzung darstellen.

Mehrfach geäußert wurde auch der Wunsch, in Zukunft Online- und Präsenzveranstaltungen in Modulen zu kombinieren. Insbesondere für die Vor- und Nachbereitung von gemeinsamen mehrtägigen Veranstaltungen wurde über weitere Online-Angebote nachgedacht.

Es bestand allerdings auch die Angst, dass, wenn es pandemiebedingt nicht mehr notwendig ist, wieder alle Veranstaltungen ausschließlich in Präsenz stattfinden und so das Wissen, die Inklusionschancen und die neuen Möglichkeiten wieder verloren gehen. Für den Ausgang dieser Frage wird sicherlich die Haltung der Tagungshäuser mit der Notwendigkeit nach einer intensiven Belegung durch Übernachtungsgruppen sowie die der Geldgeber*innen von hoher Bedeutung sein.

07

Zusammenfassung und Perspektive

Ziel dieser Studie war es, Teilhabebarrrieren sowie -chancen durch eine Analyse der unbewusst ablaufenden Prozesse der In- und Exklusion durch das Erzählen von Handlungsabläufen sichtbar zu machen und davon ausgehend verallgemeinerbare Hypothesen zu formulieren. Dafür wurden drei narrative Gruppeninterviews mit insgesamt 12 politischen Bildner*innen durchgeführt, die dann in einer interpretativen Diskursanalyse ausgewertet wurden.

So konnte gezeigt werden, dass Online-Bildung nicht als Übersetzung von Präsenzformaten gedacht werden kann, sondern mit einer neuen, intensiven Konzeptarbeit als eigenständiges Format noch erarbeitet und erlernt werden muss. TechniksUPPORT, Technikvermittlung und die technische Umsetzung der Online-Bildungsangebote sind dabei zusätzliche Aufgaben, die neu an die politischen Bildner*innen herangetragen werden. Sowohl die Zeit für Fortbildung der Fachkräfte als auch die für Konzeptentwicklung muss in die Ressourcenplanung stärker mit ein-

gehen. Derzeit bleiben sowohl der Mehraufwand als auch die hohe Leistung, die von politischen Bildner*innen aber auch von Teilnehmenden von Online-Bildungsangeboten erwartet werden, kaum benannt.

Inklusion wird, aufgrund des hohen Zeitdrucks unter dem das pandemiebedingte Online-Angebot in der außerschulischen politischen Bildung vorangetrieben wurde, mal wieder nicht von Anfang an mitgedacht und findet somit aktuell – wie es auch der 16. Kinder- und Jugendbericht feststellt – nicht ausreichend Verankerung im Feld der politischen Bildung (vgl. BMFSFJ 2020, S. 68).

Ausschlüsse ergeben sich vor allem, weil Seminarkonzepte nicht auf die Bedarfe der Zielgruppe(n) angepasst werden. So gilt es immer im Vorhinein abzufragen, welche Endgeräte in einer Gruppe vorhanden sind und die Konzepte und Methoden darauf anzupassen und nicht umgekehrt. Die Annahme, dass Jugendliche als „Digital Natives“ intuitiv mit allen Tools umgehen könnten, erweist sich in der Praxis mal wieder als falsch. Auch hier gilt: Die Auswahl der Tools und Methoden muss sich an der Zielgruppe und den konkreten Teilnehmenden orientieren.

Für alle Zielgruppen kann festgehalten werden, dass der Einsatz von zu vielen unterschiedlichen digitalen Tools zu Ausschlüssen führt. Gerade bei sozial und bildungsbenachteiligten Teilnehmenden, bzw. bei Teilnehmenden, die nicht sehr erfahren mit der Arbeit mit digitalen Tools sind, kann dies das Gefühl verstärken, dass sich die Angebote nicht an sie richten. Die Auswahl der Tools ist damit immer eine Abwägung zwischen Datenschutzbestimmungen, geringen technischen Anforderungen und der Ermöglichung möglichst vieler Formen der Partizipation.

Die digitale Interaktion bringt aber auch andere Ausschlüsse mit sich. So stellt das vorliegende Papier die These auf, dass sich diskriminierende Blickregime im Online-Bildungssetting noch verstärken, da man nie weiß, wer einen gerade anschaut. Auch wenn der Wunsch von Referent*innen, alle Teilnehmenden sehen zu können, wohl begründet ist, sollte auch hier auf die Bedarfe der Teilnehmenden Rücksicht genommen werden, um keine Ausschlüsse zu erzeugen. Dasselbe gilt für Abweichungen von der Norm etwa beim Schreiben oder Sprechen, die im Online-Bildungssetting bisweilen stärker auffallen als in Präsenz. Hierfür ist zunächst eine sensible Wahrnehmung von Referent*innenseite notwendig, die dann gegebenenfalls mit dem Angebot von alternativen Formen der Interaktion reagieren kann.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass auch der Verzicht auf das Angebot von digitalen Bildungsangeboten nicht ohne Folgen bleibt. Zu erwarten sind strukturelle Folgen für die Trägerlandschaft aber auch zumindest der zeitweise Wegfall bestimmter Themen. Dennoch erscheint es, gerade wenn wir über sensible Themen wie rassismuskritische Bildung sprechen, auch notwendig, die Grenzen dessen was online möglich ist neu auszuloten, zu setzen und anzuerkennen.

Es konnten insofern vielfache Teilhabebarrrieren aber auch -chancen benannt und in Hypothesen gefasst werden. Zentrale Erkenntnisse sind, dass Inklusion online ebenso neu konzipiert werden muss, wie digitale Bildungsformate selbst eigene pädagogisch-didaktische Konzepte erforderlich machen. Dabei müssen sich technische Bedarfe sowie die Auswahl von Tools, Methoden, Interaktionsformen immer an den Teilnehmenden orientieren. Die Technikvermittlung muss immer auch Teil einer inklusiven Online-Bildungspraxis sein. Barrierearm sind Methoden insbesondere dann, wenn sie an lebensweltnahe Userverhalten der Teilnehmenden anknüpfen. Und schließlich gilt es, die Grenzen des Machbaren für sich selbst und für die Teilnehmenden neu zu setzen.

Auf Grundlage der qualitativen Ergebnisse dieser Studie würden sich folgende Anschlussprojekte anbieten:

- Eine **quantitative Überprüfung** der hier formulierten Hypothesen, bei der im Rahmen einer Umfrage mit einem Fragebogen eine repräsentative Gruppe von politischen Bildner*innen und Teilnehmenden an Angeboten der außerschulischen politischen Bildung einbezogen wird. Teilnehmende wurden aus forschungspraktischen Überlegungen in der vorliegenden Untersuchung nicht befragt. Umso spannender wäre es, hier einen vertieften Einblick zu erhalten.
- Eine **quantitative Studie** dazu, welche Online-Angebote es in der außerschulischen politischen Bildung 2020 gab und welche Zielgruppen erreicht wurden. So könnten die Hypothesen zur Erreichbarkeit sowie die Wahrnehmung der Gesprächsteilnehmer*innen, dass insbesondere privilegierte Zielgruppen mit den neuen Online-Angeboten erreicht wurden, verifiziert werden.
- Die Ausschreibung von **Modellprojekten für die Erarbeitung und Erprobung inklusiver digitaler Bildungsformate**. Gerade der ergänzende Einsatz von analogen und digitalen Bildungsangeboten erscheint auf Grundlage der hier beleuchteten Inklusionschancen von Online-Bildung und der technikgestützten Möglichkeiten zur verbesserten Teilhabe vielversprechend, um dem inklusiven Anspruch außerschulischer politischer Bildung gerecht zu werden. Die Pandemie zeigt aber auch, dass dieser nur umgesetzt wird, wenn wirklich ein Fokus daraufgelegt wird.
- Ein **Sammelband zu best und worst practice Modellen der außerschulischen politischen Online-Bildung mit einer Methodenhandreichung**, die die von politischen Bildner*innen im letzten Jahr erarbeitete Expertise für die Zukunft von Online- und Präsenzveranstaltungen fruchtbar macht. Aus der Not heraus wurde im letzten Jahr sehr viel Arbeit von politischen Bildner*innen in die Erarbeitung von Seminarkonzepten und Methoden für den Online-Bereich investiert. In einem Sammelband könnten nun gut funktionierende Formate und Methoden, aber auch gescheiterte Versuche vorgestellt und evaluiert werden und damit dem Feld zur Verfügung gestellt werden.

Die hier vorliegende Studie und die vorgeschlagenen Anschlussprojekte zielen auf die konzeptionelle Weiterentwicklung einer politischen Bildung, die auch online ein inklusives Angebot für alle Menschen macht und Ein- und Ausschlüsse bei der Planung und Umsetzung selbstverständlich mit bedenkt und berücksichtigt. Die zentrale Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Träger und Einrichtungen grundsätzlich in die Lage gebracht werden, solche Angebote überhaupt durchführen zu können. Mangelnde Infrastruktur (Breitbandausbau im ländlicher Raum!), eine unzureichende technische Ausstattung des Trägers, fehlende Endgeräte etc. verunmöglichen ein digitales Angebot und damit Bildungschancen. Mit anderen Worten: Es braucht den politischen Willen und das politische Handeln für einen digitalen Bildungspakt für die non-formale politische Bildung.

08

Literatur

AdB-Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“ (2019): Zwischen Ohnmacht und Selbstermächtigung. Bericht der Fachgruppe „Digitale Medien und Demokratie“. In: AdB-Jahresbericht 2019 – Programm Politische Jugendbildung im AdB; www.adb.de/download/praxisbericht/Bericht_Fachgruppe_Digitale-Medien-und-Demokratie_0.pdf (Zugriff: 31.05.2021)

Aktion Mensch (Hrsg.) (2020): Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie; erstellt von SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH; https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/AktionMensch_Studie-Digitale-Teilhabe.pdf?v=6336f50a (Zugriff: 13.07.2021)

BMFSFJ (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter; <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> (Zugriff: 30.07.2021)

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich (9. Auflage)

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Ganz, Kathrin/Hausotter, Jette (2020): Intersektionale Sozialforschung. Bielefeld: transkript Verlag

Hall, Stuart (2004): „Das Spektakel des „Anderen““. In: Ders.: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag, S. 108–166

Initiative D21 (Hrsg.) (2020/2021): D21 Digitalindex 2020/2021. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft; https://initiated21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf#page=38 (Zugriff: 31.05.2021)

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Auflage)

Krämer, Anna/Schommer, David (2012): Mein Bild von „Afrika“ – Zur Kolonialität touristischer Fotografie. In: Aßner, Manuel et al. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 103–114

Loch, Ulrike/Rosenthal, Gabriele (2002): Das narrative Interview. In: Schäffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern u. a.: Hogrefe, S. 221–232

Pelka, Bastian (2015): Digitale Inklusion – digitale Exklusion: Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft; <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/217272/digitale-inklusion-digitale-exklusion-teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft> (Zugriff: 31.05.2021)

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff

Silverman, Kaja (1996): The threshold of the visible world. London: Routledge

Sulzer, Annika (2017): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg u. a.: Verlag Herder, S. 12–21

.

09

Linksammlung zu digitalen Tools

9.1 Videokonferenztools

<https://zoom.us/de-de/meetings.html>

<https://bbserver.de/>

<https://www.senfcall.de/>

<https://www.wonder.me/>

<https://spatial.chat/>

<https://hubs.mozilla.com/>

<https://gather.town/>

<https://meet.jit.si/>

<https://workadventu.re/>

9.2 Tools kollaboratives Arbeiten (Whiteboards etc.)

<https://www.oncoo.de/>

<https://padlet.com>

<https://conceptboard.com/de/>

<http://scrumblr.ca>

<https://miro.com>

<https://www.sessionlab.com>

<https://flinga.fi>

<https://www.mural.co/>

9.3 Tools für Umfragen, Auswertungen und spielerische Einstiege

<https://kahoot.com>

<https://h5p.org>

<https://www.sketchy.games>

<https://www.menti.com>

<https://www.poll Everywhere.com>

9.4 Weitere Tipps zu Tools und Methoden

<https://www.mural.co/blog/online-warm-ups-energizers>

<https://ebildungslabor.de/blog/videokonferenzen>

<https://www.servicestelle-jugendschutz.de/2020/03/kollaborative-und-kooperative-online-tools-fuer-die-bildungsarbeit-und-die-vernetzung>

<https://padlet.com/teilen/6tejj4uayoxmteev>

https://padlet.com/abchuell/virtuelle_Seminare

<http://www.der-paritaetische.de/schwerpunkt/digitalisierung/webzeugkoffer>

<https://padlet.com/BastianPelka/t3uwigzejspmx6ga>



Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V. (AdB)
Mühlendamm 3
10178 Berlin
Tel.: (030) 400 401 00
info@adb.de
www.adb.de