

Förderung von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung

(Gelingens-)Bedingungen zur Förderung
partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf eine
reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur
Partizipation: Ein multifaktorieller Vergleich

Melanie Lauffenburger



Melanie Lauffenburger

Förderung von Partizipation
in der geographischen Lehrkräftebildung

Praxis Neue Kulturgeographie

herausgegeben von

Prof. Dr. Mirka Dickel
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Inga Gryl
(Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Detlef Kanwischer
(Goethe-Universität Frankfurt am Main)

und

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Band 18

LIT

Melanie Lauffenburger

Förderung von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung

(Gelingens-)Bedingungen
zur Förderung partizipativer Fähigkeiten
im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung
von Geomedien zur Partizipation:
Ein multifaktorieller Vergleich

LIT

Umschlagbild: Melanie Lauffenburger

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.

The open access publication of this book was funded by the Open Access Publication Fund of Goethe University Frankfurt am Main.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-15751-5 (br.)

ISBN 978-3-643-35751-9 (PDF)

ISBN 978-3-643-35752-6 (OpenAccess)

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643157515>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Zugl.: Frankfurt a. M., Univ., Diss., 2025

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2025

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <https://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Für die Partizipation

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XI
Tabellenverzeichnis	XII
Abkürzungsverzeichnis	XIII
1. Partizipation – Ein Schlüsselbegriff in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität?	1
2. Partizipation: Ausdruck eines demokratischen <i>way of life</i>	27
2.1. Etymologische und semantische Annäherung an den Partizipationsbegriff	30
2.2. Demokratietheoretische Annäherung an Partizipation	36
2.3. Voraussetzungen für Partizipation	42
2.4. Systematisierung von Partizipation	46
2.4.1. Partizipationsleitern	48
2.4.2. Partizipationspyramide	57
2.4.3. Entwurf einer Partizipationspyramide 2.0	60
2.5. Dimensionen und Formen von Partizipation	63
2.5.1. Politische Dimension von Partizipation	65
2.5.2. Gesellschaftliche Dimension von Partizipation	75
2.6. Partizipation und Digitalität	84
2.6.1. Theoretische Annäherung an die postdigitale Hybridität der partizipativen Digitalität	88
3. Partizipation und geographische Bildung	103
3.1. Bildungstheoretische Perspektive	105
3.1.1. Lerntheoretische Annäherung	110
3.1.2. Formale, non-formale und informelle Bildung	116
3.2. Partizipation in der geographiedidaktischen Rezeption	123
3.2.1. Politische Bildung	130
3.2.2. Bildungskonzeption Spatial Citizenship	134

VIII

3.2.3. Mündigkeitsorientierte Bildung.....	137
3.3. Partizipation und Geomedien.....	142
3.3.1. Partizipation <i>in, mithilfe</i> von und <i>an</i> Geomedien	147
3.3.2. Geomediensozialisation im Kontext von Digitalität.....	153
3.3.3. Geomedien als Weltlieferanten: Strukturele Medienbildung.....	159
3.3.4. Partizipative Mediendidaktik.....	166
4. Explikation partizipativer Fähigkeiten.....	171
4.1. Gegenstandsbereich, Rechercherahmen, Suchstrategie und Datenbankabfrage	173
4.2. Analysematerial: Einschlussbedingungen und Ausschluss- kriterien.....	175
4.3. Ergebnis der Analyse	175
4.4. Diskussion der Ergebnisse	186
5. Synthese: Partizipation und geographische Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität	189
5.1. Partizipationsmöglichkeiten.....	201
5.2. Partizipative Haltungen.....	203
5.3. Partizipative Fähigkeiten	207
6. Methodisches Vorgehen	211
6.1. Design der Vorstudien	212
6.2. Design der Hauptstudie.....	216
7. Vorstudien am Fallbeispiel der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt.....	219
7.1. Exploration erster Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten	219
7.1.1. Zielstellung.....	220
7.1.2. Untersuchungsgegenstand	221
7.1.3. Kommunikationszusammenhang des Analysematerials	227

7.1.4.	Auswertung des Materials	228
7.1.5.	Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse	235
7.2.	Analyse curricularer Dokumente	238
7.2.1.	Zielstellung	238
7.2.2.	Untersuchungsgegenstand	240
7.2.3.	Kommunikationszusammenhang des Analysematerials .	241
7.2.4.	Auswertung des Materials	245
7.2.5.	Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse	246
7.3.	Expert*inneninterviews	252
7.3.1.	Zielstellung	252
7.3.2.	Untersuchungsgegenstand	253
7.3.3.	Kommunikationszusammenhang des Analysematerials .	256
7.3.4.	Auswertung des Materials	258
7.3.5.	Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse	258
7.4.	Kumulierte Diskussion der Ergebnisse	265
8.	Hauptstudie	279
8.1.	Zielstellung	280
8.2.	Untersuchungsgegenstand	280
8.2.1.	Explication von Microblogs als Reflexionsmedium in der Lehrkräftebildung	287
8.2.2.	Portfolio mal anders – Microblogging in 280 Zeichen...	300
8.3.	Kommunikationszusammenhang des Analysematerials	303
8.3.1.	OER-Einheiten	309
8.4.	Auswertung des Materials	313
8.4.1.	Teil I: Partizipative Auswertung	314
8.4.2.	Teil II: Individuelle Auswertung	317
8.5.	Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse	319

8.5.1. Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen	319
8.5.2. Partizipative Haltungen	330
8.5.3. Partizipative Fähigkeiten	338
8.6. Diskussion der Ergebnisse	342
9. Fazit: (Gelingens-)Bedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation.....	375
9.1. Ausblick.....	385
9.2. Limitationen und Reflexion	389
Literaturverzeichnis	406
Appendix	462

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Zwei Partizipationsangebote der Bürger*innen-beteiligungsplattform „Frankfurt fragt mich“	2
Abbildung 2	Demonstrationen gegen rechts	4
Abbildung 3	Lagekarten	8
Abbildung 4	Das Helfer-Shuttle	9
Abbildung 5	Aufbau und Struktur der Arbeit	23
Abbildung 6	Die Partizipationsleiter nach Arnstein, 1969	48
Abbildung 7	Die Partizipationsleiter nach Hart, 1992	50
Abbildung 8	Die Partizipationsleiter nach Schröder, 1998	51
Abbildung 9	Die Partizipationsleiter nach Fletcher, 2005	53
Abbildung 10	Die Partizipationspyramide nach Straßburger & Rieger, 2019	57
Abbildung 11	Die Partizipationspyramide 2.0	61
Abbildung 12	Operationalisierung von Partizipation	65
Abbildung 13	Partizipation in der geographiedidaktischen Rezeption (eigene Darstellung)	124
Abbildung 14	Die Partizipationsleiter nach Mayrberger, 2019	167
Abbildung 15	Taxonomie von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung	200
Abbildung 16	Kategoriengerüst der Dimensionen partizipativer Fähigkeiten	228
Abbildung 17	Ablauf der Analyse partizipativer Fähigkeiten	229
Abbildung 18	Kategoriensystem und Dimensionen partizipativer Fähigkeiten	229
Abbildung 19	Seminarverlauf und -struktur Sommersemester 2021	307
Abbildung 20	Partizipative Auswertung der Microblogs	316
Abbildung 21	Zum 175-jährigen Jubiläum der Nationalversammlung wehen an den Platanen auf dem Paulsplatz, den „arbres de la liberté“ Spruchbänder mit Gedichten zum Thema Demokratie	403
Abbildung 22	Banner „We hold democracy together“ über der Skyline von New York City am 06.11.2024	405

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Operationalisierung der systematischen Literaturrecherche zu partizipativen Fähigkeiten	174
Tabelle 2	Ankerbeispiele participatory skills	176
Tabelle 3	Kodierschema der Portfolioanalyse sowie numerische und prozentuale Quantifizierung der kodierten Textsegmente	230
Tabelle 4	Überblick über die analysierten curricularen Dokumente	240
Tabelle 5	Analysekategorie Partizipation/Gestaltung, Auswertung curriculare Dokumente	245
Tabelle 6	Ankerbeispiele für die deduktive Kategorienanwendung (Ausschnitt)	249
Tabelle 7	Auswahl der befragten Expert*innen. Die Kennzeichnung der Personen nach Geschlecht, Statusgruppe und Lehrerfahrung ist zur Anonymisierung der Interviewteilnehmer*innen nicht angegeben. Weitere Erläuterungen: X ¹ fachliche Geoinformationsausbildung, sonst fachdidaktische Medienbezüge (teilweise).	254
Tabelle 8	Operationalisierung der systematischen Literaturrecherche (Micro-/Web-)Blogs	289
Tabelle 9	Kodierschema der Microbloganalyse sowie numerische und prozentuale Quantifizierung der kodierten Textsegmente	317
Tabelle 10	Übersicht Gesamtvorhaben & Rekapitulation zentraler Erkenntnisse	379

Abkürzungsverzeichnis

A	Abschlussreflexion
Abs.	Absatz
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AR	Augmented Reality
Art.	Artikel
BauGB	Baugesetzbuch
BBK	Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe
Bildungs- MK	Bildungsministerkonferenz (seit 01.07.2024)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Innern und für Heimat
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CP	Credit Point
DFV	Deutscher Feuerwehrverband
d. h.	das heißt
Dok.	Dokument
E	Expert*in
ebd.	ebenda, ebendort
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
EU	Europäische Union
f.	Folio bzw. folgend oder auf der nächsten Seite
Ffm	Bürger*innenbeteiligungsplattform Frankfurt fragt mich
FIS	Fachportal Pädagogik
FOC	Frankfurt Open Courseware
FwDv	Feuerwehrdienstvorschrift
GG	Grundgesetz
Ggf.	gegebenenfalls
GIS	Geographische(s) Informationssystem(e)
GU	Goethe-Universität Frankfurt am Main
HBKG	Hessisches Gesetz über den Brandschutz, den Katastrophenschutz und die Allgemeine Hilfe

XIV

HessHG	Hessisches Hochschulgesetz
HLbG	Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz
HMdI	Hessisches Ministerium des Innern und für Sport
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSchG	Hessisches Schulgesetz
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
i. d. R.	in der Regel
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
inkl.	inklusive
ings.	insgesamt
KMK	Kultusministerkonferenz
L1	Lehramt an Grundschulen
L2	Lehramt an Haupt- und Realschulen
L3	Lehramt an Gymnasien
L5	Lehramt an Förderschulen
LE	Lerneinheit
M	<i>Microblog</i>
N	Grundgesamtheit
n	Größe der Stichprobe
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NAGB	National Assessment Governing Board
NCES	National Center for Educational Statistics
o. Ä.	oder Ähnliches
OEP	Open Educational Practice
OER	Open Educational Resource
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
P	Portfolio
PPGIS	Public Participation Geographic Information System
PS	Praxissemester
RSS	Really Simple Syndication
S.	Seite
s. o.	siehe oben
SoSe	Sommersemester
SWS	Semesterwochenstunden

THW	Technisches Hilfswerk
tlw.	teilweise
u. a.	Unter anderem
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)
UN	United Nations
u. U.	Unter Umständen
VGI	Volunteered Geographic Information
vgl.	vergleiche
v. l. n. r.	von links nach rechts
VN	Vereinte Nationen
VR	Virtual Reality
VHW	Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung
WiSe	Wintersemester
WoS	Web of Science
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil
z. Z.	zur Zeit

1. Partizipation – Ein Schlüsselbegriff in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität?

*“If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, [creative] and economic life”
(The New London Group, 1996, S. 60).*

Die Befähigung zur Partizipation *an* und *durch* Medien – d. h. der Prosumtion von und der Inwertsetzung dieser zur Partizipation – stellt den zentralen Auftrag von Bildung dar (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021). Daher ist die Emanzipation zur Partizipation im Sinne einer aktiven und selbstbestimmten Teilhabe an Politik und Gesellschaft ein übergeordnetes Ziel von Bildung (ebd.). Im Kontext von Digitalität ist Partizipation omnipräsent und wird *in* und *durch* diese rekonfiguriert. Digitalität wird hierbei als postdigitaler Zustand der Hybridität verstanden, der auf den gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess der Digitalisierung folgt und charakterisiert ist durch Referentialität, Algorithmizität und Gemeinschaftlichkeit (Stalder, 2017). In Abgrenzung zur Digitalisierung gilt die Dualität, das Nebeneinander von *digital* und *nicht-digital*, als überwunden (Russell, 2012). Das Digitale stellt einen untrennbaren Bestandteil der räumlichen Wirklichkeit dar, ist folglich relevanter Gegenstand der Geographie und mündet in der Konstitution „Digitaler Geographien“ (Ash et al., 2019; Boeckler, 2022; Bork-Hüffer & Strüver, 2022; Boeckler, 2023). Vor diesem Hintergrund wird das von der New London Group (1996) im einleitenden Zitat als Mission definierte Bildungsanliegen im Kontext von Digitalität in ein neues Licht gerückt. Als Kulturtechnik kommt Geomedien¹, d. h. Medien, die der Speicherung und Übermittlung raumbezogener Informationen dienen, mit Blick auf Partizipation eine zentrale Rolle zu (Kanwischer, 2014). Der Zusammenhang zwischen Partizipation und Geomedien wird nachfolgend anhand von vier Beispielen illustriert.

¹ Ausgehend davon, dass digitale und physisch-materielle Räume in der Hybridität der Digitalität eine Entität bilden und sich ko-konstitutiv bedingen, wird in Bezug auf Geomedien in dieser Arbeit auf das Halbpräfix „digital“ verzichtet.

2 Einleitung

Fallbeispiel 1: *Top-down-ermöglichte, formale politische Partizipation*

Stellvertretend für zahlreiche Bürger*innenbeteiligungsplattformen ist „Frankfurt fragt mich“ (Ffm) ein Beispiel dafür, wie Städte und Gemeinden formale Angebote zur politischen Partizipation im Kontext von Digitalität browser- und appbasiert *top-down* bereitstellen und Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien ermöglichen (J.-H. Schmidt, 2018). Seit 2014 werden die Beteiligungsprojekte der Stadt Frankfurt am Main auf der Plattform gebündelt. Die Bürger*innen haben die Möglichkeit, sich über die Projekte zu informieren und direkt an diesen zu partizipieren. Über einen „Mängelmelder“ kann die Stadtverwaltung bspw. über nicht funktionierende Straßenbeleuchtung, nicht oder unsachgemäß entsorgten (Sperr-)Müll, defekte Ampeln oder Schlaglöcher informiert werden, und diese können auf Grundlage einer OpenStreetMap kartiert und kategorisiert werden (vgl. Abbildung 1).

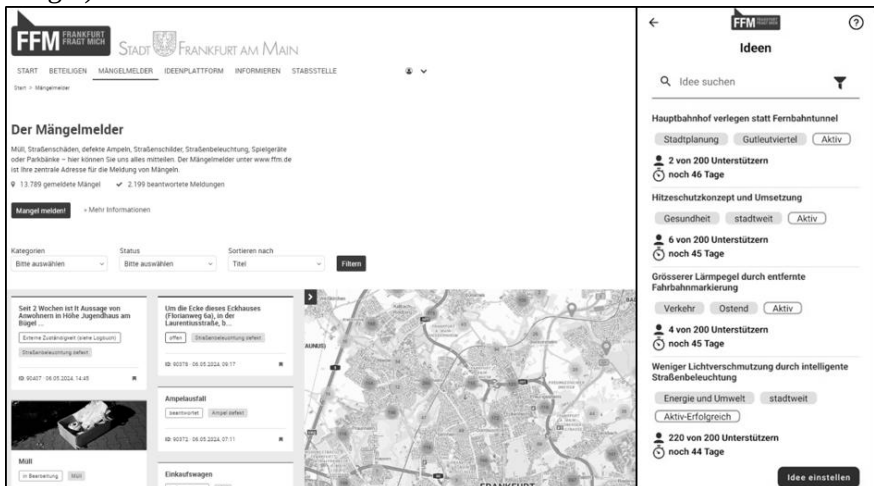


Abbildung 1 | Zwei Partizipationsangebote der Bürger*innenbeteiligungsplattform „Frankfurt fragt mich“; v. l. n. r. der Mängelmelder (Browser) und die Ideenplattform (App) (Screenshots, eigene Aufnahmen, 06.05.2024)

Auf der „Ideenplattform“ können z. B. konkrete Vorschläge zur (Um-)Gestaltung spezifischer Orte der Stadt eingestellt und kommentiert werden. Damit die Ideen von Seiten der Stadt auf ihre Umsetzbarkeit hin geprüft werden, müssen sie binnen acht Wochen von mindestens 200 Personen unterstützt werden. Hierfür können die Vorschläge mithilfe der sozialen Netzwerke geteilt werden.

Erfolgreiche Ideen, wie der in Abbildung 1 dargestellte Vorschlag zu weniger Lichtverschmutzung, werden in den Magistrat eingebracht und dort zur Abstimmung gestellt. In der kartenbasierten Oberfläche des „Mängelmelders“ ist der Bezug zu Geomedien aufgrund seiner Einbettung in eine Kartenoberfläche offensichtlich. Auf der „Ideenplattform“ wird der Bezug über verbale Beschreibungen hergestellt. Im Kontext von Ffm wird Partizipation folglich *in* und *mithilfe* von Geomedien realisiert. *In* Geomedien, weil die Plattform von Bürger*innen genutzt wird, um sich über Beteiligungsangebote sowie Ideen und Vorschläge zur Gestaltung der Stadt zu informieren und aktiv an diesen zu partizipieren. Wer an den bereitgestellten Angeboten unter welchen Bedingungen (nicht) partizipieren kann und wie viel Partizipation tatsächlich möglich ist, gilt es hierbei, kritisch zu hinterfragen. Partizipation *mithilfe* von Geomedien ist relevant, weil soziale Netzwerke hier als Geomedien gezielt als Werkzeug eingesetzt werden, um auf Ideen oder Anliegen aufmerksam zu machen und Befürworter*innen zu akquirieren. Im Unterschied zu *top-down*-ermöglichten, formalen Formen, für die Ffm exemplarisch steht, zeichnen sich *bottom-up*-initiierte, informelle Formen politischer Partizipation, wie das nachfolgende Beispiel zeigt, dadurch aus, aus der Bürger*innenschaft herauszuwachsen.

Fallbeispiel 2: *Bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation

Ein Beispiel für *bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation ist die Demonstrationsbewegung, die für die Demokratie und gegen das Erstarken der Rechten sowie deren Vordringen in die gesellschaftliche Mitte vom 10. Januar 2024 an wochenlang bundesweit Hunderttausende auf die Straße zog (Bornmann, 2024b). Auslöser für die Proteste war das Bekanntwerden² eines geheimen Treffens rechtspolitischer Vertreter*innen im November 2023 in Potsdam, dessen Inhalte und Informationen zu Teilnehmenden binnen kürzester Zeit viral gingen und Debatten um Rechtsextremismus und Migrationspolitik befeuerten, die wiederum eine Vielzahl an Demonstrationen auslösten (Staun, 2024). Mithilfe sozialer Netzwerke wurden ortsbezogene Informationen zu den Demonstrationen geteilt, diese organisiert und Demonstrant*innen mobilisiert (siehe Abbildung 2).

² Verantwortlich für das Bekanntwerden war das investigativ Journalist*innen-Kollektiv „CORRECTIV“, dem von Seiten der Teilnehmenden des geheimen Treffens unsaubere Recherchearbeit, kreative Deutungen und Ergänzungen zur Last gelegt wurden, was wiederum bundesweit für Widerstand und Aufruhr sorgte (Bornmann, 2024b).

4 Einleitung

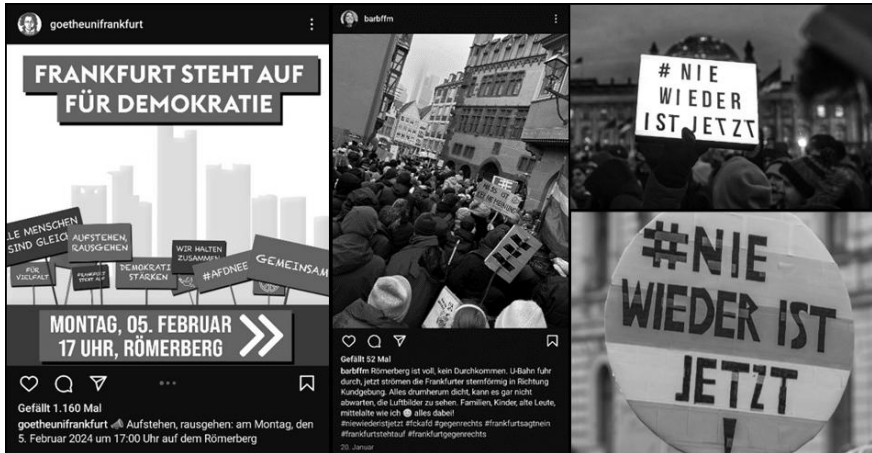


Abbildung 2 | Demonstrationen gegen rechts; v. l. n. r. Post der Goethe-Universität; Post barbfffm #frankfurtgegenrechts; zwei Transparente #niewiederistjetzt 21.01. (Sachelle Babbar) (Screenshots Instagram, eigene Aufnahmen, 06.05.2024)

Über Hashtags wie #niewiederistjetzt wurden Beiträge verschlagwortet, mit Metainformationen zu den Demonstrationen angereichert und gebündelt. Rekursiv erfolgte auch die Bezugnahme auf diese im „Realraum“ bei den Demonstrationen selbst (vgl. Abbildung 2). Dabei wurde auf bestehende Diskurse rekuriert und diese dadurch rekonfiguriert (Stalder, 2017). Rekurs und Rekonfiguration spiegeln sich auch in den Raumbezügen wider, die über Fotos vom Reichstag in Berlin, Hashtags wie #frankfurtgegenrechts und verbale Beschreibungen von Orten wie dem Römerberg hergestellt wurden (siehe Abbildung 2).

Im Vergleich zu Ffm ist der Geomedienbezug in den Demonstrationen weniger offenkundig und bedarf der Reformulierung eines „klassischen“, geodatenbasierten Geomedienbegriffs zugunsten impliziter Raumbezüge. Analog zum Fallbeispiel Ffm wird Partizipation in den Demonstrationen in Geomedien wirksam, indem soziale Netzwerke als Informationsquellen zum Einsatz kommen (J.-H. Schmidt, 2018). Im Unterschied zu der *top-down*-Rahmung von Ffm zeigt sich in den Demonstrationen die Dynamik informeller, *bottom-up*-initiiertter Bewegungen als *Communities of Practice* (Stalder, 2017). Sie zeichnet sich durch ihre Repräsentation in sozialen Netzwerken sowie den Einsatz von Verschlagwortungslogiken und Netzwerkmechanismen von Hashtags im Verhandeln und Teilen sozialer, gemeinsamer Bedeutungen und das Rekurren auf Orte und Räume aus. Partizipation wird *mithilfe von* Geomedien realisiert (J.-H. Schmidt, 2018).

Quintessenz der Beispiele politischer Partizipation

Ausgehend von den Fallbeispielen Ffm und der Demonstrationsserie gegen rechts lässt sich exemplarisch die Vielfalt *top-down*-ermöglichter, formaler, konventioneller und *bottom-up*-initiiierter, informeller, unkonventioneller Formen der politischen Dimension von Partizipation im Kontext von Digitalität ableiten. Sie zeigen, wie Geomedien für Partizipation in Wert gesetzt und damit zu Instrumenten von Demokratie werden.

Im Kontext dessen verdeutlichen sie die Omnipräsenz von Partizipation und verweisen darauf, dass der Geomedienbezug in Zusammenhang mit Partizipation weit über kartenbasierte Anwendungen wie den „Mängelmelder“ von Ffm hinausreicht. Die Demonstrationsbewegung ist ein Beispiel dafür, wie sich die aktivistische Praxis informeller politischer Partizipation im Kontext von Digitalität der sozialen Netzwerke als Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe bedient und damit zu einer Transformation der Partizipationskultur beiträgt (Jenkins et al., 2009; Scholz, 2013). Sie zeigt, dass Raumbezüge in sozialen Netzwerken (und über diese hinaus) ubiquitär sind, insbesondere jedoch implizit hergestellt werden und im Hinblick auf Partizipation zentral sind, was sich so auch in einer Quantifizierung raumbezogener Informationen zeigt (Hahnmann & Burghardt, 2012). Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Reformulierung eines engen, auf die Speicherung und Übermittlung von Geodaten und direkten Raumbezügen fokussierten Geomedienbegriffs zugunsten indirekter Raumbezüge, wie sie als Geoinformationen in verbalen Ortsbeschreibungen und Hashtags, die auf Orte und Räume rekurren, auftreten.

Über den Geomedienbezug und den Beitrag zur Konstruktion von Räumen hinaus verfügen die Verschlagwortungslogik und der Vernetzungsmechanismus von Hashtags über eine emanzipatorische Funktion, weil sie Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit schaffen (Fielitz & Stammeler, 2020; Bernard, 2023). Mit Bezug auf die Demonstrationen verfügen sie jedoch auch über das Potenzial, Menschen zu mobilisieren und diese vor dem Hintergrund eines einenden Interesses, einer konsensualen Haltung oder Sichtweise in einer *Community of Practice* zusammenzuführen, die über die Grenzen des physisch-materiellen Raums hinaus in der Hybridität der Digitalität für Stabilität und Sicherheit sorgt. Parallel dazu führen Algorithmen, Plattformstrukturen und deren Nutzungsbedingungen, die die Partizipation z. T. in ungeahnter Art und Weise beeinflussen, zu einer Selektion, die in einer Marginalisierung mündet und die Stabilität und Sicherheit kompromittiert (Moser, 2010; Bödeker, 2012; Voss, 2014b).

Diese Entwicklungen und Faktoren verdeutlichen das Desiderat, die tatsächliche Entscheidungsmacht³ der an Partizipationsprozessen beteiligten Personen und Statusgruppen kritisch zu beleuchten und zu analysieren. In einem zweiten Schritt gilt es zu eruieren, wie dieses für geographische Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann. Dieser Aufgabe widmet sich diese Arbeit. Anknüpfungspunkte dafür bieten Leiter- oder Pyramidenmodelle, mit deren Hilfe Partizipation ausgehend von Sherry Arnsteins (1969) „*Ladder of Citizen Participation*“ im Kontext von Bürger*innen, Kindern und Jugendlichen, Schüler*innen und Studierenden klassischerweise systematisiert und zwischen verschiedenen Graden und (Vor-)Stufen der Partizipation differenziert wird (Arnstein, 1969; Schröder, 1998; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2012, 2014, 2019; Straßburger & Rieger, 2019; Hart, 2022). Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Verteilung von Macht ist auch für die gesellschaftliche Dimension von Partizipation und die Analyse entsprechender Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse relevant, innerhalb derer in der Theorie analog zur politischen Dimension von Partizipation ebenso zwischen *top-down*-ermöglichter, formaler und *bottom-up*-initiierte, informeller Partizipation differenziert wird.

Die Vielfalt und Omnipräsenz, die Rekonfiguration von Partizipation und der Zusammenhang zu Geomedien innerhalb der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation werden nachfolgend an zwei weiteren Beispielen exemplarisch in den Blick genommen.

³ Angesichts der Reziprozität von Partizipation, die zu späterem Zeitpunkt weiter ausgeführt wird, wird (Entscheidungs-)Macht im Rahmen dieser Arbeit ausgehend von einem kommunikativen Handlungsmodell – entgegen Max Webers (2002) Verständnis von Macht als der Möglichkeit, anderen Menschen seinen Willen aufzuzwingen – in positivem Sinne als Fähigkeit(en) verstanden, sich mit anderen zusammenzutun und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln (Arendt, 1970). Arendts politische Theorie und Philosophie sind anschlussfähig für die vorliegende Arbeit, weil Macht (im Unterschied zu Herrschaft) auf Legitimität basiert, die sie über den öffentlichen Austausch von Argumenten, die Partizipation der Bürger*innen und die Strukturen erfährt, die dieser zugrunde liegen und deren Ziele bestimmen (ebd.). Ziel ist es, eine Übereinstimmung vieler, aber nicht zwangsläufig einen Konsens aller zu erzielen.

Fallbeispiel 3: *Top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation

Gesellschaftliche Partizipation zeigt sich dort, wo sich Bürger*innen über rein private Belange hinaus (Stichwort: Gemeinschaftlichkeit, Stalder, 2017) meist ehrenamtlich für das Kollektiv der Allgemeinheit einsetzen (Gohl, 2001; Niedermayer, 2005; Roßteutscher, 2009b). *Top-down*-ermöglicht ist das Engagement, sobald und solange es in formale Organisationsstrukturen von Hilfsorganisationen, Vereinen, Verbänden, Bürger*innen-initiativen oder anderen sozialen Bewegungen eingebunden ist. Beispiele hierfür sind Freiwillige Feuerwehren und der Katastrophenschutz (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2019a; Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI], 2023b). Zentraler und struktureller Tragpfeiler der Architektur des Brand- und Katastrophenschutzes ist das ehrenamtliche Engagement und damit folglich die gesellschaftliche Partizipation (Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe [BBK], o. J.; ZSKG, 2020; Lübberstedt, 2021). Im Bereich Feuerwehr stehen rund 94 % Freiwillige ca. 6 % Berufs-, Werkfeuerwehrangehörigen und hauptamtlichen Kräften gegenüber, die für ihre Tätigkeit entlohnt werden. Auch der Katastrophenschutz, in dem Feuerwehren, Hilfsorganisationen und das THW organisationsübergreifend zusammenarbeiten, basiert auf ehrenamtlichem Engagement (Hessisches Ministerium des Innern und für Sport [HMdI], 2024).

In Zusammenhang mit der Freiwilligen Feuerwehr und dem Katastrophenschutz als Beispiele für *top-down*-ermöglichte, formelle, gesellschaftliche Partizipation kommen Geomedien im Kontext von Digitalität explizit als Informationsquellen und Werkzeuge ubiquitär zum Einsatz (J.-H. Schmidt, 2018). Insofern spiegelt sich in dem Beispiel die Partizipation *in* und *mit-hilfe von* Geomedien wider. In der Alarmierung, der Kommunikation, der Einsatzdokumentation und -planung, der Lagedarstellung, dem Krisenmanagement und der organisationsübergreifenden Zusammenarbeit sind Geomedien unverzichtbar (siehe Abbildung 3).

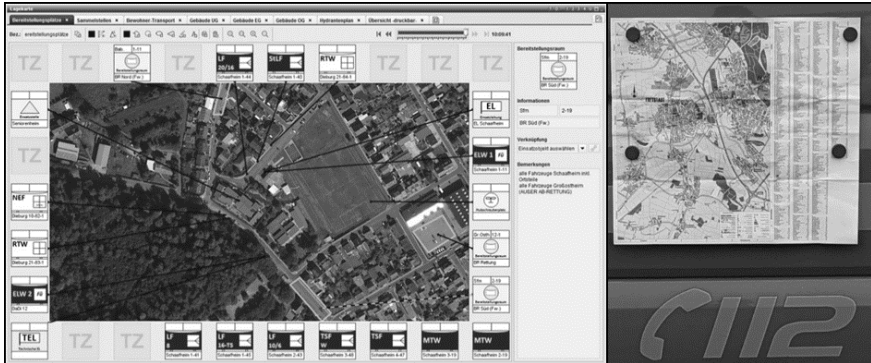


Abbildung 3 | Lagekarten; v. l. n. r. Fireboard-Lagekarte (Bildquelle: Fireboard) & Lagekarte im Katastrophenschutz-Einsatz in Ertstadt, NRW (eigene Aufnahme)

Gleiches gilt für die Warnung der Bevölkerung über Warn-Apps wie Warn-Wetter, Nina oder Katwarn. Dies wird besonders dann deutlich, wenn Warnungen ausbleiben, so wie im Falle des Hochwassers infolge des Tiefs „Bernd“ 2021 im Westen Deutschlands geschehen (Junghänel et al., 2021). Ausfälle der Strom- und Mobilfunkinfrastruktur erschwerten das Krisenmanagement vor Ort nochmals und veranschaulichten im Hinblick auf Geomedien die Relevanz analoger Redundanzen, die auch im Kontext von Digitalität unerlässlich sind (vgl. Abbildung 3). Anknüpfend an die Starkregenereignisse im Juli 2021 wird im kommenden Abschnitt der Aspekt *bottom-up*-initiiert gesellschaftlicher Partizipation beleuchtet.

Fallbeispiel 4: *Bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation

Das aus der Zivilgesellschaft infolge des Hochwassers entlang der Ahr und der Erft *bottom-up*-initiierte Helfer-Shuttle und dessen Marktplatz für ehrenamtliche Hilfe sind Beispiele für informelle gesellschaftliche Partizipation im Kontext von Digitalität *in* und *mithilfe von* Geomedien (Gohl, 2001; Niedermayer, 2005; Roßteutscher, 2009b; J.-H. Schmidt, 2018; Junghänel et al., 2021).

Ausgehend von der unkoordinierten Ankunft freiwilliger, privater Helfer*innen wurde in Bad Neuenahr-Ahrweiler das Helfer-Shuttle initiiert, das sich des Potenzials sozialer Netzwerke bedient, um Helfende und Hilfesuchende koordiniert zusammenzubringen (Ulrich & Pütz, 2021; Tomik, 2021; Sabel, 2021). Mit dem Voranschreiten des Wiederaufbaus veränderte sich der Bedarf an Unterstützung und Hilfe. Infolgedessen wurde ein Marktplatz für ehrenamtliches Engagement installiert, eine Plattform, auf der Hilfesuchende ihren konkreten Bedarf kommunizieren und Helfende direkt und unkompliziert auf diesen reagieren können. Das Helfer-Shuttle 1.0 wurde folglich von der Phase 2.0 des Helfer-Shuttles abgelöst (vgl. Abbildung 4).



Abbildung 4 | Das Helfer-Shuttle; v. l. n. r. Phase 1.0 (Bildquelle: F.A.Z.), Phase 2.0 (Facebook-Post Helfer-Shuttle, 07.06.2022)

Partizipation in Geomedien äußerte sich im Kontext des Helfer-Shuttles darin, dass Helfende sich zunächst in den sozialen Netzwerken, im weiteren Verlauf über den Online-Marktplatz über den Hilfsbedarf informierten, daraufhin Materialspenden zusammenstellten oder sich auf den Weg machten, um vor Ort tätig zu werden (J.-H. Schmidt, 2018). Gleichermäßen wurde Partizipation *mithilfe* von Geomedien realisiert, weil die sozialen Netzwerke und der Online-Marktplatz gezielt als Werkzeuge eingesetzt wurden, um auf Bedarfe aufmerksam zu machen und Helfende anzuwerben (ebd.). Folglich ist das Helfer-Shuttle ein Beispiel für die **Emanzipation von Laiennutzer*innen** im partizipativen Web 2.0 – im Unterschied zum Web 1.0, dessen Inhalte Laien lediglich konsumieren konnten, können diese in der Rolle von Prosument*innen aktiv an der Gestaltung des Web 2.0 partizipieren (O'Reilly, 2005) –, die sich zum Zweck des gemeinsamen Wiederaufbaus der Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe bedienen. Damit handelt es sich um eine *bottom-up*-initiierte Form der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation.

Quintessenz der Beispiele gesellschaftlicher Partizipation

Die Freiwillige Feuerwehr und der Katastrophenschutz sowie das Helfer-Shuttle stehen exemplarisch für die gesellschaftliche Dimension von Partizipation. Am Beispiel des Hochwassers im Ahrtal wird deutlich, dass *top-down*-ermöglichte Strukturen des Katastrophenschutzes und *bottom-up*-initiierte Facetten gesellschaftlicher Partizipation sich gegenseitig ergänzen. Gemeinsamer Nenner ist das zivilgesellschaftliche, ehrenamtliche Engagement im Kollektiv für das Kollektiv der Allgemeinheit, das über rein private Belange hinausgeht (Stichwort: Gemeinschaftlichkeit, Stalder, 2017) (Gohl, 2001; Niedermayer, 2005; Roßteutscher, 2009b).

Während der Brand- und Katastrophenschutz sich durch eine stark institutionalisierte, formalisierte und hierarchische Organisationsstruktur auszeichnet, basiert das Helfer-Shuttle auf flachen Hierarchien und einem informellen Miteinander (FwOV, 2021/07.12.2021; Ulrich & Pütz, 2021). Im Unterschied zu der *top-down*-Rahmung des Brand- und Katastrophenschutzes zeigt sich im Helfer-Shuttle – wie in der Demonstrationsbewegung gegen rechts – die Dynamik informeller, *bottom-up*-initiiierter Bewegungen als *Communities of Practice*. Während im Krisenmanagement klare Dienst- und Kommunikationswege und -strukturen unerlässlich sind, sind kreative Lösungsansätze im Helfer-Shuttle-Kontext explizit gewünscht.

In Anbetracht des Geomedienbezugs wird deutlich, dass dieser ähnlich wie in der politischen Dimension von Partizipation mal mehr, mal weniger explizit und offensichtlich ausfällt. In der Visualisierung von Einsatzlagen ist er, z. B. mittels kartenbasierter Anwendungen, vergleichbar präsent und explizit wie im „Mängelmelder“ der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm. Im Helfer-Shuttle-Kontext wiederum fällt der Geomedienbezug weniger offensichtlich aus. Analog zur Demonstrationsserie gegen rechts setzt auch das Helfer-Shuttle soziale Netzwerke als Werkzeuge ein. Im unmittelbaren Vergleich zu Ffm und der Demonstrationsserie zeigen die Freiwillige Feuerwehr und der Katastrophenschutz sowie das Helfer-Shuttle aber auch, dass Partizipation nicht zwangsläufig „bequem sein muss“, sondern dass auch physische und u. U. auch psychisch herausfordernde Arbeiten Gegenstand gesellschaftlicher Partizipation sein können. Ausgehend von den Fallbeispielen stellt sich aus Perspektive der geographischen (Lehrkräfte-)Bildung die Frage nach Konsequenzen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation an Politik und Gesellschaft.

Renaissance von Partizipation im demokratischen *way of life*

Die Beantwortung der Frage nach Implikationen und Konsequenzen, die für die geographische (Lehrkräfte-)Bildung aus der Befähigung zur Partizipation resultieren, setzt eine grundständige, inhaltliche, demokratietheoretische und etymologische Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff voraus, die nachstehend skizziert wird.

Von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Befähigung zur Partizipation als übergeordneter Bildungsauftrag an alle Unterrichtsfächer – und damit auch an die geographische Bildung – adressiert (2021). Über die Bildungsdomäne und die Geographie hinaus ist Partizipation ein Querschnittsthema, das Menschen aller Altersklassen, Lebensbereiche und -lagen betrifft und zahlreiche Disziplinen, die vornehmlich in den Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften zu verorten sind, beschäftigt (Gerhardt, 2007; Moser, 2010). Aus demokratietheoretischer Perspektive ist die *„Participation of the governed in their government [...] the cornerstone of democracy“* (Arnstein, 1969). In der Demokratie ist Partizipation Methode, Voraussetzung und Zielvorgabe, aber auch zentrales Gestaltungsprinzip (Hayfa, 1992; Krüger & Lohnert, 1996). Sie ist somit die Zielperspektive einer funktionierenden Demokratie, Ausdruck gelebter Demokratie und die Basis einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung (ebd.). Von der KMK wird Demokratie in diesem Zusammenhang, ausgehend von Deweys Pragmatismus, in hermeneutischer, ganzheitlicher Weise als *way of life*, als habitualisierte Lebensform und Seinsweise verstanden, die in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung darstellt (Dewey, 1951; Barber, 1994; Benhabib, 1996, 1999; Dewey, 2000; KMK, 2018; M. G. Schmidt, 2019).

Partizipation basiert auf der Annahme, dass Politik und Gesellschaft form- und gestaltbar sind, und ist gekennzeichnet durch das Prinzip der Reziprozität, d. h. den wechselseitigen Prozess der Einflussnahme von Menschen aufeinander, die sich dessen bewusst sind, im sozialen Zusammenhang des Kollektivs mehr erreichen zu können, als es ihnen als Einzelnen möglich wäre (Dewey, 1916 [2018], 2000; Gerhardt, 2007; Scheu & Atrata, 2013b). Als Gestaltungsprinzip ist Partizipation bereits in der griechischen Antike relevant und kommt in Fragen der Verfassung des Staates und der Ausgestaltung der Demokratie sowohl bei Platon als auch bei Aristoteles zum Tragen (Gerhardt, 2007; M. G. Schmidt, 2019). Wie viele andere Begriffe ist der Partizipationsbegriff seither in einem stetigen Auf und Ab begriffen (Gerhardt, 2007; Billis, 2020; Hallmann et al., 2021). Im Kontext

von Digitalität hat er als *Buzzword* Konjunktur und erlebt als Leitbild der digitalen Transformation eine neuerliche Renaissance (Schäfer, 2011; Siemer, 2019; Hallmann et al., 2021; Althaus & Andresen, 2023). In der politischen Bildung wird das Zeitalter der Partizipation konstatiert (Harles & Lange, 2015; Kersting, 2015). In der Demokratietheorie wird Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie postuliert (Crouch, 2015). In der pädagogischen Arbeit ist Partizipation zum Qualitätskriterium avanciert (Doll et al., 2020). In der Bildungsforschung ist Partizipation Forschungsgegenstand und -methode (Thomas et al., 2021). Auch darüber hinaus wird das Forschen *über* im Sinne von Kollaboration, Ko-Konstruktion und Partizipation zunehmend von Ansätzen, die auf das Forschen *mit* partizipativer Beteiligung der Betroffenen setzen, ergänzt (Gräsel et al., 2006; Bergold & Thomas, 2012; Grosche et al., 2020). Entsprechende Forschungsstile und Varianten werden im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum unter die Aktionsforschung und partizipative Forschung subsumiert (Levin, 1946; Altrichter & Gsetzner, 1993; Reason & Bradbury, 2001; Rhode-Jüchtern & Kanwischer, 2002; Pain & Francis, 2003; Kindon et al., 2007; Bergold & Thomas, 2012; von Unger, 2014; Wöhrer et al., 2017; Bergold, 2017; von Unger, 2020). In der geographischen Bildung ist Partizipation als Forschungsstil und -gegenstand z. Z. insbesondere in der Transformativen Bildung und im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung präsent (Pettig et al., 2021; Ghafoor-Zadeh, 2023).

Sowohl als Forschungsmethode als auch als -gegenstand wurde und wird der Partizipationsbegriff in der Vergangenheit und Gegenwart verschieden eng bzw. weit gefasst und eingesetzt (Schuldt, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b). Im Kontext von Digitalität ist er essenziell, um die auf einer „*architecture of participation*“ basierende Beschaffenheit und das auf die Möglichkeit zur Prosumtion und Partizipation der User*innen ausgerichtete *Web 2.0* von dem von Expert*innen dominierten *Web 1.0* abzugrenzen (O'Reilly, 2005). In der Praxis sorgt unzureichende Transparenz in Anbetracht sozialer Netzwerke und Bürger*innenbeteiligungsplattformen wie Ffm dafür, dass nur bedingt ersichtlich ist, wie viel Partizipation tatsächlich möglich ist und welchen Einfluss Algorithmen, Plattformstrukturen, Administration und Moderation haben (Stichwort: Algorithmizität, Stalder, 2017). Im Hinblick auf *Usability* und *Accessibility* wird am Beispiel Ffm verschiedentlich deutlich, dass Partizipationsangebote nicht hinreichend bekannt und nur eingeschränkt verfü- und nutzbar sind. Die Auswirkungen dessen sind äußerst komplex (Bödeker, 2012). In Summe führt dies

letztlich dazu, dass die Partizipationsmöglichkeiten und -angebote „online wie offline“ (Voss, 2014b, S. 6; Alscher et al., 2018) nur von bestimmten sozialen Schichten aktiv genutzt werden (Alscher et al., 2018). Hieraus folgt eine soziale und geographische Selektion von Menschen, die die Angebote nicht nutzen dürfen und können (Bödeker, 2012). Bei gleichbleibenden Nutzungsbedingungen wird diese in sich stetig reproduziert (ebd.). Diese wiederum wirkt sich unmittelbar auf die Berücksichtigung von Interessen aus, weil letztlich immer nur denjenigen Gehör geschenkt wird, die die Angebote nutzen, während die Interessen und Bedarfe derjenigen, die die Angebote nicht nutzen (können), nicht wahrgenommen werden (ebd.; Voss, 2014). Letztlich führt dies zu einer Marginalisierung von Bevölkerungsgruppen wie Pendler*innen, Kindern und Jugendlichen, nicht Deutsch sprechenden Einwohner*innen sowie Menschen mit geringem sozioökonomischem Status, die keine zeitlichen und finanziellen Kapazitäten und Ressourcen haben, um sich mit den Partizipationsangeboten von Ffm und anderen auseinanderzusetzen (Moser, 2010). Die dargestellten Einschränkungen und die Intransparenz über die Entscheidungsmacht der Bürger*innen lassen viele Fragen offen und führen zugleich zu der These, dass die Bürger*innen im Kontext von Bürger*innenbeteiligungsplattformen zu Mängelmelder*innen degradiert werden und man ihnen lediglich zum Schein das Gefühl gibt, Einfluss nehmen zu können (Kreutz, 2014). Partizipation war und ist damit auch im Kontext von Digitalität „*systematically biased in favor of the more privileged citizens*“ (Lijphart, 1996, S. 1).

Die aus Selektion und Marginalisierung resultierende Ungleichheit und ihre Folgen sind „*Democracy's unsolved Dilemma*“ (ebd.; Geißel, 2015). Mit dem Ziel der Befähigung zur Partizipation im Sinne einer Emanzipation zur Partizipation gilt es, diesen Bias zu überwinden und dem Dilemma der Demokratie konstruktiv zu begegnen. Im Hinblick auf die Omnipräsenz von Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien kommt der geographischen Bildung in diesem Kontinuum eine zentrale Aufgabe zu.

Omnipräsenz von Geomedien im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf Partizipation

Wie die Fallbeispiele eingangs illustriert haben, ist Partizipation im Kontext von Digitalität, insbesondere *in* und *mithilfe von* Geomedien als Kulturtechnik, omnipräsent. Die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation – gleich welcher Art – ist jedoch keineswegs ein Selbstläufer, sondern setzt Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe am öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben voraus, die keineswegs naturwüchsig gegeben sind (Spannagel, 2013). Auch die sogenannten *Digital Natives* müssen an eine selbstbestimmte, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten, wie z. B. Bürger*innenbeteiligungsplattformen, herangeführt werden, und diese müssen aktiv und gezielt gefördert werden. Die Herausforderung für Bildungsprozesse liegt dabei darin, die Omnipräsenz von Geomedien als „lebensweltliche Phänomene“ anzuerkennen und die Vielzahl „neue[r] Anlässe und neue[r] Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 2) im Lehr-/Lerngeschehen fruchtbar zu machen. Partizipation, verstanden als absichtsvoll-willentlich vollzogene Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, braucht Werkzeuge (Scheu & Autrata, 2013b). „Damit sind keine Instrumente wie ein Beil oder ein Hammer gemeint“ (ebd., S. 267), sondern ein grundlegendes Wissen über die Vielfalt und Vielzahl gesellschaftlicher und politischer Partizipationsmöglichkeiten, partizipative Fähigkeiten sowie ein Interesse *an* und die Bereitschaft *zur* Partizipation. Diese zu vermitteln, ist die übergeordnete Aufgabe von Bildung und damit auch der geographischen Lehrkräftebildung. Zahlreiche aktuelle Studien bestätigen die Notwendigkeit und Dringlichkeit dessen.

Eine repräsentative Studie der Bertelsmann Stiftung, die politische Einstellungen und politisches Engagement untersucht hat, kommt zu dem Schluss, dass die Mehrheit der Befragten 16- bis 30-Jährigen grundlegend gewillt ist, sich in gesellschaftliche und politische Diskurse einzubringen (McDonnell et al., 2024). Zugleich fühlt diese (19 %) sich jedoch machtlos und zweifelt daran, durch „eigenes Engagement etwas verändern zu können“ (M. Hofmann, 2024, o. S.). Dies wiederum „hemmt ihr Engagement“ (McDonnell et al., 2024, S. 6). Wenn es um Themen geht, die der Gen(eration) Z wichtig sind, und sie gemeinsam mit anderen aktiv werden kann, steigt die Bereitschaft, sich zu engagieren (ebd.). Oft wissen sie jedoch nicht, „wo sie anfangen sollen, und sehen außerhalb von Wahlen zu wenige

Möglichkeiten der Beteiligung“ (ebd.). Fehlendes Wissen, wie man sich engagieren kann (43 %), und mangelnder Glaube daran, Veränderungen herbeiführen bzw. diese beeinflussen zu können (39 %), hemmen die politische Partizipation und das gesellschaftliche Engagement. Die „Mehrheit der Befragten möchte mehr über gesellschaftspolitische Themen erfahren“ (M. Hofmann, 2024, o. S.), hat jedoch nur wenig Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Politik zu verstehen (42 %) und an gesellschaftspolitischen Diskursen teilzunehmen (42 %).

In Summe verweist die Bertelsmann-Studie auf eine grundlegende Engagementbereitschaft, deutet jedoch gleichzeitig auf eine mangelnde Überzeugung hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Selbstwirksamkeit sowie fehlendes Wissen zu Partizipationsmöglichkeiten hin. Insofern macht die Studie die Relevanz der Vermittlung von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und die Förderung von Fähigkeiten, dieses Wissen wirksam einzusetzen, deutlich. Mit Blick auf den Einsatz von Geomedien weisen internationale Vergleichsstudien wie die „*International Computer and Information Literacy Study*“ (ICILS) anknüpfend daran auf die Notwendigkeit zur Förderung von Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation hin (Eickelmann et al., 2019). 2018 kommt ICILS zu dem Schluss, dass „drei von 10 Schüler*innen [...] lediglich Links anklicken und ihr Handy streicheln“ (Unterberg, 2019, o. S.) können, weil sie bloß über „rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen“ (Eickelmann et al., 2019, S. 13). Fünf Jahre später zeigt sich in den Ergebnissen von ICILS 2023, dass viele Schüler*innen nach wie vor „nur klicken und wischen“ (Brandis, 2024, o. S.) können. Dank Förderprogrammen und -maßnahmen⁴ wie dem DigitalPakt Schule (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2024a) hat sich die technische Ausstattung der Schulen seit ICILS 2018 merklich verbessert. Im Unterrichtsgeschehen kommen Medien inzwischen täglich zum Einsatz⁵ (Eickelmann et al., 2024). Obgleich die Kompetenzen deutscher Schüler*innen

⁴ Neben bildungspolitischen Förderprogrammen und -maßnahmen stellen Sponsorings der Tech-Branche für viele Schulen inzwischen eine fast unverzichtbare Einnahmequelle dar. Gleichwohl stehen diese in der Kritik, im Klassenzimmer Lobbyarbeit zu betreiben (Engartner, 2019).

⁵ Auch nach dem Abebben des pandemiebedingten *Homeschoolings* und dem damit verbundenen Digitalisierungsschub.

insgesamt⁶ weiterhin über dem internationalen Durchschnitt liegen, hat der Anteil an Schüler*innen mit lediglich rudimentären computer- und informationsbezogenen digitalen Kenntnissen in ICILS 2023 im Vergleich zu den vorigen Studien noch einmal zugenommen (Brandis, 2024; BMBF, 2024b; KMK, 2024c). „Quantität lässt [daher] keine Aussage zu über Qualität“ (ebd.), d. h., die „Quantität der Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte allein [erlaubt] keine Rückschlüsse auf die Qualität ihrer Nutzung“ (Drossel et al., 2024, S. 150) und den tatsächlichen *Outcome* auf Seiten der Schüler*innen.

Um ein sinnstiftendes und zukunftsorientiertes Lehren und Lernen zu ermöglichen, spricht Eickelmann (2024) sich abschließend dafür aus, „Partizipationsmöglichkeiten zu etablieren und für die (digitale) Transformation von Schule zu nutzen“ (S. 295), um den Bruch zwischen der schulischen Realität und der Lebenswelt der Schüler*innen mithilfe sinnstiftender und zeitgemäßer Lehr-/Lernsettings nachhaltig zu überwinden. ICILS 2023 zeigt erneut, dass Medieneinsatz allein kein Garant für qualitativvolles Lehren und Lernen ist und es im Kontext von Digitalität „an der Zeit“ (ebd., S. 296) ist, den Blick und die Perspektive der Schüler*innen in der Schulentwicklung und beim Mitwirken an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen „im schulischen Bildungsbereich durch geeignete und wertschätzende Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen und diese [Perspektiven] für die (digitale) Transformation von Schule [gezielt] zu nutzen“ (ebd.) und damit zugleich eine erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation zu ermöglichen.

Neben partizipativen Fähigkeiten kommt Partizipation nicht ohne partizipative Grundhaltungen aus, die sich in einem grundlegenden Interesse *an* und der Bereitschaft *zur* Nutzung von Bürger*innenbeteiligungsplattformen, der aktiven Teilhabe an Demonstrationen, dem Engagement im

⁶ Zwischen den Schulformen variieren die Ergebnisse stark (Eickelmann et al., 2024). Zudem offenbaren die Studienergebnisse „deutliche Unterschiede bezogen auf die soziale Herkunft sowie den Zuwanderungs- beziehungsweise Sprachhintergrund“ (BMBF, 2024, o. S.) der Schüler*innen, was zum einen Bildungsdisparitäten offenlegt und die Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit verdeutlicht und zum anderen einen erheblichen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer Individualisierung und Diversifizierung von Lehr-/Lernangeboten im Sinne eines individuellen Zuschneidens dieser auf die Bedarfe der Schüler*innen sichtbar werden lässt. Folglich dürfen Bildungsungleichheiten nicht als gegeben hingenommen werden (Eickelmann et al., 2024).

Brand- und Katastrophenschutz sowie der Unterstützung beim Wiederaufbau bspw. des Ahrtals zeigen. Die Shell Jugendstudie macht deutlich, dass rund 41 % der Befragten grundsätzlich politisch interessiert sind und politischem Engagement, d. h. der politischen Partizipation, eine hohe Bedeutung beimessen (Albert et al., 2019). 34 % der Befragten betonten 2019 die Relevanz, sich persönlich politisch zu engagieren (ebd.). Die Ergebnisse aus 2024 zeigen, dass das Interesse (55 %) und die Bereitschaft, sich politisch zu engagieren (37 %), weiter ansteigen (Albert et al., 2024). Im Vergleich zu den Millennials der Generation Y sind die Gen Z und die noch junge Generation α politisch interessierter, informierter und aktiver (Albert et al., 2019; Hurrelmann & Albrecht, 2020; Albert et al., 2024). Während 2019 62 % der Befragten angaben, sich nicht aktiv über Politik zu informieren, waren es mit 48 % in 2024 14 % weniger.

Um sich über politische Themen zu informieren, werden primär Nachrichten-Websites und News-Portale (20 % in 2019; 29 % in 2024) konsultiert, dicht gefolgt von Informationsangeboten⁷ sozialer Netzwerke und Messenger-Dienste (14 % in 2019; 25 % in 2024) (ebd.). Dies unterstreicht die in der Demonstrationsserie gegen rechts und dem Helfer-Shuttle im Kontext von Partizipation angeklungene Relevanz sozialer Netzwerke (Stichwort: Partizipation in Geomedien, J.-H. Schmidt, 2018) (Albert et al., 2019). Im Zentrum des politischen Interesses stehen Umwelt- und Klimafragen, Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der Kampf gegen Rassismus und Extremismus und der Schutz der Demokratie, der sich in der Demonstrationsserie gegen rechts widerspiegelt (Bornmann, 2024a, 2024b; Staun, 2024).

Während das Vertrauen *in* und Interesse *an* formalen Strukturen politischer Parteien sinken, findet die Generation α oder auch Generation Greta in Bewegungen wie *Fridays for Future* oder der Demonstrationsserie gegen rechts Halt und Zugehörigkeit (Stichwort: Gemeinschaftlichkeit, Stalder, 2017) (Crouch, 2015; Albert et al., 2019; Hurrelmann & Albrecht, 2020).

⁷ Parallel dazu steigt in Zeiten der Desinformation das Vertrauen in klassische Printmedien (15 % in 2019; 19 % in 2024) und Fernsehsendungen (23 % in 2019; 32 % in 2024). Insgesamt geht der Trend auch aufgrund zunehmender *Fakenews* zur mehrgleisigen Nutzung verschiedener Kanäle (Rysina & Leven, 2024).

Es wurde deutlich, dass die Gen Z und die Generation α politischer sind als die Generation Y. Gleichwohl zeigt bspw. ICILS 2023, dass der verantwortungsbewusste Umgang mit Geomedien als Schlüsselkompetenz und Kulturtechnik im Kontext von Digitalität nach wie vor gefördert werden muss (Hurrelmann & Albrecht, 2020; Gerster, 2021). Im Sinne des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) muss dabei bereits in der Lehrkräftebildung angesetzt werden. In der Förderung von Fähigkeiten zum Umgang *mit* und der Inwertsetzung *von* Geomedien zur Partizipation nehmen Lehrkräfte eine Schlüsselrolle ein. Um entsprechende Fähigkeiten bei Schüler*innen fördern zu können, müssen zunächst jedoch die Lehrkräfte zur Partizipation und deren Förderung befähigt werden. Der Professionalisierung von Lehrkräften kommt daher eine zentrale Funktion zu. ICILS 2023 zeigt die dringende Notwendigkeit, den Einsatz und die Nutzung von Medien im schulischen Unterricht gezielt in Bezug zur Förderung spezifischer Fähigkeiten zu setzen.

Ergänzend dazu weist die Bertelsmann-Studie darauf hin, dass es an Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und am Glauben *an* und am Vertrauen *in* die gesellschaftspolitische Selbstwirksamkeit mangelt (McDonnell et al., 2024). Mit Bezug auf die Shell Jugendstudie lässt sich eine Diskrepanz zwischen der Bereitschaft zum Engagement und den wahrgenommenen Möglichkeiten zur Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse erkennen (Albert et al., 2024; McDonnell et al., 2024). Insofern besteht über die Förderung partizipativer Fähigkeiten hinaus die Notwendigkeit, Wissen über Partizipationsmöglichkeiten zu adressieren und aufzuzeigen, dass es mit Engagement tatsächlich möglich ist, Veränderungen herbeizuführen (McDonnell et al., 2024). Daraus resultiert der Bedarf, fachliche, didaktische Konzepte und Ansätze für die Lehrkräftebildung zu entwickeln, die ebendies adressieren und es dabei ermöglichen, individuell an die Wissensbestände und Vorerfahrungen der Lehrkräfte anzuknüpfen.

Die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen liefern die Bildungspolitik und -forschung sowie die Geographiedidaktik, deren Ansätze und Konzepte es im Hinblick auf einen kritisch-reflexiven Umgang mit Geomedien und die Inwertsetzung dieser zur Partizipation fruchtbar zu machen gilt.

Partizipation als Schlüsselbegriff der geographischen Bildung im Kontext von Digitalität?

Die Zielsetzung der KMK ist Ergebnis eines bildungspolitischen Paradigmenwechsels, der bereits in den 1990er Jahren eingesetzt und seither alle Ebenen und Bereiche des Bildungssystems von Grund auf verändert hat (Raid, 2010). Er führte zu zahlreichen Reformen und einem grundlegenden Kurswechsel, weg von der *Input*- hin zu einer *Outcome*- und Kompetenzorientierung,⁸ der u. a. vom PISA-Schock, einer neuerlichen „Bildungskatastrophe“, befeuert wurde (siehe u. a. Bolognareform, Bildungsstandards) (Picht, 1964). Ob des mit der Kompetenzorientierung einhergehenden (Alb-)Traums von einem Diktat der Standardisierung und des neoliberalen, auf Ökonomisierung ausgerichteten Bildungsverständnisses machte sich in den Fachdisziplinen und -didaktiken, z. B. der Geographiedidaktik, Kritik breit (Dickel, 2011; Kanwischer, 2011; Rhode-Jüchtern, 2011; Padberg, 2012).

Orientiert am emanzipatorischen Anliegen der Aufklärung und an reformpädagogischen Ansätzen, Idealen und Zielen der 1920er und 70er Jahre, stellte man sich den Entwicklungen entschieden entgegen (ebd.). Über die Geographiedidaktik hinaus wurde der Ruf nach grundlegenden Veränderungen laut, die die hybriden gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Globalisierung und Digitalisierung in den Blick nehmen und auf die aus diesen resultierenden, veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen an Schule und Unterricht reagieren (Raid, 2010). Im Zentrum der Forderungen standen die Demokratisierung von Politik, Gesellschaft und Schule, das Ausweiten von Partizipationsmöglichkeiten und die Förderung von Partizipation.

Erste Ergebnisse waren Konzepte wie der *Multiliteracies*-Ansatz der New London Group, in dem es im Kern darum geht, vor dem Hintergrund von Pluralität und Heterogenität eine „*social future*“ zu designen und die Lernenden auf individueller Ebene dazu zu befähigen, an dieser zu partizipieren (The New London Group, 1996).

⁸ Im Rahmen dieser Arbeit werden Kompetenzen im Sinne Weinerts verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Raid, 2001, S. 27).

Das Ziel der Befähigung zur selbstbestimmten und kritisch-reflexiven Partizipation reicht als roter Faden der emanzipatorischen, mündigkeitsorientierten und Kern einer transformativen Bildung von der Aufklärung über die Vor- und Nachkriegszeit bis in die Digitalität (Dorsch, 2019; Gryl et al., 2020a; Schulze et al., 2020; Kanwischer & Dorsch, 2023; Nöthen & Schreiber, 2023; Jekel et al., 2024). Ausgehend von einem emanzipatorischen Bildungsverständnis, einem konstruktivistischen Lernparadigma und einem erfahrungsbasierten Ansatz geht es im Kontext von Partizipation weniger darum, träges Wissen über Partizipation in die Wissenskonten der Lernenden einzuzahlen (Freire, 2013). In Vorbereitung auf den *democratic way of life* liegt der Fokus vielmehr auf dem *learning by doing*, dem Schaffen von konkreten Partizipationsmöglichkeiten als Erfahrungsräumen für eine selbstgesteuerte, aktive und kritisch-reflexive Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation (Dewey, 1951, 2000; Große-Oettringhaus, 2007; Ohl, 2009; Kiess, 2022). Ziel ist es, „Demokratie in der Schule zu lernen und Schule als Ort der Demokratie zu begreifen und zu leben“ (Koinzer, 2015, S. 33). Sowohl in der politischen Bildung als auch in der Demokratiebildung und der *Citizenship Education* schlägt sich dies nieder (Kenner & Lange, 2018).

Die politische Bildung ist Querschnittsaufgabe aller Schulfächer (Budke, 2016b). Sie fußt auf dem Beutelsbacher Konsens, dem „didaktischen Einmaleins“ der politischen Bildung und den dort festgelegten Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und dem Gebot der Partizipationsbefähigung (Wehlinger, 1977; Haarmann & Lange, 2016). Kernaufgabe ist die Emanzipation (Haarmann & Lange, 2016). Im Geographieunterricht verfolgt die politische Bildung das Ziel, „das Denken als kritische Praxis zu vermitteln“ (Dickel, 2016, S. 49). Die fachspezifische Aufgabe der Geographie liegt dabei darin, Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum offenzulegen und Mündigkeit im Hinblick auf eine verantwortungsbewusste Gestaltung von Räumen zu fördern (Budke, 2016b). Partizipation ist dabei auf inhaltlicher Ebene sowie als didaktisches Prinzip relevant (ebd.).

Im Hinblick auf die kritisch-reflexive Prosumtion und Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation avanciert Partizipation im Kontext von Digitalität und vor dem Hintergrund eines demokratischen *way of life* zum Schlüsselbegriff der geographischen Bildung (Stichwort: raumbezogene

Handlungskompetenz⁹). Gleichwohl zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass Ansätze wie die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* in Bezug auf die Implementierung von Partizipation als didaktischem Prinzip von Lehr-/Lernprozessen wenig konkret sind. Wenngleich der Ansatz auf die Befähigung von *Spatial Citizens*, die mittels Geomedien aktiv an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen partizipieren, ausgerichtet ist, kommt die Befähigung zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation insgesamt schlichtweg zu kurz (Gryl & Jekel, 2012; Schulze et al., 2015; Kenner & Lange, 2018). In Anbetracht der für formale Bildungsstrukturen und -prozesse attestierten „Klux der verordneten Partizipation“ (Mayrberger, 2012, 2014) macht sich bei der Implementierung von Partizipation als didaktischem Prinzip hinsichtlich einer erfahrungsbaasierten Befähigung zur Partizipation im Sinne von *learning by doing* ein eklatanter Widerspruch bemerkbar. Dieser ist auf die strukturbedingte Machtasymmetrie zwischen bewertenden und beurteilenden¹⁰ Lehrenden einerseits und bewerteten bzw. beurteilten Lernenden andererseits zurückzuführen, was in dem Umstand mündet, dass Partizipation in formalen Kontexten stets einen verordneten Charakter aufweist. Rekurrierend auf die emanzipatorische Funktion von Bildung und die Förderung von Partizipation hinsichtlich der Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung sowie der Befähigung im Sinne einer Emanzipation zur Förderung entsprechender Fähigkeiten im Geographieunterricht, erweist sich dieses Machtgefälle als fatal, weil es ein reziprokes Gleichgewicht zwischen den Akteur*innen verwehrt. Nur mithilfe von Strukturen und Mechanismen, wie z. B. klaren Verhaltensregeln, die die Asymmetrien ausgleichen und den Lernenden konkrete Partizipationsmöglichkeiten einräumen bzw. zusichern, sowie kreativen Lösungsansätzen vermag die Disparität – zumindest temporär, d. h. phasen- oder zeitweise – überwunden zu werden. Hiermit ist der Ausgangspunkt der Arbeit markiert.

⁹ Kompetenzen werden hierbei im Sinne von Weinert (2001) verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27).

¹⁰ Laut § 6 der Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind Lehrkräfte dazu „verpflichtet, [...] eine gerechte und umfassende Beurteilung der Schülerinnen und Schüler vorzunehmen“ (LDO HE 2011, 2022).

Fragestellung und Struktur der Arbeit

Aus den Aufgaben und Desideraten, die aus den zurückliegenden Analysen hervorgehen, werden für die vorliegende Arbeit die nachfolgenden Zielstellungen abgeleitet:

1. einen Beitrag zur theoretischen Konzeption von Partizipation und partizipativen Fähigkeiten aus Perspektive der geographischen Bildung zu leisten,
2. methodische Ansätze zur Förderung partizipativer Fähigkeiten von Geographielehramtsstudierenden im Hinblick auf die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu eruieren sowie
3. die Vermittlung fachdidaktischer Ansätze und Konzepte, die im Sinne des didaktischen Doppeldeckers auf die Befähigung zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation ausgerichtet sind, die bei Lehramtsstudierenden ansetzen, gleichwohl jedoch im Geographieunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Ausgehend davon lautet die übergeordnete und handlungsleitende Fragestellung der Dissertation:

Welche (Gelingens-)Bedingungen fördern die Entwicklung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation?

Die Fragestellung wird mithilfe der nachfolgenden Teilfragen operationalisiert und bearbeitet:

1. *Wie wird Partizipation vor dem Hintergrund der Omnipräsenz geomedialer Partizipationsmöglichkeiten und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung sowie im Kontext von Digitalität normativ definiert und systematisiert?*
2. *Welche Bedingungen rahmen die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung?*
3. *Wie kann in der geographischen Lehrkräftebildung die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie geomedialen Möglichkeiten zur Partizipation gefördert und Partizipation zugleich als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden?*

Die Teilfrage eins dient zunächst einer multiperspektivischen und interdisziplinären theoretischen Annäherung an den Partizipationsbegriff. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit Dimensionen und Formen sowie Modellen zur Systematisierung von Partizipation. Vor dem Hintergrund der Zielstellung der Arbeit werden diese in einer Definition von Partizipation synthetisiert. Teilfrage zwei konzentriert sich auf den Einfluss didaktischer, institutioneller, organisatorischer und technischer Rahmenbedingungen auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten. Am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt werden exemplarisch relevante Curricula untersucht und Expert*inneninterviews geführt. Anknüpfend daran wird im Rahmen von Teilfrage drei herausgearbeitet, wie Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung auf theoretisch-inhaltlicher Ebene gefördert und als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt werden kann. Vor dem Hintergrund der aus den Fallbeispielen abgeleiteten Aufgaben und Desiderate sowie der Ziel- und Fragestellung der Arbeit gliedert sich diese wie folgt (siehe Abbildung 5):

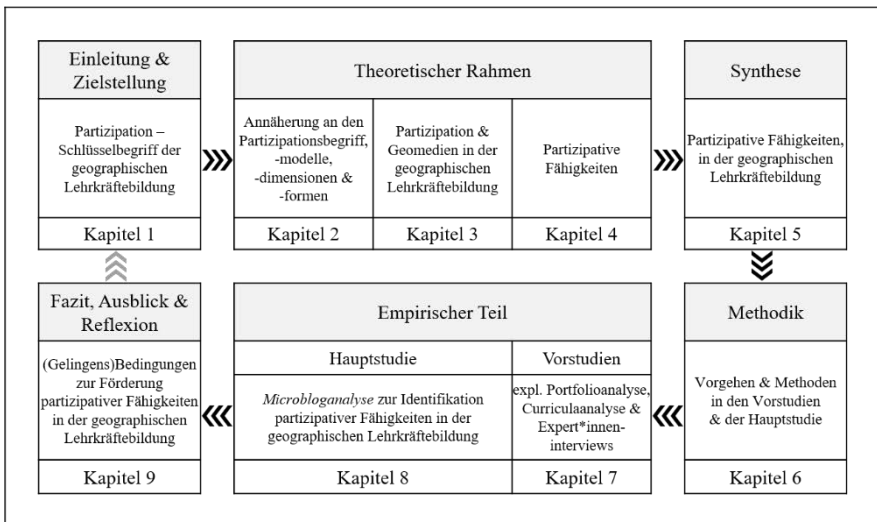


Abbildung 5 | Aufbau und Struktur der Arbeit (eigene Darstellung)

Die **Kapitel zwei bis vier** bilden den **theoretischen Rahmen** der Arbeit. Rückgreifend auf Teilfrage eins konzentriert sich **Kapitel zwei** auf eine begriffliche Annäherung sowie die Bedingungen von Partizipation im Kontext von Digitalität. Entlang der Sphäre, in der sich Partizipation praktisch vollzieht, wird zwischen der gesellschaftlichen und politischen Dimension sowie *bottom-up*-initiierten und *top-down*-ermöglichten Formen von Partizipation differenziert, die sich bereits in den Fallbeispielen widerspiegeln. Ausgehend von Sherry Arnsteins „*Ladder of Citizen Participation*“ (1969) wird auf Systematisierungen von Partizipation eingegangen, die in dem Entwurf der Partizipationspyramide 2.0, münden. Mit Blick auf Voraussetzungen, die Partizipation auf einer individuellen, einer institutionellen und einer politisch-rechtlichen Mikro-, Meso- und Makroebene rahmen (Rieger, 2019; Straßburger, 2019b), wird zudem Teilfrage zwei adressiert.

Nachdem Partizipation in Kapitel zwei als interdisziplinär relevanter Gegenstand und zentrales demokratisches Gestaltungsprinzip herausgearbeitet wurde, liegt der Fokus von **Kapitel drei** auf der geographischen Bildung. Zunächst erfolgt eine bildungs- und lerntheoretische Annäherung. Anhand der Ziel- und Fragestellungen der Arbeit erweisen sich ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, ein konstruktivistisches Lernparadigma und ein erfahrungsbasierter Ansatz der Emanzipation zur Partizipation durch Partizipation in diesem Zusammenhang als anschlussfähig. Vor diesem Hintergrund wird anschließend die geographiedidaktische Rezeption von Partizipation fokussiert. Unter Berücksichtigung von Teilfrage drei steht die Auseinandersetzung mit Geomedien dabei im Zentrum. Auf Basis dessen erweisen sich die politische Bildung, die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und die mündigkeitsorientierte Bildung sowie die emanzipative Geomedienbildung als integrierbar. Ausgehend von der Omnipräsenz von Geomedien wird im Kontext von Digitalität schließlich deren Bedeutung als Leitmedien, Kulturtechnik und „Weltlieferanten“ erschlossen, die entscheidend zur sprachlich-visuellen Alltagspraxis des „Geographiemachens“ beitragen (Werlen, 1997; Jörissen & Marotzki, 2009b; Albrecht & Revermann, 2016; Thimm, 2017). In diesem Zusammenhang wird die Trias der Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien hergeleitet, die bereits in den eingangs eingeführten Fallbeispielen angeklungen ist (J.-H. Schmidt, 2018). Anschließend wird die Geomediensozialisation beleuchtet. Insofern die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung fachdidaktischer

Ansätze und Methoden bedarf, die Partizipation sowohl als inhaltlichen Gegenstand als auch als didaktisches Prinzip adressieren, d. h. Partizipation nicht nur inhaltlich thematisieren, sondern auch aktiv praktizieren, werden anschließend die Potenziale der Strukturalen Medienbildung und der Partizipativen Mediendidaktik betrachtet.

Um den Forschungsstand zu einem Feld strukturiert zu erschließen, eignet sich methodisch eine systematische Literaturrecherche (Guba, 2008; Newman & Gough, 2020; Schulze, 2021). Mit dem Ziel, den Stand der Forschung zu erfassen und partizipative Fähigkeiten zu definieren, kommt diese Methode deshalb in **Kapitel vier** zur Anwendung. Ergebnis dessen ist die Erkenntnis, dass die Trias aus Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten, partizipativen Haltungen und Fähigkeiten anschlussfähig an (inter-)nationale Studien sowie die angloamerikanische *civics education* ist (The National Center for Education Statistics, 2023; Strauss, 2023).

Hinsichtlich der Förderung partizipativer Fähigkeiten sowie der eingangs dargestellten Desiderate werden die in den Kapiteln zwei bis vier dargestellten Theoriestränge in **Kapitel fünf** in einer Synthese zusammengeführt. Ergebnis dessen ist ein Kategoriengerüst, das sich an der Trias aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen orientiert und für den empirischen Teil der Arbeit zentral ist. In **Kapitel sechs** wird das methodische Vorgehen des empirischen Teils der Arbeit erläutert. Handlungsleitend dafür ist die Frage, welche Methoden geeignet sind, um die übergeordnete Forschungsfrage und ihre Teilfragen adäquat zu beantworten. Den Ausgangspunkt *dazu* und Rahmen *dafür* bildet eine Lehrveranstaltung, die im Sommersemester 2021 an der Goethe-Universität Frankfurt im geographiespezifischen Anteil der Lehramtsstudiengänge durchgeführt wurde.

Die Kapitel **sieben und acht** bilden den **empirischen Teil** der Arbeit und den Kern der multifaktoriellen Analyse. In **Kapitel sieben** werden drei Vorstudien dargestellt, die in Vorbereitung auf die Hauptstudie durchgeführt wurden. Ziel war die Beantwortung von Teilfrage zwei zu Bedingungen, der Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung. Mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse studentischer Portfolios wurde das Forschungsfeld zwischen Partizipation, der geographischen Lehrkräftebildung und Digitalität exploriert (Lauffenburger et al., 2020). Ausgehend davon wurden erste Gelingensbedingungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten formuliert (ebd.). Anknüpfend daran wurden die der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt

zugrunde liegenden Curricula mit Blick auf organisationale Strukturen der Förderung partizipativer Fähigkeiten auf institutioneller Mesebene analysiert. Mithilfe von Expert*inneninterviews wurden die Erkenntnisse der Curriculaanalyse um Kontextinformationen auf (inter-)personeller Ebene angereichert.

In **Kapitel acht** wird die Hauptstudie dargestellt, die an den theoretischen Rahmen der Arbeit anknüpft und auf den Vorstudien aufbaut. Zentraler Untersuchungsgegenstand sind 23 Portfolios im *Microblogformat*, bestehend aus 220 Beiträgen bzw. *Blogposts*, die im Sommersemester 2021 entstanden sind. Dass sich Portfolioformate dafür eignen, die kritische Reflexion zu fördern und Rückschlüsse auf Fähigkeiten zu erlangen, zeigen zahlreiche Arbeiten (Brendel, 2017; Dorsch, 2019). Folglich stellt die Portfolioanalyse eine geeignete Methode dar, um partizipative Fähigkeiten zu untersuchen. Die Analyse der *Blogposts* erfolgt anhand der in der Synthese abgeleiteten Taxonomie von Partizipation, die in ein Kategoriengerüst überführt wird, das deduktiv an das Analysematerial herangetragen wird. Die Analyse gliedert sich in zwei Teile, um Partizipation nicht nur inhaltlich zu beforschen, sondern auch als Gestaltungsprinzip des Forschungsprozesses zu berücksichtigen. In Phase eins der Auswertung wurden die *Blogposts* gemeinsam mit Studierenden betrachtet, die im Sinne der partizipativen Forschung als Co-Forschende involviert wurden. In Phase zwei wurden die Ergebnisse aus Phase eins im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in MAXQDA ausgewertet. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten reflektieren, ein Bezug zu partizipativen Fähigkeiten jedoch meist ausbleibt.

In **Kapitel neun** wird ein Fazit gezogen. Zunächst werden die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und rekapituliert, bevor sie zur Ableitung von (Gelingens-)Bedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten synthetisiert werden und die handlungsleitende Fragestellung der Arbeit beantwortet wird. Darauf folgt ein Ausblick, in dem Anknüpfungspunkte an die Arbeit herausgestellt werden. Im Anschluss erfolgt eine Reflexion, die die Limitationen und blinde Flecken der theoretischen, methodischen und empirischen Herangehensweise aufzeigt. Auf der Grundlage eines Forschungstagebuches bzw. Lehrportfolios, das im Sinne teilnehmender Beobachtung Aufschluss über den Forschungs- und Lehrprozess der Autorin gibt, erfolgt zuletzt eine Selbstreflexion, in der auf die Rollen der Forschenden, der Lehrenden und der Promovierenden Bezug genommen und die eigene Motivation dargestellt wird.

2. Partizipation: Ausdruck eines demokratischen *way of life*

*“[D]emocracy is much broader than a special political form,
a method of conducting government,
of making laws and carrying on governmental administration [...].
It is [...] a way of life, social and individual”
(Dewey, 1937, S. 217).*

Partizipation ist ein grundlegendes Prinzip der Demokratie (Schnurr, 2015, 2018). Im Sinne Deweys ist Demokratie – wie das Zitat deutlich macht – eine Lebensform und damit weit mehr als eine Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftsform (Dewey, 1916 [2018]). Vielmehr handelt es sich hierbei in ganzheitlichem Sinne um eine Form des Zusammenlebens, einen „*way of life*“ (Dewey, 1937, S. 217), eine individuelle und soziale Lebensform, die auf gemeinsamen, miteinander geteilten Erfahrungen beruht (Dewey, 1916 [2018], 2000). Folglich ist Partizipation sowohl konstitutives Merkmal als auch normatives Prinzip eines demokratischen *way of life* (Schnurr, 2015, 2018). In diesem Sinne ist Partizipation die Zielperspektive einer *funktio-*
nierenden sowie Mittel und Ausdruck einer *gelebten* Demokratie (Dewey, 1916 [2018], 1951; Doll et al., 2020). Angesichts dessen ist Partizipation ein Querschnittsthema, das Menschen aller Altersklassen, Lebensbereiche und -lagen betrifft und sich dabei – wie anhand der Fallbeispiele eingangs illustriert wurde – in verschiedenen Dimensionen, Formen und Bereichen sowie auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert (Rödel et al., 1989; Kaase, 1995; Gohl, 2001; Gabriel & Völkl, 2005; Gerhardt, 2007; Roßteutscher, 2009b; van Deth, 2009; Moser, 2010; van Deth, 2013; Schnurr, 2015; Woyke, 2020). Im Wesentlichen basiert Partizipation dabei auf zwei Dingen (Schnurr, 2015, 2018):

1. Der Grundannahme, dass Politik und Gesellschaft form- und gestaltbar sind.
2. Dem Prinzip der Reziprozität, dem wechselseitigen Prozess der Einflussnahme von Menschen aufeinander, die sich im Sinne der Devise

„*unus pro omnibus, omnes pro uno*“¹¹ bewusst sind, Teil eines Ganzen zu sein und im sozialen Zusammenhang des Kollektivs mehr erreichen zu können, als es ihnen als Einzelnen möglich wäre (Dewey, 1916 [2018], 2000; Gerhardt, 2007; Scheu & Autrata, 2013b).

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen ist Partizipation auf inhaltlicher und didaktischer Ebene einerseits als Ziel, andererseits jedoch auch als Prozessmerkmal disziplinübergreifend relevant, d. h. sowohl als Forschungsgegenstand als auch als Gestaltungsprinzip, und meint gemeinhin die Partizipation von Individuen und Gruppen an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, die sie betreffen (Hayfa, 1992; S. Weber et al., 2013):

„Partizipation kann sowohl Ziel als auch Methode sein, – und meint meistens sowohl das eine als auch das andere. Als Ziel verlangt sie die gleichberechtigte Teilhabe bisher benachteiligter Gruppen, [...] als Methode geht es um eine auf Dialog und Partnerschaft gegründete Form der Zusammenarbeit“ (Hayfa, 1992, S. 11).

Über die Disziplinen hinweg hat die Auseinandersetzung mit Partizipation eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Als Gegenstand der politischen Theorie und Philosophie kommt diese bereits bei Platon und seinem Schüler Aristoteles zum Tragen (Gerhardt, 2007). Deutlich wird dies u. a. in Platons Ontologie der „*Politeia*“ und der „*Politica*“ von Aristoteles (Gerhardt, 2007; M. G. Schmidt, 2019). Unter der Prämisse, dass der Mensch von Natur aus ein „*zoon politikon*“ (Pol. I 2, 1253a3), ein soziales und politisches Wesen sei, heißt es bei Aristoteles zu Anfang:

¹¹ Die Devise „*unus pro omnibus, omnes pro uno*“ war einst Wahlspruch der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Heute ist sie traditionelles Credo und Nationalverständnis der Schweiz und ziert als dekoratives Element das Bundeshaus, den Regierungssitz der Schweiz in Bern, das früher das Rathaus der Schweizerischen Eidgenossen war (Die Bundesversammlung – Das Schweizer Parlament, o. J.). Über die Schweiz hinweg spiegelt sich das Motto in der englischen Variante „*one for all, and all for one*“ in William Shakespeares Gedicht von der geschändeten Lukretia „*The Rape of Lucrece*“ (1594) wider. In der französischen Version „*un pour tous, tous pour un*“ findet sich die Devise als Leitspruch von d’Artagnan und den drei Musketieren in Alexandre Dumas’ Roman „*Les Trois Mousquetaires*“ (1844). Die deutsche Fassung „Eine*r für alle – alle für eine*n“ wiederum ist Leitspruch der Feuerwehr, die strukturell auf dem ehrenamtlichen Engagement, der Partizipation Einzelner, beruht.

„Der Begriff des Bürgers (*politēs*) wird durch kein Merkmal zutreffender bestimmt als durch das der Teilnahme an dem Gericht und der Regierung (*tō metechein kriseōs kai archēs*). [...] So erklären wir denn für Bürger (*politas*) die, die an der Regierungsgewalt teilhaben (*metechontas*) (Pol. III 4 1275a22 ff.).

Um die Rolle der Bürger*innen in der *polis* des Staates weiter auszuführen, greift er das aus der *Politeia* bekannte Gleichnis vom Staatsschiff auf:

„So wie der Schiffsmann einer von der gesamten Mannschaft ist, so meint man es auch bei dem Bürger. Wenn auch die Schiffsleute nach ihren Verrichtungen verschieden voneinander sind, (denn der eine ist ein Ruderer, der andere Steuermann, der dritte Vordersteuermann und andere haben noch andere Namen), so bezeichnet doch der genauere Begriff eines Jeden das Eigentümliche seiner Fertigkeit, aber zugleich wird auch ein gemeinsamer Begriff für Alle passen. Denn eine glückliche Schiffsreise ist die Aufgabe Aller und jeder der Schiffsleute sorgt dafür. So ist es nun auch bei den Bürgern, wenn sie auch gegeneinander ungleich sind; das Wohl der Gemeinschaft ist die Aufgabe Aller und diese Gemeinschaft liegt in der Verfassung und Regierung; deshalb muss die Tugend des Bürgers sich hierauf beziehen“ (Pol. III 4 1276b20-1277b9).

Wenngleich der Partizipationsbegriff als solcher nicht explizit fällt, zeigt das Zitat, dass die Verantwortung für eine glückliche Schiffsreise, die das Wohl der Gemeinschaft symbolisiert, im Schiffsgleichnis als Aufgabe an alle Schiffsleute bzw. Bürger*innen adressiert wird. Auf Grundlage dessen und unter Berücksichtigung der Heterogenität der Bürger*innen sollen diese sich gemäß ihren Fertigkeiten *in* und *für* eine glückliche Schiffsreise in die Gemeinschaft einbringen bzw. für diese engagieren (Gerhardt, 2007; M. G. Schmidt, 2019). Voraussetzung dafür ist die aktive politische Partizipation, durch die Aristoteles die Ausstattung mit Bürgerrechten legitimiert sieht (Pol. III 1, 1275a22). Platon hingegen sieht die Ausstattung mit Bürgerrechten durch die Verfassung bedingt. Im Unterschied dazu setzt Aristoteles Partizipation im Sinne von aktiver Teilhabe *vice versa* für die Ausstattung mit Bürgerrechten voraus. Wenngleich u. a. das Schiffsgleichnis ein Beispiel dafür ist, dass Aristoteles die philosophischen Grundlinien Platons aufgreift, wird mit Blick auf das Konglomerat aus Partizipation, Bürgerrechten und Verfassung deutlich, dass seine Demokratietheorie insgesamt weitaus komplexer ausfällt als die platonische.

An dem Vergleich des platonischen und aristotelischen Partizipationsverständnisses zeigen sich deutlich die Ambiguität von Partizipation und die ambivalente, überdies teils gegensätzliche und widersprüchliche Legitimation und Definition von Partizipation, die sich in zahlreichen Zusammenhängen widerspiegeln und bis in die Gegenwart reichen. Wie anhand der Fallbeispiele eingangs illustriert wurde, ist Partizipation – insbesondere *in* und *mithilfe* von Geomedien – omnipräsent. Sie hat als *Buzzword* Konjunktur und erlebt in verschiedenen Zusammenhängen ein Hoch, wird hierbei jedoch uneinheitlich definiert, systematisiert und (demokratie-)theoretisch gerahmt (Stalder, 2017). Vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Forschungsfrage(n) ergibt sich daraus für die vorliegende Arbeit die Notwendigkeit, eine begriffliche, systematische sowie demokratietheoretische Rahmung des Begriffs vorzunehmen, die nachstehend in ebendieser Reihung erfolgt. Wenngleich hierbei nicht durchgehend explizit der Zusammenhang zum Kontext von Digitalität hergestellt wird, ist diese allgegenwärtig.

2.1. Etymologische und semantische Annäherung an den Partizipationsbegriff

„Wenn man an Partizipation denkt oder von ihr hört, scheint jedem – gerade in einer demokratischen Gesellschaft [...] – sofort klar zu sein, was Partizipation meint. Die einen bringen damit Teilhabe in Verbindung, die anderen Mitwirkung und das Einbringen der eigenen Position, wieder andere verbinden mit Partizipation die schlichte Möglichkeit, dabei sein zu dürfen“
(Mayrberger, 2019, S. 94).

Obwohl laut Mayrberger¹² (2019) grundsätzlich klar zu sein scheint, was Partizipation meint, wurde und wird der Begriff in der Vergangenheit und

¹² Vor dem Hintergrund der geographiedidaktischen Rahmung der Arbeit verweist Mayrberger (2019) jedoch auch auf bestehende Vorstellungen, Imaginationen und Präkonzepte von Partizipation, die aus Sicht des verständnisintensiven Lernens die individuelle „innere Wirklichkeit“ der Lernenden repräsentieren und ihrerseits Lerngelegenheiten und -anlässe darstellen (Fauser, 2002, 2003). Die Präkonzepte sind grundlegend für das Verstehen sowie Ausgangspunkt und Anker für die Befähigung zur und kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Partizipation (ebd.). Um an die „innere Wirklich-

Gegenwart verschieden eng bzw. weit gefasst, systematisiert und eingesetzt (Schuldt, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b). Die eine Form der Partizipation gibt es, wie das Zitat zeigt, schlussendlich nicht. Vielmehr handelt es sich um einen ambivalenten und unscharfen Terminus. Ohl (2009) bezeichnet Partizipation aus diesem Grund als „Container-Wort“ (S. 51), das aus individueller Perspektive mit Sinngehalt gefüllt und aufgeladen wird. Angesichts der Vielzahl und Vielfalt an Literatur und Vorstellungen von Partizipation ist eine Standortbestimmung und Definition von Partizipation für die vorliegende Arbeit ein ambitioniertes Unterfangen. Ausgerichtet auf die Ziel- und Fragestellung(en) wird nachfolgend deshalb zunächst eine etymologische Annäherung an den Partizipationsbegriff vorgenommen, die von einer lexikalisch-semanticen gefolgt ist.

Etymologisch geht der Begriff Partizipation auf das lateinische Wort *participium*, eine Substantivierung von *particeps*, der Summe aus *pars* für Teil und *capere* für nehmen oder (er)greifen bzw. *participāre* für teilnehmen, zurück (Moser, 2010; Schnurr, 2015; Nieß, 2016; Schnurr, 2018; Schönhuth & Jerrentrup, 2019). Im Partizipationsbegriff kommt folglich das Verhältnis zwischen dem partizipierenden *pars*, d. h. dem Individuum, und dem *totum*, dem Ganzen, als Bezugsrahmen zum Ausdruck (Gohl, 2001; Nieß, 2016). Der Partizipationsbegriff ist damit ein relationaler (Nieß, 2016). Zentrale Differenzkategorie ist die Aktivität bzw. Passivität des Individuums an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Die Art und Weise, wie aktiv bzw. passiv das Individuum Anteil am Ganzen *nimmt* oder *ergreift* (Gerhardt, 2007), spiegelt sich auf der Ebene der Semantik in den Komposita *Teilnahme* und *Teilhabe* wider, die „zwei Aspekte derselben Sache“ (Schnurr, 2018, S. 1126) darstellen. Folglich verweisen sie auf zwei zentrale Bedeutungsdimensionen von Partizipation, die dem Begriff auf der Ebene der Etymologie inhärent und disziplinübergreifend relevant sind (Schnurr, 2015, 2018). Beide Bedeutungsdimensionen gehen von der Perspektive der Partizipierenden aus.

keit“ der Lernenden anknüpfen zu können, gilt es, die Präkonzepte zunächst zu identifizieren und im weiteren Verlauf zu dekonstruieren. Den Rahmen hierfür bildet eine Bestimmung des Partizipationsbegriffs.

Partizipation meint folglich einerseits das „Teil-Nehmen an einem Ganzen“ (Görres Gesellschaft, 2020, S. 695) bzw. „jemanden an etwas teilnehmen [zu] lassen“ (Reisenauer, 2020, S. 4). Andererseits jedoch auch „an etwas teilhaben“ (ebd.), „teilhabend“ (Schröder, 1998, S. 4), „Anteil habend, beteiligt sein“ (Kluge, 2011; Nieß, 2016) oder Beteiligung (Ohl, 2013). Die *Teilnahme* beschränkt sich auf die politische Dimension von Partizipation und meint die Anwesenheit *bei*, Inanspruchnahme *von* und Mitwirkung *an* Partizipationsangeboten und -möglichkeiten, die sich z. B. in der *Teilnahme* an Demonstrationen gegen rechts (*bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation) widerspiegelt (Kluge, 2011; Nieß, 2016). Die *Teilhabe* hingegen konzentriert sich auf die gesellschaftliche Dimension von Partizipation und impliziert die aktive Einbindung und Mitgestaltung, die sich bspw. im Helfer-Shuttle (*bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation) zeigen (ebd.). Als sozialpolitischer Leitbegriff ist der Terminus „*Teilhabe*“ insbesondere in Diskursen um soziale Ungleichheit(en), den Umgang mit Diversität und Heterogenität sowie Integration und Inklusion präsent (Nieß, 2016). Im Rahmen dessen wird der *Teilhabe*begriff eingesetzt, um zu beschreiben, „wovon niemand ausgeschlossen werden soll“ (Bartelheimer, 2007, S. 5). Die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen stehen dabei im Zentrum (Beck, 2013).

Im direkten Vergleich und mit Blick auf die Art und Weise der Partizipation ist die *Teilnahme* eher konsumierender Natur und zeichnet sich durch ein höheres Maß an Passivität aus, die *Teilhabe* wiederum durch ein höheres Maß an Aktivität.¹³ Gleichwohl impliziert die *Teilhabe* an etwas die *Teilnahme*, die dieser in einem ersten Schritt vorausgeht. In Summe setzen sowohl die *Teilnahme* als auch die *Teilhabe* grundlegend voraus, dass diese

¹³ Analog zur Breite an Partizipationsdefinitionen existieren verschiedene Auffassungen von der Aktivität bzw. Passivität der *Teilnahme* und *Teilhabe*. Entgegen der oben dargestellten Ansicht, die *Teilhabe* sei im Vergleich zur *Teilnahme* von einem höheren Maß an Aktivität bzw. die *Teilnahme* im direkten Vergleich zur *Teilhabe* von einem höheren Maß an Passivität und folglich weniger Eigeninitiative der Partizipierenden geprägt, wird aus Sicht der Sozialarbeit mit Blick auf die inklusive Bildung in umgekehrter Logik argumentiert. Demzufolge bezieht sich die *Teilhabe* lediglich auf die Rahmenbedingungen *von* und den Anspruch *auf* Partizipation, während die *Teilnahme* die aktive Mitbestimmung und Mitgestaltung umfasst (Buttner, 2014; Heimlich, 2014). Ausgehend davon bezieht sich die *Teilhabe* auf das Einbringen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen und das *Teilsein* auf die soziale Zugehörigkeit und die Anerkennung von Diversität und Heterogenität (ebd.).

gewährt und zugelassen bzw. ermöglicht werden (Urban, 2005). Sichtbar wird dies begrifflich im Terminus „*Teilgabe*“, der der „*Teilnahme*“ und „*Teilhabe*“ vor dem Hintergrund des Reziprozitätsanspruchs von Partizipation und der Notwendigkeit, diese zu ermöglichen und zu gewähren, als komplementärer „Gegenpol“ gegenübergestellt wird (Heimlich, 2014; Kar-doff, 2014; Jürgens & Neuber, 2020; Wocken, 2020). Das Prinzip von Reziprozität ist in diesem Zusammenhang insofern relevant, als dass die *Teilnahme* und *Teilhabe*, verstanden als Ausprägungen von Partizipation, auf der einen Seite und die *Teilgabe* auf der anderen Seite sich gegenseitig bedingen. Sind die *Teilnahme* und die *Teilhabe* auf der einen und die *Teilgabe* auf der anderen Seite ausgewogen und die beteiligten Akteur*innen mit diesem Verhältnis d'accord und gelingt es ferner, Partizipation fest zu implementieren und damit zu verstetigen, lässt sich dies begrifflich mit dem Terminus „*Teilsein*“ ausdrücken, der das Eingebundensein in Entscheidungsprozesse betont, das über Partizipations-„Eintagsfliegen“ oder „One-Hit-Wonder“ hinausreicht (ebd.). Im Kontext von Digitalität spiegelt sich das *Teilsein* darin wider, dass Partizipation als Struktur-, Handlungs- und Gestaltungsprinzip postindustrieller, moderner Gesellschaften allgegenwärtig ist und in Politik und Gesellschaft in multiplen Kontexten und Diskursen sowie in mannigfaltiger Art und Weise zum Tragen kommt (Kaase, 1995; Schnurr, 2015; Nieß, 2016).

„Zwischen ‚auch einmal mitreden lassen‘ und ‚Macht abgeben/teilen‘ finden sich zahlreiche Ideen“ (Schuldt, 2019, S. 411) von Partizipation. Im Kontext von Digitalität besteht die Herausforderung in diesem Kontinuum darin, dass Partizipation zum Trendwort avanciert ist, der Begriff als *Buzzword* in aller Munde ist, dadurch eine Konjunktur erlebt und geradezu inflationär verwendet wird (Althaus & Andresen, 2023). Im Kontext von Digitalität erlebt der „alte Hut“ „Partizipation“ gegenwärtig folglich eine Renaissance (Schuldt, 2019; Althaus & Andresen, 2023). Grundlage dafür ist die Maxime der Partizipation für *alle* und *alles* bzw. die „Teilhabe aller an allen Entscheidungsprozessen“ (Miessen & Grassegger, 2012, S. 7), die im Kontext der Bürger*innengesellschaft große Aufmerksamkeit genießt (Gohl, 2001). Das handlungsleitende Motiv, das dem zugrunde liegt, ist die Demokratisierung der Gesellschaft, d. h. die Möglichkeit zur bewussten Mitwirkung an bzw. das Einbezogenensein von Personen bzw. Gruppen in sie betreffende Entscheidungsprozesse (Moser, 2010, S. 71). Kritische Stimmen gehen in diesem Zusammenhang so weit, „Partizipation [deshalb als] eine Form des *Greenwashings* für postkoloniale Strukturen“ (Hallmann et

al., 2021) zu bezeichnen. Angesichts dessen wird die Gefahr des Abnutzens des Partizipationsbegriffs diagnostiziert und gleichwohl die Notwendigkeit betont, insbesondere bei positiver Konnotation, einen kritischen und differenzierten Blick hinter die „Begriffskulisse“ zu werfen (Schuldt, 2019; Althaus & Andresen, 2023). Im Kontext dessen gilt es zu berücksichtigen, dass der Partizipationsbegriff ein „Meister der Verwirrung“ ist, weil „sehr verschiedene Konzepte davon, was ‚Partizipation‘ ist, existieren“ (Schuldt, 2019, S. 411) und deskriptive und normative Ansätze häufig durcheinander geraten (Oser & Biedermann, 2006). Darüber hinaus ist nicht überall da, wo Partizipation draufsteht, auch tatsächlich Partizipation drin. Der Teufel steckt im Detail (Urban, 2005). Nicht selten werden Aushandlungs-, Entscheidungs-, aber auch Forschungsprozesse im Sinne von „Etikettenschwindel“ über einen Partizipations-*Frame* positiv konnotiert, obwohl eine kritische Analyse der Prozesse klare und einseitige Machtstrukturen oder eine Selektion bzw. Marginalisierung offenbart, die ihrerseits Gefahr laufen, von und in diesen selbst reproduziert zu werden (Hallmann et al., 2021). *Vice versa* kommen Termini, wie z. B. „Beteiligung“, „Mitsprache“, „Mitwirkung“ oder „Mitentscheidung“, als Kohyponyme des Partizipationsbegriffs¹⁴ zum Einsatz, die sich bei genauerer und systematischer Betrachtung „lediglich“ als Ausprägung oder Vorstufe von Partizipation herausstellen. Dies ist insofern problematisch, als dass die (vermeintlichen) Synonyme eine Bedeutungsverschiebung hinsichtlich der tatsächlichen Einflussmöglichkeit und -macht der Partizipierenden auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse vornehmen und auf semantischer Ebene sowie in Anbetracht der tatsächlichen Entscheidungsmacht der Partizipierenden demnach kein „echtes“ Äquivalent zu Partizipation darstellen (Schnurr, 2015; Nieß, 2016).

¹⁴ Um dem Partizipationsbegriff inhaltlich gerecht zu werden und die Konzentration auf spezifische Bedeutungsdimensionen sowie eine Bedeutungsverschiebung über die Nutzung (vermeintlicher) Synonyme zu vermeiden, wird auf diese in der vorliegenden Arbeit verzichtet. Ausnahmen dazu stellen die Termini *Teilnahme* und *Teilhabe* dar, die in Summe die Bedeutungsdimensionen widerspiegeln und in dieser Arbeit daher als Äquivalent zu Partizipation verstanden und genutzt werden. Andere Synonyme kommen lediglich dann zur Anwendung, wenn sie in der Literatur als solche gebraucht werden.

Quintessenz

Im Partizipationsbegriff kommt das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zum Ausdruck. Folglich ist der Terminus ein relationaler (Nieß, 2016). Ausschlaggebend für die Bestimmung des Verhältnisses ist die Aktivität bzw. Passivität der partizipierenden Individuen im Vergleich zur Aktivität bzw. Passivität derjenigen, die die Partizipation gewähren und ermöglichen. Obgleich dies über die etymologische und semantische Annäherung hinausgeht, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass neben den Optionen der *Teilnahme*, der *Teilhabe*, *Teilgabe* und des *Teilseins* gleichwohl die Möglichkeit zur (bewussten) Nicht-Inanspruchnahme von Partizipationsangeboten gegeben ist (Heimlich, 2014; Kardoff, 2014; Jürgens & Neuber, 2020; Wocken, 2020).

Die etymologische Annäherung an den Partizipationsbegriff zeigt, dass in Anbetracht der Definition von Partizipation Uneinigkeit vorherrscht. Zugleich wird deutlich, dass zahlreiche Begriffe synonym verwendet werden, die wiederum Bedeutungsverschiebungen vornehmen und Partizipation deshalb nur bedingt adäquat abbilden können. Anknüpfend daran zeigt die semantische Annäherung, dass der Partizipationsbegriff verschieden eng bzw. weit und teils widersprüchlich gefasst und definiert werden kann. Über die Disziplinen, in denen Partizipation als Gegenstand und Gestaltungsprinzip relevant ist, werden die Termini *Teilnahme* und *Teilhabe* im Sinne zweier Seiten der Partizipationsmedaille, als zwei Bedeutungsdimensionen, anerkannt. In Summe konzentrieren sich beide Seiten auf die Perspektive der Partizipierenden, denen im Terminus „*Teilgabe*“ die Perspektive der Entscheidungsträger*innen gegenübergestellt wird. Im Terminus „*Teilsein*“ wiederum kommt das Ziel von Partizipation zum Ausdruck: die (Verstetigung der) Beteiligung von Menschen an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, die sie betreffen (Urban, 2005; Straßburger & Rieger, 2019c).

Ausgehend von Sherry Arnsteins „*Ladder of Citizen Participation*“ (1969) wird diese ferner in unterschiedlichen Ausprägungen, Stufen und Graden systematisiert und verschiedentlich visualisiert (siehe dazu 2.3.). Wenngleich Partizipation konzeptionell, wie dargestellt, bis in die Antike zurückreicht und der Begriff etymologisch auf die lateinische Sprache zurückgeht, erlebt der „alte Hut“ „Partizipation“ im Kontext von Digitalität gegenwärtig folglich eine Renaissance (Schuldt, 2019; Althaus & Andresen, 2023). Gleichwohl darf in diesem Zusammenhang nicht außer

Acht gelassen werden, dass der Partizipationsbegriff¹⁵ kontinuierlichen Transformationsprozessen unterliegt, die diesen fortlaufend verändern und damit grundsätzlich schwer greifbar machen. Ausgehend von der etymologischen und semantischen Annäherung an den Partizipationsbegriff folgt eine demokratietheoretische.

2.2. Demokratietheoretische Annäherung an Partizipation

*„In epistokratischen Demokratiekonzeptionen wird
von den Bürgern erwartet,
sich blind den Experten zu fügen, um das (angeblich) unüberwindliche Problem der Ignoranz der Bürger zu lösen
(Herrschaft der Wissenden).*

*In radikalpluralistischen Konzeptionen wird
von den Bürgern erwartet,
sich blind der Mehrheit zu fügen, um das (angeblich) unüberwindliche Problem des umfassenden Dissenses zu lösen
(Herrschaft der Mehrheit).*

*Nach lottokratischem Demokratieverständnis wird
von den Bürgern erwartet,
dass sie sich blind [...] zufällig ausgewählten [...] Bürgern fügen,
um das (angeblich) unüberwindliche Problem der
Minderwertigkeit der Deliberation im öffentlichen Raum zu lösen
(Herrschaft der zufällig Ausgewählten)“
(Lafont, 2021, S. 281).*

Insofern Partizipation das grundlegende Prinzip der Demokratie und zugleich Ausdruck eines demokratischen „way of life“ (Dewey, 1937, S. 217) ist, ist Partizipation sowohl Ursache als auch Wirkung und zugleich das zentrale Gestaltungsprinzip von Demokratie. Die Auseinandersetzung mit

¹⁵ Aus den genannten Gründen ist die nachfolgende Annäherung an den Partizipationsbegriff als Momentaufnahme zu verstehen, die im Kontext von Digitalität, aus der Perspektive der Geographiedidaktik und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung erfolgt. Die Annäherung erhebt daher keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Ihre Transferierbarkeit und Generalisierbarkeit sind im Einzelfall zu bewerten.

Partizipation kommt daher nicht um eine theoretische Fundierung von Demokratie umhin (Dewey, 1916 [2018]; Schnurr, 2015, 2018). Doch Demokratietheorie ist nicht gleich Demokratietheorie. Wenngleich zwischen den Theorien ob des griechischen Kompositums *dēmokratía* aus *dēmos* für Volk und *kratein* für herrschen bzw. Macht ausüben Konsens darüber besteht, dass die Herrschaft beim Volk und damit den Bürger*innen liegt und Demokratie auf etymologischer Ebene folglich Herrschaft des Volkes bzw. Volksherrschaft meint, unterscheiden sich die Theorien – wie in dem obenstehenden Zitat deutlich wird – im Detail (M. G. Schmidt, 2019). Ausschlaggebend ist der Demokratiebegriff, der verschieden eng bzw. weit gefasst und der Theorie zugrunde gelegt wird. Ausgehend davon rahmt die Demokratietheorie das Verhältnis zwischen dem bzw. den *demen*, d. h. den Bürger*innen, und der *dēmokratía*, der Demokratie, und hat damit große Wirkmacht auf die Definition von Partizipation (Radtko, 1976).

Jede der Demokratietheorien hat „charakteristische Erfahrungsgrundlagen, Beobachtungsperspektiven, Leitbilder und Schlüsselbegriffe“ (M. G. Schmidt, 2019, S. 505). Ausgehend von einem je spezifischen und zugleich charakteristischen Demokratieverständnis manifestieren sich die demokratischen Prinzipien Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie die Möglichkeit zur Partizipation, der Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in jeder Theorie auf andere Art und Weise. Jede Demokratietheorie hat dabei ein besonderes Anliegen. Jede definiert und fasst die Rolle des *dēmos*, der Bürger*innen, und die *dēmokratía* auf ganz unterschiedliche Weise und setzt sich auf individuelle Art mit den drei Dimensionen des Politischen, d. h. *polity* (Institutionen), *politics* (Prozesse) und *policy* (Politikgestaltung), auseinander (M. G. Schmidt, 2019). Im Vergleich der Theorien stellen sich größere und kleinere Unterschiede heraus.

Im Allgemeinen lässt sich zwischen normativen und empirischen Ansätzen differenzieren. Während normative Theorien „Soll-Zustände“ der Demokratie erörtern und in einer Art Bestandsaufnahme den Status quo, d. h. die Differenz zwischen dem Ist- und Soll-Zustand, ermitteln, konzentrieren sich empirische Demokratietheorien auf die Gestalt und Funktionsweise sowie den Werdegang von Demokratien (M. G. Schmidt, 2019). Auf normativer Ebene stellt die Frage nach der Legitimation von Herrschaft und der Legitimität von Macht einen klassischen Topos und zugleich ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen den Demokratietheorien dar (M. G. Schmidt, 2019). Angesichts dessen, dass die Demokratie auf dem Prinzip

der Partizipation basiert und Entscheidungen folglich dann legitim sind, wenn sie auf dem Willen des Volkes und der Partizipation der Bürger*innen basieren, ist die Frage nach der Legitimität von Herrschaft und Macht für diese Arbeit eine zentrale. Grundlegend dafür ist ein hybrides Bürger*innenverständnis, insofern Bürger*innen sowohl Rechtsadressat*innen als auch Rechtsautor*innen sind (ebd.). Vor dem Hintergrund des Demokratieverständnisses Abraham Lincolns, bestehend aus der Trias vom „*government of the people, by the people and for the people*“ (Lincoln, 1863, o. S.), das in der „*Gettysburg Address*“ zum Ausdruck kommt, wird mit Blick auf Legitimität zwischen in- und outputorientierten Ansätzen differenziert (Scharpf, 1970). Während inputorientierte Ansätze das „*government by the people*“ betrachten und die Herrschaft *durch* die Partizipation des Volkes legitimiert sehen, fokussieren sich outputorientierte Ansätze auf das „*government for the people*“ und rücken dabei den Effekt der Ausübung der Herrschaft *für* das Volk ins Zentrum der Betrachtung (ebd.). Zugunsten einer möglichst effizienten Machtausübung wird der Aspekt der Partizipation vernachlässigt und das (vermeintlich) homogene Gemeinwohl über das individuelle Interesse der Einzelnen gestellt. Kritisch anzumerken ist, dass sowohl die in- als auch die outputorientierten Ansätze die Komplexität politischer Systeme, die die Partizipation des Volks und die Ausübung der Herrschaft rahmen, vernachlässigen. Ein ganzheitlicher Ansatz hingegen vermag, neben dem „*government by*“ und „*for the people*“, auch das „*government of the people*“, den „*throughput*“ der *Black Box* des komplexen politischen Prozesses, auf die Partizipation aus vergleichender, d. h. empirischer und normativ-analytischer Perspektive zu betrachten (V. A. Schmidt, 2013). Ambitioniertes Ziel der holistischen Herangehensweise ist es, die Legitimität und Effektivität demokratischer Systeme zu verbessern, um demokratisch legitimierte und zugleich wirksame Entscheidungen zu treffen (ebd.).

Über die Frage nach der Legitimation von Herrschaft und Macht hinaus gibt es zahlreiche andere Fragestellungen und Merkmale, anhand derer Demokratietheorien auf normativer und empirischer Ebene differenziert werden können. Im weiteren Verlauf das gesamte Spektrum an Demokratieverständnissen und -theorien aufzuzeigen, ist mit Blick auf die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung wenig dienlich. Zielführender ist es, sich auf jene Theorien zu konzentrieren, die Partizipation anknüpfend an John Deweys erfahrungsbasierten Ansatz von einer Form des Zusammenlebens, eines demokratischen „*way of life*“ (Dewey, 1937, S. 217), nicht *nur* als

Staats- oder Herrschaftsform, sondern getreu dem Motto „*If democracy is a good thing [...], then more democracy should presumably be an even better thing*“ (Dryzek, 1996, S. 475) in hermeneutischer, ganzheitlicher Weise als Wert an sich (Habermas, 1969), als habitualisierte Lebensform (Barber, 2003), als „Seinsweise“ (Benhabib, 1996) verstehen. Dies trifft auf beteiligungszentrierte, partizipationsfreundliche Demokratietheorien zu, die auf ein hohes Maß der Einflussnahme der Bürger*innen auf politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse setzen (M. G. Schmidt, 2019). Hierzu zählen partizipative und deliberative (von *deliberare*, beratschlagen) Ansätze, deren Hauptaugenmerk der Partizipation und Deliberation der Bürger*innen *an* und *in* demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen gilt (M. G. Schmidt, 2019). Diese werden im Folgenden näher betrachtet.

Der gemeinsame Nenner deliberativer und partizipativer Ansätze liegt in der aktiven Teilhabe der Bürger*innen an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und der Hoffnung darauf, mittels Partizipation die Qualität gesellschaftlicher und politischer Entscheidungsprozesse zu verbessern. Sie bemängeln die „vielfach fehlenden Möglichkeiten der breiten Bevölkerung zur tatsächlichen inhaltlichen Mitwirkung in Entscheidungsfindungsprozessen und verorten darin die Ursache akuter Krisensymptome, etwa von politischer Apathie, Vertrauensverlusten in demokratische Institutionen und wachsender Unzufriedenheit mit politischen Entscheidungen“ (Horn, 2020, S. 695). Ziel beteiligungszentrierter, partizipationsfreundlicher Demokratietheorien ist es, den mit dem Wandel von der antiken, direkten zur parlamentarischen, repräsentativen Demokratie absinkenden Deliberations- bzw. Partizipationsmöglichkeit(en) für Bürger*innen entgegenzuwirken: „*as democracies became more inclusive they became less participatory*“ (Barber, 1995, S. 922). Sie plädieren für die „Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles“ (M. G. Schmidt, 2010, S. 236). Sowohl partizipative als auch deliberative Theorien verstehen die Realisierung dessen bedingt durch eine mündigkeitsorientierte Bildung, deren Ziel im rousseauschen Sinne darin liegt, aus *Bourgeois Citoyens* zu machen, d. h., sie zur Deliberation und Partizipation an Politik und Gesellschaft zu befähigen (M. G. Schmidt, 2019).

Zu den Unterschieden: Partizipative Theorien setzen auf direktdemokratische Vorgänge nach dem Schweizer Modell und eine hohe Zahl von Entscheidungsträger*innen, die an möglichst vielen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen partizipieren. Das Hauptaugenmerk deliberativer

Theorien gilt hingegen anspruchsvollen Prozeduren der Deliberation, der Beratung, d. h. des Miteinander-Redens, und der Beschlussfassung. Im Sinne der deliberativen Demokratie bedeutet „Partizipation [...] nicht, immer alle an allem zu beteiligen“ (Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport [BMKÖS], 2023, S. 8). Vielmehr sollen die Bürger*innen ganz gezielt eingebunden werden. Insofern geht es weniger um die „Erfüllung eines Selbstzwecks von Partizipation, sondern um ergebnis- und wirkungsorientierte Beteiligung“ (ebd.). Bekannte Vertreter*innen deliberativer Demokratietheorien sind u. a. James S. Fishkin und Seyla Benhabib. Am prominentesten ist jedoch Jürgen Habermas, der das Zentrum der Politik in der politischen Beteiligung verortet (1969).

Ausgehend von Kants Diskurstheorie des demokratischen Rechtsstaats, wieder aufgegriffen von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, stellt sein deliberatives Demokratieverständnis die Summe aus einem liberalen und einem republikanischen Ansatz dar. Deliberative Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse verfolgen grundsätzlich die Idee von einer qualifizierten, sachlichen, auf Argumenten und dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhenden Deliberation möglichst vieler innerhalb des von der Verfassung definierten Möglichkeitenraums (Habermas, 2005). Maßgebend sind dabei die Staats- und Regierungsform.

Quintessenz

Zusammenfassend ist „„Demokratie“ [...] ein Schlüsselbegriff der politischen und der wissenschaftlichen Sprache. Er meint eine politische Ordnung, in der die große Masse der Staatsbürger[*innen] das letzte Wort hat“ (M. G. Schmidt, 2019, S. 1). Die politische Ordnung wird auf unterschiedliche Art und Weise theoretisch fundiert. Ausschlaggebend hierfür ist das Verhältnis zwischen den *demen* und der *dēmokratía*, das von den Demokratietheorien, die die Rahmenbedingungen *für* und die Bedeutung *von* Partizipation bestimmen, verschieden definiert wird. Auch die Frage, „wie exklusiv oder inklusiv [...] der Kreis der beteiligungsberechtigten Bürger[*innen] gefasst“ (ebd., S. 507) wird und in welcher Art und welchem Umfang sie Einfluss auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse nehmen können, ist abhängig von dem zugrunde liegenden Demokratieverständnis, das in den Theorien zum Ausdruck kommt. Um zwischen den Demokratietheorien Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, gibt es zahlreiche Merkmale, Herangehensweisen und Möglichkeiten. Mit Blick auf die der Arbeit zugrunde liegende Frage nach Gelingensbedingungen zur

Förderung partizipativer Fähigkeiten für die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation gilt der Fokus der demokratietheoretischen Annäherung Ansätzen, die sich auf die Legitimation der Demokratie durch Partizipation konzentrieren. Handlungsleitend ist hierbei, dass angesichts der Volkssouveränität, des zentralen verfassungsrechtlichen Prinzips von Demokratien, „keine Demokratie ohne Partizipation“ (Lösch, 2011, S. 111) auskommt (vgl. Art. 20 GG). Besonders deutlich wird dies bei Dewey, dem zufolge Demokratie weit mehr als eine politische Ordnung, ein konstitutives Merkmal demokratischer Staats-, Herrschafts- und Regierungsformen, sondern vielmehr eine Form des Zusammenlebens ist, die auf dem Prinzip der Partizipation beruht. Partizipation ist demnach Ausdruck eines demokratischen „*way of life*“ (Dewey, 1937, S. 217).

Partizipative Demokratietheorien unterstützen Deweys Auffassung von Demokratie insofern, als dass sie die aktive Teilhabe der Bürger*innen fokussieren und auf quantitativer Ebene eine möglichst häufige Partizipation möglichst vieler an möglichst vielem fordern. Im Unterschied dazu konzentrieren sich deliberative Ansätze auf den dialogorientierten Austausch von Argumenten, die auf individuellen Perspektiven, Interessen, Wünschen und Bedarfen beruhen, und das Aushandeln von Kompromissen. Folglich quantifizieren partizipative Ansätze Partizipation, wohingegen deliberative Theorien das Hauptaugenmerk auf deren Qualität legen. Angesichts dessen wird der vorliegenden Arbeit ein deliberatives Demokratieverständnis zugrunde gelegt. Vor dem Hintergrund von Deweys ganzheitlichem Demokratieverständnis als einem „*way of life*“ (Dewey, 1937, S. 217), das originär der partizipativen Demokratietheorie zugeschrieben wird, mag dies zunächst widersprüchlich wirken. Unter Berücksichtigung der Staats-, Herrschafts- und Regierungsform, die politischen Systemen zugrunde liegen, ergibt sich aus dem Widerspruch jedoch ein kohärentes und hochkomplexes Bild. So stehen deliberative Demokratietheorien weniger in Konkurrenz zu repräsentativen Demokratien, als dass sie über das Potenzial verfügen, diese zu ergänzen. Gleiches gilt für partizipative Ansätze, die sich aufgrund der Prämisse, möglichst viele an möglichst vielem aktiv teilhaben zu lassen, als Ergänzung für direkte Demokratien eignen. Ein Beispiel dafür, wie deliberative Elemente in repräsentative Demokratien integriert werden können, ist die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm, die eingangs als geomedienbasierte, *top-down*-ermöglichte Form der formalen politischen Partizipation ausgeführt wurde und primär auf einen strukturierten Dialog zwischen der Stadtverwaltung und den Bürger*innen ausgerichtet ist. Insofern

agieren die Bürger*innen, die sich mit ihrer Meinung, ihren Interessen, ihrer Erfahrung und Expertise einbringen, als Berater*innen der Stadtverwaltung. Die über die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm realisierte *top-down*-ermöglichte, formale politische Partizipation und alle weiteren Partizipationsmöglichkeiten sind geprägt von individuellen, institutionellen und politisch-rechtlichen Voraussetzungen, die nachfolgend in den Blick genommen werden.

2.3. Voraussetzungen für Partizipation

Wie einleitend exemplarisch deutlich wurde, findet Partizipation in unterschiedlichsten Kontexten und Facetten statt, die – ungeachtet der spezifischen Partizipationsform und -möglichkeit – je charakteristische Bedingungen und Anforderungen mit sich bringen. Hierbei werden individuelle, institutionelle und politisch-rechtliche Voraussetzungen von Partizipation unterschieden (Rieger, 2019; Straßburger, 2019b). Diese werden auf drei Ebenen differenziert (S. Weber et al., 2013; Straßburger, 2019b). Auf der Mikroebene sind individuelle, auf der Mesoebene institutionelle und auf der Makroebene politisch-rechtliche Voraussetzungen für Partizipation relevant (S. Weber et al., 2013; Nieß, 2016; Straßburger, 2019b).

Auf der Mikroebene ist dabei das handelnde Individuum angesiedelt, das in seiner Sozialisation geprägt ist von Erfahrungen und individuell ausgestattet ist mit Wissen, Fähigkeiten, Werten und Einstellungen (S. Weber et al., 2013; Straßburger, 2019b). Im Hinblick auf Partizipation umfassen die individuellen Voraussetzungen Ressourcen wie das Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten, kommunikative und partizipative Fähigkeiten, Interesse, die Motivation und Bereitschaft zur Partizipation, Selbstwirksamkeit und partizipative Haltungen (Rieger, 2019; Straßburger, 2019b). Diese sind grundlegend für jede Art von Partizipation und stellen gleichermaßen die Basis dar, ohne die weiterführende institutionelle oder rechtliche Rahmenbedingungen der Meso- und Makroebene nicht genutzt werden könnten (Rieger, 2019; Straßburger, 2019b).

Auf der Mesoebene sind interpersonelle und institutionelle sowie organisationale Strukturen angesiedelt, die Partizipation (nicht) ermöglichen (S. Weber et al., 2013; Straßburger, 2019b). Diese regulieren das Potenzial und die Möglichkeiten zur Partizipation auf den verschiedenen Maßstabsebenen und stellen auf struktureller Ebene folglich die Weichen für Partizipation

(Straßburger, 2019a). Ergänzt und gerahmt werden diese auf der übergeordneten Makroebene durch politische und rechtliche Bedingungen (S. Weber et al., 2013; Straßburger, 2019b; Straßburger & Rieger, 2019b). Auf der politischen Ebene sind die Staats-, Regierungs- und Herrschaftsformen entscheidend, die in der demokratietheoretischen Annäherung (2.2.) bereits behandelt wurden und hier deshalb nicht weiter ausgeführt werden. Auf der rechtlichen Ebene werden der Anspruch auf und die Möglichkeiten zur Partizipation verankert, legitimiert und geschützt (ebd.). In Abhängigkeit von dem rahmenden Kontext und den Partizipierenden kommen hierbei verschiedene Maßstabsebenen und deren spezifische politisch-rechtliche Bedingungen und Regularien zum Tragen, die in der Folge skizziert werden.

Den in diesem Zusammenhang zentralen – wenn auch rechtlich zunächst nicht bindenden – anerkannten, ideellen moralischen Kompass bzw. Bezugsrahmen spannt auf internationaler Ebene die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR, 1948) der Vereinten Nationen (VN bzw. UN). Im Hinblick auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen kommt die UN-Behinderten-¹⁶ (UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), 2008) und mit Blick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen die Kinderrechtskonvention¹⁷ (UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), 1989/November 2023) zum Tragen. Auf supranationaler Ebene inspirieren diese normativ die Europäische Menschenrechtskonvention (Europäische Men-

¹⁶ In der UN-BRK wird an zahlreichen Stellen auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen eingegangen. Zentral sind hierbei die Artikel 3 (Allgemeine Grundsätze), 4 (Allgemeine Verpflichtungen), 19 (Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft), 24 (Bildung), 25 (Gesundheit), 29 (Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben) und 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport).

¹⁷ In der UN-KRK sind die aktive *Teilnahme* und *Teilhabe* von Kindern und Jugendlichen an sie betreffenden Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zentral und werden in den Artikeln 12 (Recht auf Gehör), 13 (Meinungsfreiheit), 14 (Gedanken-, Gewissens-, und Religionsfreiheit), 15 (Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit), 17 (Zugang zu Informationen), 23 (Kinder mit Behinderungen), 29 (Bildung) und 31 (Recht auf Spiel, Freizeit und kulturelle Teilhabe) behandelt.

schenrechtskonvention, EMRK, 1953/1950), auf nationaler Ebene (bedingt¹⁸) die jeweiligen Verfassungen, wie z. B. das Grundgesetz¹⁹ (GG,

¹⁸ Angesichts der Feierlichkeiten zum 75-jährigen Jubiläum des GG im Mai 2024 mahnte UNICEF an, dass es seit Inkrafttreten der Verfassung nicht gelungen sei, die Kinderrechte darin zu verankern, obwohl Artikel 4 die Verwirklichung der in der Konvention vereinbarten Rechte in der nationalen Gesetzgebung vorsieht (International Child Development Centre [UNICEF], 2024). Obgleich die Konvention in Deutschland seit 2010 verbindliches Bundesgesetz ist, werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen nach Meinung des Kinderschutzbundes bei vielen politischen, administrativen und rechtlichen Entscheidungen unzureichend berücksichtigt (ebd.). Die Verankerung der Kinderrechte im GG soll die Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen stärken, sie schützen und das Bewusstsein für ihre Belange schärfen (Deutscher Bundestag, 2017). Rechtsgutachten zeigen jedoch eklatante Umsetzungsdefizite der Konvention in Deutschland (R. Hofmann & Donath, 2017; Wapler, 2017). Hofmann und Donath (2017) kritisieren, dass Deutschland den völkerrechtlichen Pflichten nicht gerecht wird. Auch Wapler (2017) sieht Handlungsbedarf hinsichtlich der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen im GG. Bereits seit Inkrafttreten der Kinderrechtskonvention gibt es politische und zivilgesellschaftliche Bestrebungen zu deren Verankerung in der Praxis. Auf Bundesebene war dies mehrfach Gegenstand des Koalitionsvertrags (SPD et al., 2021), scheiterte jedoch an einer Einigung zur Formulierung. 2021 drehte sich die Debatte zuletzt nicht darum, *ob*, sondern vielmehr darum, in welcher Art der Staat das Wohl des Kindes vorsieht zu schützen: „angemessen“, „vorrangig“, „wesentlich“ oder „maßgeblich“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [LpB BW], 2024). Erste Fortschritte zeigt die Jugendstrategie der Bundesregierung, die zu einem Nationalen Aktionsplan für Kinder- und Jugendbeteiligung weiterentwickelt wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2019b, 2023). In diesem Zusammenhang werden Qualitätsstandards zur Realisierung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen entwickelt, die Entscheidungsträger*innen auf Ebene der politisch-administrativen und der kommunalen Verwaltung in der Praxis als Hilfestellung dienen. Laut Bundesfamilienministerin Spiegel ist die Verstetigung der Kinderrechte im GG angesichts aktueller Herausforderungen, die für Kinder und Jugendliche bspw. aus der Corona-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine oder auch dem Konflikt im sogenannten Nahen Osten resultieren, „wichtiger denn je“ (BMFSFJ, 2022). Welche Auswirkungen die Verankerung der Kinderrechte in der Praxis tatsächlich hat bzw. hätte, ist letztlich maßgeblich von der Art und Weise der Formulierung abhängig und lässt sich deshalb nur eingeschränkt vorhersagen. Sicher ist, dass die Verankerung der Kinderrechte im GG Sichtbarkeit schafft und damit zugleich eine Stärkung selbiger herbeiführt. Gleichwohl würde die Politik stärker in die Pflicht genommen werden, kindgerechte Lebensverhältnisse zu schaffen und diese im Rahmen von Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen von Grund auf mitzudenken. Mit Blick auf Partizipation könnte sich indes insofern etwas ändern, als dass Kinder und Jugend-

1949/2022). Die Voraussetzungen für die Partizipation an räumlichen Planungsprozessen werden auf der Makroebene der Bundesrepublik im Baugesetzbuch²⁰ (BauGB, 1960/2017) festgelegt.

Mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung sind im föderalen System der Bundesrepublik auf struktureller Ebene ebenso die Schul- und Hochschulgesetze der Bundesländer relevant, so z. B. das Hessische Schulgesetz (HSchG/2018) respektive das Hessische Hochschulgesetz²¹ (HessHG/2021) und ebenfalls das Lehrkräftebildungsgesetz²² (HLbG/2022), in denen Partizipation als didaktisches Prinzip von (Hoch-)Schule und des Lehramtsstudiums strukturell verankert ist und Schüler*innen²³ und Studierenden²⁴ im Allgemeinen und Lehramtsstudierenden im Speziellen verbindlich repräsentative Möglichkeiten zur *Teilnahme* und *Teilhabe* an (Hoch-)Schule und das Lehramtsstudium betreffenden Aushandlungs-

liche in politische und verwaltungstechnische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden *müssten*. Inwiefern ermessenslose Muss-Vorschriften im Kontext von Partizipation als gebundene Entscheidungen sinnvoll oder gar kontraproduktiv sind, gilt es hierbei kritisch zu hinterfragen.

¹⁹ Im GG sind mit Blick auf Partizipation insbesondere die Artikel 5 (Meinungsfreiheit), 8 (Versammlungsfreiheit), 9 (Vereinigungsfreiheit), 17 (Petitionsrecht), 20 (demokratisches Prinzip) und 38 (Wahlrecht) relevant, wenngleich der Partizipationsbegriff nicht explizit benannt wird.

²⁰ Im BauGB ist die Partizipation der Öffentlichkeit, die Beteiligung der Bürger*innen und betroffener Behörden an Planungsprozessen verankert, primär in den §§ 3 (Beteiligung der Öffentlichkeit, Abs. 1 & 2) und 4 (Beteiligung der Behörden und sonstigen Träger öffentlicher Belange), kommt jedoch auch in den §§ 13 (Verfahren um beschleunigten Verfahren), 34 (Zulässigkeit von Vorhaben innerhalb der im Zusammenhang bebauten Ortsteile), 47 (Normenkontrollverfahren) und 214 (Fehlerhafte Beteiligung) zur Sprache.

²¹ Im HessHG wird auf die Mitbestimmung von Studierenden, Mitarbeitenden und weiteren Beteiligten der Hochschulbildung eingegangen. Im Hinblick auf das Mitwirken an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sind zentrale Paragraphen hierbei § 2 (Hochschulautonomie und Partizipation), § 21 (Mitbestimmung der Studierenden), § 22 (Fachbereichsräte), § 29 (Hochschulwahlordnung), § 30 (Gleichstellungsbeauftragte) und § 57 (Evaluierung und Qualitätssicherung).

²² Im HLbG wird Partizipation vor allem in Bezug auf die Mitbestimmung von Lehramtsstudierenden thematisiert. Relevant sind hierbei die § 1 (Zielsetzung), § 6 (Mitwirkung der Studierenden), § 8 (Gestaltung der Lehrerbildung), § 10 (Evaluation) und § 13 (Kooperation von Schulen und Hochschulen (HLbG/2022)).

²³ Schüler(*innen)vertretung §§ 121–125 (HSchG/2018).

²⁴ Studierendenvertretung §§ 83–85 (HessHG/2021).

und Entscheidungsprozessen zugesprochen werden. Innerhalb des auf curricularer Ebene konkretisierten Lehr-/Lerngeschehens in Klassenzimmern bzw. Seminarräumen und Hörsälen wiederum entscheiden die Lehrenden im Sinne der in Art. 5 GG geregelten Freiheit von (Wissenschaft, Forschung und) Lehre, inwiefern Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen als didaktisches Prinzip berücksichtigt wird. Insofern kommt Lehrpersonen eine zentrale Rolle und große Verantwortung zu, was wiederum die Notwendigkeit der Emanzipation zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung unterstreicht und gleichwohl Fähigkeiten zur Inwertsetzung dessen im unterrichtlichen Lehr-/Lerngeschehen adressiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Partizipation über das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Umwelt sowie die Reziprozität zwischen den *Teilnehmenden* und *-habenden* auf der einen und den *Teilgebenden* auf der anderen Seite hinaus durch zahlreiche Anforderungen bedingt ist, die sich auf individueller, institutioneller und politisch-rechtlicher Ebene differenzieren lassen. Anknüpfend daran wird nachfolgend der Frage nachgegangen, wo Partizipation beginnt und wie weit diese reicht. Ausgehend von Sherry Arnsteins „*Ladder of Citizen Participation*“ (1969) werden eine systematische Annäherung an Partizipationsmodelle und deren Diskussion elaboriert. Am Beispiel der Partizipationsleiter und -pyramide wird die Unterscheidung zwischen Partizipation und Deliberation/Beteiligung aufgegriffen, die sich in Vorstufen und Stufen von Partizipation zeigt.

2.4. Systematisierung von Partizipation

*“The idea of citizen participation is a little like eating spinach:
no one is against it in principle because it is good for you”
(Arnstein, 1969, S. 216).*

Wenngleich ein gewisser Konsens darüber vorherrscht, dass Partizipation ähnlich wie Spinat grundsätzlich „guttut“ bzw. gut ist und Demokratie auf Partizipation gründet, herrscht Dissens darüber, wo Partizipation beginnt, wie weit diese reicht, wo sie aufhört und wie diese im Einzelnen systematisiert wird. Um die Komplexität und Vielfalt von Partizipation in klaren, strukturierenden Kategorien zu erfassen und zu ordnen, werden über die Disziplinen hinweg verschiedene Kriterien und Gesichtspunkte herangezogen:

- Grad der Entscheidungsmacht und Einflussnahme (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Gernert, 1993; Schröder, 1998; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2012, 2014, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b)
- Kontext, Zusammenhang bzw. Sphäre der Partizipation (Rödel et al., 1989; Kaase, 1995; Gohl, 2001; Gabriel & Völkl, 2005; Gerhardt, 2007; Roßteutscher, 2009b; van Deth, 2009, 2013; Schnurr, 2015; Woyke, 2020)
- Partizipationsform (Scheu & Autrata, 2013a; Voss, 2014b; U. Andersen et al., 2020; Woyke, 2020)
- Institutionalisiertheit, Formalität und Verfasstheit der Partizipation (Westle, 1994; Kaase, 1995; Nanz et al., 2020; Woyke, 2020)
- Verfahrens- und Vorgehensweise (Brückner & Märker, 2015; Straßburger & Rieger, 2019a)
- Initiierung bzw. Auslöser des Partizipationsprozesses (Thewes et al., 2014; Straßburger & Rieger, 2019a)
- Reich- bzw. Tragweite des Partizipationsprozesses (Straßburger & Rieger, 2019a).

Ausgehend von Sherry Arnstein, die mit der „*Ladder of Citizen Participation*“ 1969 den Grundstein einer postmodernen Systematisierung von Partizipation in Graden und Stufen legt, werden nachfolgend Modelle von Partizipation charakterisiert und diskutiert, die auf jene Arnsteins aufbauen und diese weiterdenken (Hart, 1992; Gernert, 1993; Schröder, 1998; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2012, 2014, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b). Im Kontext der Partizipationspyramide wird hierbei auf die Reich- und Tragweite der Partizipation und die Frage nach dem Auslöser von Partizipationsprozessen eingegangen (Straßburger & Rieger, 2019b). Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit den Leiter-Modellen und der Partizipationspyramide wird schließlich eine Version 2.0 der Partizipationspyramide entworfen, die für den empirischen Teil der Arbeit evident ist. Anschließend wird die bereits einleitend angeklungene Unterscheidung der politischen und gesellschaftlichen Dimension sowie *top-down*-ermöglichter, formaler und *bottom-up*-initiiertes, informeller Formen von Partizipation fundiert und vertieft.

2.4.1. Partizipationsleitern

Eine der zentralen Arbeiten (wenn nicht sogar *die* zentrale Arbeit) zur Systematisierung von Partizipation ist der 1969 von Sherry Arnstein veröffentlichte Artikel „*A Ladder of Citizen Participation*“. In der Beteiligung von Bürger*innen an Stadtentwicklung und der Frage, wie *have-nots*, d. h. Nichtshabende oder Habenichtse, an dieser beteiligt werden können, bezeichnet Arnstein Partizipation als „*redistribution of power*“ (S. 216), als Um- bzw. Neuverteilung von Macht, und die Partizipation der Regierten an ihrer Regierung als den „*cornerstone*“ (ebd.), den Eckpfeiler der Demokratie. Arnstein nimmt dabei eine Typologisierung von acht Partizipationsstufen bzw. -graden vor, die sie in aufsteigender Logik in einer Leiter mit acht Sprossen visualisiert (siehe Abbildung 6) und in die drei Haupttypen Nicht-Partizipation (Stufen 1 und 2), Grade des *Tokenismus*²⁵ (3–5) und Grade der Bürger*innenmacht (6–8) gliedert (S. 217 ff.).

Sprossen/ Stufen	Typen/ Ebenen	Partizipationsformen
8	Grade der Bürger*innenmacht	Bürger*innenkontrolle
7		Delegierte Macht
6		Partnerschaft
5	Grade des Tokenismus	Beschwichtigung
4		Konsultation
3		Information
2	Nicht- Partizipation	Therapie
1		Manipulation
Partizipierende	Bürger*innen	

Abbildung 6 | Die Partizipationsleiter (eigene Darstellung nach Arnstein, 1969)

²⁵ Die von Arnstein als „*Degrees of Tokenism*“ bezeichnete Information, Konsultation und Beschwichtigung der Bürger*innen wird i. d. R. mit „Stufen der Schein- oder Alibi-Beteiligung“ (u. a. Mayrberger, 2012) übersetzt. Wenngleich der Duden „Tokenismus“ (noch) nicht kennt, so ist der aus dem angloamerikanischen Kontext stammende Begriff im deutschen Sprachgebrauch angekommen und wird in dieser Arbeit als solcher gebraucht. Der Begriff Tokenismus leitet sich vom englischen Begriff „*tokenism*“ bzw. „*token*“ ab und bedeutet Zeichen oder Symbol. Tokenismus meint die Handlungspraxis, Personen als Tokens (oftmals Angehörige marginalisierter Gruppen) symbolhaft in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, ohne ihnen ein tatsächliches Mitspracherecht einzuräumen. Für die Außendarstellung werden die Tokens als Aushängeschilder „missbraucht“. Innerhalb des Entscheidungsprozesses selbst fungieren sie jedoch als „Marionetten“ der tatsächlichen Entscheidungsträger*innen.

Unter die Nicht-Partizipation fallen die Manipulation (1) bzw. Instrumentalisierung von Bürger*innenbeteiligung für gute PR(esse) und die Therapie (2) im Sinne einer als Bürger*innenbeteiligung getarnten Gruppentherapie (S. 217). Unter den Tokenismus fällt die Summe symbolischer Anstrengungen, die darauf ausgerichtet sind, den Bürger*innen lediglich zu suggerieren, an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen partizipieren zu können. Grade des Tokenismus reichen von der Information der Bürger*innen (3) über ihre Rechte, Pflichten, Prozesse und Optionen der Einflussnahme auf Stadtentwicklung, über ihre Konsultation (4) im Sinne einer Anhörung bis hin zur Beschwichtigung (5). Damit meint Arnstein, dass einige „handpicked“ (S. 220), handverlesene, Bürger*innen gezielt in Entscheidungsprozessen platziert werden, ohne ihre Meinung letztlich zu berücksichtigen. Obwohl das Modell mit dem Titel „*Ladder of Citizen Participation*“ versehen ist, üben die Bürger*innen erst in den Stufen 6 bis 8 tatsächlich Macht auf Entscheidungsprozesse aus. Im Sinne einer Partnerschaft teilen Bürger*innen und Entscheidungsträger*innen in Stufe 6 die Entscheidungsmacht. Ziel ist es, im Hinblick auf Stadtentwicklung Kompromisse auszuhandeln oder gar einen gemeinsamen Konsens zu finden. Noch einen Schritt weiter gehen Entscheidungsträger*innen, wenn sie Bürger*innen die Entscheidungsgewalt über einen spezifischen Teil übertragen bzw. an sie delegieren (Stufe 7). Das Partizipationsmaß in Stufe 8 bezeichnet Arnstein unter Verweis u. a. auf „*community controlled schools*“²⁶ als „*Citizen Control*“ (ebd.).

Arnsteins Partizipationsleiter wurde von zahlreichen Autor*innen adaptiert und auf verschiedenste Kontexte übertragen. Wie ein roter Faden zieht sich die Leiter durch Arbeiten, die sich damit befassen, wo Partizipation anfängt, wo sie aufhört und wie Menschen in Entscheidungsprozesse eingebunden werden können, die sie betreffen.

²⁶ Ein Pendant dazu findet sich in Schulen, die aus privaten (Eltern-)Initiativen gegründet, errichtet, verwaltet und von öffentlicher Seite anerkannt werden, bspw. die Freie Schule Frankfurt, eine staatlich anerkannte Ersatzschule, die 1967 in privater Trägerschaft eines Vereins von Eltern gegründet wurde.

In den 1990er Jahren griffen Roger Hart (1992), Wolfgang Gernert (1993) und Richard Schröder (1998) die Partizipationsleiter auf und adaptierten Arnsteins Modell für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention, deren primäres Anliegen im Kontext von Partizipation darin liegt, Kindern und Jugendlichen Gehör zu schenken, liegt Harts²⁷ Fokus auf der Berechtigung (*entitlement*) und Befähigung (*empowerment*) von Kindern und Jugendlichen zur Partizipation (Hart, 1992; Quesel & Oser, 2006). Er verändert die Benennung der Sprossen und die Anzahl der Ebenen von drei auf zwei (vgl. Abbildung 7). Während Arnstein zwischen Nicht-Partizipation, Tokenismus und Bürger*innenmacht differenziert, unterscheidet Hart bloß zwischen Nicht-Partizipation und Partizipation.

Er definiert Partizipation als „*the fundamental right of citizenship*“ (Hart, 1992, S. 5), das für das Kinder- und Jugendalter in den Artikeln 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention geregelt ist. Während in Artikel 12 die Berücksichtigung des Kindeswillens in allen ihn berührenden Angelegenheiten geregelt ist, dreht sich Artikel 13 um die Meinungs- und Informationsfreiheit. Doch obwohl das Recht auf Partizipation theoretisch greife, sobald ein Kind auf die Welt komme, seien Kinder „*the most photographed and the least listened to members of society*“ (ebd., S. 9). Hart stellt fest, dass partizipative Fähigkeiten erworben und gefördert werden müssten,

Sprossen/ Stufen	Typen/ Ebenen	Partizipationsformen
8	Partizipation	gemeinsame Entscheidung (von K & J initiiert)
7		von K & J initiierte und geleitete Entscheidung
6		gemeinsame Entscheidung (von Erwachsenen initiiert)
5		Konsultation & Information
4		Zuweisung & Information
3	Nicht-Partizipation	Tokenismus
2		Dekoration
1		Manipulation
Partizipierende	Kinder und Jugendliche	

Abbildung 7 | Die Partizipationsleiter (eigene Darstellung nach Hart, 1992)

²⁷ Heute Direktor des „Center for Human Environments“ und der „Children’s Environments Research Group“ an der City University of New York, begann Hart seine akademische Karriere mit einem B. A., einem M. A. und einem Ph. D. der Geographie (<https://www.gc.cuny.edu/people/roger-hart>).

weshalb insbesondere Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden müsse, sich zu beteiligen. Im Kontext dessen betont er, dass die Fähigkeit zur Partizipation von der Entwicklung des Kindes abhängt und es nicht notwendig sei, dass Kinder und/oder Jugendliche immer auf den höchstmöglichen Partizipationsstufen der Leiter „performen“ (ebd., S. 11). Wichtig sei es, Kindern zuzuhören und ihnen eine Stimme zu geben. „Adults do, however, need to listen, support, and guide; and to know when and when not to speak“ (ebd., S. 31).

Wolfgang Gernert (1993) betrachtet Partizipation aus sozialpädagogischer Perspektive. Im Kontext der Jugendhilfe definiert er Partizipation als „Teilhabe, Beteiligung; verbreiteter Anspruch innerhalb der Sozialarbeit/Sozialpädagogik – wie generell in demokratischen Staatsformen“ (ebd., S. 236). Im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe müsse eine Jugendhilfeplanung Handlungsstrategien entwickeln, die eine „Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern, jungen Menschen und ihren Eltern zum Ziel habe“ (ebd., S. 185). In der Beteiligung der Betroffenen kommen in der Jugendhilfeplanung seiner Meinung nach zwei Verfahren infrage: „die unmittelbare Beteiligung am diskursiven Proze[ss] [und die] mittelbare Beteiligung durch Anwenden von Methoden der empirischen Sozialforschung“ (ebd., S. 197).

Der Politikwissenschaftler Richard Schröder (1998) vereinfacht Harts Leiter, verschneidet sie mit Gernerts Modell und erweitert sie um eine neunte Sprosse bzw. Stufe der autonomen Selbstverwaltung und -organisation von Kindern und Jugendlichen, die über Partizipation hinausreicht (siehe Abbildung 8).

Sprossen/ Stufen	Typen/ Ebenen	Partizipationsformen
9	Selbstbestimmt	Selbstverwaltung
8	„gute“ Beteiligungsformen	Selbstbestimmung
7		Mitbestimmung
6		Mitwirkung
5		Zuweisung & Information
4		Teilhabe
3	Keine wirkliche Beteiligung	Alibi-Teilhabe
2		Dekoration
1		Fremdbestimmung
Partizipierende	Kinder und Jugendliche	

Abbildung 8 | Die Partizipationsleiter (eigene Darstellung nach Schröder, 1998)

Seiner Meinung nach heißt Partizipation „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (ebd., S. 7). Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen basiere auf der Kooperation und Kollaboration mit Erwachsenen und solle allen Beteiligten Spaß machen. Ansonsten verliere das Format schnell an Anziehungskraft, so Schröder weiter (ebd.). Wenn gleich die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen immer eine „Gratwanderung zwischen Arbeit (Ernst) und Freizeit (Spaß)“ (ebd., S. 10) sei, ist er davon überzeugt, dass die Partizipation die Entwicklung von Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und dem Perspektivwechsel fördert.

Schröder systematisiert den Grad der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in drei Ebenen: (1) Formen, bei denen man nicht von wirklicher Beteiligung sprechen könne, weil Kinder und Jugendliche nicht von sich aus Einfluss nehmen können (Stufen 1–3: Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilhabe), (2) gute Beteiligungsformen (Stufen 4–8: Teilhabe, Zuweisung und Information, Mitwirkung und Mitbestimmung), die dadurch gekennzeichnet seien, dass Kinder und Jugendliche „freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“ (S. 10), und (3) selbstbestimmte Projekten, in denen Kinder und Jugendliche eigenständig, selbstbestimmt bzw. selbstorganisiert und selbstverwaltet (Stufe 9) ohne das Zutun Erwachsener agieren. Dieser Logik folgend haben Kinder und Jugendliche die volle Entscheidungsmacht inne. Sie partizipieren nicht an Entscheidungsprozessen, sondern initiieren, organisieren und verwalten diese eigenständig.

Adam Fletcher (2005) bedient sich wiederum der Arbeiten von Hart, Gernert und Schröder und überträgt das Leiter-Modell unter dem Titel „*Meaningful Student Involvement*“ auf den Kontext der Schule und die Machtverteilung zwischen den Schüler*innen und dem schulischen Personal (vgl. Abbildung 9). Fletcher verzichtet dabei auf die über Partizipation hinausreichende neunte Stufe der Autonomie und differenziert lediglich zwischen Graden der Nicht-Partizipation und Graden der Partizipation.

Wie bereits Arnstein und Hart beginnt er mit der Manipulation (1) der Schüler*innen, auf die in Anlehnung an Hart und Schröder die Dekoration (2) und nach Hart schließlich die Tokenisierung (3) folgen. In den Graden der Partizipation orientiert sich Fletcher hauptsächlich an Hart und übernimmt sowohl die Anzahl als auch die Bezeichnung der Stufen. „Echte“ Möglichkeiten der Einflussnahme von Schüler*innen sieht Fletcher in der Information der Schüler*innen über anstehende Entscheidungen und der Aufforderung, diesen beizuwohnen (4), ihrer Information und Konsultation als Expert*innen ihrer Lebenswelt (5), dem gemeinsamen Fällen von Entscheidungen, die von Erwachsenen initiiert sind (6), von Schüler*innen initiiert und geleitet werden (7), aber gemeinsam mit dem schulischen Personal gefällt werden (8). Im Kern geht es Fletcher um das Empowerment der Schüler*innen zugunsten einer demokratischen Schule, die gemeinschaftlich von Lehrkräften, pädagogischem Personal und Schüler*innen gestaltet wird. Demokratie müsse an Schulen mehr als ein *Buzzword* sein, sondern als solche gelebt werden. Einleitend heißt es:

Sprossen/ Stufen	Typen/ Ebenen	Partizipationsformen
8	Grade der Partizipation	gemeinsame Entscheidung (von Schüler*innen initiiert)
7		von Schüler*innen initiierte & geleitete Entscheidung
6		gemeinsame Entscheidung (von Erwachsenen initiiert)
5		Information & Konsultation
4		Information & Aufforderung
3	Nicht-Partizipation	Tokenisierung
2		Dekoration
1		Manipulation
Partizipierende	Schüler*innen	

Abbildung 9 | Die Partizipationsleiter (eigene Darstellung nach Fletcher, 2005)

“Imagine a school where democracy is more than a buzzword, and involvement is more than attendance. It is a place where all adults and students interact as co-learners and leaders, and where students are encouraged to speak about their schools. Picture all adults actively valuing student engagement and empowerment, and all students actively striving to become more engaged and empowered. Envision school

classrooms where teachers place the experiences of students at the center of learning, and education boardrooms where everyone can learn from students as partners in school change” (Fletcher, 2005, S. 4).

Fletcher betont, dass das Leiter-Modell nicht dazu gemacht sei, die Schule als Ganze zu bewerten, sondern vielmehr dazu diene, einzelne Aktivitäten hinsichtlich der Partizipation der Schüler*innen zu analysieren. Dabei sei zu berücksichtigen, dass die Prozesse dynamisch seien und nur selten der hierarchischen Logik der Sprossen folgten. Vielmehr würde sich die Rolle der Schüler*innen im Laufe einer Aktivität oder eines Prozesses stetig verändern.

In den 2010er Jahren greift Kerstin Mayrberger das Leiter-Modell im Kontext des Partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten auf und adaptiert es für eine Partizipative Mediendidaktik, auf die an späterer Stelle näher eingegangen wird (2012, 2014, 2019). Sie gibt zu denken, dass freie und selbstbestimmte Lehr- und Lernprozesse in formalen Bildungskontexten systembedingt nur begrenzt realisiert werden können und somit per se verordneten Charakter aufweisen. Wenngleich sich ihre Leiter in die Reihe der Partizipations-Leitern von Arnstein, Hart, Gernert, Schröder und Fletcher einreihen ließe, unterscheidet sie sich insofern von den anderen, als dass sie Partizipation aus der Perspektive einer „zeitgemäßen“ Mediendidaktik in den Blick nimmt, die den durch Algorithmizität, Referentialität und Gemeinschaftlichkeit charakterisierten und veränderten Lehr-/Lernbedingungen und -prozessen der Digitalität gerecht zu werden vermag. Aus diesem Grund wird Mayrbergers Leiter erst an späterer Stelle aufgegriffen. Wenngleich das Leiter-Modell in der Systematisierung von Partizipation weit verbreitet ist, kommt dieses nicht ohne grundlegende Kritik aus. Diese wird nachfolgend zusammengefasst.

2.4.1.1. Kritik am Leiter-Modell

Wenngleich das Modell der Partizipationsleiter, wie dargestellt, breit rezipiert, für zahlreiche Kontexte adaptiert und überdies als Referenz für die Planung von Partizipationsprozessen eingesetzt wird, wird es durchaus kritisch betrachtet (Tritter & McCallum, 2006; Collins & Ison, 2009). Im Kern konzentriert sich die Kritik auf die Simplizität und Linearität des Leiter-Modells. Mit Blick auf die Simplizität des Modells wird angemerkt, dass die Simplifizierung von Partizipation nicht deren Komplexität und Dyna-

mik gerecht werde (ebd.). Grund hierfür ist, dass in den Leitermodellen weder zwischen den zentralen Bedeutungsdimensionen von Partizipation, der *Teilnahme* und *Teilhabe*, noch der gesellschaftlichen und politischen Dimension von Partizipation differenziert werde, geschweige denn zwischen *top-down*-ermöglichten und *bottom-up*-initiierten Formen von Partizipation. Ergänzend dazu ist festzustellen, dass die Vielfalt und Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten und -formen in dem Modell unberücksichtigt bleiben.

Angesichts des hierarchischen Aufbaus des Modells wird ferner kritisiert, dass Machtverhältnisse, die Partizipationsprozesse nachhaltig beeinflussen, unzureichend berücksichtigt würden (Tritter & McCallum, 2006; Collins & Ison, 2009). Dies zeigt sich darin, dass die Reziprozität zwischen der *Teilnahme* und *Teilhabe* der Partizipierenden auf der einen Seite und der *Teilhabe* derer, die diese auf der anderen Seite gewähren müssen, in der Leiter nicht zur Geltung kommt. Die Verteilung der Entscheidungsmacht zwischen den Partizipierenden und denjenigen, die diese gewähren, ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, der einem Tauziehen darum gleicht, wer wie viel Einfluss auf Entscheidungen nimmt. Die Nichtberücksichtigung dessen in einer Systematisierung von Partizipation führt zu einer einseitigen und damit monoperspektivischen Auseinandersetzung mit Partizipation, die es angesichts der Reziprozität und der aus dieser resultierenden gegenseitigen Abhängigkeit zugunsten von Multiperspektivität zu überwinden gilt. In einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Partizipation müssen zudem die Bedingungen, die die Verteilung der Entscheidungsmacht zwischen den Partizipierenden und denjenigen, die diese gewähren, auf verschiedenen Ebenen rahmen, berücksichtigt werden. Hierzu zählen demokratietheoretische wie auch rechtliche Bedingungen.

Ein weiterer Punkt, der angesichts der Systematisierung von Partizipation über die verschiedenen Leiter-Modelle angemerkt wird, bezieht sich darauf, dass die lineare Struktur des Modells suggeriere, dass höhere Partizipationsstufen grundsätzlich erstrebenswerter seien als niedrigere (Tritter & McCallum, 2006; Collins & Ison, 2009). Dies wiederum impliziert eine normative Bewertung von Partizipation, bei der außer Acht gelassen wird, dass es unter bestimmten Voraussetzungen, wie z. B. bei hochkomplexen Themen- und Fragestellungen, durchaus sinnvoll sein kann, eine spezialisierte Expertise von Expert*innen einzuholen. Wenngleich aus demokratietheoretischer Sicht Vorsicht ob des schmalen Grats zwischen Demokratie und Expertokratie geboten ist. Zuletzt gilt es zu hinterfragen, inwiefern in

der Systematisierung von Partizipation kategorisch binär zwischen Partizipation und Nicht-Partizipation differenziert werden kann. Anstelle einer Schwarz-Weiß-Trennung ist es aus demokratietheoretischer Sicht sinnvoller, Deliberation als Graubereich zwischen der Partizipation und Nicht-Partizipation bzw. als Vorstufe von Partizipation einzufügen. Angesichts des vorigen Kritikpunkts sind deliberative Vorstufen von Partizipation hierbei keineswegs schlechter als partizipative Ansätze und diese *vice versa* nicht per se besser als deliberative Ansätze.

Auch Sherry Arnstein selbst reflektiert das Leiter-Modell kritisch. Bereits in der Einleitung ihres Artikels „*Ladder of Citizen Participation*“ betont sie, die Partizipationsleiter sei „*designed to be provocative*“ (S. 216). In Bezug auf die Anzahl der Sprossen und die Frage der Trennschärfe merkt sie an: „*In the real world of people and programs, there might be 150 rungs with less sharp and ‘pure’ distinctions among them*“ (Arnstein, 1969, S. 217). Darüber hinaus verweist sie darauf, dass weder Partizipierende noch institutionell-professionelle Entscheidungsträger*innen eine homogene Gruppe seien, die sich als Ganze eindeutig einer Leitersprosse bzw. Partizipationsstufe zuordnen ließe (ebd.). Wenngleich die *have-nots*, die machtlosen „Habenichtse“, die Machthabenden als verständnislos und *vice versa* die Machthabenden die „Habenichtse“ i. d. R. als ebenso verständnislose, aber dennoch homogene Gruppe wahrnehmen, gebe es innerhalb beider Gruppen erhebliche Differenzen und z. T. konkurrierende Interessen (ebd.). Eine weitere Limitation des Leiter-Modells sieht sie darin, dass in der Typologie die Gründe, die gegen eine Partizipation sprechen, außer Acht gelassen werden. Sie verweist darauf, dass die Partizipation in der Leiter stark vereinfacht abgebildet werde, sie nichtsdestotrotz jedoch einen Beitrag dazu leiste, Partizipation in Graden zu begreifen und diese zugleich greif- und analysierbar zu machen. Dass ein Modell nicht die Realität abbildet, sondern lediglich ein (mehr oder weniger stark) vereinfachtes Abbild der realen Wirklichkeit ist, liegt in der Natur des Modells. Um es mit René Magritte zu sagen und die vereinfachte Darstellung von Partizipation in der Leiter zu verdeutlichen, könnte man das Leiter-Modell mit dem Untertitel versehen: „*Ceci n’est pas participation*“. Ob es das aber wirklich braucht, um zu verstehen, dass ein Modell ein Modell ist und bleibt, bleibt offen.

Im Unterschied zu Arnstein (1969), Hart (1992), Gernert (1993), Schröder (1998), Fletcher (2005) und Mayrberger (2012, 2014, 2019) denken Gaby Straßburger und Judith Rieger (2019b) die Leiter-Idee neu. Das Novum der Partizipationspyramide besteht im Vergleich zum Leiter-Modell darin, dass

sie im Kontext von Partizipation grundlegend zwischen einer institutionell-professionellen und einer bürgerschaftlichen Perspektive differenziert, was sich nicht in einer Leiter abbilden lässt. Warum und wie sie hierbei vorgehen, wird nachfolgend näher ausgeführt.

2.4.2. Partizipationspyramide

Auch Gaby Straßburger und Judith Rieger (2019b) bedienen sich der arnsteinschen Leiter-Logik, überführen diese jedoch in eine Pyramide, die die Gleichzeitigkeit der Zunahme von Macht auf der einen Seite und der Abnahme von Macht auf der anderen Seite visualisiert. Ausgehend davon, dass „Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können [...] basiert [diese] auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht.“ (Straßburger & Rieger, 2019b, S. 230). Wie Arnstein (1969) konzentrieren sich Straßburger und Rieger (2019b) auf Bürger*innen, denen sie in der Pyramide zugunsten von Multiperspektivität die institutionell-professionelle Perspektive von Entscheidungsträger*innen gegenüberstellen (siehe Abbildung 10).

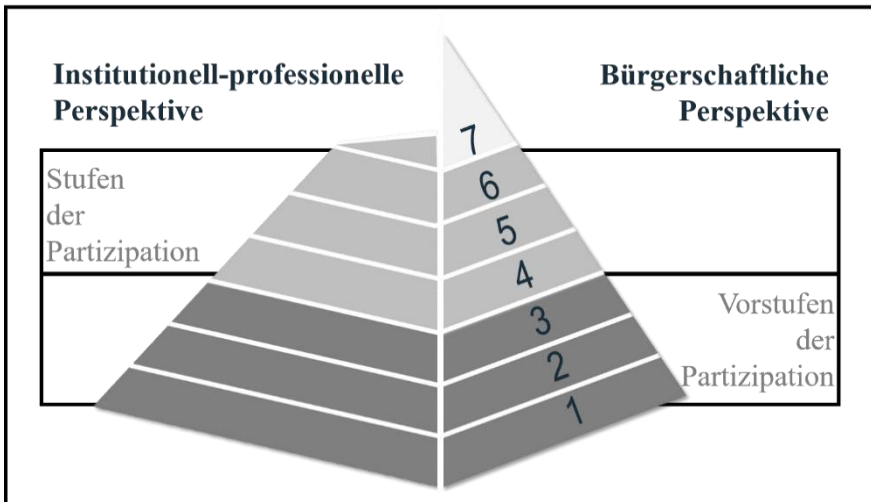


Abbildung 10 | Die Partizipationspyramide
(eigene Darstellung nach Straßburger & Rieger, 2019)

Dafür adaptieren sie die in der Gesundheitsförderung und der Bürger*innenbeteiligung entwickelten Stufenmodelle zur Partizipation von Michael T. Wright, Martina Block und Hella von Unger (2010) und Maria Lüttrig-haus (2000) und überführen diese in den Kontext sozialer Arbeit. Ihr zentrales Anliegen ist es, Partizipation als Grundlage jeglicher Arbeit mit Menschen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang hilft die Partizipationspyramide dabei, „die Abstufungen und Formen von Mitbestimmung einzuordnen und das eigene fachliche Handeln zu reflektieren“ (Straßburger & Rieger, 2019b, S. 9). Auf beiden Perspektiv-Seiten wird zwischen Vorstufen und Stufen der Partizipation differenziert. Nach Meinung der Autor*innen liegt Partizipation erst dann vor, wenn die Partizipierenden tatsächlich Einfluss auf das Ergebnis von Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen nehmen können. Im direkten Vergleich beider Perspektiven fällt auf, dass die institutionell-professionelle Perspektive sechs, die Perspektive der Bürger*innen hingegen sieben Stufen umfasst. Dies rührt daher, dass die auf Seiten der Bürger*innen abgebildeten zivilgesellschaftlichen Eigenaktivitäten (vergleichbar mit der über Partizipation hinausreichenden neunten Stufe der Autonomie in den Leiter-Modellen von Arnstein und Co.) unabhängig und ohne die Zustimmung der institutionell-professionellen Perspektive auskommen.

Zu den einzelnen Stufen: Aus institutionell-professioneller Perspektive reichen die Vorstufen der Partizipation vom transparenten Informieren (1) der Bürger*innen über Entscheidungsprozesse und das Erfragen (2) der Meinung Betroffener bis hin zum Einholen von Lebensweltextertisen (3). Partizipation beginnt mit dem Zulassen der Mitbestimmung von Bürger*innen an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen (4), die über die teilweise Abgabe von Entscheidungskompetenz (5) bis hin zur Abgabe der Entscheidungsmacht an die Bürger*innen (6) reicht. Demgegenüber umfassen die Vorstufen der Partizipation aus Sicht der Bürger*innen das Informiertwerden (1), die Stellungnahme auf Einladung der Verantwortlichen (2) sowie das Nutzen verfahrenstechnisch vorgesehener Möglichkeiten, Beiträge einzubringen (3). Partizipation beginnt mit dem Mitwirken an Entscheidungen (4) und reicht über das Nutzen von Freiräumen der Selbstverantwortung (5) bis hin zum Ausüben bürgerschaftlicher Entscheidungsfreiheit (6). Zivilgesellschaftliche Eigenaktivitäten, bei denen die Bürger*innen sich selbst organisieren und Vorhaben eigenständig umsetzen, reichen über die Partizipation hinaus (7), weshalb ihnen auf institutionell-professioneller Seite nichts gegenübergestellt wird.

Wenngleich die Partizipationspyramide mit Blick auf bürgerschaftliche Partizipation im Vergleich zum Leiter-Modell neben der Perspektive der *Teilnehmenden* und *-habenden* auch die institutionell-professionelle Seite der *Teilgebenden* in den Blick nimmt, bildet sie Partizipation, wie bereits die Leiter-Modelle, vergleichbar linear ab. Anknüpfend daran wird im weiteren Verlauf die Kritik an der Partizipationspyramide skizziert.

2.4.2.1. Kritik am Modell der Pyramide

Analog zum Leiter-Modell gibt es zahlreiche Punkte, die es an der Partizipationspyramide kritisch anzumerken gilt, wenngleich diese mit Blick auf die multiperspektivische Veranschaulichung eine merkliche Verbesserung zur Leiter darstellt. Zu den Kritikpunkten zählen u. a. die Hierarchisierung und normative Bewertung aufeinander aufbauender Partizipationsgrade und -stufen sowie die damit einhergehende binäre Differenzierung zwischen Partizipation und Nicht-Partizipation. In Summe suggeriert dies, dass mehr Partizipation der Bürger*innen grundsätzlich besser ist als weniger. Aus demokratietheoretischer Perspektive wird hierbei in Gänze außer Acht gelassen, dass die sogenannten Vorstufen der Partizipation Formen der beratenden Deliberation entsprechen, die im deliberativen Demokratieverständnis repräsentativer Demokratien wie der Bundesrepublik zentral und dabei keineswegs weniger wert oder wichtig sind. Auch die Tatsache, dass der Kontext, d. h. der Gegenstand bzw. die Themen- oder Fragestellung, die im Aushandlungs- und Entscheidungsprozess verhandelt werden, unberücksichtigt bleibt, ist kritisch zu bewerten. Ähnlich verhält es sich mit der Simplizität und Vereinfachung des Modells sowie der Abstraktion und Reduktion von Partizipation, die der Dynamik partizipativer Prozesse und der Komplexität von Partizipationsmöglichkeiten und -formen nicht gerecht werden.

Positiv zu bewerten ist, dass das Abhängigkeitsverhältnis und die Reziprozität zwischen *Teilnehmenden* und *-habenden* einerseits und *-gebenden* andererseits deutlich werden. Obgleich die Monoperspektivität der Leiter-Modelle durch die Addition der institutionell-professionellen Perspektive abgelegt wird, wird die Pyramide der Fluidität und Zirkularität von Macht und deren Verteilung zwischen den involvierten Akteur*innen noch immer nicht gerecht. Zudem beschränkt sich die Multiperspektivität auf lediglich zwei Perspektiven. Die Macht und der Einfluss weiterer Perspektiven, wie z. B. von bewusst Nicht-Partizipierenden, die „*may not wish to be involved*“

(Tritter & McCallum, 2006, S. 165), bleiben außen vor. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Visualisierung von Partizipation in Straßburgers und Riegers (2019b) Pyramiden-Modell angesichts der Machtverteilung bzw. -verschiebung zwischen den Bürger*innen auf der einen und institutionell-professionellen Entscheidungsträger*innen auf der anderen Seite missverständlich ist. Denn steigt die Entscheidungsmacht auf Seiten der Bürger*innen stetig, steigt sie in dem Modell ebenso auf Seiten institutionell-professioneller Entscheidungsträger*innen. Die Partizipationspyramide bildet das Machtgefälle zwischen beiden Seiten demnach unzureichend ab, sondern suggeriert vielmehr, dass Bürger*innen und institutionell-professionelle Entscheidungsträger*innen gleichberechtigt sind. Aber: Werden Bürger*innen z. B. über räumliche Planungsprozesse (lediglich) informiert, so liegt die Entscheidungsmacht de facto (nahezu) ausschließlich auf Seiten institutionell-professioneller Entscheidungsträger*innen. Folglich ist die abstrakte Visualisierung irreführend und entspricht auf logischer Ebene nicht dem dargestellten Sachverhalt. Nicht außer Acht gelassen werden darf zudem, dass es mit Blick auf die Verteilung von Macht zwischen den Bürger*innen und institutionell-professionellen Entscheidungsträger*innen auch möglich ist, dass Entscheidungen über die Köpfe der Bürger*innen hinweg getroffen werden und diese folglich nicht einmal informiert werden. Analog zu den bürgerschaftlichen Eigeninitiativen müsste in Straßburgers und Riegers (2019b) Pyramide demnach eine Stufe ergänzt werden, in der institutionell-professionellen Entscheidungsträger*innen die volle Entscheidungsmacht zukommt. Unter dem Anspruch, Partizipation unter Berücksichtigung der Machtverteilung bzw. -asymmetrie zwischen den *Teilnehmenden* und *-habenden* bzw. *-gebenden* abbilden zu wollen, ist folglich eine Überarbeitung des Modells erforderlich, die nachstehend erfolgt.

2.4.3. Entwurf einer Partizipationspyramide 2.0

Vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit den Leiter-Modellen von Arnstein (1969), Hart (1992), Gernert (1993), Schröder (1998), Fletcher (2005) und Mayrberger (2012, 2014, 2019) sowie Straßburgers und Riegers (2019b) Pyramide wird nachfolgend eine Version 2.0 der Partizipationspyramide entworfen. Als Weiterentwicklung erfährt das Pyramiden-Modell sowohl eine inhaltliche als auch eine visuelle Rekonfiguration, ohne dabei an Anschlussfähigkeit an etablierte Partizipationsmodelle einzubüßen.

Zunächst werden die institutionell-professionelle Perspektive und die der Bürger*innen ausgeweitet auf Partizipierende und Partizipationsgewährende (vgl. Abbildung 11). In dieser Generalisierung entfaltet sich das Potenzial, das Pyramiden-Modell über Handlungsfelder der Sozialen Arbeit hinaus einzusetzen. Um die Machtasymmetrie zwischen beiden Perspektiven zu veranschaulichen, wird die Partizipationspyramide um eine zweite, auf dem Kopf stehende Pyramide ergänzt. Die auf dem Fuß stehende Pyramide bildet die Perspektive der Partizipationsgewährenden ab. Die auf dem Kopf stehende Pyramide visualisiert die Perspektive der Partizipierenden (siehe Abbildung 11).

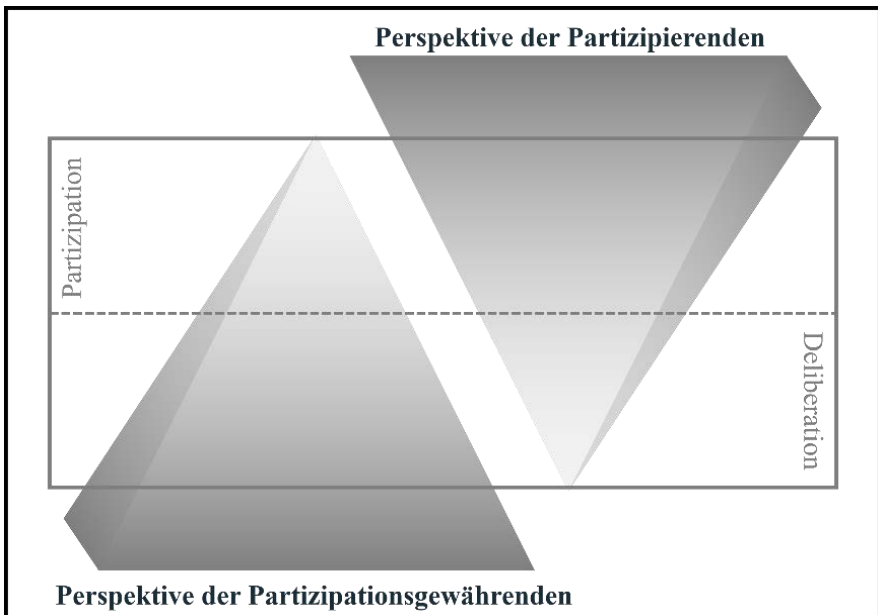


Abbildung 11 | Die Partizipationspyramide 2.0
(eigene Darstellung in Anlehnung an Straßburger & Rieger, 2019)

Durch das Gegenüberstellen von zwei Pyramiden wird die Machtverteilung zwischen den Partizipierenden und den Partizipationsgewährenden einerseits auf der Vertikalen, andererseits jedoch auch auf der Horizontalen deutlich. Auf der Horizontalen ist diese an der Spannweite bzw. Breite der Pyramide abzulesen. Auf der Vertikalen wird diese über die farbliche Nuancierung deutlich. Der Farbverlauf illustriert die Fluidität, die in den Leiter-Modellen zu kurz kommt. Getreu dem Motto „mehr ist mehr“ stehen mehr

Breite und mehr Farbe somit für mehr Entscheidungsmacht. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Je heller die Pyramide auf der Vertikalen und weniger breit auf der Horizontalen ist, desto weniger Entscheidungsmacht fällt der jeweiligen Perspektive zu. Beide Pyramiden sind auf der Vertikalen leicht gegeneinander verschoben. Auf Seiten der Partizipierenden werden dadurch autonome (Mayrberger, 2019), selbstbestimmte (Schröder, 1998) Eigenaktivitäten (Straßburger & Rieger, 2019b) abgebildet, die analog zu Straßburgers und Riegers (2019b) Modell über die für Partizipation charakteristische Reziprozität hinausgehen (vgl. Abbildung 11). Auf Seiten der Partizipationsgewährenden werden durch das leicht versetzte Abbilden der Pyramiden visuell Entscheidungen ergänzt, in denen keine Partizipation gewährt wird. Hierzu zählen fremdbestimmte Formen der Manipulation und Dekoration sowie die Alibi-Teilhabe.

Mit dem Ziel, der hierarchischen Unterteilung einzelner Vorstufen und Stufen der Partizipation (Mayrberger, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b) entgegenzuwirken, wird in der Partizipationspyramide 2.0 lediglich zwischen beratenden Tätigkeiten der Deliberation und *teilnehmenden* sowie *teilhabenden Aktivitäten* der Partizipation differenziert, die fließend ineinander übergehen. In der farblichen Gestaltung der Pyramiden wird dieser Aspekt in dem Farbverlauf aufgegriffen. Dank der fließenden Übergänge innerhalb der Deliberation und der Partizipation ist es entlang beider Achsen möglich, nuancierter zwischen verschiedenen Deliberations- und Partizipationsformen zu differenzieren. Diese Rekonfiguration des Pyramiden-Modells trägt wesentlich dazu bei, das durch das Präfix „vor“ suggerierte Gefälle zwischen Partizipation und Deliberation nicht zu reproduzieren, und wirkt zugleich der binären Einteilung zwischen Partizipation und Nicht-Partizipation (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2019) bzw. deren Vorstufen (Mayrberger, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b) entgegen. Der im Modell grau hinterlegte Rahmen kann in der Auseinandersetzung mit Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen als Analysebrille angelegt werden, um die Verteilung der Entscheidungsmacht entlang der Anker Deliberation und Partizipation in einem Analyseschema zu beleuchten.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassend feststellen, dass mit der Partizipationspyramide 2.0 eine an etablierte Modelle zur Systematisierung von Partizipation anschlussfähige Variante der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2019b) entwickelt wurde. In der Auseinanderset-

zung mit der Reziprozität zwischen den *Teilnehmenden* und *-habenden* einerseits und den *Teilgebenden* andererseits kann diese in der geographischen Lehrkräftebildung (und darüber hinaus) fruchtbar gemacht werden. Um einen ganzheitlichen Blick auf das komplexe Partizipationskonstrukt werfen zu können, müssen jedoch auch die individuellen, institutionellen und politisch-rechtlichen Grundlagen und Voraussetzungen für Partizipation reflektiert werden, die die Reziprozität rahmen. Diese lassen sich – wie der nachfolgende Abschnitt zeigt – auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene unterscheiden.

2.5. Dimensionen und Formen von Partizipation

Ausgehend von den Bedeutungsdimensionen von Partizipation, die dem Begriff inhärent sind, wird im Allgemeinen zwischen der *Teilnahme* an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und der *Teilhabe* am sozialen Gut und der (Mit-)Gestaltung der (Zivil-)Gesellschaft differenziert (Rödel et al., 1989; Kaase, 1995; Gohl, 2001; Gabriel & Völkl, 2005; Gerhardt, 2007; Roßteutscher, 2009b; van Deth, 2009, 2013; Schnurr, 2015; Woyke, 2020). Handlungsleitend ist dabei das Ideal der kollaborativen Co-Kreation von Politik und Gesellschaft (Nanz et al., 2020). Das Feld bzw. die Sphäre, in der sich Partizipation praktisch vollzieht, wird als Differenzkategorie herangezogen, um angesichts der Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten und der Vielfalt des -angebots zwischen gesellschaftlicher und politischer Partizipation zu differenzieren²⁸ (Scheu & Autrata, 2013b). Auf Grundlage dessen werden Politik und Gesellschaft im Rahmen dieser Arbeit als zentrale Dimensionen von Partizipation evident.

Innerhalb der Dimensionen werden verschiedene Formen und Varianten von Partizipation voneinander abgegrenzt, die sich als Teilbereiche von Partizipation verstehen und in Summe gegenseitig ergänzen (Voss, 2014b). So unterscheidet Wichard Woyke (2020) bspw. zwischen formalen bzw.

²⁸ Formen der politischen und gesellschaftlichen Dimension von Partizipation ergänzen sich, gehen miteinander einher oder bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Aufgrund fließender Grenzen ist eine eindeutige Abgrenzung nicht immer zweifelsfrei möglich (Voss, 2014). Beispiele hierfür sind Bürger*inneninitiativen und zivilgesellschaftliche Bestrebungen, die sowohl gesellschaftsrelevante als auch politische Veränderungen anstreben, wie z. B. „Fridays for Future“.

konventionellen, gesetzlich geregelten, institutionalisierten Verfahren und informellen, unkonventionellen, nicht verfassten Formen politischer Partizipation. Seine zentrale Differenzkategorie ist dabei die (Un-)Konventionalität der Partizipation (ebd.). Wenngleich Woyke (2020) sich, aus den Politikwissenschaften kommend, originär auf die politische Dimension von Partizipation beschränkt, ist die Unterscheidung übertragbar auf die gesellschaftliche Dimension von Partizipation, innerhalb derer sich – wie die Fallbeispiele in der Einleitung exemplarisch zeigen – ebenso zwischen formalen und informellen Formen der Partizipation differenzieren lässt. Für die vorliegende Arbeit ist die Differenzierung von formalen und informellen Formen der Partizipation daher sowohl in der politischen als auch in der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation relevant.

Neben der Unterscheidung zwischen formaler und informeller Partizipation wird ausgehend von der Frage, wer die Partizipation induziert, zwischen *top-down*, von Entscheidungsträger*innen ermöglichter Partizipation und *bottom-up*, von der Bevölkerung bzw. Betroffenen initiiert Partizipation differenziert (Thewes et al., 2014; Straßburger & Rieger, 2019a). Auch diese Differenzierung lässt sich sowohl in der politischen als auch in der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation vornehmen. Ähnliches gilt für die Differenzierung rein webbasierter, crossmedialer und hybrider Verfahren sowie von immer offenen, beständigen und periodischen, d. h. zeitlich begrenzten wie auch anlassbezogenen, projektspezifischen Partizipationsangeboten, die sich originär auf elektronische Formen der Bürger*innenbeteiligung konzentrieren, gleichwohl relevant und übertragbar sind auf die politische und gesellschaftliche Dimension von Partizipation (Brückner & Märker, 2015). Hintergrund hierfür bildet die „E-Partizipation“ (Märker & Wehner, 2008; Brückner & Märker, 2015), die sich grundlegend mit elektronisch unterstützten Angeboten der Bürger*innenbeteiligungsmöglichkeiten in der Stadt- und Regionalplanung befasst. Einen Schritt weiter geht der „*mParticipation*“-Ansatz (Höffken & Streich, 2013), der sich Partizipationsangeboten widmet, die mithilfe mobiler *Devices* nutzbar sind. Vor dem Hintergrund dessen, dass im Rahmen *top-down*-ermöglichter Partizipation konventionelle, institutionalisierte Partizipationsformen zur Anwendung kommen, lassen sich konventionelle Partizipationsformen, die im Rahmen institutioneller Strukturen von Entscheidungsträger*innen ermöglicht werden, unter formaler, *top-down*-ermöglichter Partizipation zusammenfassen. Gleiches gilt für unkonventionelle Partizipationsformen, die fernab institutioneller Strukturen aus der Bürger*innenschaft *bottom-up*

initiiert werden und sich begrifflich folglich unter informeller, *bottom-up*-initiiierter Partizipation subsumieren lassen. Die Unterscheidung zwischen offenen, periodischen und anlassbezogenen Angeboten ist in beiden Formen gleichermaßen relevant. Vor dem Hintergrund der Ziel- und Fragestellung(en) der Arbeit wird Partizipation ausgehend davon wie folgt operationalisiert (siehe Abbildung 12):

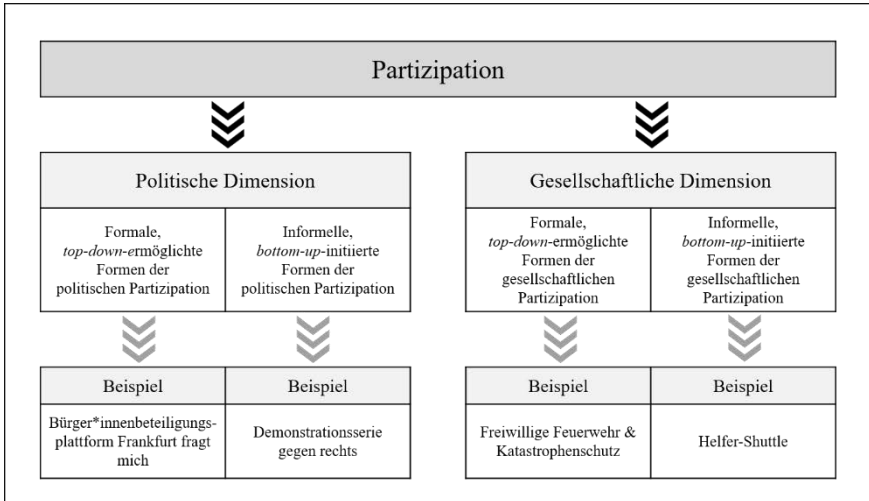


Abbildung 12 | Operationalisierung von Partizipation (eigene Darstellung)

Im weiteren Verlauf wird zunächst auf die politische, anschließend auf die gesellschaftliche Dimension von Partizipation eingegangen. Entsprechend der Unterscheidung zwischen formaler, *top-down*-ermöglichter Partizipation und informeller, *bottom-up*-initiiierter Partizipation werden diese innerhalb der Dimensionen weiter ausgeführt.

2.5.1. Politische Dimension von Partizipation

Die politische Dimension von Partizipation umfasst alle Aktivitäten, die das Ziel verfolgen, Einfluss auf politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu nehmen (Kaase, 1995; van Deth, 2009; Scheu & Austrata, 2013a; van Deth, 2013; Woyke, 2020). Diesen üben die Bürger*innen – basierend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit – alleine oder im Kollektiv auf verschiedenen Maßstabsebenen des politischen Systems (Kommune, Land, Bund und Europäische Union) aus (Nieß, 2016; Woyke, 2020).

Politische Partizipation ist konstitutives Merkmal und Zielperspektive pluralistischer, demokratischer Staats- und Gesellschaftsformen (Schnurr, 2015). Ausgehend von der anthropologischen Annahme, der Mensch sei ein politisches Wesen, ein *zoon politikon*, das seine Fähigkeiten nur dann voll ausschöpfen könne, wenn es gestaltend am politischen Prozess partizipiere, gehört die politische Partizipation zu den zentralen Merkmalen, die eine Demokratie ausmachen und bedingen (Radtke, 1976). Die politische Dimension von Partizipation ist Ausdruck des Volkssouveräns der Bürger*innen, legitimiert die Verfassung bzw. das Grundgesetz und ist zugleich in dieser zentralen Säule des demokratischen Rechtsstaats verankert²⁹ (Kaase, 1995; Nieß, 2016).

Grundsätzlich verfolgt die politische Partizipation Funktionen, die vom *Agenda-Setting* und der Herstellung von Akzeptanz über das Ausüben von Druck, Input bzw. Impuls für Demokratie, Legitimation und Stabilisierung bzw. Destabilisierung bestehender Ordnungen und Strukturen, das Vertrauen bzw. das Aussprechen von Misstrauen bis hin zu Zufriedenheit reichen, die durch die Artikulation von Unzufriedenheit realisiert werden (Neve & Olteanu, 2013). In Anbetracht der Funktionslogik der Demokratie kommen diesen unterschiedliche Potenziale zu (ebd.). Klassisches Beispiel für politische Partizipation sind Wahlen (Woyke, 2020). Neben Wahlen gibt es zahlreiche andere Formen, Verfahren, Mittel, Wege und Möglichkeiten, Einfluss auf politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse

²⁹ Im Grundgesetz (GG) heißt es: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt“ (Art. 20 Abs. 2 GG). Art. 28 verweist auf die Landesverfassungen und spricht Personen mit einer Staatsangehörigkeit von EU-Mitgliedstaaten das Recht zu, an Wahlen auf Kreis- und Stadt-/Gemeindeebene zu partizipieren. Art. 30 regelt das Hoheitsrecht der Länder. Die Wahl des Deutschen Bundestags ist in Art. 38 geregelt. Absatz 1 widmet sich den Wahlgrundsätzen Allgemeinheit, Unmittelbarkeit, Freiheit, Gleichheit und Geheimheit (Abs. 1), Absatz 2 dem aktiven Wahlrecht. In Hessen sind das aktive und passive Wahlrecht, d. h. die Wahl und Wählbarkeit sowie die Stimmberechtigung bei hessischen Landtagswahlen, in den Artikeln 73 und 75 der Verfassung des Landes Hessen geregelt. Die Kommunalwahlen sind im hessischen Kommunalwahlrecht geregelt, das 1999 mit dem „Gesetz zur Stärkung der Bürger[*innen]beteiligung und der kommunalen Selbstverwaltung“ novelliert wurde und seither das Kumulieren (Bündeln von bis zu drei Stimmen pro Kandidat*in) und Panaschieren (Aufteilen der Stimmen auf verschiedene Kandidat*innen) von Stimmen ermöglicht.

zu nehmen (ebd.). Die Möglichkeiten der politischen Einflussnahme, d. h. der politischen Partizipation, werden dabei verschieden eng bzw. weit gefasst. Während Campbell (1960) politische Partizipation auf den Wahlakt beschränkt, beginnt politische Partizipation für Radtke (1976) bereits bei der mentalen oder der sensorischen, d. h. der geistigen, gedanklichen oder im Verhalten sichtbaren Auseinandersetzung mit Politik. Ausgehend von einer Studie zur Partizipationsbereitschaft differenziert er zwischen unkonventionellen Formen (zu denen er bspw. das Besetzen leerstehender Gebäude zählt), in Parteien organisierter Teilhabe (die von dem Eintritt in eine Partei bis zur Kandidatur für ein politisches Amt reicht), strukturell unreglementierten Partizipationsformen (wie z. B. der Teilhabe an öffentlichen Kundgebungen oder Bürger*inneninitiativen) und Standardformen politischer Partizipation (die vom Lesen des Politikteils der Zeitung bis hin zur Teilhabe an Wahlen reicht) (ebd.).

Westle (1994) und Kaase (1995) hingegen schlagen zur Systematisierung verschiedener Formen politischer Partizipation die Kriterien Institutionalisierung bzw. Verfasstheit, Legalität bzw. Illegalität und Legitimität vor. Oskar Niedermayer (2005) differenziert die Gesamtheit partizipativer Aktivitäten der Bürger*innen, die das Ziel verfolgen, politische Entscheidungen zu beeinflussen, in:

1. die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen,
2. parteibezogene Aktivitäten,
3. Aktivitäten, die sich auf die Gemeinde, den Wahlkampf und Politiker*innen beziehen,
4. legalen Protest,
5. zivilen Ungehorsam und
6. politische Gewalt.

Der Politikwissenschaftler Wichard Woyke (2020) hingegen unterscheidet formale bzw. konventionelle, gesetzlich geregelte Verfahren und informelle, unkonventionelle, nicht verfasste Formen politischer Partizipation. Seine zentrale Differenzkategorie ist damit die (Un-)Konventionalität der politischen Partizipation. Zu den konventionellen Formen zählt er die Ausübung des aktiven wie passiven Wahlrechts sowie Bürger*innenbeteiligungsprozesse, „die im Rahmen des Verwaltungshandelns vorgeschrieben und geregelt sind“ (Nanz et al., 2020, S. 696). Formale Verfahren wiederum sind gesetzlich vorgeschrieben und verfügen daher über normativ bindenden Charakter. Dazu zählen Bürger*inneninitiativen, -anträge, -begehren, -

entscheide sowie obligatorische und fakultative Referenden, im Rahmen derer die Bürger*innen an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen partizipieren können (ebd.). Sie sind fest in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse integriert, werden *top-down* ermöglicht und legen genau fest, wann und wie Bürger*innen sich beteiligen können (Märker & Wehner, 2008). Während formale politische Partizipation auf den Geltungsbereich der zugrunde liegenden Formalien beschränkt ist, ist der Rahmen informeller politischer Partizipation offen (Szukala & Oeftering, 2020). D. h., dass informelle politische Partizipationsformen sich den formalen partizipativen Freiraum politischer Systeme auf den verschiedenen Maßstabsebenen, über regionale, nationale Landes- und Bündnisgrenzen hinweg, transnational und global zu Nutze machen. Zu den unkonventionellen, informellen Formen gehören Formen des bürgerschaftlichen Protests, der sich in „Demonstrationen, Petitionen oder Streiks manifestiert“ (Nanz et al., 2020, S. 696) und sich i. d. R. konfrontativ gegen Entscheidungen politischer Entscheidungsträger*innen richtet. Informelle Aktivitäten der politischen Partizipation sind dialogorientiert, werden von Bürger*innen initiiert und gelten daher als unkonventionell.

In Abhängigkeit davon, wer die Partizipation an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen anregt, auslöst bzw. ein- und anleitet, wird neben der Unterscheidung formaler, konventioneller und informeller sowie unkonventioneller Formen der politischen Partizipation zwischen *top-down*, von Entscheidungsträger*innen ermöglichter Partizipation und *bottom-up*, von der Bevölkerung bzw. Betroffenen initiiert Partizipation unterschieden (Thewes et al., 2014; Straßburger & Rieger, 2019a). In Summe stellen *bottom-up*-initiierte und *top-down*-ermöglichte Verfahren, formale bzw. konventionelle, gesetzlich geregelte Formen und informelle, unkonventionelle, nicht verfasste Formen „sich ergänzende Teilbereiche politischer Partizipation“ (Vodd, 2014, S. 11) dar. Ausgehend von Woykes (2020) Differenzierung wird im weiteren Verlauf näher auf formale, konventionelle Formen der politischen Partizipation und informelle, unkonventionelle Formen eingegangen.

2.5.1.1. Formale, *top-down*-ermöglichte Formen politischer Partizipation

Der Differenzierung zwischen den Subdimensionen politischer Partizipation – *top-down*-ermöglichter, formaler Partizipation und *bottom-up*-initiiert, informeller Partizipation – folgend wird im folgenden Abschnitt näher auf Bürger*innenbeteiligung eingegangen, die – wie anhand der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm einleitend deutlich wurde – ein Beispiel für *top-down*-ermöglichte, formale Partizipation ist.

Ganz grundlegend meint Bürger*innenbeteiligung, Bürger*innen an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Bürger*innenbeteiligung ist damit die „Ergänzung der repräsentativen Demokratie durch Elemente direkter Demokratie“ (Gohl, 2001, S. 7). Unter Bürger*innenbeteiligung werden dabei all jene Aktivitäten, Handlungen und Verhaltensweisen subsumiert, innerhalb bzw. mit deren Hilfe die Bürger*innen im Rahmen formaler, *top-down*-ermöglichter Verfahren, fernab von Wahlen, direkt oder indirekt Einfluss auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse nehmen können (Kaase, 2003; Nanz & Fritsche, 2012). Vor diesem Hintergrund zielen Bürger*innenbeteiligungsverfahren darauf ab, „Personen, die qua Amt oder Mandat keinen Anspruch auf Mitwirkung an kollektiven Entscheidungen haben, die Möglichkeit [...] [zu geben], durch die Eingabe von Wissen, Präferenzen, Bewertungen und Empfehlungen auf die kollektiv wirksame Entscheidungsfindung direkten oder indirekten Einfluss zu nehmen“ (Renn, 2013, S. 78). Auf der institutionellen Mesoebene stellen Entscheidungsträger*innen die strukturellen Weichen für politische Partizipation und ermöglichen diese *top-down* (Straßburger & Rieger, 2019b). Aus diesem Grund gilt sie als konventionelle Form der politischen Partizipation. Auf der politisch-rechtlichen Makroebene wird die Bürger*innenbeteiligung von dem politischen System und dem mit diesem korrespondierenden Recht und Gesetz gerahmt (Straßburger & Rieger, 2019a). Über die Ebenen hinweg sind Bürger*innenbeteiligungsverfahren kommunikative Prozesse, in denen verschiedene Akteur*innen zum Tragen kommen.

Ein klassisches Beispiel für die formale Beteiligung der Bürger*innen an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sind räumliche Planungsprozesse. Die Beteiligung der Bürger*innen ist „institutioneller Bestandteil einer jeden demokratisch legitimierten Stadt[-/Raum]planung – oder sollte es zumindest sein“ (Streich, 2011, S. 165).

Den normativen Rahmen für die Beteiligung von Bürger*innen an räumlichen Planungsprozessen bilden auf europäischer Ebene u. a. die Aarhus-Konvention, auf Ebene der Bundesrepublik das Baugesetzbuch (BauGB). Die 1998 im dänischen Århus unterzeichnete Konvention schreibt den EU-Bürger*innen in Umwelt- und Klimaschutzfragen das Recht zu, frühzeitig informiert, angehört und beteiligt zu werden (EU, 1998). Mit dem Ziel, langfristig und nachhaltig das Umweltbewusstsein der Öffentlichkeit zu stärken, an die Verantwortung der Bürger*innen zu appellieren und sie zur aktiven Teilhabe an Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen zu bestärken, baut die Idee von einem auf der aktiven Beteiligung der Bürger*innen basierenden, wirksamen Umweltschutz auf den drei Säulen der Transparenz die Umwelt betreffender Entscheidungsverfahren, der aktiven Partizipation der Bürger*innen an ebendiesen Prozessen und des Zugänglichmachens von Gerichten für Umweltangelegenheiten auf.

Ein weiteres Beispiel, das bereits in der Einleitung angeklungen ist, sind Bürger*innenbeteiligungsplattformen. Stellvertretend für zahlreiche andere Bürger*innenbeteiligungsplattformen ist Ffm ein Beispiel dafür, wie Städte und Gemeinden formale politische Partizipation im Kontext von Digitalität im Rahmen eines beständigen, offenen Angebots mit periodischen und projektspezifischen Elementen webbasiert und *top-down* ermöglichen und damit Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien anbieten (Brückner & Märker, 2015; J.-H. Schmidt, 2018). Im Kontext von Digitalität sind Bürger*innenbeteiligungsplattformen, wie z. B. Ffm, ein beliebtes Mittel von Städten und Gemeinden, um Bürger*innenbeteiligung aufs *Mobile Device* der Bürger*innen zu bringen und damit positiv zur Akzeptanz verhandelter Verfahren und Prozesse beizutragen (Gerlit & Krcmar, 2020). Sie „ebnen den Weg für mehr Mitbestimmung und Austausch bei gesellschaftlichen Prozessen, konkreten Infrastrukturprojekten und kommunalen Ausgaben. Codesign-Workshops oder Wettbewerbe wie Hackathons sind erfolgreiche Formate, um Bürgerinnen und Bürger einzubeziehen“ (Hessische Staatskanzlei & Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, 2021, S. 103). Von Seiten der Bürger*innen gilt es, die Angebote jedoch durchaus kritisch zu betrachten. Sie erwecken den Anschein, dass „Mitmachen [...] überall gewünscht [ist] [...]. Insbesondere in der Stadtplanung sollen sich Bürger[*]innen beteiligen und ihre eigene Stadt mitgestalten“ (Eckhardt & Werner, 2020, S. 169). Über Bürger*innenbeteiligungsplattformen hinaus konzentriert sich die Kritik an formaler politischer Partizipation im Wesentlichen auf drei zentrale Punkte:

1. Die Gefahr, die Bürger*innen zu (bloßen) Mängelmelder*innen zu degradieren (Kreutz, 2014).
2. Fehlende Transparenz darüber, wer wo wie viel Einfluss nehmen kann. Denn längst nicht überall da, wo Partizipation draufsteht, ist sie tatsächlich drin, gewollt und für alle möglich.
3. Faktisch werden fakultative Partizipationsangebote vornehmlich von denjenigen wahrgenommen, die keineswegs zu den Unterprivilegierten der Gesellschaft zählen. Marginalisierte Gruppen jedoch nehmen die Angebote nur peripher wahr (Radtke, 1976). „Immer wieder wird das Erreichen, Adressieren und Aktivieren der Bevölkerung als Herausforderung benannt. Häufig fühlen sich Menschen von Teilhabeangeboten nicht angesprochen“ (Eckhardt & Werner, 2020, S. 179) oder haben schlichtweg kein Interesse, diese wahrzunehmen.

Angesichts rückläufigen Wahrnehmens formaler politischer Partizipationsangebote, was sich über die Maßstabsebenen hinweg am deutlichsten an der kontinuierlich sinkenden Wahlbeteiligung zeigt, sind Entscheidungsträger*innen auf der Mesoebene aufgefordert, neue Partizipationsformate zu entwickeln. Bürger*innenbeteiligungsplattformen, wie z. B. Ffm, sind Beispiele dafür, dass dies geschieht. Sie zeigen jedoch auch, dass es für Bürger*innenbeteiligung mehr braucht als einen Mängelmelder und eine Ideenplattform. Die Demonstrationsserie gegen rechts zeigt, dass die Bürger*innen grundsätzlich willens sind zu partizipieren, gegenwärtig jedoch *bottom-up*-initiierte Formen der politischen Partizipation bevorzugen, auf die nachfolgend eingegangen wird.

2.5.1.2. Informelle, *bottom-up*-initiierte Formen politischer Partizipation

Das Pendant zur formalen, *top-down*-ermöglichten Subdimension politischer Partizipation ist die informelle, *bottom-up*-initiierte Partizipation. Sie tritt in verschiedenen Formen zutage, die von Bürger*inneninitiativen über Petitionen und *Grassroot*-Kampagnen bis hin zu verschiedenen Formen des Protests reichen. Protest kann dabei verschiedenste Formen annehmen, die von individuellen Meinungsäußerungen über den Boykott und gewaltfreien, mitunter stummen Widerstand in Form von Sitzblockaden und lautstarken, genehmigungspflichtigen Demonstrationen bis hin zu moralisch begründetem zivilem Ungehorsam, der schärfsten Form des Protests/Widerstands, reichen (Voss, 2014b; Gassert, 2020; Akbarian, 2022). Die recht-

liche Grundlage dafür bildet die in Art. 8 Abs. 1 (GG) geregelte Versammlungsfreiheit, denn auch über die in Art. 20 verankerten Wahlen und Abstimmungen und die in § 3 BauGB geregelten formalen, *top-down*-ermöglichten Formen und Verfahren der politischen Partizipation hinaus haben die Bürger*innen die Möglichkeit, mit Protesten, Bürger*inneninitiativen, Boykotten, Petitionen und *Grassroot*-Kampagnen, „*in the way grass grows*“ (Longley, 2022), *bottom-up* auf sich aufmerksam zu machen (Voss, 2014a). „Gefühlt wird in Deutschland immer irgendwo demonstriert“ (Gassert, 2020, S. 3).

Ein Beispiel für *bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation ist die Demonstrationsbewegung, die gegen rechts ist und für die Demokratie seit dem 10. Januar 2024 bundesweit Hunderttausende auf die Straße zieht (Bornmann, 2024). Im Kontext von Digitalität kommt hierbei Partizipation *in* und *mithilfe* von Geomedien zum Tragen (J.-H. Schmidt, 2018). Bereits Mitte Februar galten die Proteste, bestehend aus über 1000 einzelnen Demonstrationen und mit insgesamt mehr als 3,2 Millionen Teilnehmenden, als größte Demonstrationsserie in der Geschichte der Bundesrepublik (Fuhr, 2024; Schenten & Barke, 2024). Demonstrationen gelten dabei insgesamt als Symptome demokratischer Defekte und sind Ausdruck einer lebendigen, transformativen Demokratie (Szukala & Oeftering, 2020). Der demokratische Defekt, gegen den die Menschen im Rahmen der Demonstrationsserie auf die Straßen ziehen, ist das Erstarken der Rechten sowie deren Vordringen in die gesellschaftliche Mitte. Sie rekurren auf konkrete politische Pläne zur sogenannten „Remigration“, die sie als politische Defekte identifizieren (ebd.). Sie sind Beispiele für *bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation, deren Spektrum von „klassischen“ Demonstrationen über innovative Varianten des Aktivismus bis hin zu zivilem Ungehorsam reicht (Szukala & Oeftering, 2020). Anhand der Demonstrationsbewegung wird deutlich, dass soziale Netzwerke und die emanzipatorische Funktion, die Verschlagwortungslogik und der Vernetzungsmechanismus von Hashtags im Hinblick auf Partizipation im Kontext von Digitalität gezielt eingesetzt werden. Ziel dessen ist es, die Grenzen des physisch-materiellen Raums zu überwinden, Menschen zu mobilisieren, in einer *Community of Practice* zusammenzuführen und Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit zu schaffen (Fielitz & Staemmler, 2020; Bernard, 2023).

Protest hat Geschichte. Seit den 1968ern bedienen sich Protestbewegungen gezielt der Medien, um auf sich aufmerksam zu machen, ihren Ansichten Gehör zu verschaffen und ihre Forderungen zu verbreiten (Kaase, 1982). Die Politikwissenschaftler Max Kaase (1995) und Jan van Deth (2009) attestieren (unabhängig voneinander) einen in den 1960er Jahren in Westeuropa und Nordamerika einsetzenden Wandel im Beteiligungsverhalten. Kaase bezeichnet die Zunahme von Protestinitiativen bei gleichzeitiger Abnahme von Parteienbindungen und -mitgliedschaften als „partizipatorische Revolution“ (Kaase, 1982; Roose, 2021). Van Deth (2009) spricht von Entinstitutionalisierung politischer Beteiligung und Erweiterung des politischen Beteiligungsrepertoires. Protestformen und -kulturen wie Unterschriftensammelaktionen, Demonstrationen, Hausbesetzungen und ziviler Ungehorsam ziehen zunehmend Interesse auf sich, während institutionalisierte Formen der Partizipation an Aufmerksamkeit verlieren. Die Politikerin, Diplompsychologin und Beteiligungspädagogin Marina Weisband (2013) führt dies auf die Gewohnheit zurück, im Kontext von Digitalität immer und überall die Möglichkeit zu haben, Fragen zu stellen, Dinge zu kommentieren und seinen „Senf dazu zu geben“ (S. 17). Im politischen System sei dies jedoch nicht vorgesehen. „Das ist der Grund, warum meine Generation mit dem jetzigen Politiksystem unzufrieden ist“ (ebd., S. 18). Angesichts dessen schlägt sie vor, das repräsentative politische System um direktdemokratische Formen der gemeinsamen Entscheidungsfindung, die „liquid democracy“, zu ergänzen (ebd.).

Aufgrund eines andauernden Rückgangs der Wahlbeteiligung wird jungen Menschen (fälschlicherweise) oft ein grundlegend mangelndes politisches Interesse attestiert. Tatsächlich handelt es sich eher um eine Unzufriedenheit mit dem politischen System. Während sich am Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert gerade einmal jeder Dritte für Politik interessiert hat, sind es heute ca. 45 %. Großen Anteil daran haben Initiativen, die in der Bürgerschaft „bottom-up“ entstehen und eine informelle Möglichkeit zu politischer Partizipation darstellen (Woyke, 2020). Deutlich wird dies in Schulstreiks für den Klimaschutz sowie durch Proteste gegen politische Vorhaben und Entscheidungen, wie z. B. „Stuttgart 21“, den G20-Gipfel oder das Roden des Hambacher, Dannenröder und Fechenheimer Forsts. Diese zeigen, dass es zum demokratischen Selbstverständnis der „Generation Greta“ dazugehört, sich mit Protesten, Demonstrationen und, wenn nötig, auch zivilem Ungehorsam Gehör zu verschaffen (Hurrelmann & Albrecht, 2020). Während die Generation „Harry Potter“ (auch Generation Y

genannt) noch als „Egotaktiker*innen“ großgezogen wurde, die sich um einen Arbeitsplatz sorgen müssen, sonnt sich die „Generation Greta“ (auch Generation Z genannt) in dem vom Fachkräftemangel und dem Renteneintritt der Babyboomer geprägten „Arbeitsplatz-Schlaraffenland“ (ebd.). Dies verschafft ihnen laut Hurrelmann und Albrecht (2020) den nötigen Freiraum für Klimastreiks, politisches und gesellschaftliches Engagement. Ein Beispiel hierfür ist das *Grassroot-Movement* „Fridays for Future“, für dessen „Klimastreiks“ die nach der Jahrtausendwende geborene „Generation Greta“ seit Ende 2018 freitags regelmäßig auf ihr Recht auf Bildung verzichtet (Hurrelmann & Albrecht, 2020). Zentrale Forderung der „Fridays for Future“: politische und gesellschaftliche Maßnahmen zur Einhaltung des in Paris vereinbarten 1,5-°C-Ziels (Voss, 2014a). Die „Letzte Generation“ geht noch einen Schritt weiter, ruft zu zivilem Widerstand und Ungehorsam auf und macht mit Farbbeutel- und Klebeaktionen – bewusst negativ – auf die Klimakatastrophe aufmerksam. Ihre Forderungen: ein Tempolimit von 100 km/h auf deutschen Autobahnen, ein dauerhaftes 9-Euro-Ticket und das Einrichten eines Gesellschaftsrats, der Maßnahmen für ein sozial gerechtes Ende der Nutzung fossiler Rohstoffe bis 2030 erarbeitet (Letzte Generation, 2023). Mitte Oktober 2022 bewarfen Klimaaktivist*innen in Potsdam ein Monet-Gemälde mit Kartoffelbrei (Akbarian, 2022). Dank einer schützenden Glasscheibe blieb das Gemälde unversehrt. Aktionen wie diese zeigen exemplarisch, dass die Proteste und damit auch die Partizipationsformen in einem ständigen Wandel begriffen sind und etablierte politische Strukturen folglich überdacht werden müssen.

Anknüpfend an die Auseinandersetzung mit der politischen Dimension von Partizipation und die Abgrenzung formaler, *top-down*-ermöglichter von informellen, *bottom-up*-initiierten Partizipationsformen wird nachfolgend die gesellschaftliche Dimension von Partizipation vertieft.

2.5.2. Gesellschaftliche Dimension von Partizipation

*„Ehrenamt – Motor der Demokratie
Eine starke Demokratie lebt von aktiven Bürgerinnen und Bürgern,
die im Sinne des Gemeinwohls mitgestalten.
Ehrenamt kann zu individueller Teilhabe,
gesellschaftlicher Integration oder sozialen Bindungen,
zum kulturellen Leben oder zur Gesundheit
und damit zu stabilen demokratischen Strukturen beitragen.
Im Ehrenamt in Vereinen, Initiativen und Projekten wird im Kleinen
geübt, was im Großen das demokratische Gemeinwesen trägt:
Gemeinsame Ziele auf Grundlage demokratischer Regeln und
Aushandlungsprozesse zu erreichen sowie fair zu gewinnen
und zu verlieren. Und manche Ehrenämter sind sogar
unmittelbar mit dem Rechtsstaat verbunden“
(BMI, 2023a, o. S.).*

In Abgrenzung zur politischen Partizipation umfasst die soziale, gesellschaftliche Dimension „alle individuell oder gemeinsam mit anderen ausgeführten freiwilligen Aktivitäten, die nicht unter die Erwerbstätigkeit fallen und das Ziel verfolgen, sich selbst oder anderen unentgeltlich materielle oder immaterielle Güter wie Geld, Pflege, Wohlbefinden, Unterhaltung oder soziale Kontakte zur Verfügung zu stellen“ (Gabriel & Völkl, 2005, S. 529). Folglich fußt die gesellschaftliche Partizipation – wie auch das Zitat des Bundesministeriums des Innern und für Heimat deutlich macht – auf dem Engagement von Bürger*innen, die sich im Sinne des kollektiven Gemeinwohls aktiv in die Gestaltung der Demokratie einbringen. Wie die politische Dimension von Partizipation basiert auch die gesellschaftliche auf dem Prinzip der Reziprozität, das sich in der Praxis im wechselseitigen Geben und Nehmen widerspiegelt (Schnurr, 2015, 2018). Grundlegend dafür ist die Annahme, im Kollektiv mehr bewirken zu können, als es einzelnen Individuen möglich wäre (Dewey, 1916 [2018], 2000; Gerhardt, 2007; Scheu & Autrata, 2013b).

Das zivilgesellschaftliche, gemeinwohlorientierte, bürgerschaftliche, ehrenamtliche Engagement umfasst demzufolge alle Aktivitäten, die auf soziale Integration und Unterstützung ausgerichtet sind (Gohl, 2001; Niedermayer, 2005; Roßteutscher, 2009b; Blossfeld et al., 2018).

Gemeint sind damit all jene Tätigkeiten, die im öffentlichen Raum³⁰ stattfinden, über die private Sphäre und rein private Belange hinausgehen und entweder kollektiv – in Vereinen, Verbänden oder Organisationen, Netzwerken oder Initiativen, Stiftungen oder anderen sozialen Bewegungen – ausgeübt werden oder sich an Kollektive richten (Roßteutscher, 2009b). Hierzu zählen:

- das Erbringen sozialer Hilfsleistungen in informellen Netzwerken im Sinne einmaliger oder kurzfristiger Aktivitäten wie das Sammeln von Sachspenden für Kriegsopfer im Nahen Osten oder der Ukraine (Gabriel & Völkl, 2005; Roßteutscher, 2009a),
- das Engagement in Initiativen wie dem Helfer-Shuttle, in denen Bürger*innen in Reaktion auf konkrete politische, soziale oder ökologische Anlässe, Naturkatastrophen, umstrittene Großprojekte, wie z. B. Raumplanungsprozesse, mittelfristig tätig werden (Gabriel & Völkl, 2008; Scheu & Autrata, 2013a; Brückner & Märker, 2015),
- die aktive, längerfristige Mitgliedschaft in Sportvereinen, religiösen, kirchlichen oder kulturellen Verbänden (Gohl, 2001; Willems & Winter, 2007; Roßteutscher, 2009a),
- die Mitarbeit in Wohlfahrtsorganisationen und Stiftungen (ebd.),
- die Unterstützung von Suppenküchen, Tafeln, der Nachbarschafts-, Wohnungslosen-, Sucht- und Geflüchtetenhilfe (ebd.),
- Aktivitäten und Tätigkeiten in Menschenrechts- oder Umweltorganisationen (Willems & Winter, 2007) und
- der Einsatz in Hilfsorganisationen, im Brand- oder Katastrophenschutz (Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe [BBK], o. J.; Scheu & Autrata, 2013a; Deutscher Feuerwehrverband [DFV], 2021; BMI, 2023a; HMdI, 2024).

³⁰ Der öffentliche Raum wird verschieden eng bzw. weit definiert. Ausgehend von einem weiten und offenen Verständnis wird der öffentliche Raum im Rahmen dieser Arbeit als „die Stadt an sich“ (Wentz, 2003, S. 91 f.), als Summe aller öffentlich frei zugänglicher, nicht-privater Räume und Flächen verstanden (Breuer, 2003; Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung [VHW], 2017; Wentz, 2003).

Das „Ehrenamt hat viele Gesichter“ (Hessische Staatskanzlei & Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, 2021, o. S.) und ist vielfältig und vielseitig. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, sich ehrenamtlich in die Gestaltung von Demokratie und Gesellschaft einzubringen. Freiwillig und unentgeltlich Gutes tun und sich damit für das Gemeinwohl einsetzen, verbindet Menschen und überwindet Grenzen. Rund 30 Millionen Menschen engagieren sich in der Bundesrepublik auf ganz unterschiedliche Art und Weise ehrenamtlich (BMFSFJ, 2019a; BMI, 2023a). Über die verschiedenen Formen von Partizipation und die eigentliche(n) Tätigkeit(en) hinaus fördert das gesellschaftliche Engagement kommunikative und soziale Fähigkeiten, demokratische Werte und Normen und wirkt sich darüber hinaus politisch mobilisierend aus (Roßteutscher, 2009a). In der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration mit anderen, dem Austausch von Meinungen, der Diskussion von Argumenten, dem Aushandeln von Kompromissen, der Leitung von Organisationen und Versammlungen, aber auch dem Planen und Gestalten von Veranstaltungen und dem Formulieren von Posts in sozialen Medien, Mails oder förmlichen Anschreiben werden Fähigkeiten erlernt und gefördert, die über die gesellschaftliche Dimension von Partizipation hinaus für die politische Partizipation, aber auch berufliche und private Kontexte nutzbar sind (ebd.):

“These civic skills are, thus, developed in the course of activities that have nothing to do with politics: making a presentation to a client, organizing a celebrity auction for a charity, or editing the church’s monthly newsletter. Once honed, however, they are part of the arsenal of resources that can be devoted, if the individual wishes, to politics” (Verba et al., 1995, S. 331).

Im Sinne des erfahrungsbasierten *learning by doing* erfolgen der Erwerb und die Förderung der Fähigkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Partizipation, die Ausdruck eines demokratischen *way of life* sind, und werden nicht über Lernziele adressiert oder operationalisiert (Dewey, 1951, 2000; Kiess, 2022). Vergleichbar mit dem politischen Engagement, das in Kollektiven auf (ähnlichen) politischen Haltungen basiert, fußt auch das gesellschaftliche Engagement auf grundlegenden gemeinsamen Werten, Tugenden und spezifischen Verhaltensformen, die gelebt, geteilt und tradiert werden (Roßteutscher, 2009a).

In Partizipations-Kollektiven kommen demnach Menschen mit ähnlichen Ansichten zusammen. Basiert das Engagement auf demokratischen Werten und Einstellungen, werden diese gelebt und geteilt. „Wenn Vereine und Netzwerke nicht-demokratische Zielsetzungen verfolgen“ (ebd., S. 168), ist im Umkehrschluss jedoch auch nicht zu erwarten, dass demokratische Werte geteilt werden. Unabhängig von der spezifischen Partizipationsform wirkt das Partizipations-Kollektiv im Hinblick auf Werte und Einstellungen über die spezifischen Partizipationsformen hinweg folglich wie eine isolierte Echokammer, in der Kommunikation und Austausch eine Fragmentierung erfahren (Sunstein, 2001, 2009). Auf Basis eines gemeinsamen, einenden Interesses werden Kollektive, die im Rahmen gesellschaftlicher Partizipation primär auf den Austausch und das Zurverfügungstellen materieller oder immaterieller Güter ausgerichtet sind, demnach zumindest zeitweise politisch aktiv. Die gesellschaftliche Partizipation wirkt sich folglich politisch mobilisierend aus. Im Kontext von Partizipation verfügen Vereine, Interessensverbände, Initiativen und Stiftungen somit „über ein enormes Gestaltungspotenzial“ (Willems & Winter, 2007, S. 14). Aufgrund ihres politisch mobilisierenden Potenzials fungieren und agieren diese zwischen dem Individuum und der Politik dabei als Intermediäre (Willems & Winter, 2007; Reutter & Rütters, 2008). An dieser Stelle wird exemplarisch deutlich, dass beide Dimensionen sich im Sinne zweier Bedeutungsdimensionen von Partizipation gegenseitig bedingen. Ehrenamt, „[s]oziale Beteiligung[,] ist ein Massenphänomen. Politische Beteiligung, die Essenz demokratischen Regierens, ist das nicht“ (Roßteutscher, 2009a, S. 164). Die soziale, gesellschaftliche Partizipation, das gegenseitige Kennen und Anerkennen, die Interaktion sowie die gelebte soziale Praxis bilden letztlich das soziale Kapital eines Individuums (Bourdieu, 2015). Im Rahmen dessen liefern „Vereine [...] ein enormes Mobilisierungspotenzial, eine Armee sozial integrierter Individuen, die quasi nebenbei im Einmaleins demokratischen Handelns geschult werden“ (Roßteutscher, 2009a, S. 164).

Die Differenzierung zwischen formalen, *top-down*-ermöglichten und informellen, *bottom-up*-initiierten Partizipationsformen, die innerhalb der politischen Dimension von Partizipation vorgenommen wurde, lässt sich für die gesellschaftliche Dimension von Partizipation adaptieren. Im Kontext von Digitalität kommen Geomedien über die verschiedenen Partizipationsformen hinweg ubiquitär zum Einsatz. Für beide Formen gesellschaftlicher Partizipation gibt es zahlreiche Beispiele. Bereits in der Einleitung wurde dies anhand von zwei Beispielen exemplarisch deutlich. So ist das Engagement in Freiwilligen Feuerwehren und dem Zivil- und Katastrophenschutz ein Beispiel für formale, *top-down*-ermöglichte gesellschaftliche Partizipation, weil dieses gerahmt ist von formalen Strukturen, zugleich jedoch auf der Partizipation bzw. dem Einsatz der Bürger*innen für das Gemeinwohl basiert. Im Unterschied dazu ist das Helfer-Shuttle, das aus einem spezifischen Anlass und mit einem gemeinsamen Ziel als Initiative aus der Bürger*innenschaft entstanden ist, ein Beispiel für *bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation. Über das Helfer-Shuttle hinaus wird am Beispiel des Ahrtal-Hochwassers deutlich, dass informelle, *bottom-up*-initiierte und formale, *top-down*-ermöglichte Formen der gesellschaftlichen Partizipation sich – vergleichbar der politischen Dimension von Partizipation – gegenseitig ergänzen. Anknüpfend daran wird nachfolgend näher auf formale, *top-down*-ermöglichte konventionelle Formen der gesellschaftlichen und auf informelle, *bottom-up*-initiierte unkonventionelle Formen der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation eingegangen.

2.5.2.1. Formale, *top-down*-ermöglichte Formen gesellschaftlicher Partizipation

Formale, *top-down*-ermöglichte Formen der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation finden sich in Vereinen, Verbänden, Organisationen und Stiftungen (Roßteutscher, 2009a). Zwischen dem Individuum und der Politik bzw. dem Staat nehmen sie die Rolle von Intermediären ein, weil sie einerseits die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber dem Staat vertreten und repräsentieren, andererseits jedoch auch politische Entscheidungen gegenüber ihren Mitgliedern vertreten und durchsetzen müssen (Willems & Winter, 2007). Charakteristisch für formale, *top-down*-ermöglichte Formen der gesellschaftlichen Dimension sind Organisationsstrukturen, die in Satzungen, Verfassungen und Ordnungen definiert werden (Roßteutscher, 2009a). Auch die Aufgaben und Ziele sowie der Zweck des sozialen Engagements, die Partizipationsmöglichkeiten und deren Intensität sind dort verankert. Im

Vergleich zu agilen, informellen, *bottom-up*-initiierten Formen ist die formale, *top-down*-ermöglichte gesellschaftliche Partizipation in Vereinen, Verbänden, Organisationen und Stiftungen daher gekennzeichnet durch Hierarchie und vergleichsweise träge Prozesshaftigkeit. In Anbetracht der Voraussetzungen für Partizipation sind die organisationalen Infrastrukturen auf der institutionellen Mesoebene angesiedelt, die von der politisch-rechtlichen Makroebene bedingt werden (S. Weber et al., 2013; Nieß, 2016; Straßburger, 2019b).

Ein exemplarisches Beispiel für *top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation ist das ehrenamtliche Engagement in der Freiwilligen Feuerwehr, das in Städten und Gemeinden mit weniger als 100.000 Einwohner*innen den Brandschutz sicherstellt. Formal geregelt ist dieses auf der Mesoebene durch die Satzung des jeweiligen Standorts. Auf der Makroebene wird das Engagement gerahmt durch Dienstvorschriften (kurz: FwDv) und etwa das Hessische Gesetz über den Brandschutz, den Katastrophenschutz und die Allgemeine Hilfe (kurz: HBKG). Mit Blick auf den Gegenstand der Arbeit erfolgt die formale, gesellschaftliche Partizipation *in* und *mithilfe* von Geomedien, die in der Alarmierung, der Dokumentation, der Kommunikation, der Einsatz- und Übungsplanung und -darstellung und dem Krisenmanagement sowohl als Informationsquellen als auch als Werkzeuge omnipräsent sind.

In Abhängigkeit von den organisationalen Strukturen zeichnen sich Vereine, Verbände, Organisationen und Stiftungen über die Feuerwehr hinaus im Allgemeinen durch verschiedene Formen der Mitgliedschaft aus, die sich in ihrer Intensität eklatant unterscheiden. Während der Einsatz in der Feuerwehr mehrere Stunden in der Woche in Anspruch nehmen kann, beschränkt sich manche Mitgliedschaft in einem Sportverein oder kirchlichen Verband darauf, „in der Mitgliederkartei registriert zu sein und Beiträge zu zahlen“ (Gabriel & Völkl, 2008, S. 275). Folglich sagt die formale Mitgliedschaft wenig über die tatsächliche Intensität des sozialen Engagements aus. Zwischen provinziellen, renitenten „Vereinsmeiern“ und jenen, die leidlich ihren Jahresbeitrag überweisen, spannt sich demnach ein weites Feld auf (Roßteutscher, 2008). Gabriel Almond und Sidney Verba (1963) zufolge kommt Vereinen und Verbänden, die in einer partizipativen *Civic Culture* zwischen den Bürger*innen und dem politischen System als intermediäre Mittler agieren, eine bedeutende Rolle zu, weil sie trotz ihrer Ausrichtung auf gesellschaftliche Aktivitäten maßgeblich zur politischen Sozialisation und damit nachhaltig zur politischen Partizipation beitragen. Sie

ermöglichen es Menschen, ihre Interessen zu organisieren und diese im Kollektiv gemeinschaftlich zu vertreten.

Im Rahmen des Engagements und der mit diesem verbundenen Aktivitäten üben sie sich in demokratischen, partizipativen Praktiken (ebd.). Das Eingebundensein in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse fördert den Auf- und Ausbau sozialer und partizipativer Kompetenzen, stärkt das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und trägt zur Selbstwirksamkeit der Bürger*innen bei. Zahlreiche Studien belegen einen „*welfare through organizations*“ (Maloney & Roßteutscher, 2005, o. S.) und dass sich der demokratische *way of life*, die soziale Integration und Interaktion in der Vereins- und Verbandsarbeit als formale, *top-down*-ermöglichte Form der gesellschaftlichen Partizipation positiv auf die Zufriedenheit, die Psyche und Physis auswirken (van Deth, 2002; Roßteutscher, 2005).

“The more integrated we are with our community, the less likely we are to experience colds, heart attacks, strokes, cancer, depression and premature death of all sorts. [...] As a rough rule of thumb, if you belong to no group but decide to join one, you can cut your risk of dying over the next year in half” (Putnam, 2000, S. 326).

Angeichts dessen, dass Vereine und Verbände die zentrale Basis der Demokratie darstellen (Almond & Verba, 1963), können diese im Kontext von Partizipation trotz ihres formalen, *top-down*-initiierten Charakters folglich nicht unberücksichtigt bleiben. Das Ehrenamt ist Ausdruck „gelebte[r] Demokratie“ (BMI, 2023a). Obgleich Vereine und Verbände geprägt sind von formalen Organisationsstrukturen und Hierarchien und gekennzeichnet sind durch Satzungen, die die Partizipationsmöglichkeiten und deren Intensität beschränken, eröffnen sie Räume für Dialog und Diskussion sowie für Kooperation und Kollaboration im Kollektiv, fördern den Auf- und Ausbau sozialer und partizipativer Fähigkeiten und stärken das individuelle Demokratieverleben.

Anknüpfend an formale, *top-down*-ermöglichte konventionelle Formen der gesellschaftlichen Partizipation wird im kommenden Abschnitt auf informelle, *bottom-up*-initiierte unkonventionelle Formen der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation eingegangen.

2.5.2.2. Informelle, *bottom-up*-initiierte Formen gesellschaftlicher Partizipation

Im Gegensatz zu formalen, *top-down*-ermöglichten Formen der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation zeichnen sich informelle, *bottom-up*-initiierte Formen dadurch aus, von Individuen oder Kollektiven, fernab formaler institutioneller Infrastrukturen initiiert zu werden (Nanz & Fritsche, 2012). Sie entstehen aus dem Wunsch und Antrieb, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, und manifestieren sich in Bewegungen, spontanen Ad-hoc-Kampagnen und Initiativen wie dem Helfer-Shuttle, das in der ersten Phase als anlassbezogenes, projektspezifisches Angebot und in der Version 2.0 auf dem Marktplatz für ehrenamtliches Engagement als immer offenes, webbasiertes Angebot verstanden werden kann (Brückner & Märker, 2015). Im Unterschied zu formalen Formen der gesellschaftlichen Partizipation, die durch komplexe Organisationsstrukturen gerahmt werden, weisen informelle, *bottom-up*-initiierte Partizipationsformen eine größere Flexibilität, Agilität und Unverbindlichkeit auf, die sich daraus ergeben, dass Partizipationsmöglichkeiten sowie Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse nicht durch eine Satzung o. Ä. festgelegt sind (Della Porta & Diani, 2020). Mangels Mitgliederstruktur, die aus dem Fehlen einer festen Zugehörigkeit resultiert, zeichnen sich informelle Formen der gesellschaftlichen Partizipation auf Seiten der Partizipierenden durch Eigeninitiative, flache Hierarchien und ein hohes Maß an Spontanität und Fluktuation aus (ebd.).

Folglich bieten informelle, *bottom-up*-initiierte Formen der gesellschaftlichen Partizipation niedrigschwellige Zugänge zur Partizipation, da keine formelle Mitgliedschaft erforderlich ist und die Beteiligung oft auf freiwilliger Basis und in dynamischen, flachen Organisationsstrukturen erfolgt. Dies ermöglicht es den Teilnehmenden, schnell auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren und innovative Lösungsansätze zu entwickeln, ohne auf träge, formalisierte und hochbürokratische Prozesse angewiesen zu sein (Rucht, 2023).

Obwohl informelle Partizipationsformen als unkonventionell gelten, können sie einen erheblichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungsprozesse haben, bestehende Machtstrukturen herauszufordern oder lokale Probleme auf kreative Weise zu lösen, ohne sich formaler Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse der Politik zu bedienen (Nanz & Fritsche, 2012).

Um Aufmerksamkeit zu generieren, Diskussionen anzustoßen und Diskurse zu prägen, werden öffentlichkeitswirksame Protestaktionen und Kampagnen in den sozialen Netzwerken durchgeführt, die die Rezipient*innen direkt adressieren. Angesichts dessen stärken informelle, *bottom-up*-initiierte Formen der gesellschaftlichen Partizipation über die individuelle Selbstwirksamkeit hinaus insbesondere die kollektive, da die Partizipierenden im Kollektiv erleben, welche sichtbaren und unmittelbaren Auswirkungen ihre Aktionen auf ihre Umgebung haben können. Dies fördert nicht nur soziale Kohäsion, sondern auch die Fähigkeiten der Bürger*innen, gemeinsam für ihre Anliegen einzutreten und Verantwortung zu übernehmen. Häufig hängt soziales Engagement direkt oder indirekt mit politischen Strukturen zusammen. Im Unterschied zu politischen Aktivitäten liegt der Fokus von Formen gesellschaftlicher Partizipation jedoch nicht auf der direkten Einflussnahme auf politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, sondern auf dem Engagement selbst (Roßteutscher, 2009a; Nanz & Fritsche, 2012).

Zusammengefasst bieten informelle, *bottom-up*-initiierte Partizipationsformen eine flexible und oft niedrigschwellige Möglichkeit, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Sie sind geprägt von Selbstorganisation, Dynamik und der Fähigkeit, schnell auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren, ohne durch formale Strukturen eingeschränkt zu sein. Dies macht sie zu einer wichtigen Ergänzung formaler, *top-down*-initiiertter Partizipation in der demokratischen Gesellschaft der Digitalität. Angesichts dessen, dass die vorliegende Arbeit im Kontext von Digitalität verortet ist, gilt es, diese anknüpfend an die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und der politischen Dimension von Partizipation im kommenden Abschnitt theoretisch zu fundieren. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass Partizipation ein zentrales Merkmal einer Kultur der Digitalität darstellt (Stalder, 2017). Infolge einer theoretischen Fundierung der Digitalität werden elektronische und mobile Formen der Partizipation betrachtet und rein webbasierte von crossmedialen Verfahren unterschieden.

2.6. Partizipation und Digitalität

*“Participation seems to be the key concept that explains the difference between ,old‘ web and ,new‘ social media”
(Effing et al., 2011, S. 28).*

Im Kontext von Digitalität ist Partizipation zentral. „Das Besondere an Kultur unter den Bedingungen der Digitalität ist, dass sich mehr Menschen auf mehr Feldern denn je [...] einmischen“ (Lätzel & Stalder, 2018, S. 44). Partizipation gilt daher als Indikator des Transformationsprozesses vom geschlossenen, von Expert*innen dominierten Web 1.0 zum interaktiven und kollaborativen Web 2.0, das wiederum zur Transformation der Partizipationskultur beiträgt (Jenkins et al., 2009b). Zugleich beschreibt sie als Eigenschaft die im Kontext von Digitalität neu definierte Rolle der Nutzenden webbasierter Angebote und Umgebungen, denen als Prosument*innen³¹ die Möglichkeit zukommt, aktiv an der Produktion und dem Teilen von Informationen und Wissen zu partizipieren. Ergebnis der Demokratisierung der Informations- und Wissensproduktion ist die Ermächtigung und das *Empowerment* von Laien im Sinne von Nicht-Expert*innen (Stalder, 2017). Angesichts dessen, dass Partizipation als Gestaltungs- und Strukturprinzip der postdigitalen Kultur der Digitalität zentral ist, wird der Kultur der Digitalität folglich das Attribut „partizipativ“ zugesprochen:

“A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another” (Jenkins et al., 2009b, S. 3).

Nach Jenkins et al. (2009b) ist die partizipative Kultur der Digitalität gekennzeichnet durch einen niedrighschwelligen Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten, der Kollaboration und dem Informations-Sharing in Netz-

³¹ Das Kofferwort bzw. *Portmanteau*-Wort Prosument*innen vereint die Begriffe „Konsument*innen“ und „Produzent*innen“. Es wird eingesetzt, um die Transformation von bloßen Medienkonsument*innen hin zu aktiv an der Produktion von Informationen und Wissen partizipierenden Prosument*innen zu beschreiben.

werken, innerhalb derer die Mitglieder sich in ihrem Tun gegenseitig bestärkten und unterstützten. Als *Communities of Practice* weisen die epistemischen Gemeinschaften der Netzwerke hierbei den Charakter informeller, dynamischer und flexibler Netzwerke auf (Jenkins et al., 2009b; Stalder, 2017). Die Mitglieder der *Communities of Practice* sind durch ein gemeinsames Ziel oder Interesse miteinander verbunden, das diese eint. Angesichts dessen sind *Communities of Practice* Räume des Austauschs und Orte der kollaborativen Wissensproduktion (ebd.).

Vor dem Hintergrund eines weit gefassten Kulturbegriffs ist Kultur im Kontext der partizipativen Kultur der Digitalität als geteilte soziale Bedeutung, als Summe aller Prozesse, in denen die soziale Existenz und Bedeutung durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert werden, zu verstehen (ebd.). Bedeutung manifestiert sich dabei nicht nur in Zeichen und Symbolen, sondern insbesondere in Handlungspraxen, Artefakten, Institutionen und Lebenswelten (ebd.). Ausgehend von einem poststrukturalistischen Verständnis des semiotischen Kulturbegriffs ist das Individuum im Sinne Clifford Geertz' (1973) dabei als in ein selbst gesponnenes kulturelles Bedeutungsgewebe verstrickt aufzufassen, das ständigen Wandlungs- und Umdeutungsprozessen unterliegt (Hahn, 2000, 2013). „Mit anderen Worten, Kultur ist nicht symbolisches Beiwerk, kein einfacher Überbau, sondern sie ist handlungsleitend und gesellschaftsformend“ (Stalder, 2019, S. 16). Im Rahmen dessen ist Kultur aus ethnologischer Perspektive im Sinne eines „Rührkuchens“ als System untrennbar miteinander verwobener Erscheinungen, Praktiken und Bedeutungen zu verstehen (Geertz, 1966; Hahn, 2000, 2013). Angesichts dessen, dass jede*r individuell in Kultur verstrickt ist, bedürfen das Verstehen, die Deutung und Interpretation von Kultur und folglich auch der partizipativen Kultur der Digitalität eines interpretativen und kritisch-reflexiven Ansatzes, der in der Auseinandersetzung mit Kultur auf methodischer Ebene im Sinne einer „dichten Beschreibung“ Bezug zur eigenen Rolle und Positioniertheit nimmt (Geertz, 1983). Im Zentrum dessen steht die (Re-)Konstruktion des Konstruierten, die einerseits das Aufdecken von Präkonzepten, Vorstellungsstrukturen und Erwartungen und andererseits auch die kritische Reflexion der eigenen Rolle beinhaltet (Wolff, 2019a).

„Die Entstehung und Ausbreitung der [partizipativen] Kultur der Digitalität ist die Folge eines weitreichenden, unumkehrbaren gesellschaftlichen Wandels, dessen Anfänge teilweise bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen“ (Stalder, 2017, S. 10 f.). Spätestens seit Beginn der 2000er Jahre befeuert

und beschleunigt das World Wide Web diesen Wandel als Katalysator (ebd.). Im allgemeinen Sprachgebrauch wird dieser disruptive Transformationsprozess als „Digitalisierung“ bezeichnet (Lätzel & Stalder, 2018). Auf semantischer Ebene meint „Digitalisierung“ in einem engen Sinne das Überführen und Umwandeln analoger Informationen, Daten, Objekte und Gegenstände in sogenannte Digitalisate (Macgilchrist, 2019; Stalder, 2021). D. h. aus einer technologischen Perspektive, „dass etwas, das analog vorliegt, in digitale Form gebracht wird“ (Macgilchrist, 2019, S. 18), z. B. ein gedrucktes Buch eingescannt und digitalisiert wird (Stalder, 2021). Im Rahmen dessen werden analoge Informationen in Nullen und Einsen kodiert und in das computerverarbeitbare binäre System überführt (Bloomberg, 2018). In einem erweiterten Sinne meint Digitalisierung als langwieriger Metaprozess der Technologisierung jedoch auch die „Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien“ (Stalder, 2018, S. 8). „Dinge, die vorher mit analogen Medien organisiert wurden, werden nachher mit digitalen Medien organisiert. Aus dieser Perspektive ist Digitalisierung ähnlich wie Alphabetisierung“ (Stalder, 2021, S. 4). Auf einer Metaebene wird die Digitalisierung einzelner Institutionen oder Unternehmen auch als Digitalisation bezeichnet (Bloomberg, 2018). Der komplexe gesamtgesellschaftliche Wandel, der auf einer Makroebene aus der Digitalisierung und der Digitalisation resultiert, wird im Terminus „digitale Transformation“ subsumiert (Döbeli Honegger, 2020).

Der begriffliche Diskurs zu den Termini Digitalisierung, Digitalisat, Digitalisation und digitale Transformation wird dominiert von der Kontrastierung analoger und digitaler Medien (Cramer, 2014; Cramer & Jandrić, 2021). Diese wird eingesetzt, um vermeintlich neue von alten Medien abzugrenzen, wenngleich es im Kern häufig eher darum geht, webbasierte von nicht-webbasierten Verfahren und Medien zu differenzieren (ebd.). Als Gegensatzpaar sind die Kategorien „analog“ und „digital“ daher problematisch (Stalder, 2017). Ausgehend von einer wissenschaftstechnologischen Perspektive wird diese Problematik deutlich. Entgegen der inflationären alltagssprachlichen Verwendung des Präfixes „digital“, das z. B. in Zusammenhang mit digitalen Geomedien oder Digitalkamera eingesetzt wird, um neue von alten, analogen Medien abzugrenzen, meint digital aus einer wissenschaftstechnologischen Perspektive:

“[T]hat something is divided into discrete, countable units — countable using whatever system one chooses, whether zeroes and ones, decimal numbers, tally marks on a scrap of paper, or the fingers (digits) of one’s hand — which is where the word ‘digital’ comes from in the first place; in French, for example, the word is ‘numérique’” (Cramer, 2014, S. 15).

Im Unterschied dazu meint analog:

“[T]hat the information has not been chopped up into discrete, countable units, but instead consists of one or more signals which vary on a continuous scale, such as a sound wave, a light wave, a magnetic field (for example on an audio tape, but also on a computer hard disk), the flow of electricity in any circuit including a computer chip, or a gradual transition between colours, for example in blended paint. (Goodman, 160) therefore defines analog as ‘undifferentiated in the extreme’ and ‘the very antithesis of a notational system’” (Cramer, 2014, S. 16).

Dieser Logik folgend sind das romanische Alphabet, das Klavierspielen, Gutenbergs Buchdruckpresse und das in Bünde und einzelne Noten unterteilte Griffbrett einer Gitarre digital, weil diese auf klar strukturierten Systemen von Zahlen, Buchstaben und Noten basieren, während das nicht in Noten eingeteilte Griffbrett einer Violine mangels klarer Einteilung in Noten „analog“ ist (ebd.). Schlussendlich folgt daraus die Erkenntnis, dass die Verwendung des Präfixes „digital“ aus technologischer Perspektive sprachlich und inhaltlich in aller Regel obsolet, wenn nicht sogar falsch und daher problematisch ist. Angesichts dessen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit bewusst auf das Präfix verzichtet. Ein weiteres Argument dafür, nachfolgend von Geomedien und nicht-digitalen Geomedien zu sprechen, folgt aus der Rahmung der Arbeit über den Kontext von Digitalität. Während Digitalisierung, Digitalisation und digitale Transformation sich auf einen Wandel im Sinne eines Prozesses konzentrieren, der vergleichbar ist mit der Alphabetisierung, bezeichnet die Digitalität einen Zustand, bei dem das unverbundene Nebeneinander „analoger“ und „digitaler“ Parallelwelten und Handlungspraktiken überwunden und von einer Kultur der Digitalität abgelöst worden ist, in der das Digitale konstitutiv wirkt (Stalder, 2017; Döbeli Honegger, 2020). Vor diesem Hintergrund wird nachstehend die Ausbreitung der partizipativen Kultur der Digitalität skizziert.

2.6.1. *Theoretische Annäherung an die postdigitale Hybridität der partizipativen Digitalität*

Bereits 1962 kündigt Marshall McLuhan in seinem Werk „Die Gutenberg-Galaxis“ das Ende des Buchzeitalters und damit in gewisser Weise auch das nahende Ende der Printmedien an (McLuhan, 1962). 60 Jahre später zeigt die empirische Bestandsaufnahme eines Gutachtens, das von den Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien zur Situation der lokalen Presse in Auftrag gegeben wurde, dies deutlich, exemplarisch anhand der Printmedienauflage. Demnach ist die Nachfrage nach klassischen Printauflagen der Presse in den vergangenen 20 Jahren von 16,6 Millionen im Jahr 2000 auf 10,0 Millionen in 2021 stetig gesunken, während die E-Paper-Auflagen von 0,10 Millionen in 2010 auf 2,2 Millionen Exemplare in 2021 gestiegen sind (Gorgels, 2022). Während traditionelle Medienformen und klassische Formate auf dem Weg in die Digitalität folglich zusehends an Bedeutung verloren haben, ist die Relevanz webbasierter Angebote und sozialer Netzwerke diametral dazu gestiegen. Im Kontext von Digitalität sind diese daher omnipräsent. In Zusammenhang mit der Medienutzung lässt sich eine demographische Verschiebung des Nachfrageverhaltens ablesen, wonach klassische Printmedien im Vergleich zu webbasierten Angeboten insbesondere bei jüngeren Leser*innen zunehmend an Bedeutung verlieren. Wichtigste Informationsquelle der 14- bis 29-Jährigen: das Internet (ebd.). Wie die JIM-Studie 2022 zeigt, stehen bei der Gruppe der zwölf- bis 19-Jährigen unter den verschiedenen Möglichkeiten, sich im Netz über das aktuelle Tagesgeschehen zu informieren, Online-Angebote von Zeitungen und Zeitschriften hinter Suchmaschinen, sozialen Netzwerken wie Instagram und TikTok, der Google-Schlagzeilenfunktion, YouTube, Online-Angeboten von TV und Radiosendern usw. nur auf Platz 11 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022).

Neben dem Ende der Gutenberg-Galaxis hat McLuhan (1962) zudem prophezeit, dass die Welt dank technischer Innovationen zu einem globalen Dorf zusammenwachse. Ähnliches hat Nicolas Negroponte, einer der Gründer des *Massachusetts Institute of Technology* (kurz: MIT), 1998 im Rahmen einer Kolumne im *Wired Magazine* prognostiziert: „*like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence*“ (o. S.). Der von Negroponte (1998) angekündigte Zustand wird verschieden bezeichnet. Cramer beschreibt diesen als post-digital (2014) bzw. postdigital (Cramer & Jandrić, 2021). Stalder (2017) hingegen nennt

die Hybridität (vermeintlich) analoger und digitaler Realitäten Kultur der Digitalität. Entsprechend eines zeitlichen Danach verweist der Terminus „post-digital“ im Sinne von *post-digitisation* auf eine Phase nach bzw. eine Fortsetzung der Digitalisierung als *digitization* (Cramer, 2014). Im Rahmen dessen ist das Präfix „post“ als Kontinuität, als andauernder Prozess und weniger als Abgrenzung vom Digitalen zu verstehen. Im Unterschied dazu meint postdigital – analog zu Begriffen wie Postmoderne und Postkolonialismus – einen Zustand, in dem die Moderne, der Kolonialismus bzw. die Digitalisierung überwunden worden sind und nicht mehr zwischen „Analogem“ und „Digitalem“ bzw. *digital* und *nicht-digital* differenziert wird (Russell, 2012; Cramer & Jandrić, 2021). Vielmehr sind analoge und digitale Realitäten untrennbar miteinander verwoben, in allen Lebensbereichen allgegenwärtig und wirken konstitutiv (ebd.). Am Beispiel der (Digital-)Kamera wird die Bedeutung des Terminus „postdigital“ deutlich: „*Almost nobody would still call a digital camera ‘digital camera’; people simply refer to it as a camera*“ (ebd., S. 984).

Stalder (2017) erachtet den Status eines Nebeneinanders analoger und digitaler Parallelwelten und Handlungspraktiken ebenfalls als überwunden. Er bezeichnet den Zustand als Digitalität (ebd.). Unter Digitalität fasst er dabei „jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder, 2017, S. 18). Dieses wirkt sich auf kulturelle Praktiken aus und manifestiert sich in einer Kultur der Digitalität, in der das Digitale konstitutiv wirkt, und rekurriert zugleich auf eine Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen in der Alltags-, Lebens- und Berufswelt, ebenso wie z. B. der Planung und Gestaltung von Raum, sowie auf eine veränderte kulturelle Umwelt (ebd.). Aufbauend auf „neue[n] Strukturbedingungen des Handelns“ (Stalder, 2018, S. 8), die aus einem weitreichenden und unumkehrbaren gesamtgesellschaftlichen Strukturwandel und Transformationsprozess resultieren, der bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht und (spätestens) seit Beginn der 2000er Jahre von der Verbreitung des *World Wide Webs* als Katalysator befeuert und beschleunigt worden ist, zeichnet sich die Digitalität nach seiner Meinung insbesondere durch die erhöhte Komplexität der Gesellschaft sowie eine breite Vielfalt kultureller und partizipativer Möglichkeiten aus (Stalder, 2017). Stalders Fokus liegt insgesamt weniger auf Digitalisierungsprozessen oder der Debatte um einen Mehrwert digitaler Medien als auf der kulturellen

Transformation der Digitalität, den Einflüssen, den Relationen und dem Aushandeln von Bedeutungsansprüchen (Stalder & Kuttner, 2022). Vor diesem Hintergrund charakterisiert Stalder (2017) im Kontext einer Kultur der Digitalität drei allgegenwärtige Eigenschaften bzw. Formen der Digitalität: Algorithmizität, Gemeinschaftlichkeit und Referentialität, die in der postdigitalen Hybridität der Digitalität als Orientierungsrahmen und Ordnungskategorien dienen. Nachfolgend werden diese näher in den Blick genommen (ebd.). Zuvor lässt sich zusammenfassend feststellen, dass im Kern sowohl Cramer und Jandrić (2021) als auch Stalder (2017, 2018, 2021) das diagnostizieren, was Negroponte (1998) vorhergesagt hat, nämlich dass das (vermeintlich) „Digitale“ nicht mehr aufgrund seiner Anwesenheit, sondern seiner Abwesenheit wahrgenommen werde. Folglich beschreibt der Begriff „postdigital“ die Hybridität „alter“ und „neuer“ sowie (vermeintlich) „analoger“ und „digitaler“ Medien als *„perspective on digital information-technology which no longer focuses on technical innovation or improvement“* (Cramer, 2014, S. 18). Der Terminus „postdigital“ ist folglich: *„A Term That Sucks but Is Useful“* (Cramer & Jandrić, 2021, S. 966). Aus postdigitaler Perspektive *„you would no longer consider ‘analog’ and ‘digital’ [...] to be two different things. Instead, you would analyse them as one comprehensive phenomenon“* (ebd., S. 968). Angesichts der Hybridität der Digitalität ist diese demnach postdigital.

2.6.1.1. Algorithmizität

„Ein Algorithmus ist eine Handlungsanleitung, wie mittels einer endlichen Anzahl von Schritten ein bestehender Input in einen angestrebten Output überführt werden kann: Mithilfe von Algorithmen werden vordefinierte Probleme gelöst“
(Stalder, 2017, S. 167).

Im Kontext von Digitalität sind algorithmische Prozesse zentral, um sich in der vorherrschenden Informations- und Datenflut zu orientieren (Heise, 2016; Stalder, 2017; Hartmann, 2018; Dorsch, 2019; Dorsch et al., 2021; L. Fuchs et al., 2021). In nahezu allen Bereichen kommen Algorithmen zum Einsatz. Ausgehend vom Such- und Kaufverhalten, das vor dem Hintergrund des Nutzungsprofils anhand von *Views*, *Klicks* und *Likes* getrackt und statistisch ausgewertet wird, werden Kund*innen beim Online-Shopping und in den sozialen Netzwerken Angebote und Produkte vorgeschlagen, die ihnen tatsächlich zusagen und sie zum Kauf verleiten (Hartmann,

2018). Je mehr Aktivitäten *getrackt* und Daten im Hintergrund zusammengeführt und ausgewertet werden, desto besser lernen Algorithmen die Interessen und Vorlieben der Nutzenden kennen und desto präziser und passender fallen letztlich die Empfehlungen aus (Schirmmacher, 2011; Heise, 2016). Auch die Werbung wird personalisiert und individuell auf die Kund*innen zugeschnitten (ebd.). Generative KI-Chatbots, wie z. B. ChatGPT, die auf hochkomplexen *Large Language*-Modellen basieren, werden als (mehr oder weniger *critical*) *friends* eingesetzt, um Mails zu verfassen und Bewerbungen zu schreiben, komplexe Programmcodes zu entwickeln, Musik zu komponieren und Bilder zu generieren (Seufert & Handschuh, 2024). Auch diese greifen auf Algorithmen zurück. In all den skizzierten Kontexten kommen Algorithmen zum Einsatz, die in aufwendigen Verfahren „gezüchtet“, d. h. mit Unmengen an Datensätzen „gefüttert“ werden, auf die sie in ihren Rechenoperationen zurückgreifen (Stalder, 2017). Selbst beim Entwickeln von Algorithmen kommen Algorithmen zum Einsatz. Im Kontext von Digitalität sind Algorithmen folglich allgegenwärtig. Dies kommt begrifflich im Terminus „Algorithmizität“ zum Ausdruck (ebd.). Vor diesem Hintergrund gilt Algorithmizität in der Digitalität als charakteristische Eigenschaft kultureller Praktiken (ebd.).

Algorithmen lassen sich einsetzen, um große Datenmengen zu filtern, zu sortieren und zu strukturieren. Gleichwohl verfügen sie – wie das obenstehende Zitat zeigt – jedoch auch über das Potenzial, die Art und Weise zu lenken, wie Informationen als *Inputs* verarbeitet, präsentiert und *Outputs* generiert werden, und beeinflussen damit sowohl direkt als auch indirekt Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse (ebd.). Im Sinne einer Handlungsanleitung bestehen Algorithmen aus einer Aneinanderreihung von Wenn-Dann-Beziehungen, die in einer mathematischen Formel zusammengebracht werden und dazu dienen, vordefinierte Probleme zu lösen (L. Fuchs et al., 2021). „Algorithmen sind [demnach] mathematische Werkzeuge, um Daten so zu verarbeiten, dass daraus Aussagen abzuleiten und Schlüsse zu ziehen sind“ (Hartmann, 2018, S. 6). Ihre Syntax weist eine Folge von Befehlen bzw. eine Reihe von Operationen und schrittweisen Instruktionen auf (Heise, 2016). Zentrale Variablen, auf die sie in den komplexen Rechenoperationen zurückgreifen, sind Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten (ebd.). Algorithmen sind daher durch drei Charakteristika determiniert: einzeln, eindeutig und vollständig beschriebene Schritte, die in Summe praktisch durchführbar und mechanisch les- und ausführbar sind, damit immer dasselbe Resultat erzielt wird (Stalder, 2017).

Vor diesem Hintergrund lassen sich im Kontext von Digitalität grundlegend zwei Arten bzw. Typen von Algorithmen differenzieren: statische, evolutionäre Verfahren und solche, die mithilfe künstlicher Intelligenz und maschinellen Lernens selbst lernen und sich weiterentwickeln (ebd.). Um komplexe Aufgaben und Probleme zu lösen, werden statische und dynamische Algorithmen miteinander kombiniert. Statische Algorithmen lassen sich in ihrem Vorgehen mit Koch- und Backrezepten, Montageanleitungen von Ikea-Möbeln oder der Bauanleitung von Lego-Modellen vergleichen (Heise, 2016; Stalder, 2017; Dorsch, 2019; Dorsch et al., 2021; L. Fuchs et al., 2021). Sie werden in iterativen Verfahren entwickelt, die so lange durchlaufen werden, bis das gewünschte Resultat erzielt ist. Das Verhalten des Algorithmus ist unabhängig von der Eingabe. Bei gleicher Eingabe liefert er immer das gleiche Ergebnis. Statische Algorithmen entwickeln sich nur dann weiter, wenn sie mit neuen Datensätzen „gefüttert“ werden (Stalder, 2017). Aufgrund dessen eignen sie sich besonders für Operationen und Situationen, in denen konsistente und wiederholbare Ergebnisse benötigt werden. Im Unterschied dazu sind adaptive bzw. selbstlernende Algorithmen hochgradig dynamisch, reagieren auf Veränderungen der Umwelt, passen sich an diese an und entwickeln sich ständig weiter (Heise, 2016; Stalder, 2017; Dorsch, 2019; Dorsch et al., 2021; L. Fuchs et al., 2021). Sie sind anpassungsfähig und verändern sich mit jeder neuen Information bzw. jedem neuen Datensatz, mit der bzw. dem sie gefüttert werden (Stalder, 2017). Aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit eignen sich dynamische Algorithmen für Fragestellungen, in denen sich die Datengrundlage stetig verändert. Das dynamische Vorgehen reicht dabei weit über statische Instruktionen und Rechenoperationen hinaus (ebd.).

Im direkten Vergleich sind regelbasierte Algorithmen weniger komplex und nachvollziehbarer als hochkomplexe, adaptive Algorithmen, die als *Black Boxes* agieren und daher von Opazität geprägt sind (Heise, 2016). Problematisch dabei ist: „Was auch immer im Programmcode eines Algorithmus passiert, kann oftmals nur die Organisation nachvollziehen, die ihn entwickelt hat“ (Dorsch et al., 2021, S. 20). Im Falle selbstlernender, adaptiver Algorithmen geraten auch diese jedoch schnell an ihre Grenzen. Darüber hinaus sind Algorithmen das „Resultat[e] komplexer sozialer Konstruktionsprozesse und Aushandlungen“ (Heise, 2016, S. 205), in deren Reproduktion sie zugleich involviert sind. Aufgrund der Trainingsdaten, mit denen sie „gefüttert“ werden, sind sie voreingenommen und keineswegs objektiv (Bär, 2022). Dies führt zu einer Verzerrung, die sich im Phänomen

des *Algorithmic Bias* widerspiegelt. Beispiele hierfür finden sich in Gesichtserkennungssoftwares, die People of Color oder zu Beginn der Corona-Pandemie auch FFP1-, 2- oder gar 3-Masken tragende Menschen nicht erkennt, oder Rechen- und Entscheidungsmodellen, die auf wenig aussagekräftige Parameter wie Wohngegend und Geschlecht zurückgreifen, um die Bonität von Menschen einzustufen (AlgorithmWatch, 2019, 2022). Negative Auswirkungen dessen sind, dass Algorithmen und automatisierte Entscheidungssysteme, in die diese eingebunden sind, Diskriminierung und Rassismus reproduzieren. (Vermeintlich) neutralen sozialen Netzwerken, die auf verschiedenste Algorithmen zurückgreifen, kommt dabei eine hohe Bedeutung zu (ebd.). Weitere Effekte, die angesichts der Algorithmizität der Digitalität im Kontext sozialer Netzwerke zentral sind, sind Filterblasen und Echokammern. Algorithmische Vorhersagen dazu, welchen *Content* die *User*innen* (vermeintlich) sehen möchten, resultieren in Filterblasen-Entitäten, in denen diese sich fortlaufend mit ähnlichem *Content* konfrontiert sehen (Pariser, 2011). Zugleich erfahren Kommunikation und Austausch eine Fragmentierung, die in voneinander isolierten Echokammern resultiert, in denen Menschen mit ähnlichen Ansichten zusammenkommen (Sunstein, 2001, 2009).

Zusammengefasst sind Algorithmen insgesamt stets nur so „gut“ oder „schlecht“, wie die Auswahl an Daten, mit denen sie „gefüttert“ und trainiert werden. Indem Algorithmen in komplexe Sachverhalte eingebunden sind, nehmen sie explizit und implizit Einfluss auf Handlungsweisen und Entscheidungsverfahren. Im Rahmen dessen gilt es zu berücksichtigen, dass Algorithmen Verzerrungen unterliegen, die sich nachgelagert auf Aus Handlungs- und Entscheidungsprozesse auswirken können. Der Ursprung algorithmischer Verzerrungen liegt hierbei weniger in den Daten selbst als in der menschlichen kognitiven Verzerrung, die sich in der Auswahl der Trainingsdaten widerspiegelt und gleichwohl zu deren Reproduktion beiträgt (Bär, 2022).

All die skizzierten Faktoren und Effekte kennzeichnen die Algorithmizität, die im Kontext von Digitalität vorherrscht, und prägen als solche sowohl den Zugang zu Partizipation als auch diese selbst. Sie beeinflussen die Art und Weise, wie Menschen auf Partizipationsmöglichkeiten (nicht) aufmerksam werden, und grenzen diese zugleich in unbekanntem Ausmaß ein. Im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation hinsichtlich der Emanzipation *zur Partizipation durch* Partizipation muss diese Unsicherheit, die aus

der Algorithmizität resultiert, folglich zum Gegenstand von Lernprozessen gemacht werden. Über das Moment der Unsicherheit können hierfür mit Blick auf die Emanzipation Ansätze einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE 3) fruchtbar gemacht werden (Pettig & Ohl, 2023a). Gleichwohl gilt es, in diesem Zusammenhang Möglichkeiten aufzuzeigen, trotz und gerade wegen der Algorithmizität die Demokratie mitzugestalten und an dieser zu partizipieren. Überdies müssen Mittel und Wege adressiert werden, um sich das Potenzial von Algorithmen im Kontext von Partizipation zu Nutze zu machen. Im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung gilt es, die Algorithmizität im Kontext von Digitalität als einen zentralen Einflussfaktor von Partizipation zu berücksichtigen. Insbesondere im Kontext sozialer Netzwerke und webbasierter Partizipationsmöglichkeiten müssen Algorithmen auf einer Makroebene als Determinante in den Blick genommen und kritisch reflektiert werden, ohne dabei jedoch den Anspruch zu verfolgen, die verborgenen Strukturen von Algorithmen als Laien in Gänze entzaubern zu können und erfassen zu wollen. Vielmehr gilt es, den Zustand der Unsicherheit als Grenze von Partizipation zu adressieren. D. h., sich im Rahmen formaler Bildungsprozesse nicht von der Unsicherheit bzgl. des genauen Einflusses von Algorithmen einschüchtern zu lassen, sondern sich dieser entgegenzustellen, sie als Teil der Digitalität zu akzeptieren und zu tolerieren. Im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation gilt es, in der geographischen Lehrkräftebildung ferner Strategien, Methoden und Fähigkeiten zu fördern, um Unsicherheiten einerseits kritisch zu reflektieren und dennoch aktiv *in, mithilfe von* und *an* Geomedien zu partizipieren. Ansätze hierfür finden sich in der *Spatial Citizenship Education* (Gryl & Jekel, 2012), der emanzipatorischen und transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Pettig & Ohl, 2023b) und einer transformativen Bildung (Nöthen & Schreiber, 2023). Letztlich dienen Algorithmen der Orientierung, denn „angesichts der von Menschen und Maschinen generierten riesigen Datenmengen wären wir ohne Algorithmen blind“ (Stalder, 2017, S. 13). Sich als Einzelner in der komplexen Digitalität zu orientieren, ist unmöglich (ebd.). Algorithmen bieten eine Hilfestellung, doch können sie keine soziale, gemeinschaftliche Interaktion und soziale Eingebundenheit ersetzen. Anknüpfend daran wird im Folgenden auf die Gemeinschaftlichkeit eingegangen, die in Anbetracht der von Unsicherheit geprägten Kultur der Digitalität für Halt und Orientierung sorgt.

2.6.1.2. Gemeinschaftlichkeit

„Sich als Einzelner in einer komplexen Umwelt zu orientieren ist unmöglich. Bedeutungen wie auch Handlungsfähigkeit können nur im Austausch mit anderen entstehen, sich festigen und wandeln. [...] Menschen sind biologisch und kulturell soziale Wesen“
(Stalder, 2017, S. 129).

In der komplexen, von Algorithmen durchzogenen Digitalität bedarf es Orientierung und Halt, die der Mensch über den Austausch in der Gemeinschaft und Gesellschaft erfährt (Stalder, 2017). Dieser ist im Kontext von Digitalität gekennzeichnet von Unverbindlichkeit und erfolgt daher oft temporär und partiell (Lätzel & Stalder, 2018). Aus Sicht der Psychologie sind die soziale Umwelt, Eingebundenheit und Zugehörigkeit, das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung sowie das Erleben von Kompetenz und Wirksamkeit als zentrale und unveräußerbare, angeborene menschliche Grundbedürfnisse die Basis extrinsischer und intrinsischer Motivation und daher essenziell für den Erfolg und gleichermaßen relevant für die Gestaltung von Lernprozessen (Deci & Ryan, 1985, 2000). Gemeinschaften sind strukturkonservative, „umfassende soziale Institutionen, die alle Bereiche des Lebens durchdringen, mit Bedeutung erfüllen und durch gegenseitige Abhängigkeit Stabilität und Sicherheit erzeugen, aber auch Veränderungen und soziale Mobilität verhindern“ (Stalder, 2017, S. 132).

Davon ausgehend, dass der Mensch nicht das passive „Opfer“ der Digitalität ist, sondern dass er sich diese im Rahmen des Sozialisationsprozesses im Austausch, in der Interaktion mit der sozialen und physischen Umwelt aneignet, erlernt er Bedeutungen, erlebt er Selbstwirksamkeit, eignet sich Fähigkeiten und Fertigkeiten an, wirkt in Interaktion mit anderen auf deren Sozialisation ein und entwickelt sich zu einem handlungsfähigen Subjekt (Hurrelmann, 2002; Hurrelmann & Quenzel, 2012b). Wissen, Werte, Einstellungen und Räume sind demnach das Ergebnis gemeinschaftlicher Austauschprozesse, die in einem Konsens, Dissens oder Kompromiss münden und fortlaufend neu verhandelt werden (ebd.). Angesichts dessen, dass Aneignungsprozesse immer in Raum eingebettet sind, die mit einer sozialen, kulturellen und individuellen Bedeutung „aufgeladen“ und belegt sind, setzt sich die Geographie mit dem räumlichen Aspekt von Sozialisation auseinander (Hurrelmann, 2002; Deinet, 2005). Ausgehend von der Familie über den nachbarschaftlichen Nahraum, über ökologische Ausschnitte im Sinne von Orten mit funktionsspezifischen Aufgaben bis in die Peripherie

nicht-alltäglich relevanter Orte und den virtuellen Raum erfolgt die räumliche Sozialisation entlang konzentrischer Kreise (Baacke, 1983, 2018 [1999]). Im Rahmen dessen werden Räume fortwährend konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert, weshalb es diese im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen aus konstruktivistischer Perspektive zu rekonstruieren, zu konstruieren und zu dekonstruieren gilt (Neubert et al., 2001; Reich, 2005a, 2005b, 2008). Der Sozialisationsprozess der produktiven Realitätsverarbeitung vollzieht sich in den Phasen, Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter, die von charakteristischen Wendepunkten in der Biographie eingeleitet werden und von spezifischen Herausforderungen geprägt sind (Hurrelmann, 2002). Zentrales Element der Sozialisation ist Gemeinschaftlichkeit im Sinne dessen, dass das soziale Umfeld als Resonanzraum fungiert und die Sozialisation folglich rahmt.

Stalder (2017) sieht in der Gemeinschaftlichkeit ein charakteristisches Merkmal der Kultur der Digitalität. Gemeinschaften versteht er dabei als strukturkonservative, umfassende soziale Institutionen, „die alle Bereiche des Lebens durchdringen, mit Bedeutung erfüllen und durch gegenseitige Abhängigkeit Stabilität und Sicherheit erzeugen“ (Stalder, 2017, S. 132). Er betont jedoch auch, dass explizite, allgemeinverbindliche normative Zwänge der Gemeinschaftlichkeit, z. B. durch die Mitgliedschaft in Sportvereinen, politischen Parteien, kirchlichen Verbänden oder anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen, im Kontext von Digitalität zugunsten informeller und unverbindlicher freiwilliger Organisationsformen an Bedeutung verlieren (ebd.). Wie geht das zusammen, Gemeinschaftlichkeit als charakteristisches Merkmal der Kultur der Digitalität auf der einen und die Generation Unverbindlich bzw. Z auf der anderen Seite? In der Kultur der Digitalität werden traditionelle Vereine zunehmend von informellen Organisationsformen, sogenannten *Communities of Practice*, abgelöst, die auf Freiwilligkeit basieren und ohne Verpflichtungen und strikte Hierarchien auskommen. Wenngleich die Anzahl eingetragener Vereine kontinuierlich steigt, sind die Mitgliederzahlen an vielen Stellen – unabhängig von der sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung der breiten Vereinslandschaft und dem mit dem Engagement in Vereinsstrukturen einhergehenden Demokratieverleben, den Partizipationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserfahrungen – rückläufig (BMFSFJ, 2019a). Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung von Sportvereinen, deren Mitgliederzahlen zugunsten steigender Fitnessstudio-Mitgliedschaften kontinuierlich zurückgehen

(ebd.). *Communities of Practice* sind soziale, epistemische Austauschräume, in denen Individuen mit gänzlich unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen und dennoch ähnlichen Interessen und Sichtweisen auf die Welt und das eigene Handeln in praxisbezogenen Gemeinschaften zusammenkommen (Stalder, 2017). Sie zeichnen sich insbesondere durch Diskontinuität, eine hohe Fluktuation und Fluidität aus. D. h., die Mitglieder kommen und gehen. In eine *Community of Practice* wird niemand hineingeboren oder gegen seinen Willen zum Eintritt oder Bleiben, geschweige denn zur Erledigung jedweder Aufgaben „gezwungen“. Sie sind informell organisiert, existieren oft nur temporär und basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Charakteristisch ist das „Nicht-eingesperrt-Sein und Sich-nicht-unterordnen-Müssen“ (ebd., 138 f.). In der internen Kommunikation sind soziale Netzwerke zentral.

„Weil sich die Mitglieder freiwillig zur Teilnahme an der Gemeinschaft entscheiden, werden ihre Äußerungen und Handlungen als authentisch angesehen, denn [...] mit ihnen folgen sie nicht den Anweisungen anderer, sondern dem eigenen Antrieb“ (ebd., S. 142).

Voraussetzung für die Mitarbeit *in* und Mitgestaltung *der* Gemeinschaft sind die Akzeptanz und Übernahme des interpretativen Rahmens, des *Common Sense*, der der Gemeinschaft zugrunde liegt und deren Mitglieder eint. Denn auch wenn die Mitarbeit in der Gemeinschaft freiwillig ist und den Eigeninteressen der Mitglieder dient, so ist sie nicht frei von Voraussetzungen und gewissen grundlegenden „Spielregeln“. Freiwilligkeit und Individualität sind vor diesem Hintergrund ambivalent. Denn mit der freiwilligen Übernahme der Regeln einer Gemeinschaft schränkt sich das Individuum zugleich freiwillig in seiner Individualität ein. „*In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, o. S.). Zusammengefasst kennzeichnen sich *Communities of Practice* demnach durch:

1. ein gemeinsames Interesse (*domain*),
2. eine gemeinsame Handlungspraxis sowie einen gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsbestand (*practice*) und
3. eine Gemeinschaft von Personen, die sich gegenseitig unterstützen und sich austauschen und an gemeinsamen Aktivitäten und Diskussionen partizipieren (*community*) (ebd.).

Im Kontext von Digitalität sind *Communities of Practice* Ausprägungen der *Commons*-Bewegung, die gemäß dem Motto „*sharing is caring*“ grundlegend auf einem Paradigma der gemeinschaftlichen Herstellung, Verbreitung und Nutzung von Informationen, Daten, Wissen und anderen Ressourcen beruht (Stalder, 2011). Demnach stellt die *Commons*-Bewegung einen Gegenentwurf zum Neoliberalismus dar. Entgegen der neoliberalen Maxime von Wettbewerb und Privatisierung strebt die *Commons*-Bewegung eine gerechtere und nachhaltigere Nutzung und Verwaltung von Ressourcen an, die auf Kooperation, Zugang und kollektiver Verantwortung beruht. *Commons* bieten somit einen alternativen Rahmen für die Organisation von Gesellschaft und Wirtschaft, der über die Marktlogik hinausgeht und gemeinschaftliche Werte in den Mittelpunkt stellt (ebd.). Ausgehend davon lassen sich innerhalb der *Commons*-Bewegung grundlegend drei Dimensionen unterscheiden:

1. Güter, die gemeinschaftlich genutzt werden (*common pool resources*),
2. Mitglieder von Gemeinschaften, die die Ressource herstellen, pflegen und nutzen (*commoners*) sowie
3. Praktiken, Normen und Institutionen, die von den Gemeinschaften selbst entwickelt werden (*commoning*) (Stalder, 2017).

Offen und frei zugängliche Codes (Stichwort: *Open Code*), Daten (Stichwort: *Open Data*) und Bildungsmaterialien (Stichwort: *Open Educational Resources*, *OER*) sind Beispiele für gemeinsam erstellte und miteinander geteilte *common pool resources*. Die *Communities* (Stichwort: *OER-Community*), innerhalb derer diese geteilt werden, sind *Communities of Practice*, deren Mitglieder als *commoners* zu verstehen sind. Das Projekt *OpenStreetMap* wiederum lässt sich als *commoning* verstehen.

Zusammengefasst ist die Kultur der Digitalität eine Kultur der *Commons* und damit auch der Partizipation. Die Interaktion und der Austausch von *Commons* basieren auf dem Prinzip der Partizipation und der dieser zugrunde liegenden Reziprozität, die wiederum auf die Gemeinschaftlichkeit von Digitalität verweist. Im Kontext von Digitalität werden Informationen und Wissen zunehmend in epistemischen, auf Freiwilligkeit basierenden, informellen Gemeinschaften, sogenannten *Communities of Practice*, kollaborativ produziert, die sich durch Unverbindlichkeit und Flexibilität auszeichnen. Dies ermöglicht ein hohes Maß an Spontaneität, führt auf Seiten der Mitglieder jedoch auch zu einer hohen Fluktuation. Im Unterschied zu

Vereinen und Verbänden, die insgesamt sinkende Mitgliedszahlen verzeichnen, kommen *Communities of Practice* hierbei ohne strikte Hierarchien aus. Getreu dem Motto „*sharing is caring*“ ist der Aspekt des Teilens, der sich im Kontext von Digitalität mit Blick auf Gemeinschaftlichkeit in der Kultur der *Commons* und Ausprägungen wie Open Educational Resources widerspiegelt, handlungsleitend.

Rekurrierend auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten und die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation gilt es, in der geographischen Lehrkräftebildung angesichts der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation epistemische *Communities of Practice* als partizipative „*think tanks*“ und „*Wissens-hubs*“ und zugleich als Möglichkeits- und Erfahrungsräume für Partizipation zu adressieren. Um dabei einen Zusammenhang zu informellen, *bottom,-up*-initiierten Formen der gesellschaftlichen Dimension von Partizipation herzustellen, können Initiativen wie das Helfer-Shuttle als positive Beispiele für die Gemeinschaftlichkeit von *Communities of Practice* und deren Relevanz im Kontext von Digitalität herangezogen werden. Im Rahmen dessen wird das rekombinatorische Nutzen von Informationen und Medien relevant, das in Anbetracht der Referentialität der Kultur der Digitalität im kommenden Abschnitt thematisiert wird.

2.6.1.3. Referentialität

„Eine, wenn nicht die grundlegende Methode, mit den Menschen
– alleine und in Gruppen –
an der kollektiven Verhandlung von Bedeutung teilzunehmen,
besteht in der Kultur der Digitalität darin, Bezüge herzustellen“
(Stalder, 2017, S. 96).

Im Kontext von Digitalität basiert das individuelle und kollektive Verhandeln von Bedeutung auf dem Herstellen von Bezügen – wie das obenstehende Zitat zeigt –, auf dem Referenzieren. Ganz grundlegend meint Referentialität dabei „das Auswählen, Zusammenführen und Verändern von bestehenden Informationen zu neuen Sinn- und Handlungszusammenhängen“ (Lätzel & Stalder, 2018, S. 44). Ergebnis sind komplexe Bedeutungszusammenhänge, die auf andere, nicht weniger komplexe Bedeutungszusammenhänge rekurren. Das rekombinatorische Nutzen und Verknüpfen bestehender Informationen und Medien sind daher *die* grundlegende Methode, um an der Kultur der Digitalität zu partizipieren (Stalder, 2017).

Anstatt originäre, völlig neue Inhalte zu schaffen, basiert die Produktion von Wissen und Medien zunehmend auf dem Rekombinieren und Verweisen auf bereits vorhandenes Material (ebd.). Um sich in der Informations- und Datenflut der vernetzten Kultur der Digitalität, in der der Zugriff auf Informationen nahezu unbegrenzt ist, zurechtzufinden und zu orientieren, ist die Referentialität folglich zentral. Im Kontext von Digitalität ist die Referentialität eine Eigenschaft vieler Verfahren und stellt daher ein „Grundmuster der Sinngebung, im privaten wie im öffentlichen Raum“ (Stalder, 2018, S. 11) dar.

Die Referentialität steht dabei im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen von Originalität und Autorschaft (Stalder, 2017). In der „analogen“ Welt basierte Kreativität oft auf der Idee eines identifizierbaren Autors und eines originalen Werkes. Im Kontext von Digitalität jedoch werden diese Grenzen undeutlicher, da Inhalte durch Rekombination, Transformation und Referenzierung bestehender Medien entstehen. Bereits mit Bedeutung versehenes Material wird im Kontext von Digitalität demnach in neue Zusammenhänge gebracht und dabei mit neuen Bedeutungen aufgeladen. Folglich werden bestehende Inhalte fortlaufend rekonfiguriert. Mittels technologischer Lösungen, die es ermöglichen, Inhalte rasch zu bearbeiten und sie durch Schlagworte, Links, Zitate und Hypertexte in neue Kontexte zu stellen, wird der Prozess vereinfacht und zusehends automatisiert. Ein Beispiel hierfür ist die Art und Weise, wie digitale Plattformen wie YouTube oder Wikipedia funktionieren. Nutzende greifen auf bestehende Inhalte zu, modifizieren sie und stellen sie in einen neuen Zusammenhang. Auch in den sozialen Netzwerken ist diese Praxis allgegenwärtig. „Die Möglichkeiten des ‚likens‘ und des ‚sharens‘ sind genau darauf optimiert, [...] Dinge auszuwählen und diese Auswahl mit anderen zu teilen“ (Lätzel & Stalder, 2018, S. 44 f.). Hashtags spielen hierbei eine zentrale Rolle. Im Sinne kontextueller Verbindungen schaffen sie Bezugspunkte zwischen verschiedenen Informationen und Inhalten und ermöglichen es den *User*innen*, Inhalte mithilfe der Verschlagwortung durch markierte Schlüsselwörter zu kategorisieren, dadurch zu bündeln, miteinander zu verknüpfen und zu vernetzen und sie in einen größeren Informationsfluss und Kontext zu integrieren. Am Beispiel ortsbezogener Hashtags zeigt sich die Referentialität im Kontext von Raumkonstruktionen (Kanwischer & Schlottmann, 2017). Mithilfe des *Taggens* wird auf bereits bestehende räumliche Diskurse rekurriert, die dadurch wiederum rekonfiguriert werden. Rekursiv werden die Hashtags ebenso im „Realraum“ eingesetzt, um im Umkehrschluss auf die

Konstruktion via ortsbezogenem Hashtag zu rekurrieren. Als Metadaten erleichtern Hashtags dabei das Auffinden von Informationen, weil sie darüber hinaus auch als Filtermechanismus dienen. Angesichts der Verschlagwortungslogik und des Netzwerkmechanismus schaffen Hashtags Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit und verfügen daher über eine emanzipatorische Funktion (Fielitz & Staemmler, 2020; Bernard, 2023). Über das Verlinken und Verschlagworten hinaus meint Referentialität jedoch nicht nur einen technischen Prozess, sondern beschreibt angesichts des Teilens vielmehr ein zentrales Paradigma der Kultur der Digitalität, das sich in verschiedenen Zusammenhängen und Bereichen niederschlägt (Stalder, 2017). Referentialität charakterisiert demzufolge die Art und Weise, wie Informationen im Kontext von Digitalität erstellt, verarbeitet und geteilt werden, indem auf bereits bestehende Inhalte rekuriert und diese rekonfiguriert werden. Folglich kennzeichnet sie die Vernetzung von Informationen und Wissen (ebd.). Anstelle klassischer Modi und Hierarchien der Wissensproduktion, die von Expert*innen dominiert werden, ermöglicht die Referentialität die Partizipation „vieler an vielem“ im Sinne dessen, dass die Wissensproduktion aufgrund der Referentialität zu einem kollaborativen und partizipativen Austauschprozess avanciert. Die Referentialität fördert folglich Partizipation, da Menschen nicht nur passive Konsument*innen von Inhalten bleiben, sondern als Prosument*innen aktiv an der Gestaltung und Verbreitung von Wissen und Informationen partizipieren. Referentialität ist daher eine Methode, „mit der sich Einzelne in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren können“ (Stalder, 2017, S. 95). Der Moment des Teilens ist hierbei zentral, „denn Bedeutung kann niemand alleine herstellen, dazu braucht es immer andere, die die eigene Auswahl validieren und erweitern“ (Lätzel & Stalder, 2018, S. 45).

Ausgehend von der Auswahl von Informationen werden diese für neue Sinn- und Handlungszusammenhänge zusammengeführt und gewissermaßen „upgecycelt“. In der Digitalität lässt sich diese Vorgehensweise in zahlreichen privaten wie auch beruflichen, in materiellen und immateriellen Zusammenhängen wiederfinden. Im Kern geht es darum, Ideen, Inhalte, Konzepte und Materialien basierend auf einem gemeinsamen Nenner miteinander zu verknüpfen und damit neue Bedeutung, neue Ideen, neue Konzepte, neue Materialien aus „Altem“ zu schaffen, zu generieren. Auch eine Promotion basiert letztlich auf der Logik der Referentialität. Ausgehend von einer Fragestellung werden Informationen zusammengetragen, rekonfiguriert, mit empirischem „Rohmaterial“ angereichert, in Summe analysiert

und schließlich publiziert. Auch Handlungsweisen wie das Zitieren oder Parodieren, das Nachahmen, wie z. B. im Reenactment, die Re-Performance und Postproduktion sowie das Remix und Remake folgen der Referentialitäts-Logik (Stalder, 2017).

Zusammengefasst lässt sich abschließend feststellen, dass „das Erstellen eines eigenen Gefüges von Bezügen [...] zur allgegenwärtigen und allgemein zugänglichen Methode geworden [ist], um all die vielen Dinge, die jedem Einzelnen begegnen, zu ordnen“ (Stalder, 2018, S. 10), sich in der Informations- und Datenflut der Digitalität zu orientieren und an deren Rekonfiguration zu partizipieren. Angesichts dessen sind formale Bildungskontexte aufgefordert, die Schüler*innen auf die Vielfalt und Vielzahl an Partizipationsformen und -möglichkeiten vorzubereiten, ihnen Potenziale für Partizipation aufzuzeigen, die aus der Algorithmizität, der Gemeinschaftlichkeit und Referentialität der Digitalität resultieren, und deren Herausforderungen kritisch zu reflektieren (KMK, 2017). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend Implikationen betrachtet, die sich hieraus für die geographische Lehrkräftebildung ergeben.

3. Partizipation und geographische Bildung

*„Partizipation ist kein spezifisch geographischer Ansatz.
Allerdings ist Partizipation für
eine moderne Geographie ein wichtiges Leitbild“
(Brendel & Mohring, 2023a, S. 379).*

Obwohl Partizipation laut Brendel und Mohring (2023a) „kein spezifischer geographischer Ansatz“ (S. 379) ist, hat sie als wichtiges Leitbild einer modernen, zeitgemäßen Geographie nicht nur in der geographischen Bildung, sondern auch darüber hinaus in der Fachwissenschaft gegenwärtig Konjunktur. Sowohl als Forschungsgegenstand als auch als (didaktisches) Gestaltungsprinzip, das sich in partizipativen und ko-konstruktiven Forschungsansätzen widerspiegelt, ist Partizipation präsent (Rhode-Jüchtern & Kanwischer, 2002; Pettig et al., 2021). In der Fachwissenschaft zeigt sich dies insbesondere in jenen Teildisziplinen, die die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum in den Blick nehmen und sich mit Fragen der Stadt- und Raumplanung, der sozialen Gerechtigkeit, der Nachhaltigkeit, der Resilienz und des Naturschutzes befassen. In Form von VGI (*Volunteered Geographic Information*) und PPGIS (*Public Participation Geographic Information System*) ist Partizipation im Rahmen von *Citizen Science* darüber hinaus auch in Bereichen der Geoinformatik relevant. Im Kontext von Digitalität erfahren bestehende Traditionen, bewährte und etablierte Ansätze und Perspektiven eine Reinnovation oder – mangels tatsächlichem Innovationsgehalt – zumindest eine Revitalisierung. Während fachwissenschaftliche Zugänge sich primär auf die Analyse und Erforschung der räumlichen Dimension von Partizipation als gesellschaftlichem und politischem Phänomen konzentrieren, fokussieren geographiedidaktische Zugänge Fragen der Vermittlung und Förderung von sowie der Befähigung und Emanzipation zur Förderung von Partizipation. In der geographischen Bildung ist Partizipation domänenübergreifend relevant, d. h. sowohl in der Geographiedidaktik als auch in der Lehrkräftebildung, der Schulgeographie sowie der außerschulischen geographischen Bildung.

Von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Befähigung bzw. Emanzipation zur selbstbestimmten und kritisch-reflexiven Partizipation *an* und *durch* Medien im Kontext von Digitalität als übergeordneter Bildungsauftrag an alle Unterrichtsfächer – und damit auch an die geographische Bildung – adressiert (2021). Insofern Medien im Kontext von Digitalität „*always spatial*“ (Matthew, 2024, o. S.) sind, weil sie stets über eine räumliche Referenz verfügen, ist die geographische Bildung in zweifacher Hinsicht aufgefordert, Ansätze und Konzepte zu entwickeln, die die Befähigung zur Partizipation *an* und *durch* Medien adressieren. Für die geographische Lehrkräftebildung resultiert aus dem Auftrag, Schüler*innen im formalen Kontext des schulischen Unterrichts zur Partizipation *an* und *durch* Medien zu befähigen, im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) die Notwendigkeit, Lehrkräfte sowohl aus fachlicher als auch aus didaktischer Perspektive zur Förderung entsprechender Fähigkeiten zu befähigen. Auf dieser Grundlage bedarf die Emanzipation zur selbstbestimmten und reflektierten Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien (J.-H. Schmidt, 2018) zur und aktiven *Teilnahme* an politischen und *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen spezifischer Strategien und Konzepte, nicht nur *über*, sondern *insbesondere mit* und *durch* Geomedien zu lehren und lernen (Kanwischer & Gryl, 2022). Folglich werden eine geographische Geomedienbildung und -didaktik relevant, die die Vielfalt und Vielzahl von Partizipationsmöglichkeiten in den Blick nehmen und Mittel und Wege aufzeigen, wie die Befähigung zur Förderung von Partizipation gelingen kann. Diese setzt eine grundlegende bildungstheoretische Rahmung voraus, die nachstehend erfolgt.

Vor dem Hintergrund der Ziel- und Fragestellung der Arbeit werden in diesem Kapitel zunächst lerntheoretische Ansätze thematisiert. Anschließend wird die geographische Lehrkräftebildung in der formalen Bildung verortet. Im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation werden angesichts der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation darüber hinaus die Potenziale non-formaler und informeller Bildungskontexte betrachtet. Im Anschluss wird die geographiedidaktische Rezeption von Partizipation beleuchtet und im Kontext von Digitalität vertieft. Im Zentrum dessen stehen zunächst Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Schockemöhle, 2009a, 2010; Gryl & Budke, 2016; Pettig, 2021; Meyer & Mittrach, 2023; Pettig & Ohl, 2023a, 2023b). Anknüpfend daran

folgt eine Auseinandersetzung mit der politischen Bildung (Budke, 2016a; Eberth, 2016; Budke et al., 2017), die unter Berücksichtigung multipler Raumkonzepte und im Hinblick auf eine mündige Rauman eignung im Sinne von „Geographie-Machen“ (Werlen, 1997, 2001) über die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Schulze et al., 2015; Pokraka & Gryl, 2018; Dorsch & Kanwischer, 2020a) und die mündigkeitsorientierte Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a) fortgesetzt wird. Infolgedessen werden Geomedien ins Zentrum der Analyse gerückt. Auf eine Auseinandersetzung mit der Mediensozialisation folgend werden (Geo-)Medien über die Strukturelle Medienbildung als „Weltlieferanten“ (Jörissen & Marotzki, 2009b) definiert. Anknüpfend an die in 2.4.1. diskutierten Leitermodelle erfolgt anschließend eine Einführung in das Partizipative Lernen (Mayrberger, 2012) und eine Partizipative Mediendidaktik (Mayrberger, 2019). Dieser schließt sich eine Erörterung der Trias aus Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien (J.-H. Schmidt, 2018) an, die in einer Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen *über*, *mit* und *durch* Geomedien mündet (Kanwischer & Gryl, 2022).

3.1. Bildungstheoretische Perspektive

*„Der wahre Zweck des Menschen
– nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die
ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt –
ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu
einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und
unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die
Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich
mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen“
(Humboldt, 1851, S. 9).*

In der Theorie wird der Bildungsbegriff verschieden verhandelt, so auch im Bereich Partizipation und Geographie. Obwohl der Fokus der Arbeit originär auf der geographischen Lehrkräftebildung liegt, ist es angesichts der Rahmung über die geographische Lehrkräftebildung unerlässlich, das der Arbeit zugrunde liegende Bildungsverständnis und -ziel theoretisch zu reflektieren. Die bildungstheoretischen Überlegungen helfen dabei, Partizipation im Kontext dessen zu verorten. In der Trias aus Bildung, Partizipation und Geographie ist eine Auseinandersetzung mit der Programmatik der

Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt erforderlich. Auf der einen Seite Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Staatsmann, Humanwissenschaftler, Bildungsreformer und Gründer der Berliner Humboldt-Universität (Blankenstein et al., 2019). Auf der anderen Seite Alexander von Humboldt (1769–1859), Wilhelms jüngerer Bruder, Universalgelehrter, Naturwissenschaftler, Weltreisender und Mitbegründer der modernen Geographie (ebd.). Über die Human- und Naturwissenschaften hinweg eint die Forschung der Brüder eine holistische Herangehens- und Betrachtungsweise. Aufgewachsen mit den humanistischen Idealen Jean-Jacques Rousseaus verbindet die Brüder darüber hinaus ihr Freiheitsideal, das sich auch in dem obenstehenden Zitat des sogenannten „humboldtschen Bildungsideals“ widerspiegelt (Humboldt, 1851). Ihr Streben nach *Liberté, Egalité und Fraternité* ist grundlegend geprägt von der Aufklärung und beeinflusst von Ereignissen wie der Französischen Revolution in Paris (1789), in der das Freiheitsstreben der *Citoyens*, die die Abschaffung der Ständegesellschaft einforderten, zum Ausdruck kommt.

Vor diesem Hintergrund versteht Wilhelm von Humboldt Freiheit als erste zentrale Bedingung und unverzichtbare Grundlage von Bildung, die auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, die individuelle Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung abzielt. Freiheit meint dabei die Freiheit des autonomen Individuums, Interessen intrinsisch motiviert und frei von äußeren Zwängen, jedoch stets unter Berücksichtigung des Gemeinwohls in mannigfaltigen, d. h. vielfältigen und vielseitigen Situationen nachzugehen (Humboldt, 1851; Blankenstein et al., 2019). Der freie Zugang zu Bildung zählt ebenfalls dazu. Unter dem Motto „gleiche Bildung für alle“ fordert Wilhelm Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund.

Das klassische humanistische, von Freiheit geprägte, emanzipatorische Bildungsverständnis Humboldts hat bildungstheoretische Diskurse und Debatten überdauert. Über die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012) und Ansätze wie die mündigkeitsorientierte (Dorsch, 2019), Transformative (Singer-Brodowski, 2016; Nöthen & Schreiber, 2023) und Transformatorische (Koller, 2023) Bildung ist die Grundintention, die im klassischen Bildungsverständnis Humboldts zum Ausdruck kommt, das Individuum als ein „zu freier vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen“ (Klafki, 1986, S. 459) zu verstehen, im Kontext von Digitalität noch immer

relevant. Hierbei drückt sich auch aus, dass weniger das grundlegende Verständnis von Bildung Adressat von Veränderung ist. Vielmehr geht es um die Entwicklung und Reinnovation bestehender Ansätze.

Die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* behandelt die räumliche Dimension von Bildung und Mündigkeit (Gryl & Jekel, 2012). Hierbei baut sie auf Humboldts Ideale der Mündigkeit und Selbstbestimmung auf, betont angesichts der aktiven Gestaltung von Räumen als Teil der demokratischen Partizipation jedoch die raumbezogene Handlungskompetenz (ebd.). Im Rahmen dessen thematisiert sie Fähigkeiten, sich in komplexen, global vernetzten Räumen selbstbestimmt orientieren und aktiv an diesen partizipieren zu können.

In der mündigkeitsorientierten Bildung kommen das humboldtsche Bildungsverständnis und die Ideale der Aufklärung zentral zum Ausdruck (Dorsch, 2019). Die mündigkeitsorientierte Bildung betont die Befähigung von Individuen zur Selbstbestimmung, kritischen Reflexion und Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft (Dorsch & Kanwischer, 2019; Gryl et al., 2020a; Mittrach & Dorsch, 2023). An das Bildungsverständnis Humboldts knüpft diese insofern an, als dass sie das Verständnis von Bildung als ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, bei der der Einzelne zur Mündigkeit und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigt wird, aufgreift (ebd.). Im Unterschied zur Bildungskonzeption *Spatial Citizenship*, deren Fokus auf der räumlichen Dimension von Mündigkeit liegt, konzentriert sich die mündigkeitsorientierte Bildung auf die Mikroebene des Individuums. Sowohl die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* als auch die mündigkeitsorientierte Bildung betonen die Verantwortung, die mit der Freiheit, Mündigkeit und Partizipation einhergeht, und stehen somit in direkter Verbindung zu Humboldts Bildungsverständnis. Auch in der Transformativen (Singer-Brodowski, 2016; Nöthen & Schreiber, 2023) und Transformatorischen (Koller, 2023) Bildung findet sich das Bildungsverständnis Humboldts wieder. Wenngleich die Transformatorische Bildung grundlegend dafür plädiert, Bildung anders zu denken, rekurriert diese auf das humboldtsche Bildungsverständnis, reformuliert dieses jedoch im Sinne von Weiterentwicklung, sodass „Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverständnisses“ (ebd., S. 16) verstanden wird. Basierend auf einer kritisch-konstruktiven Didaktik, die angesichts „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1994, 1999) dafür plädiert, dass Bildung über die reine Wissensvermittlung hin-

aus insbesondere die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten adressieren muss, die aus den Schlüsselproblemen resultierenden Herausforderungen zu bewältigen, werden das klassische Bildungsverständnis Humboldts und die Tradition Klafkis folglich in der Transformativen (Singer-Brodowski, 2016; Nöthen & Schreiber, 2023) und Transformatorischen (Koller, 2023) Bildung fortgeschrieben. Zumal das Ideal von autonomen, selbstbestimmten Weltbürger*innen im Kontext von Digitalität noch immer das übergeordnete Bildungsziel von Schule und Universität darstellt. „Epochaltypische Schlüsselprobleme sind hierbei als komplexe und dynamische Strukturprobleme zu verstehen, die sowohl von weltumspannender als auch von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind (Klafki, 1994, 1999). Die Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen vernetzten Frage- und Problemstellungen, von denen eine transformative Wirkung erwartet wird, bildet den Kern der Transformativen Bildung (Singer-Brodowski, 2016; Nöthen & Schreiber, 2023).

Das Ziel der Förderung partizipativer Fähigkeiten zur selbstbestimmten und kritisch-reflexiven Partizipation reicht bzgl. der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation als roter Faden der emanzipatorischen, mündigkeitsorientierten und Kern einer transformativen Bildung von der Aufklärung über die Vor- und Nachkriegszeit bis in die Digitalität (Dorsch, 2019; Gryl et al., 2020a; Schulze et al., 2020; Kanwischer & Dorsch, 2023; Nöthen & Schreiber, 2023). Für die Förderung von Fähigkeiten zur selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und kritisch-reflexiven Partizipation sind das Bildungsverständnis, -ideal und -ziel insofern relevant, als dass diese die Grundlagen einer verantwortungsbewussten und reflektierten *Teilnahme* an politischen und *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen schaffen können. Unter Berücksichtigung des Gemeinwohls flankieren Freiheit, Autonomie, Chancengleichheit, individuelle Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung diese Grundlagen auf der Mikroebene des Individuums als Voraussetzungen und zugleich als Zielperspektive. Vor diesem Hintergrund umfasst eine selbstbestimmte, verantwortungsbewusste und kritisch-reflexive Partizipation, das Wohl der Gemeinschaft im Blick zu haben und individuelle Interessen stets vor dem Hintergrund des Gemeinwohls zu reflektieren. Im Sinne Humboldts beinhaltet Partizipation demnach immer auch die Verantwortung, bei der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen stets „das große Ganze“ der Gesellschaft und die Auswirkungen des Handelns im

Blick zu haben. Angelehnt an das ganzheitliche humboldtsche Bildungsideal wird Bildung im Kontext dieser Arbeit definiert als die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung, die determiniert ist durch die individuelle sinnliche, gedankliche, soziale, kulturelle und ökonomische Sozialisation des Individuums. Im Zentrum dessen steht die Förderung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 1991), die angesichts des ganzheitlichen Ansatzes des lebenslangen Lernens, bewussten wie unbewussten Lernens, auch ein Leben lang andauert (Hof, 2009).

Das humboldtsche Bildungsideal schafft die Grundlagen für eine emanzipierte, kritische und verantwortungsbewusste Bürgerschaft, die nicht nur in der Lage ist, an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen, sondern diese auch aktiv mitzugestalten. Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von Mündigkeit, Freiheit und kritischem Denken sind dabei entscheidende Voraussetzungen, um Menschen zur Partizipation zu befähigen. In diesem Zusammenhang besteht die Aufgabe von Bildung folglich nicht nur in der Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation, sondern umfasst zugleich immer auch die Verantwortung, die damit einhergehenden Freiheiten im Sinne des Gemeinwohls zu nutzen. Bildung soll demnach nicht bloß zur *Teilnahme* und *Teilhabe* befähigen, sondern auch dazu, die eigenen Freiheiten verantwortungsvoll und im Sinne des Gemeinwohls zu nutzen. Dieser von Humboldt postulierte Freiheitsgedanke spiegelt sich in Art. 5 GG wider, der die Freiheit der Meinung, der Kunst sowie der Wissenschaft, Forschung und Lehre garantiert (Art. 5 GG). Vor diesem Hintergrund sind neoliberale Ökonomisierungs- und Privatisierungsentwicklungen *von* und *in* der Bildung durchaus kritisch zu betrachten (Bethge, 2002; Lüthje, 2002). Erkennen lassen sich diese bspw. am Einzug von Angebots-Nachfrage-Logiken, einer daraus resultierenden Marktorientierung von Bildung und Phänomenen wie der über *Sponsoring* realisierten Technisierung von Klassenzimmern (Cieslik, 2002; Schmerr, 2002; P. J. Weber, 2002). Phänomene und Entwicklungen wie diese gefährden die fundamentale Idee von Bildung als freiem Raum der Persönlichkeitsentwicklung, der auf die Emanzipation *zur* Partizipation an Politik und Gesellschaft ausgerichtet ist. Unter Berücksichtigung dessen bedeutet „gebildet zu sein [...] [sich] in einer Kultur der Digitalität so emanzipiert wie möglich zu bewegen und sich dennoch bewusst zu sein, dass vollständige Kontrolle und freier Wille eine Illusion sind“ (Gryl, 2023, S. 47).

Ausgehend vom humboldtschen Bildungsideal liegt der Arbeit ein vom Humanismus und der Aufklärung sowie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule geprägtes, emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde, das über die bloße Vermittlung von Wissen hinausgeht. Im Folgenden wird an ebendiesem Punkt aus lerntheoretischer Perspektive angeknüpft.

3.1.1. Lerntheoretische Annäherung

*„Es gibt kein Lehren ohne Lernen. [...] Wer lehrt, lernt beim Lehren, und wer lernt, lehrt beim Lernen. [...] Ohne Lernen existiert kein Lehren und umgekehrt“
(Freire, 2013, S. 25).*

Der Prozess des Lernens ist ein komplexer. In der Theorie wird dieser verschieden verhandelt. Aus Paolo Freires Perspektive sind das Lehren und das Lernen, wie das obenstehende Zitat zeigt, ein wechselseitiger und dialogischer Prozess, in dem das lernende Individuum eine aktive Rolle einnimmt. In diesem Sinne meint Lehren daher nicht, träges Wissen weiterzugeben bzw. zu vermitteln, sondern Räume und Möglichkeiten zu schaffen, in denen das Individuum dieses im aktiven und selbstbestimmten Austausch und Dialog mit der sozialen Umwelt auf individuelle Art und Weise erzeugen und konstruieren kann (Funke, 2010). Dies gelingt nicht, wenn Lehrende Wissen über Möglichkeiten zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation wie Geld an einem Bankschalter in ein Schließfach oder Depot bzw. die Lernenden einzahlen oder einlagern (Freire, 2013). Vielmehr besteht sich die Aufgabe von Lehrenden darin, auf Seiten der Lernenden eine epistemologische Neugierde zu wecken sowie das Selbstbewusstsein und Fähigkeiten zur kritischen Reflexion zu fördern und zugleich deren Abenteuer- und Risikofreude zu stimulieren (ebd.). Darüber hinaus sollen die Lernenden befähigt werden, sich über die bloße Konditionierung hinwegzusetzen und an der Gestaltung von Politik und Gesellschaft zu partizipieren (Freire, 1991, 2013). Freire (ebd.) plädiert für Bildung als eine Praxis der Freiheit und schreibt dieser folglich eine befreiende Aufgabe und emanzipative Funktion zur Partizipation zu. Das Lernen wird daher als ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess verstanden, der frei von Unterdrückung ist (ebd.). Ein ähnliches Verständnis findet sich in der ergänzenden Empfehlung der KMK (2021) zur Strategie der „Bildung in der digitalen Welt“, die sich explizit dem Lehren und Lernen widmet. Dort heißt es:

„Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter und auch sozialer Prozess, bei dem Beziehungen zu Lehrenden und weiteren Lernenden entscheidend sind. Lernen findet eingebettet in einen kulturellen und situativen Hintergrund in der jeweiligen Lebenswirklichkeit des Individuums statt“ (ebd., S. 7).

Über Freires konstruktivistischen Ansatz hinaus gibt es zahlreiche andere Herangehensweisen, sich mit dem komplexen Vorgang des Lernens auseinanderzusetzen. Auf theoretischer Ebene manifestieren sich diese in Prinzipien und Regeln, die von Lerntheorien gerahmt werden. Die Theorien geben Aufschluss darüber, welche Bedingungen und Methoden den Lernprozess fördern oder behindern können. Demnach bieten lerntheoretische Ansätze verschiedene Perspektiven, wie die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation realisiert werden kann. Grundlegend wird zwischen behavioristischen (u. a. Watson, 1913; Skinner, 1974) und kognitivistischen (u. a. Tolman, 1922; Lewin, 1963) sowie konstruktivistischen (u. a. Piaget, 1924, 1936, 1947; Watzlawick, 2003, 2006, 2016) und konnektivistischen (Siemens, 2005) Theorien differenziert. Im Hinblick auf die Förderung von Partizipation in Bildungsprozessen stellt sich die Frage, welche lerntheoretischen Ansätze geeignet sind, um Lernende zu einer aktiven, selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Teilhabe zu befähigen. Vor diesem Hintergrund folgt nachstehend eine Annäherung an zentrale lerntheoretische Konzepte.

Behavioristische Lerntheorien (u. a. Watson, 1913; Skinner, 1974) basieren auf dem Lernparadigma des *Stimulus-Response-Modells*, dem zufolge es sich bei menschlichem und tierischem Verhalten (siehe Pawlowscher Hund) grundsätzlich um die Reaktion auf einen mit den Sinnesorganen wahrgenommenen Stimulus, einen Reiz, handelt, der konditioniert werden kann. Zentrale Lernziele sind das Erinnern und Wiedererkennen. Der Weg vom Sinneseindruck zum Handlungsimpuls, die Informationsverarbeitung, bleibt als *Black Box* unberücksichtigt. Behavioristische Ansätze konzentrieren sich darauf, Wissen über etwas, z. B. Partizipationsmöglichkeiten, zu vermitteln und wie Geld an einem Bankschalter in ein Bankdepot bzw. das Gehirn einzulagern. Gelernt wird, weil die Lehrperson dies anordnet bzw. instruiert. Weil sie den Lernenden oktroyiert, die Hauptstädte aller EU-Mitgliedsstaaten bzw. die Paragraphen, in denen Partizipation in der Bundesrepublik rechtsverbindlich geregelt ist, auswendig zu lernen und aufzählen zu können.

Kognitivistische Theorien (u. a. Tolman, 1922; Lewin, 1963) wiederum konzentrieren sich auf die Informationsverarbeitung, die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen. Gelernt wird durch das Wiederholen gespeicherter Informationen und deren Anwenden an Fallbeispielen. Das Gehirn ist dabei keine *Black Box*, sondern der Ort, an dem Informationen verarbeitet und Output generiert wird. Bezogen auf Partizipation hieße das, dass die Lernenden sich in einem ersten Schritt formale und informelle Möglichkeiten der Partizipation einprägen, um in einem zweiten Schritt Fallbeispiele hinsichtlich dieser zu analysieren.

Angesichts der Förderung partizipativer Fähigkeiten und der Befähigung bzw. Emanzipation zur reflektierten Inwertsetzung dieser zur Partizipation greifen behavioristische und kognitivistische Lerntheorien folglich zu kurz, weil eine selbstgesteuerte und erfahrungsbasierte sowie kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Partizipationsmöglichkeiten, die für den Erwerb und Ausbau partizipativer Fähigkeiten unerlässlich sind, ausbleibt. Einen größeren Erfolg stellen konstruktivistische (u. a. Piaget, 1924, 1936, 1947; Watzlawick, 2003, 2006, 2016) und konnektivistische (Siemens, 2005) Lerntheorien in Aussicht.

Konstruktivistische, handlungsorientierte Lerntheorien sind darauf ausgerichtet, komplexe und zugleich authentische Lerngelegenheiten zu schaffen, die es ermöglichen, Wissen zu erzeugen, zu konstruieren (u. a. Piaget, 1924, 1936, 1947; Watzlawick, 2003, 2016). Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass die Wirklichkeit konstruiert und die Intersubjektivierbarkeit individuell verschieden ist, weshalb ein zur Hälfte gefülltes Glas als halb voll oder halb leer aufgefasst werden kann (Watzlawick, 2003, 2006, 2016). Im Sinne dessen ist Lernen ein aktiver, individueller, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer, sozialer und auf Erfahrung basierender Konstruktionsprozess, der darauf ausgerichtet ist, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, die Welt zu erfinden, zu konstruieren, sie zu entdecken, zu rekonstruieren und zu enttarnen, zu dekonstruieren (Neubert et al., 2001; Reich, 2005a, 2005b, 2008, 2009). Hierfür braucht es Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden sich neugierig entdeckend, kreativ forschend und problemlösend mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden dazu befähigt werden, Wissen und Fähigkeiten bedarfsgerecht, lösungsorientiert und zielgerichtet anzuwenden. Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik nehmen Lehrende dabei die Rolle von Lernprozessbegleiter*innen ein, die den Unterricht im Sinne eines Lernan-

gebots planen und gestalten, sich zugunsten einer Schüler*innenorientierung ansonsten jedoch eher im Hintergrund aufhalten. Die zentrale Aufgabe der Schule liegt im konstruktivistischen Sinne folglich darin, Kinder und Jugendliche systematisch auf die *Teilnahme* und *Teilhabe* am partizipativen *way of life* der Demokratie vorzubereiten (Dewey, 1951, 2000; Quesel & Oser, 2006). Im deweyschen Sinne ist Demokratie folglich als Lebensform zu verstehen, die in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung darstellt (Dewey, 2000). Angesichts dessen werden Wissen, Kenntnisse und Werte in der Interaktion und dem Austausch mit der materiellen und soziokulturellen Umwelt aktiv konstruiert. Voraussetzung dafür ist, dass es nicht die eine, allgemeingültige Wahrheit und Wirklichkeit gibt, vielmehr werden diese individuell konstruiert. Im Kontext von Partizipation meint das, den Lernenden authentische Partizipationsräume, wie z. B. die Partizipation an der Campus- bzw. Schulhofgestaltung oder der Auswahl des Mensaangebots, zu offerieren, in denen sie sich kreativ austoben und gestaltend aktiv werden können. Ziel konstruktivistischer Lerntheorien ist es, für die Lernenden authentische Lernsituationen zu schaffen, in denen sie erfahrungsbasiert lernen, mit komplexen Situationen operieren können, d. h., die Lernenden zu befähigen, die Welt zu rekonstruieren, zu entdecken, zu konstruieren, zu erfinden und zu dekonstruieren, ihr kritisch-reflexiv zu begegnen (Reich, 1998, 2005a, 2008, 2009). Im Sinne Paolo Freires „Pädagogik der Autonomie“ (2013) sollen Lehrende Lerngelegenheiten schaffen, die den Lernenden im konstruktivistischen Sinne die Möglichkeit bieten, Wissen zu erzeugen, d. h., Wissen, Inhalte und Kenntnisse nicht wie Geld an einem Bankschalter in das Wissensdepot der Lernenden einzulagern, sondern ihr kritisches Bewusstsein, ihre Abenteuer- und Risikobereitschaft und Neugierde zu wecken und nachhaltig zu fördern. Die Lehrenden nehmen dabei die Rolle von Lernprozessbegleiter- und -berater*innen ein, deren zentrale Aufgabe darin liegt, „die kritische Fähigkeit der Schüler[*innen] [...], ihre Neugier und ihr Selbstbewusstsein zu fördern. Dabei gilt: Je selbstgesteuerter der Lernprozess, desto erfolgreicher das Lernen. Eine der Hauptaufgaben liegt darin, mit den Schüler[*]innen präzise Methoden zu entwickeln, wie sie sich den Objekten der Erkenntnis ‚annähern‘ sollten“ (Freire, 2013, S. 27). Im Kontext dessen wird Bildung als ein reziproker Prozess des Lehrens und Lernens verstanden, der auf der Interaktion, Kooperation und Kollaboration zwischen den Lehrenden, den Lernenden und dem Lerngegenstand basiert.

Im Unterschied zu behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Ansätzen basiert die konnektivistische Lerntheorie auf der Idee der Vernetzung von Wissen und geht davon aus, dass das Individuum in zahlreiche Richtungen vernetzt ist und das Wissen „wie“ (*Know-how*) und das Wissen „was“ (*Know-what*) nicht ausreichen, um erfolgreich durch die exponentiell steigende Informationsflut der Digitalität zu navigieren, sondern es dafür Metawissen darüber braucht, wo Wissen zu finden ist (*Know-where*) (Downes, 2012; Siemens, 2005). Aus konnektivistischer Perspektive ist Lernen daher ein Vernetzungsprozess, d. h., dass im Laufe des Lernprozesses Informationen unterschiedlichster Art und Herkunft in einem Netzwerk strukturiert und über Knoten, *Hubs*, miteinander verknüpft werden. Einzelne Informationen stehen dabei nicht für sich, sondern sind in ein Wissensnetz eingebunden, das basierend auf individuellen Erfahrungen individuell „gestrickt“ wird. Überschneidungen bzw. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Informationen, wie z. B. dem formalen oder informellen Charakter partizipativer Prozesse, werden zu sogenannten *Hubs* zusammengefasst. Der diffusen Logik digitaler Netzwerke folgend wird Wissen transdisziplinär verknüpft. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen einzelnen Informationen zu erkennen. Um sich in der exponentiell steigenden Informationsflut der Digitalität zurechtzufinden und mündig durch die Partizipationslandschaft, die Vielfalt analoger, digitaler und hybrider Partizipationsangebote, zu navigieren, reichen *Know-how* und *Know-what* nicht aus. Vielmehr braucht es Metawissen darüber (*Know-where*), wo Informationen zu Partizipationsmöglichkeiten verfügbar sind und wie diese genutzt werden können.

Angesichts der Förderung partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation bieten konstruktivistische und konnektivistische Ansätze wertvolle Perspektiven und Impulse zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, wenngleich sich ihre Zugänge dabei unterscheiden. Während der Konstruktivismus den Lernprozess als einen individuellen, selbstgesteuerten versteht, der in ein soziales Gefüge eingebettet ist, ist Lernen im konnektivistischen Sinne ein auf Kooperation und Kollaboration basierendes Verbinden und Vernetzen von Informationen. Die konstruktivistische Lerntheorie betont die aktive Rolle der Lernenden in der Wissenskonstruktion und fordert sie heraus, sich kritisch und reflexiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Mit Blick auf Partizipation ist diese kritische Haltung zentral, weil sie es den Lernenden ermöglicht, bestehende Strukturen zu hinterfragen und Veränderungen aktiv

anzustoßen. Im Gegensatz dazu hebt die konnektivistische Lerntheorie die Bedeutung von Netzwerken, Technologien und dem Umgang mit Wissen in vernetzten Strukturen hervor.

Mit Blick auf die von Algorithmizität und Referentialität durchdrungene Kultur der Digitalität, die vorherrschende Informationsflut und die Vielzahl und Vielfalt an geomedienbasierten Möglichkeiten zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen ist das Erlernen kritisch-reflexiver Fähigkeiten zur Partizipation, wie es konstruktivistische Ansätze vorsehen, essenziell. In Anbetracht der Gemeinschaftlichkeit und der sozialen Eingebundenheit von Partizipation in mehr oder weniger formale bzw. informelle *Communities*, Initiativen, Vereine oder Verbände, sind Fähigkeiten der Vernetzung allerdings ebenso zentral. Angesichts der Befähigung im Sinne einer Emanzipation zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in einer komplexen, vernetzten Kultur der Digitalität befruchten sich die Perspektiven der aktiven und selbstgesteuerten Wissenskonstruktion des Konstruktivismus und der kooperative und kollaborative Netzwerkcharakter des Konnektivismus gegenseitig. Unter Berücksichtigung des Lernverständnisses der KMK (2021) wird Lernen im Rahmen dieser Arbeit daher als ein aktiver und auf Erfahrung basierender, selbstgesteuerter sowie situativer und sozialer, kollaborativer und ko-konstruktiver Konstruktions- und Rekonfigurationsprozess verstanden. Vor diesem Hintergrund sollen die Lernenden zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen befähigt werden.

Ausgehend von einem emanzipatorischen Bildungsansatz, einem konstruktivistisch-konnektivistischen Lernparadigma und einem erfahrungs-basierten Ansatz geht es im Kontext von Partizipation folglich weniger darum, trübes Wissen über Partizipation in die Wissenskonten der Lernenden einzuzahlen (Freire, 2013). In Vorbereitung auf den *democratic way of life* liegt der Fokus vielmehr auf dem *learning by doing*, dem Zulassen von Partizipation und dem Schaffen von Erfahrungsräumen und konkreten Möglichkeiten für eine selbstgesteuerte, aktive und kritisch-reflexive Partizipation, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, Partizipation durch Partizipation an exemplarischen Beispielen aus eigener Erfahrung zu erlernen (Dewey, 1951, 2000; Große-Oettringhaus, 2007; Ohl, 2009; Kiess, 2022). Ziel dessen ist es, „Demokratie in der Schule zu lernen und Schule als Ort der Demokratie zu begreifen und zu leben“ (Koinzer, 2015, S. 33). Sowohl

in der politischen Bildung als auch in der Demokratiebildung und der *Citizenship Education* schlägt sich dies nieder (Kenner & Lange, 2018). Zusammengefasst gelingt es, Partizipation zu *lehren*, folglich nur, wenn Partizipation *gelernt* wird. Wer Partizipation *lehrt*, *lernt* beim Partizipation-*Lehren* zu partizipieren, und wer *lernt* zu partizipieren, *lehrt* Partizipation beim *Lernen*. Im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Partizipation empfiehlt sich aus lerntheoretischer Perspektive daher ein erfahrungsbasierter Ansatz der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation. Dieser ist gleichlautend für Lehr-/Lernprozesse aller Art relevant, die sich in verschiedenen Bildungskontexten zutragen und nachfolgend als Lernräume in den Blick genommen werden.

3.1.2. *Formale, non-formale und informelle Bildung*

In Abhängigkeit von der Formalität und Strukturiertheit wird in der breiten Bildungslandschaft zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten und Lernräumen differenziert (KOM(2001) 678, 2001; Baumbast et al., 2014; Overwien, 2020). In der Definition dieser gehen die theoretischen Zugänge auseinander. Die in ihrer Institutionalisiert-, Formalisiert- und Strukturiertheit von Grund auf verschiedenen Dimensionen von Bildung stehen dabei keineswegs in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich im Sinne des lebenslangen Lernens,³² das das Lernen als „lebensumspannendes Kontinuum“ (SEK(2000) 1832, 2000, S. 9) begreift und alle drei Dimensionen und damit das gesamte Spektrum des Lernens umfasst, mit ihren jeweils spezifischen Charakteristika gegenseitig (KOM(2001) 678, 2001). Für formale Bildungskontexte wird in diesem Zusammenhang der dringende Bedarf formuliert, das nicht-formale und informelle Lernen sowie dessen inhärenten grundlegenden Wert anzuerkennen (ebd.). Voraussetzung dafür ist, das Lernen im ganzheitlichen Sinne als ei-

³² Dieses umfasst laut der im November 1997 von Staats- und Regierungschefs im Europäischen Rat in Luxemburg initiierten Europäischen Beschäftigungsstrategie *en gros* all jene Aktivitäten und „zielgerichtete[n] Lerntätigkeit[en], die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (SEK(2000) 1832, 2000, S. 3) dienen, wobei Kompetenzen als Voraussetzungen „für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft“ (S. 13) verstanden werden. Aus bildungspolitischer Sicht ist das lebenslange Lernen das zentrale Grundprinzip des Lehrens und Lernens, auf das Angebot und Nachfrage sämtlicher Lehr-/Lernkontexte ausgerichtet werden (ebd.).

nen alltäglichen „Vorgang zu begreifen, der sich nicht nur bewusst und gezielt, sondern ebenso unbewusst und beiläufig ereignet“ (Arnswald et al., 2004, S. 28) und damit weit mehr umfasst als das, was angeleitet im Klassenzimmer und Seminarraum passiert.

Mit Blick auf einen erfahrungsbasierten Ansatz, der die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation verfolgt, werden die Dimensionen im Folgenden skizziert. Ausgangspunkt dafür ist der formale Bildungskontext der Lehrkräftebildung. Insofern ein großer Teil des Lernens nicht-formaler Natur ist und fernab formaler Kontexte außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen in non-formalen und informellen Bildungskontexten stattfindet, wird über die Lehrkräftebildung hinaus Bezug genommen auf die Beispiele für *top-down*-ermöglichte und *bottom-up*-initiierte Formen der gesellschaftlichen und politischen Dimension von Partizipation, die in der Einleitung eingeführt wurden. Im Zentrum dessen steht die Frage nach dem Potenzial zur erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation.

Formale Bildungsprozesse sind durch das staatliche Bildungs- und Ausbildungssystem strukturiert. Sie reichen von der Primarstufe der Grundschule und den Sekundarstufen I und II weiterführender Schulen sowie der beruflichen und technischen Bildung bis hin zur Universität (KOM(2001) 678, 2001; Baumbast et al., 2014). Auch die Lehrkräftebildung, die im föderalen System der Bundesrepublik in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer liegt, fällt in den Bereich der formalen Bildung. Über das Lehramtsstudium an der Universität hinaus zählen die zweite und dritte Phase der Professionalisierung ebenfalls dazu, d. h. der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat sowie die Fort- und Weiterbildung. Formale Lehr-/Lernprozesse finden in staatlichen oder staatlich anerkannten, formalisierten Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung, d. h. Schulen, Ausbildungsstätten, Hochschulen und Universitäten, statt (Baumbast et al., 2014). Sie sind durch Curricula geregelt, planmäßig strukturiert und führen zur Zertifizierung, sind also auf den Erwerb anerkannter Abschlüsse und Qualifikationen ausgerichtet (ebd.). Formales Lernen zielt auf den Wissenszuwachs ab, orientiert sich an konkreten Lernzielen, ist in Lernzeiten strukturiert und wird durch individuelle Lernförderung unterstützt (ebd.).

Auf die Lehrkräftebildung, die grundlegend auf den Erwerb der Lehrbefähigung ausgerichtet ist, treffen all diese Merkmale zu, weshalb diese der formalen Dimension von Bildung zugeordnet wird. Innerhalb des formalen Rahmens lässt sich eine erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation systembedingt nur begrenzt realisieren. Grund dafür ist die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden als *Bewertenden* und *Bewerteten*, die dazu führt, dass Lehr-/Lernkontexte grundlegend einen verordneten Charakter³³ aufweisen (Mayrberger, 2012). In Gänze aufgehoben werden kann dieser Umstand, die „Klux der verordneten Partizipation“ (ebd.), in formalen Bildungskontexten nicht. Angesichts der Voraussetzungen, die mit Blick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation auf der institutionellen und organisationalen Meso- sowie der übergeordneten Makroebene, die politische und rechtliche Bedingungen umfasst, geschaffen werden, bieten sich den Lernenden Möglichkeiten, an der Gestaltung der Hochschule zu partizipieren. Vor dem Hintergrund der Freiheit von Forschung und Lehre haben Lehrende zugleich die Möglichkeit, den Lernenden grundlegende Möglichkeiten zur Partizipation an der Konzeption sowie der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen zu offerieren und dabei in einzelnen Phasen Erfahrungs- und Möglichkeitsräume für Partizipation zu schaffen. Obwohl die Lehrkräftebildung einen formalen Bildungskontext aufweist, bieten sich zusammengefasst zahlreiche Möglichkeiten, die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation sowohl im Lehr-/Lerngeschehen als auch auf institutioneller Ebene zu fördern. Letztlich ist dies darauf zurückzuführen, dass die Befähigung zur Partizipation das zentrale und übergeordnete Ziel von Bildung darstellt.

Über Universitäten sowie allgemeinbildende, technische und berufliche Schulen hinaus findet sich formale Bildung mit Blick auf die zu Beginn der Arbeit eingeführten Beispiele jedoch auch im Brand- und Katastrophenschutz wieder, die Beispiele für die *top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation sind. Obwohl die Tätigkeiten auf ehrenamtlichem Engagement basieren und nicht – wie die Lehrkräftebildung – auf die Erwerbsarbeit ausgerichtet sind, setzen diese eine zertifizierte Aus- und Fort-

³³ Die Klux der verordneten Partizipation wird in Zusammenhang mit der partizipativen Medienbildung in 3.3.3. weiter ausgeführt.

bildung an anerkannten Ausbildungsstätten, wie z. B. der Hessischen Landesfeuerwehrschule, voraus (HBKG/2021; FwDV 2/2012). Auf Landesebene ist die Aus- und Fortbildung im Hessischen Gesetz über den Brandschutz, die Allgemeine Hilfe und den Katastrophenschutz (HBKG) geregelt und wird in Feuerwehrdienstvorschriften (FwDv) konkretisiert. Wenngleich das Engagement auf Freiwilligkeit basiert, herrscht eine Aus- und Fortbildungspflicht, die im Einsatzfall professionelles Agieren gewährleisten und sicherstellen soll. Die Partizipation der Lernenden am Lerngeschehen sowie partizipative Lernaktivitäten sind in der Aus- und Fortbildung nicht vorgesehen. Insofern konzentrieren sich die Möglichkeiten zur erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation zunächst auf den formalen Wahlakt, der in der Leitung der Einheiten auf organisationaler Ebene zum Tragen kommt (HBKG/2021). Inwiefern Partizipation über den Wahlakt hinaus auf struktureller Ebene als didaktisches Prinzip wirken kann, ist abhängig von Führungskräften, die in Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen entsprechende Möglichkeitsräume schaffen.

Obgleich der Brand- und Katastrophenschutz Beispiele *für* und Ausdruck *von top-down*-ermöglichter, formaler gesellschaftlicher Partizipation sind, weil das ehrenamtliche Engagement die formale Partizipation an der Gesellschaft widerspiegelt, konzentrieren sich Möglichkeiten zur erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation zusammenfassend auf innerinstitutionelle Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. In der formalen Aus- und Fortbildung ist Partizipation nicht vorgesehen. Dies ist damit zu begründen, dass die Aus- und Fortbildung funktionsbezogen auf die grundlegenden Tätigkeiten der Feuerwehr ausgerichtet sind, die für gewöhnlich unter dem Retten, Löschen, Bergen und Schützen subsumiert werden (HBKG/2021; FwDV 2/2012). Im Unterschied zur Lehrkräftebildung stellt die Befähigung zur Partizipation im Brand- und Katastrophenschutz folglich kein übergeordnetes Ziel der formalen Aus- und Fortbildung dar. Auf innerinstitutioneller Ebene und mit Blick auf den aktiven Einsatz für das gesellschaftliche Gemeinwohl ist Partizipation dennoch relevant.

Grundsätzlich sind Lern- und Bildungsprozesse nicht an spezifische Orte gebunden, sondern ereignen sich fernab auf die Zertifizierung ausgerichteter, formaler Kontexte in der gesamten Alltags- und Lebenswelt immerzu auch in non-formalen und informellen Zusammenhängen (Grunert, 2011). Non-formale Bildungsprozesse umfassen sämtliche Lernformen, die bewusst wie unbewusst, implizit, indirekt und ungeplant, nicht intendiert, unbeabsichtigt und unstrukturiert außerhalb formaler Bildungseinrichtungen

und deren Curricula stattfinden und nicht zur Zertifizierung führen, aber weitere Bildungsberechtigungen implizieren (KOM(2001) 678, 2001; Baumbast et al., 2014; Overwien, 2020). Der Grad der Formalisierung fällt entsprechend deutlich geringer aus. Non-formales Lernen findet in der Familie, der *Peer-Group* und *Community of Practice*, der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz und in der Freizeit, im Rahmen von Aktivitäten der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe, -organisationen, Gewerkschaften sowie politischer Parteien, in Kunst- und Musikkursen sowie Sportvereinen und ehrenamtlichen Vereinigungen statt (Baumbast et al., 2014). Zentral sind demnach Tätigkeiten, die von Organisationsstrukturen eingefasst sind. Non-formales Lernen basiert auf Freiwilligkeit, ist lernendenzentriert ausgerichtet, partizipativ organisiert und trägt zur persönlichen, sozialen und kulturellen Bildung bei. In der Differenzierung zwischen schulischem und nicht-schulischem Lernen werden Felder und Facetten des non-formalen Lernens unter „außerschulische Bildung“ subsumiert, die ein weites Feld darstellt und zahlreiche Formen umfasst (Grunert, 2011).

Im lebenslangen Lernens wird dem non-formalen Lernen eine zentrale Rolle zugesprochen, wodurch dieses eine Aufwertung erfährt (Baumbast et al., 2014). Insofern das Lernen damit nicht mehr nur an Institutionen gebunden ist, sondern anerkannt wird, dass dieses in vielerlei Kontexten auch außerhalb der Schule und der Universität, z. B. im Sport- oder Musikverein, stattfindet, manifestiert sich ein Paradigmenwechsel. Dieser besteht im Wesentlichen darin, das Lernen nicht mehr in Abhängigkeit von lehrenden Autoritäten, fokussiert auf den Input dieser, zu verstehen, sondern vom Outcome der Schüler*innen her zu denken und als selbstgesteuerten, komplexen und ganzheitlichen Prozess zu begreifen. Mit Blick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur Partizipation durch* Partizipation erfolgen non-formale Lernprozesse vor dem Hintergrund der in der Einleitung eingeführten Beispiele sowohl in der politischen als auch in der gesellschaftlichen Dimension und konzentrieren sich hierbei jedoch auf formale, *bottom-up*-initiierte Partizipationsformen. Die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm stellt demnach einen non-formalen Bildungskontext dar. Die Nutzung des Mängelmelders und der Ideenplattform leistet folglich einen Beitrag zur Emanzipation *zur Partizipation durch* Partizipation. Aus Sicht der Lehrkräftebildung können non-formale Bildungskontexte wie diese zum Gegenstand formaler Bildungskontexte gemacht werden und damit in doppelter Hinsicht einen Beitrag zur Emanzipation *zur Partizipation durch* Partizipa-

tion leisten, außerhalb und innerhalb formaler Bildungskontexte. Außerhalb der von Organisationsstrukturen eingefassten non-formalen Bildungskontexte findet Lernen ebenso in informellen Zusammenhängen statt, die mit Blick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur Partizipation durch Partizipation* ebenfalls relevant sind.

Informelle Bildungsprozesse finden unbeabsichtigt und meist unbewusst i. d. R. außerhalb formaler Bildungsinstitutionen in regulären Lebens- und Arbeitszusammenhängen sowie der bspw. durch die Familie oder Peer-Groups gestalteten Freizeit statt und sind weder institutionalisiert noch strukturiert, geplant oder organisiert und führen daher zu einem Lernergebnis, das meistens nicht bewusst angestrebt wird (KOM(2001) 678, 2001; Baumbast et al., 2014). Charakteristisches Merkmal ist das „*learning by doing*“. Informelles Lernen zeichnet sich insbesondere dadurch aus, nicht durch Dritte organisiert und strukturiert zu sein. Es ist daher in hohem Maße selbstgesteuert und gekennzeichnet durch seinen impliziten Charakter. Begrifflich geht das informelle Lernen auf John Dewey zurück, der in seinen Vorlesungen die „*informal education*“ einführte. Die Europäische Kommission bezeichnet informelles Lernen als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (SEK(2000) 1832, 2000; KOM(2001) 678, 2001). Ein weiteres charakteristisches Merkmal des informellen Lernens ist sein Alltags- und Lebensweltbezug. Angesichts der Omnipräsenz mobiler *Devices* in der Alltags- und Lebenswelt findet informelles Lernen im Kontext von Digitalität häufig webbasiert statt und weist daher einen Geomedienbezug auf. Mit Blick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur Partizipation durch Partizipation* kommt Geomedien, insbesondere jedoch sozialen Netzwerken, im informellen Lernen daher eine zentrale Rolle zu. Bereits in der Einleitung der Arbeit wurde die Vielfalt und Vielzahl alltagsrelevanter und lebensweltnaher Möglichkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von* und *an* Geomedien deutlich gemacht, wobei zwischen einer gesellschaftlichen und politischen Dimension von Partizipation differenziert wurde. Die Demonstrationen gegen rechts, die als Beispiel für *bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation eingeführt wurden, und die Initiative des Helfer-Shuttles, die als Beispiel für *bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation vorgestellt wurde, können daher zugleich als Beispiele für informelle Bildungskontexte verstanden werden. Die Nutzung der Partizipationsangebote leistet unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert einen Beitrag zur erfahrungsbasierten Emanzipation *zur Partizipation durch Partizipation*.

Mit Blick auf den Fokus dieser Arbeit, der im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf der Domäne der geographischen Lehrkräftebildung liegt, stehen formale Bildungskontexte der Hochschullehre und des schulischen Unterrichts nachfolgend im Vordergrund. D. h. keineswegs, dass Partizipation in non-formalen und informellen Bildungskontexten im weiteren Verlauf der Arbeit keine Rolle spielt. Vielmehr wird diese mit Blick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur Partizipation durch Partizipation* aufgrund ihres Alltags- und Lebensweltbezugs als zentral erachtet, um in formalen Bildungskontexten anhand exemplarischer Beispiele die Brücke zwischen formalen und nicht-formalen, d. h. non-formalen und informellen Lernräumen zu schlagen und die theoretische Auseinandersetzung mit dem abstrakten und komplexen Konstrukt Partizipation mit praktischen Beispielen anzureichern.

Doch wie können Partizipation und formalisierte, strukturierte Bildung korrespondieren? Der Schlüssel liegt im lerntheoretischen Zugang, der im Folgenden erläutert wird. Unter der Prämisse, dass Bildungsprozesse sowohl zeitlich als auch räumlich nicht auf den formalen, institutionalisierten Bildungskontext von Schule und Universität beschränkt sind und „Zeugnisse, Dokumente, Bescheinigungen und Diplome [...] keineswegs die tatsächlich jeweils vorzuweisenden Fertigkeiten und Fähigkeiten, das Potenzial des biografisch erworbenen Wissens und des ausgebildeten Könnens“ (Thole & Höblich, 2014, S. 83) widerspiegeln, sondern lediglich dokumentieren und zertifizieren, herrscht in den Bildungs- und Sozialwissenschaften Einigkeit darüber, dass der Bildungsprozess auch non-formale und informelle Bereiche umfasst. Der Bildungs-Dreiklang aus einer formalen, einer nicht-formalen und einer informellen Dimension mündet in der Notwendigkeit, bei Bildung im Hinblick auf Partizipation als Zielperspektive politischer Bildung auch das Lehren und Lernen von Partizipation ganzheitlich zu denken. Unter Berücksichtigung der erfahrungsbasierten Emanzipation *zur Partizipation durch Partizipation* sind über formale Zusammenhänge hinaus daher jedwede Bildungskontexte – gleich welcher Dimension und Form – von Bedeutung, in denen sich Partizipation zuträgt, und müssen daher zugunsten einer ganzheitlichen Perspektive im Rahmen des formalen Kontexts der Lehrkräftebildung reflektiert werden. Um diese Perspektive auf fachlicher Ebene didaktisch und methodisch anzureichern, wird im Folgenden die geographiedidaktische Rezeption von Partizipation thematisiert.

3.2. Partizipation in der geographiedidaktischen Rezeption

In der Geographiedidaktik wurde und wird Partizipation breit rezipiert. Auf übergeordneter Ebene wird diese als Ziel geographischer Bildungsprozesse adressiert, die in der Emanzipation bzw. Befähigung zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und der Partizipation an raumpolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen operationalisiert werden. Über den Terminus „Partizipation“ schlägt sich die Geographiedidaktik in den Kompetenzbereichen von Handlung und Erkenntnisgewinnung und Teilhabe und in den Bereichen von Kommunikation und Urteilen nieder (Deutsche Gesellschaft für Geographie [DGfG], 2020, 2024). In der geographiedidaktischen Rezeption lassen sich die Diskussionsstränge der jüngeren Vergangenheit³⁴ im Wesentlichen in Ansätzen einer **Bildung für nachhaltige Entwicklung** (Schockemöhle, 2009a, 2010; Gryl & Budke, 2016; Pettig, 2021; Meyer, 2023; Meyer & Mittrach, 2023; Pettig & Ohl, 2023a, 2023b; Schwab & Zachenbacher, 2023) und der **politischen Bildung** (Budke, 2016b; Budke & Kuckuck, 2016; Eberth, 2016; Gryl & Budke, 2016; Uhlenwinkel, 2016; Budke et al., 2017) verorten, gehen als Teilbereiche in diesen auf oder weisen Schnittmengen mit diesen auf (Ohl, 2009, 2013) (siehe Abbildung 13). Nachfolgend wird die Rezeption von Partizipation innerhalb der einzelnen Argumentations- und Diskurslinien in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund, dass Partizipation im demokratischen *way of life* – wie zuvor ausgeführt – zugleich Inhalt, Zielperspektive und Gestaltungsprinzip ist, wirkt Partizipation dabei auf mehreren Ebenen: Sie ist inhaltlicher Gegenstand, didaktisches Prinzip und Kern partizipativer Forschungsansätze. Angesichts der Ziel- und Fragestellung dieser Arbeit ist die Bezugnahme auf Geomedien das handlungsleitende Vergleichsmerkmal (vgl. Abbildung 13).

³⁴ Angesichts der leitenden Ziel- und Fragestellung der Arbeit folgt ein semistrukturierter Abriss der geographiedidaktischen Rezeption von Partizipation, der einen Überblick schafft, jedoch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

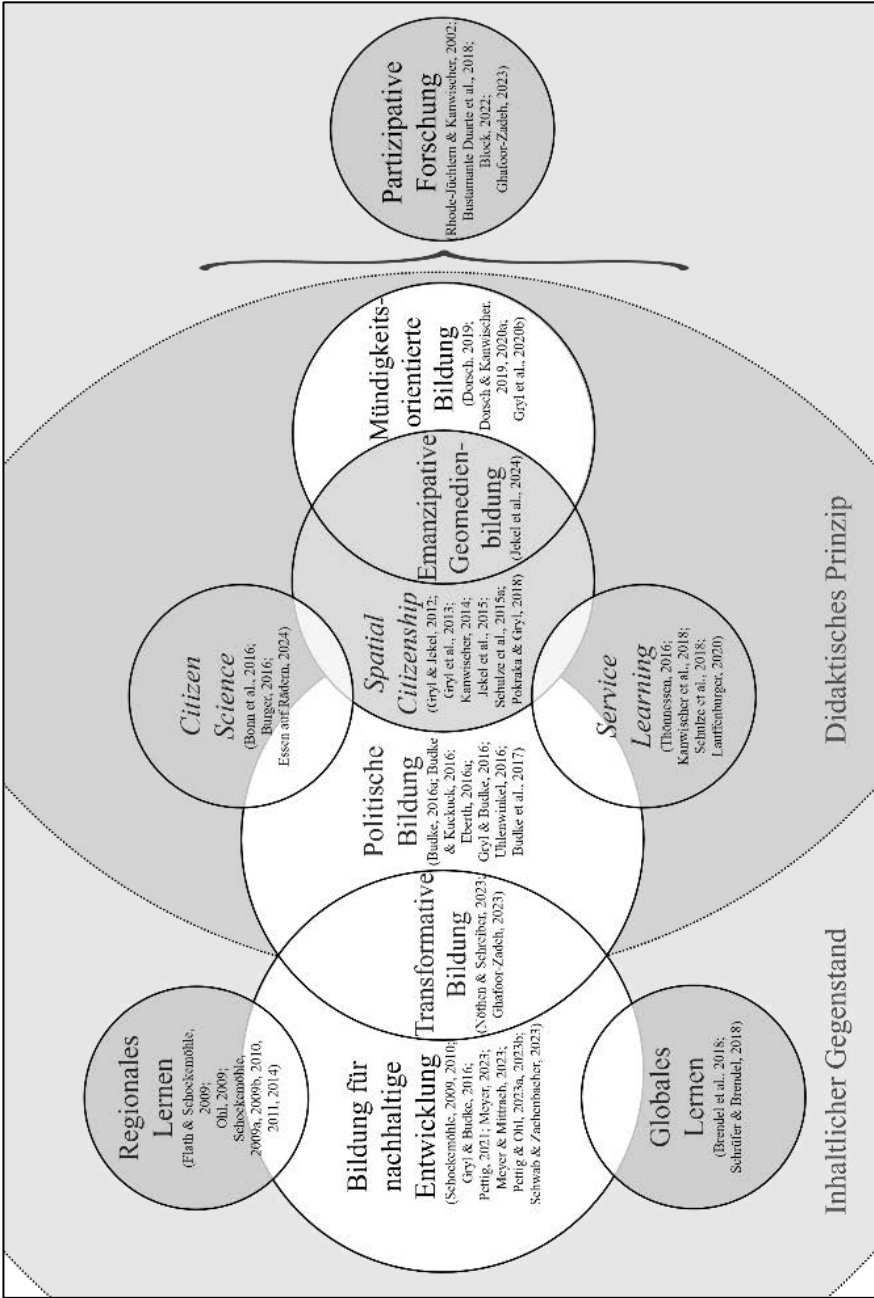


Abbildung 13 | Partizipation in der geographiedidaktischen Rezeption (eigene Darstellung)

Ansätze einer **Bildung für nachhaltige Entwicklung** (BNE) (Schockemöhle, 2009a, 2010; Gryl & Budke, 2016; Pettig, 2021; Meyer, 2023; Meyer & Mittrach, 2023; Pettig & Ohl, 2023a, 2023b; Schwab & Zachenbacher, 2023) konzentrieren sich in ihrer normativen Art auf spezifische Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, kurz SDGs), die in der Agenda 21 (United Nations [UN], 1992), dem global anerkannten Bezugsrahmen der Vereinten Nationen, formuliert und in der Agenda 2030 (UN, 2015) weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 13). Den Ausgangspunkt hierfür markiert der „Brundtland-Bericht“ (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987), in dem der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ als „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff, 1987, S. 46), definiert wird. Auf der Ebene der Bildungspolitik schlägt sich die nachhaltigkeitsorientierte Bildung in einer Empfehlung der KMK für BNE nieder (KMK, 2024a), die an den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung anknüpft (Schreiber & Siege, 2016) und auf fachlicher Ebene der Geographie in der „Luzerner Deklaration zur Nachhaltigkeit“ (Haubrich et al., 2007) konkretisiert wird. In allen vier Dokumenten wird die Befähigung zur Partizipation an der Gestaltung einer nachhaltige(re)n Welt *top-down* als Zielperspektive formuliert. Zugleich wird an das Engagement der Bürger*innen appelliert, sich im Kontext von Nachhaltigkeit *bottom-up* einzusetzen und an der Gestaltung einer nachhaltige(re)n Welt zu partizipieren (Schreiber & Siege, 2016). Über die Zielperspektive hinaus manifestiert sich Partizipation als Prinzip von BNE insofern, als dass Akteur*innen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Gesellschaft sowie die Bürger*innen aufgerufen werden, an der Entwicklung und Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien zu partizipieren (ebd.). Partizipation ist folglich ein zentrales Merkmal von BNE und wird zugleich als deren Schlüsselement verstanden (Bittner et al., 2016; Henze, 2016; Schwab & Zachenbacher, 2023). Die Relevanz von Geomedien zur Partizipation wird hierbei vernachlässigt.

Die geographiedidaktische Rezeption von BNE fußt auf dem Selbstverständnis, die Geographie sei als Brückenfach zur systematischen Erschließung der Wechselwirkungen und Verflechtungen zwischen menschlichen Aktivitäten und naturgeographischen Gegebenheiten das „Leitfach“ (DGfG, 2020; DGfG et al., 2021) einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ausgehend davon wird zugleich der Anspruch für die Geographie erhoben, das „Zukunftsfach“ (DGfG, o. J.) zu sein. Im Rahmen dessen wird

auf die integrative Denkweise der Geographie als raumbezogene Mensch-Umwelt-Disziplin verwiesen, die sich auf konzeptioneller Ebene – mit Blick auf BNE – in dem Basiskonzept Nachhaltigkeit niederschlägt (DGfG, 2024). Innerhalb des Basiskonzepts wird auf partizipative Transformationsprozesse raumbezogener Entwicklungen recurriert (ebd.).

In der geographiedidaktischen Rezeption wird die bildungspolitisch motivierte Implementierung von BNE jedoch auch kritisch diskutiert (Hasse, 2006; Schuler & Kanwischer, 2013; Pettig, 2021). So wird bspw. argumentiert, in der BNE werde mittels starker Rhetorik und schwacher Perspektiven die in der Geographiedidaktik etablierte Umweltbildung reproduziert, ohne eine paradigmatische Neuausrichtung vorzunehmen, die jedoch suggeriert werde (ebd.). Ein weiteres Argument lautet, das komplexe Konstrukt BNE baue auf einem neoliberal-pragmatischen Verständnis von Bildung und Nachhaltigkeit auf und ziele angesichts eines auf technologisch-ökonomisches Wachstum ausgerichteten Leitmotivs – entgegen eines kritisch-problembasierten Ansatzes – implizit auf die zweckgebundene Vermittlung von Wissen ab (ebd.). Des Weiteren würden Machtasymmetrien und Interessenlagen verschleiert und das multiperspektivische Verstehen komplexer Zusammenhänge und Konflikte, die sich auf verschiedenen Maßstabsebenen abspielen, vernachlässigt (Gryl & Budke, 2016). Aus dem Spannungsfeld, das sich zwischen einem emanzipatorischen Bildungsverständnis, das die Befähigung zu kritisch-reflexiver Partizipation zum Ziel hat, und dem bildungspolitischen *Agenda-Setting* der BNE aufspannt, geht die Differenzierung instrumenteller, emanzipatorischer und transformativer BNE-Ansätze hervor (Pettig, 2021; Pettig & Ohl, 2023a, 2023b). Ohne diese im Einzelnen auszubreiten, kommt Partizipation insbesondere in emanzipatorischen und transformativen Ansätzen einer BNE 2 und 3 zum Tragen, insofern Partizipation als Bereitschaft und Fähigkeit, selbstbestimmt zu partizipieren, verstanden und gefördert werden soll (ebd.). Als didaktisches Prinzip von nachhaltigkeitsorientierten Lehr-/Lernprozessen wird Partizipation in der geographiedidaktischen Auseinandersetzung mit BNE nicht explizit adressiert, kommt über die Bildungsstandards, in denen dieses über die inhaltliche Ebene hinweg vorgesehen ist, jedoch implizit zum Tragen. Wenngleich Medien und deren Einsatz im Kontext von BNE thematisiert werden, so z. B. in Zusammenhang mit dem Globalen Lernen und dem Regionalen Lernen, auf das im folgenden Abschnitt eingegangen wird, bleibt ein Bezug zu den Potenzialen zur Partizipation *in, mithilfe von* und *an* Geomedien aus.

Das **Globale Lernen** (Brendel et al., 2018; Schrüfer & Brendel, 2018) und das (außerschulische) **Regionale Lernen** (Flath & Schockemöhle, 2009; Schockemöhle, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2014) weisen in Teilen Überschneidungen mit Ansätzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf oder gehen in diesen auf (vgl. Abbildung 13). Sowohl das Globale Lernen (wie z. B. auch die Umweltbildung) als auch das Regionale Lernen nehmen wechselseitig Bezug zu BNE-Ansätzen, verfügen allerdings über genuin eigene Forschungstraditionen, die weit zurückreichen (Schuler & Kanwischer, 2013). So ist das Globale Lernen z. B. in Deutschland in den 1990er Jahren aus den Ansätzen der entwicklungspolitischen Bildung und Dritte-Welt- bzw. Eine-Welt-Pädagogik hervorgegangen (ebd.). Das Globale Lernen versteht sich grundlegend als Antwort auf komplexe Herausforderungen der Globalisierung. Im Globalen Lernen schlägt sich Partizipation in dem Ziel nieder, die Lernenden zur selbstbestimmten und aktiven Teilhabe *an* und Mitgestaltung *der* Gesellschaft zu befähigen, und ist als didaktisches Prinzip zugleich in der Gestaltung von Bildungsprozessen relevant. Geomedien finden, kongruent zu geographiedidaktischen Rezeptionen von BNE, lediglich randständig Berücksichtigung. Brendel et al. (2018) bspw. unternehmen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Globalen Lernen im digitalen Zeitalter einen Exkurs zu digitalen Geomedien. Im Rahmen dessen verweisen sie darauf, dass sich die Geographie traditionell als medienintensives Fach verstehe. Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien betonen die Autor*innen mit Blick auf Partizipation, aus einem konstruktivistischen Lernverständnis heraus die zunehmende Bedeutung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Geomedien. Mit Bezug auf Reuschenbach und Lenz (2012) verweisen sie hierbei auf das besondere Potenzial digitaler Medien zur Darstellung raum-zeitlicher Prozesse und darüber hinaus und sprechen sich vor diesem Hintergrund explizit dagegen aus, die Auseinandersetzung mit Medien in der Geographie auf Geomedien zu reduzieren. Vielmehr fordern sie, ganzheitlicher zu denken (Brendel et al., 2018). Obwohl die Autor*innen im Kontext des Globalen Lernens demnach einen Bezug zu Partizipation und darüber hinaus auch zu Geomedien herstellen, wird das Potenzial zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien nicht berücksichtigt.

Das Regionale Lernen (Flath & Schockemöhle, 2009; Schockemöhle, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2014) wiederum zielt en gros darauf ab, Partizipation in der Region im Sinne einer Bereitschaft und Fähigkeit zu (außerschulischem) regionalem Engagement zu stärken (ebd.). Im Rahmen dessen wird Partizipation als Ausdruck einer regionalen Identität verstanden (ebd.). In Zusammenhang mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung konzentriert sich Johanna Schockemöhle (Flath & Schockemöhle, 2009, 2009a; Schockemöhle, 2010, 2011, 2014) auf das Regionale Lernen. Sie setzt sich mit außerschulischem, regionalem Lernen als Strategie für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinander (2009a), fragt nach der Wirksamkeit des Regionalen Lernens hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im Kontext von BNE (2009b), befasst sich mit den Voraussetzungen für Regionales Lernen zur Stärkung von Partizipation (2010), betrachtet auf Basis einer empirischen Studie den Zusammenhang zwischen der Förderung von Partizipation und Regionalem Lernen in ländlichen Räumen und leitet evidenzbasiert Anforderungen an dessen Gelingen ab (2014). Auch im Regionalen Lernen werden Geomedien nur marginal(st) in Form einer Karte, die der Visualisierung der Verteilung von Interviewpartner*innen in ländlichen Räumen Europas dient (Schockemöhle, 2009a), berücksichtigt. In der Realisierung des Regionalen Lernens kommen Medien im Allgemeinen bzw. traditionelle, klassische sowie „neue Medien, sprich digitale Medien“ (ebd., S. 51) und elektronische zur Sprache. In ihrer Funktion als Tool, Präsentationsmedium, Hilfs- oder Kommunikationsmittel kommt ihnen hierbei lediglich eine unterstützende Funktion zu, wenngleich herausgestellt wird, dass Medien in der BNE „eine große Rolle spielen“ (ebd., S. 50). Zusammenfassend ist festzustellen, dass Partizipation im Kontext des Regionalen Lernens verhältnismäßig prominent ist, Geomedien jedoch keine nennenswerte Rolle spielen und zwischen beiden Feldern letztlich kein Bezug hergestellt und folglich auch nicht auf das Potenzial zur Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien eingegangen wird. Insgesamt fehlt im Regionalen Lernen damit – vergleichbar mit Globalem Lernen – die Berücksichtigung geomedialer Umgebungen als Kontext von Partizipation. Der Omnipräsenz von Geomedien und dem diesen inhärenten Potenzial zur Partizipation wird somit weder in Ansätzen von BNE noch im Globalen oder Regionalen Lernen Rechnung getragen.

In der noch jungen **Transformativen Bildung** (Ghafoor-Zadeh, 2023; Nöthen & Schreiber, 2023) werden Anliegen der politischen Bildung und Prinzipien von nachhaltigkeitsorientierten Ansätzen vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses (auf das in 3.1. bereits eingegangen wurde) mit Blick auf zentrale Schlüsselprobleme der transformativen Gegenwart und unter Berücksichtigung sozialer, politischer, ökonomischer und ökologischer Gesichtspunkte integriert (siehe Abbildung 13).

Im Rahmen dessen wird Partizipation als Startpunkt und Basis von Transformation verstanden, die Möglichkeiten zur dialogischen Kollaboration eröffnet und sich in partizipativen Forschungsansätzen widerspiegelt (Ghafoor-Zadeh, 2023). Partizipative Forschungsparadigmen verfolgen dabei grundsätzlich einen transformativen und emanzipatorischen Anspruch der nachhaltigen Ermächtigung benachteiligter Gruppen (Schönhuth & Jerrentrup, 2019; Ghafoor-Zadeh, 2023). Auf soziale Medien wird in der Transformativen Bildung mehrfach Bezug genommen, so z. B. in Zusammenhang mit der Digitalisierung, die als Schlüsselproblem der transformativen Gegenwart erachtet wird und sich in Phänomenen wie der Postfaktizität niederschlägt (Boeckler, 2023). Ein expliziter Bezug zu Geomedien wird hierbei nicht hergestellt, wenngleich soziale Medien (ausgehend von einem weiten Medienverständnis) implizit durchaus als solche verstanden werden könnten. Ungeachtet dessen werden die Felder Partizipation und Geomedien gegenwärtig weder im transformativen Lernen noch in der Transformativen Bildung (bislang) zusammengedacht, insofern Fragen nach dem Potenzial von Geomedien im Hinblick auf Partizipation ausbleiben. Da die gesamtgesellschaftliche Transformation im Kontext von Digitalität reflektiert wird, könnten entsprechende Ansätze in Zukunft die Diskussion um Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien bereichern. Im Gegenzug kann die vorliegende Arbeit den Diskurs in der Transformativen Bildung informieren. Da allerdings ebenso wie in den bisher diskutierten Ansätzen keine spezifische Adressierung von Geomedien stattfindet, eignen sich transformative Ansätze aus der Geographiedidaktik nicht zur Ableitung von Implikationen für diese Arbeit.

Vor dem Hintergrund der Zielstellung dieser Arbeit als Beitrag zur Erforschung von Partizipation *spezifisch durch Geomedien* sind zum aktuellen Zeitpunkt folglich weder geographiedidaktische BNE-Rezeptionen noch Ansätze des Globalen und Regionalen Lernens oder des transformativen Lernens bzw. der Transformativen Bildung als Rahmung geeignet, da sie Geomedien keine explizite zentrale Rolle zuweisen. Angesichts dessen

scheinen Ansätze der **politischen Bildung** (Budke, 2016b; Budke & Kuckuck, 2016; Eberth, 2016; Gryl & Budke, 2016; Uhlenwinkel, 2016; Budke et al., 2017) für diese Arbeit aussichtsvoller, weshalb diese nachfolgend ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden (vgl. Abbildung 13). Daran anschließend wird auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und die mündigkeitsorientierte Bildung eingegangen, in denen die politische Bildung fortgesetzt und reinnoviert wird. Angesichts der Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation liefern auf die Befähigung zur Mündigkeit ausgerichtete Ansätze bzgl. der Emanzipation zur Partizipation durch Partizipation wichtige Impulse.

3.2.1. Politische Bildung

*„Politische Bildung ist ein von Subjekten –
und damit den Adressat:innen – getragener Prozess der
Bildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten
wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität,
Emanzipation und Freiheit orientiert. [...] Wesentliche Ziele [...] sind die Förderung der
Motivation zur Mitgestaltung politischen Lebens, die Förderung der
Fähigkeit zur politischen Selbstpositionierung, politischer Urteilsfähigkeit,
Ambiguitätstoleranz und Geschichtsbewusstsein
und die Aneignung von Werkzeugen zu Partizipation,
Teilhabe und Deliberation unterschiedlicher Meinungen“
(Besand, 2022a, o. S.).*

Ausgehend von einem emanzipatorischen Bildungsverständnis versteht die Geographiedidaktik ihre fachspezifische Aufgabe in der politischen Bildung (Budke, 2016b; Budke & Kuckuck, 2016; Eberth, 2016; Gryl & Budke, 2016; Uhlenwinkel, 2016; Budke et al., 2017) darin, Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum auf den verschiedenen Maßstabsebenen und über diese hinweg offenzulegen sowie Mündigkeit im Hinblick auf eine verantwortungsbewusste Gestaltung von Räumen zu fördern (Budke, 2016b) (siehe Abbildung 13). Auf einer Metaebene verfolgt die politische Bildung im Geographieunterricht hierbei das Ziel, „das Denken als kritische Praxis zu vermitteln“ (Dickel, 2016, S. 49). Im Kern liegt der politische Gehalt des Fachs Geographie in der „Auseinandersetzung des heranwachsenden Menschen mit der gesellschaftlichen Entwicklung und der damit verbundenen räumlichen Wirklichkeit, die sich in ungleich verteilten räumlichen Verfügbarkeiten, Nutzungen und Inwertsetzungen äußert“

(Vielhaber, 1989, S. 26). Im Kontext dessen ist Partizipation angesichts von Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozessen auf inhaltlicher Ebene sowie als didaktisches Prinzip relevant (Budke, 2016b). Insgesamt leistet die Geographie damit einen zentralen Beitrag zur politischen Bildung.

Die normativen Grundlagen der geographiedidaktischen politischen Bildung bilden auf bildungspolitischer Ebene die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer, wie z. B. das Hessische Schulgesetz (HSchG/2018), über die die politische Bildung auf fächerübergreifender Ebene als Querschnittsaufgabe *top-down* an alle Schul- und Unterrichtsfächer und damit auch den Geographieunterricht respektive die geographische Lehrkräftebildung adressiert wird (Budke, 2016b). Zugleich bildet die politische Bildung den Kern des Unterrichtsfachs Politik.³⁵ Die politische Bildung ist daher sowohl auf fachspezifischer als auch auf fächerübergreifender Ebene relevant.

Die Vermittlung politischen Wissens, das Schärfen des politischen Urteilsvermögens und die Förderung von Partizipation stehen im Hinblick auf das zentrale Ziel der Förderung politischer Handlungskompetenz im Zentrum politischer Bildung (Widmaier & Nonnemacher, 2011). Das Kernanliegen der politischen Bildung ist – wie das Zitat Besands eingangs zeigt – folglich die Emanzipation zur Partizipation im Sinne einer Befähigung zu politischer Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe (Haarmann & Lange, 2016; Besand, 2022a). Die politische Bildung formaler Bildungskontexte fußt auf dem Beutelsbacher Konsens (1976), aus dem das:

- Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot,
- das Kontroversitätsgebot und
- die Schüler*innenorientierung im Sinne einer Befähigung zur Analyse von Partizipationsmöglichkeiten und der reflektierten Nutzung dieser.

als Grundprinzipien der politischen Bildung hervorgehen (Wehlinger, 1977; Haarmann & Lange, 2016). In der Frankfurter Erklärung wird der Beutelsbacher Konsens 2015 ausgehend von einem kritisch-emanzipativen Bildungsverständnis konkretisiert und bzgl. politischer Sozialisation, die

³⁵ Das Unterrichtsfach heißt in den Bundesländern verschieden: „Politik“ (Bremen, Niedersachsen, Saarland), „Politik und Wirtschaft“ (Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen), „Wirtschaft/Politik“ (Schleswig-Holstein), „Gemeinschaftskunde“ (Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen), „Politik und Gesellschaft“ (Bayern), „Gesellschaftslehre“ (Nordrhein-Westfalen), „Gesellschaftswissenschaften“ (Brandenburg), „Sozialwissenschaften“ (Nordrhein-Westfalen, Berlin) bzw. „Sozialkunde“ (Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen).

über formale Bildungskontexte hinaus, z. B. in Bildungsstätten, auch in außerschulischen Bereichen non-formaler Bildungskontexte etabliert ist, sich im Kontext von Digitalität jedoch insbesondere in informellen Bildungskontexten zuträgt, auf diese ausgeweitet (Eis et al., 2015). Angesichts multipler Transformationen, Krisen und epochaler Umbrüche wird die Notwendigkeit betont,

- Krisen, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und kontrovers zu diskutieren,
- Positioniertheiten zu analysieren und mit Blick *auf* und unter Berücksichtigung von Disparitäten Abhängigkeiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren, insbesondere im Hinblick auf den Einfluss von Macht- und Herrschaftsstrukturen auf das selbstbestimmte Denken und Handeln, um marginalisierte Gruppen erstens sichtbar zu machen und zweitens zu *empowern* und zu emanzipieren,
- Normsetzungen und Konstruktionen politischer Bildung transparent aufzuzeigen und infrage zu stellen,
- sowie Möglichkeiten und Wege zur individuellen und kollektiven Gestaltung von Politik und Gesellschaft zu eröffnen (ebd.).

Aus der Novellierung des Beutelsbacher Konsens in der Frankfurter Erklärung geht darüber hinaus die Partizipation von Lernenden an der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Sinne von Partizipation als didaktischem Prinzip als zentrale Bedingung gelingender politischer Bildung hervor, die vor dem Hintergrund eines erfahrungsbasierten Ansatzes zentral bei der Emanzipation zur Partizipation ist (ebd.).

In der geographiedidaktischen Rezeption hat die politische Bildung Tradition (siehe Abbildung 13). Sie rekurriert auf einer inhaltlichen Ebene auf politische Strukturen und Prozesse der gesellschaftlichen Bedeutungszuweisung und Gestaltung von Räumen sowie auf die Aushandlung raumbbezogener Konflikte und kommt vor dem Hintergrund einer auf den *Outcome* ausgerichteten Schüler*innenorientierung und problemorientierter Ansätze zugleich als didaktisches Prinzip zum Tragen (Budke, 2016a). Die Ansätze der politischen Bildung unterscheiden sich im Einzelnen in ihrer spezifischen Schwerpunktsetzung, weisen jedoch einen gemeinsamen Nenner auf: die Anerkennung der räumlichen Dimension epochaltypischer Schlüsselprobleme, die erstens auf verschiedenen Maßstabsebenen und über diese hinweg stattfinden, zweitens von gesamtgesellschaftlicher und weltumspannender Bedeutung sind und sich drittens in politischen Konflikten und

komplexen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, wie z. B. Globalisierung, Klimawandel und Migration, die ihrerseits kontrovers diskutiert werden, niederschlagen. Vor diesem Hintergrund steht die räumliche Dimensionalität der politischen Dimensionen *policy*, *polity* und *politics* im Kontext von Mensch-Umwelt-Beziehungen im Zentrum geographiedidaktischer Ansätze der politischen Bildung. Im Rahmen derer wird Partizipation als Schlüsselement verstanden, um Lernende erfahrungsbasiert zur aktiven Mitgestaltung politischer und gesellschaftlicher Prozesse zu befähigen. Vor diesem Hintergrund betonen Budke und Kuckuck (2016) sowie Eberth (2016), dass politische Bildung in der Geographie nicht nur Wissen vermitteln, sondern insbesondere die kritische Reflexions- und Urteilsfähigkeit fördern soll. Budke (2016a) widmet sich anknüpfend daran den Potenzialen der politischen Bildung im Geographieunterricht. Gryl und Budke (2016) wiederum verknüpfen die politische Bildung mit einer auf nachhaltige Entwicklung ausgerichteten Bildung. Pokraka et al. (2016) hingegen schlagen über webbasierte Karten die Brücke zwischen der politischen Bildung und der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und betonen die Notwendigkeit, alltägliche und allgegenwärtige geomediale (Re-)Produktionen im Geographieunterricht zu dekonstruieren und kritisch zu reflektieren. Die inhaltliche Auseinandersetzung *mit* und die methodische Anwendung von Partizipation in der geographischen Bildung sind Beispiele dafür, wie der Geographieunterricht und das Studium politisch bildend sein können, ohne explizit politische Strukturen anzusprechen (Vielhaber, 1993; Budke, 2016a). In der geographiedidaktischen Rezeption von Partizipation wird die Integration von Geomedien in der politischen Bildung in der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Kanwischer, 2014; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015; Pokraka & Gryl, 2018) expliziert, die auf die Befähigung von Schüler*innen zur geomediengestützten, mündigen Teilhabe an Raumaneignungs- und Gestaltungsprozessen abzielt und im Folgenden in den Blick genommen wird.

3.2.2. *Bildungskonzeption Spatial Citizenship*

Die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Kanwischer, 2014; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015; Pokraka et al., 2016; Pokraka & Gryl, 2018) versteht sich als Integration von Medienbildung sowie von geographischer und politischer Bildung (vgl. Abbildung 13). Hierbei knüpft sie an das emanzipatorische Bildungsverständnis der politischen Bildung und die *Citizenship Education* (Bennett et al., 2009) an und schreibt diese im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Befähigung zur geomedienbasierten Partizipation an raumbezogenen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen fort (Gryl & Jekel, 2012; Schulze et al., 2015). Auch deshalb sind Geomedien in der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* zentral.

Ganz grundlegend beschäftigt sich der *Spatial Citizenship*-Ansatz mit der mündigen Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen, die mithilfe von Geomedien stattfinden soll, und richtet sich an Lehrer*innen in der Aus- und Fortbildung (Gryl & Jekel, 2012; Pokraka et al., 2016). Dieser Ansatz vermittelt „die Grundlagen für einen gleichermaßen kritischen wie reflexiven Umgang mit räumlichen Daten und räumlichen Informationen“ (*Spatial Citizenship*, o. J.). Ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes liegt dabei darin, das räumliche Denken zu verstehen, denn „*spatial thinking is not just about astronomical space [...] nor is it just about geographic space or where we are on the planet Earth*“ (Stuart Sinton et al., 2013, S. 11). Thematisiert werden in dem Zusammenhang individuelle und kollektive Veränderungen der Raumaneignung sowie ihr Einfluss auf kollektive Entscheidungsprozesse. Der *Spatial Citizenship*-Ansatz will die durch die Technologisierung und Digitalisierung im Kontext von Digitalität veränderten Bedingungen der räumlichen Aneignung für demokratische, partizipative Prozesse nutzen. Insbesondere Kindern und Jugendlichen soll nahegebracht werden, welche Möglichkeiten Geoinformationen, Geoinformationssysteme (GIS) und Geomedien als Instrumente zur Kommunikation und partizipativer Einflussnahme mit sich bringen, um als mündige Bürger*innen an Entscheidungsprozessen, insbesondere räumlichen, teilzuhaben (vgl. *Spatial Citizenship*, o. J.). Im Wesentlichen ist der Demokratisierungsprozess davon abhängig, dass Kinder und Jugendliche ein Bewusstsein über Nutzung und Möglichkeiten digitaler Geomedien erlangen, gleichzeitig sollen sie dabei lernen, in „verschiedenen Dimensionen räumlich zu denken und verschiedene Perspektiven auf Räume kritisch zu hinterfragen“ (ebd.).

Von Bedeutung ist dies in demokratischen Prozessen auf lokaler, urbaner und regionaler Ebene, aber auch in Planungsprozessen, dem Naturschutz oder der individuellen Planung der Freizeit (vgl. ebd.). „Partizipative und kollektive Ansätze sowie die Bereitstellung von Informationen und die Datensammlung mithilfe des Internets sind [inzwischen] weit verbreitete Methoden in demokratischen Entscheidungsprozessen“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der *Spatial Citizenship*-Ansatz Demokratie, Teilhabe und Partizipation ermöglicht und fördert. Der Ansatz leistet dabei einen positiven Beitrag zum „*Learning to Think Spatially*“ (Downs, 2006, S. 10), dem Lernen, räumlich zu denken, das im Sinne des *Citizen Science*-Ansatzes weiterführend bspw. dazu genutzt werden kann, eigenständig räumliche Daten als *Volunteered Geographic Information* (VGI) zu erheben und zu analysieren.

Im Rahmen dessen werden Geomedien als omnipräsente Repräsentationen der Welt und wirkmächtige Kommunikationsmittel verstanden, denen eine konstruierte Wirklichkeit zugrunde liegt, die von Filterungs- und Konstruktionseffekten sowie Machtstrukturen durchdrungen ist (Kanwischer, 2014). Insofern sind Räume als konstruiert zu verstehen, die nicht „sind“, sondern von jeder und jedem jeden Tag und zu jeder Zeit gemacht werden (Kanwischer & Gryl, 2022). Angesichts dessen transportieren Geomedien räumliche Konstruktionen, die es aufgrund ihrer Intentionalität im Rahmen geographischer Bildungsprozesse zu dekonstruieren gilt (Jekel et al., 2015). Angesichts des alltäglichen „Geographie-Machens“ (Werlen, 1997, 2001) im Sinne einer individuellen Wahrnehmung, sozialen Konstruktion und Aneignung von Raum (Lefebvre, 1991) sowie hinsichtlich der Relevanz und des Einflusses von Geomedien auf multiple Raumkonzepte und in der Raumaneignung und Bedeutungszuweisung wird Geomedien dabei eine konstitutive Kraft zugeschrieben, die Potenziale und Möglichkeiten zur Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Diskursen einschließt (Gryl & Jekel, 2012; Jekel et al., 2015; Pokraka et al., 2016). Geomedien werden folglich als Kulturtechnik verstanden (Kanwischer, 2014).

Vor dem skizzierten Hintergrund fordert die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship*, Geomedien in der geographischen Bildung nicht um ihrer selbst willen einzusetzen, sondern diese vielmehr als konstruierte Abbilder der Realität zu reflektieren, um Filterungs- und Konstruktionseffekte zu dekonstruieren und Machtstrukturen sichtbar zu machen (Jekel et al., 2015). Ausgehend von der Anerkennung der Konstruiertheit von Geomedien wird im Kontext von Digitalität und mit Blick auf raumbezogene Bildungsprozesse daher der analytische Dreiklang, von *über*, *mit* und *durch* Geomedien zu lehren und lernen, postuliert (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015; Pokraka & Gryl, 2018), der auf die selbstbestimmte und kritisch-reflexive Prosumtion und Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien abzielt und in 3.3.5. weiter ausgeführt wird (Kanwischer, 2014; Kanwischer & Gryl, 2022). Die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* stellt sich der zweckrationalen und technologischen Einbindung von (Geo-)Medien in Lehr-/Lernprozesse damit entschieden entgegen. Vielmehr fokussiert diese die Förderung emanzipativer Fähigkeiten und die Befähigung zur Partizipation an (räumlichen) Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen als Zielperspektive.

Wenngleich sich die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* an der Schnittstelle zwischen politischer, geographischer und Lehrkräftebildung im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten angesichts der Emanzipation zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien für diese Arbeit als zentral erweist, bleibt diese in Bezug auf die praktische Umsetzung und Realisierung dessen im Lehr-/Lerngeschehen insgesamt wenig konkret. Obwohl die geomedienbasierte Partizipation als Zielperspektive formuliert wird, dominiert in der Konzeption der Aspekt der kritischen Reflexion und Dekonstruktion der Konstruiertheit von Geomedien hinsichtlich ihrer Wirkmacht und Intentionalität.

Die Frage, wie die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen bzgl. der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung angesichts der Fülle an räumlichen Ausdrucksformen und Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien und unter Berücksichtigung struktureller Rahmenbedingungen formaler Bildungsprozesse und ihrer Machtstrukturen auf praktischer Ebene im Kontext von Digitalität (dennoch) angebahnt werden kann, kommt dabei zu kurz. In der

mündigkeitsorientierten Medienbildung, in der die politische Bildung und die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* angesichts der geographiedidaktischen Rezeption von Partizipation fortgeführt werden, wird der Aspekt der Emanzipation thematisiert, weshalb diese nachfolgend ebenfalls näher betrachtet wird.

3.2.3. Mündigkeitsorientierte Bildung

„*WHAT THE F*** IST MÜNDIGKEIT?*“
(Besand, 2022b, o. S.).

Ausgehend von Kant, der die Aufklärung als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, 1784, S. 481) definiert, Unmündigkeit wiederum als das „Unvermögen [versteht], sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.), meint Mündigkeit die Fähigkeit, sich ohne die Leitung anderer des eigenen Verstandes zu bedienen (Kant, 1784). Besands (2022a) ketzerische Frage „*What the fuck ist Mündigkeit?*“ ist damit fürs Erste beantwortet. Im Sinne dessen zeichnen sich Mündige durch die Fähigkeit zu selbstbestimmtem und eigenverantwortlichem Denken und Handeln aus. Um die Bequemlichkeit des Ausführens von Anweisungen anderer wissend ruft Kant im Zuge der Aufklärung dazu auf, mutig zu sein und den beschwerlichen und gefährlichen Weg vorbei an den Vormündern und heraus aus der selbstverschuldeten und lieb gewonnenen Unmündigkeit hin zur Mündigkeit zu gehen. Im kantischen Sinne wird Mündigkeit im Rahmen dieser Arbeit folglich als Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem Denken und Handeln verstanden (Jekel et al., 2024).

Die Anfänge der mündigkeitsorientierten Bildung reichen in die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und die auf Demokratisierung und politische Bildung ausgerichtete Nachkriegsforschung des 1932 gegründeten Frankfurter Instituts für Sozialforschung³⁶ zurück. Die Forschung an dem geschichtsträchtigen und demokratieprägenden Ort des Debattierens und kritischen Denkens war inhaltlich zunächst auf die Geschichte und Theorie des Sozialismus sowie die Arbeiterbewegung ausgerichtet. Unter der Leitung von Max Horkheimer gelang dem Institut schließlich eine Neuausrichtung hin zur interdisziplinären „Kritischen Theorie der Frankfurter Schule“.

³⁶ Heute ist das weltweit bekannte und anerkannte Institut an die Goethe-Universität angegliedert. Die Forschung ist rein durch Drittmittel finanziert.

Nach der kriegsbedingten Schließung des Instituts und der Rückkehr der Intellektuellen aus dem US-amerikanischen Exil sowie der Wiedereröffnung 1950 widmeten die Direktoren Max Horkheimer und Theodor W. Adorno die Forschung der Nachkriegszeit der Demokratisierung und der politischen Bildung (Institut für Sozialforschung, 2022).

Ausgehend von Kant, der die Aufklärung als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, 1784, S. 481) definiert und Unmündigkeit wiederum als das „Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.) verstanden hat, adaptiert der Kreis Intellektueller um Horkheimer, Adorno und Co. Kants Wahlspruch der Aufklärung: „Sapere Aude! Habe Mut [...], dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (ebd.). Ihr Ziel: eine sinnvolle Erziehung zur kritischen Selbstreflexion sowie ein geistiges, kulturelles, gesellschaftliches und mündiges Klima, das eine Wiederholung von Auschwitz verhindert. Aller politischer Unterricht solle sich darauf konzentrieren, dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Er solle Heranwachsende befähigen, Widerstand zu leisten, sich Befehlen zu Gräueltaten und Barbarei zu widersetzen (Adorno, 1966).

Anknüpfend an das humboldtsche humanistische Bildungsideal verfolgt eine auf Mündigkeit ausgerichtete Bildung das Ziel, die Lernenden zu mündigem, d. h. selbstbestimmtem, autonomem und verantwortungsbewusstem Handeln zu befähigen (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020b). „Dieser Grundsatz gilt in Deutschland spätestens seit der Nachkriegszeit, in der Adorno, Horkheimer oder Klafki Mündigkeit als zentralen Begriff der Aufklärung wiederbelebten und sie als zwingende Voraussetzung einer wehrhaften Demokratie ansahen“ (Mittrach & Dorsch, 2023, S. 393).

Im Sinne der mündigkeitsorientierten Medienbildung liegt die zentrale Aufgabe von Bildung demnach darin, die Lernenden zu mündigem, autonomem und reflexivem Handeln in der vernetzten Lebenswelt und postdigitalen Kultur der Digitalität zu befähigen (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2020b; Gryl et al., 2020b). Im Kontext dessen sollen die Lernenden zur mündigen Geomediennutzung befähigt werden, d. h. dazu, „Geomедien zur Meinungsbildung und für geeignete, relevante und gültige Argumentationen methodisch in Wert zu setzen, um fremde und eigene Weltbildkonstruktionen zu hinterfragen sowie eigene kartografische Medien als Mittel zur gesellschaftlichen Partizipation adressatenorientiert gestalten und einsetzen zu können“ (Schulze et al., 2020, S. 117). Folglich ist es

„Aufgabe der Geographiedidaktik [...], den Lehrer*innen hierzu angemessene Konzepte anzubieten“ (Dorsch, 2019, S. 49).

Im Kontext von Digitalität ist Mündigkeit Leitwert der geographischen Bildung (Kanwischer & Dorsch, 2023). Mit Blick auf Partizipation stellt Mündigkeit eine zentrale Voraussetzung dar, da sie die Grundlage dafür schafft, dass Individuen selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und reflektiert an der Politik und Gesellschaft partizipieren. Angesichts der Befähigung zum mündigen Agieren in der komplexen und von Digitalität durchdrungenen Gesellschaft reinnoviert die mündigkeitsorientierte Bildung im geographiedidaktischen Kontext (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a; Gryl et al., 2020a) die Bildung zu Mündigkeit (Adorno, 1971) und schreibt über die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (s. o.) die politische Bildung (s. o.) fort (siehe Abbildung 13). Das Erleben von Autonomie, Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein, Reflexion und Reflexivität werden hierbei als zentrale Dimensionen und Kernelemente einer mündigkeitsorientierten Bildung verstanden (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a; Gryl et al., 2020a), die auf Mündigkeit abzielt und auf die *Teilnahme* und *Teilhabe* an der partizipativen Kultur der Digitalität ausgerichtet ist. Geomedien werden als machtvollere Werkzeuge bzw. Instrumente zur Partizipation verstanden. Unter Bezugnahme auf die Strukturelle Medienbildung werden Medien in mündigkeitsorientierten Zugängen daher als „Weltlieferanten“ verstanden (Jörissen & Marotzki, 2009b). Insofern wird die politische Bildung reinnoviert. Sie mündet in einer emanzipativen Geomedienbildung (Jekel et al., 2024), die sich aus der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und der mündigkeitsorientierten Bildung nährt und auf das *Empowerment* zur emanzipativen Inwertsetzung von Geomedien zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen ausgerichtet ist.

Anknüpfend an die politische Bildung ist Partizipation in der geographiedidaktischen Rezeption von Partizipation ebenfalls Gegenstand des **Virtual und Augmented Reality**-(VR/AR)-Diskurses (Brendel & Mohring, 2023a, 2023b) (vgl. Abbildung 13). Angesichts einer starken atmosphärischen und emotionalen Wirkung plädieren Brendel und Mohring (ebd.) beim Einsatz von immersiven VR-Umgebungen und -Technologien in Lehr-/Lernkontexten für einen achtsamen und reflektierten Einsatz. Parallel dazu heben sie die Möglichkeiten hervor, mithilfe von VR-Exkursionen in Räume einzutauchen, dadurch alltagsnahe Kontroversen erlebbar zu machen und zu-

gleich Möglichkeiten zur Partizipation an räumlichen Planungs- und Gestaltungsprozessen aufzuzeigen. Ohl (2009) wiederum entwickelt ihren Ansatz mit Blick auf Kinder und Jugendliche über das Regionale Lernen, während Uhlenwinkel (2016) anhand der politischen Bildung argumentiert. Darüber hinaus tritt die Integration von Kindern und Jugendlichen in räumliche Planungs- und Stadtentwicklungsprozesse auch in den Bereichen **Citizen Science** (Bonn et al., 2016; Burger, 2016) und **Service Learning** (Thönnessen, 2016; Kanwischer et al., 2018; Schulze et al., 2018; Lauffenburger, 2020) zutage, die ihrerseits Schnittmengen mit der politischen Bildung und der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* aufweisen (siehe Abbildung 13). Das Projekt „Essen auf Rädern“ bspw. knüpft über den **Citizen Science**-Ansatz an die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* an (siehe Abbildung 13). In Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur*innen erheben Jugendliche mithilfe von senseBox:bike, verstanden als Geomedium, raumbezogene Umwelt- und Verkehrsdaten, um die Fahrradinfrastruktur ihres Sozialraums zu erforschen und die Partizipation von Jugendlichen an räumlichen Planungsprozessen zu fördern (Essen auf Rädern, 2024). Als ein Aspekt der *Citizenship Education* verfügt der *Citizen Science*-Ansatz hierbei über eine Brückenfunktion, die Gesellschaft, Politik und Wissenschaft miteinander verbindet und die Bürger*innen emanzipiert, aus einer rezipierenden, passiven Haltung herauszutreten und in einer aktiven Rolle an wissenschaftlichen Forschungsprozessen zu partizipieren (Bonn et al., 2016; Burger, 2016). Geomedien kommen hierbei als Werkzeuge zum Tragen.

An der Schnittstelle zwischen schulischem und außerschulischem Lernen findet sich Partizipation in der Geographiedidaktik über die politische Bildung und Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung hinaus auch als didaktisches Prinzip, z. B. im *Service Learning*, wieder, das sich unter dem Aspekt des Gemeinwohls auf das kollaborative Lernen durch Engagement fokussiert und hierbei ebenfalls eine Brückenfunktion einnimmt (Thönnessen, 2016; Kanwischer et al., 2018; Schulze et al., 2018; Lauffenburger, 2020) (vgl. Abbildung 13). Auch hier kommen Geomedien überwiegend als Werkzeuge zum Einsatz.

Nicht immer lassen sich die Arbeiten, die aus dem geographiedidaktischen Diskurs hervorgehen, klar der einen oder anderen theoretischen Strömung oder Argumentationslinie zuweisen. Vielmehr zeigen Beiträge wie der von Kanwischer et al. (2018), der sich im Kontext von Geomedien und räumlicher Sozialisation, gerahmt vom Globalen Lernen, anhand eines Fallbeispiels der geographischen Lehrkräftebildung exemplarisch mit *Service Learning* auseinandersetzt, dass sich zwischen den skizzierten und in Abbildung 13 dargestellten Linien und Strängen vereinzelt weitere Überschneidungen ergeben. Der kurze Überblick zeigt, dass Partizipation in der Geographiedidaktik über die verschiedenen Bildungsdomänen und -formen hinweg in mannigfaltiger Art und Weise rezipiert wird. Im Rahmen partizipativer Forschung findet diese über die verschiedenen geographiedidaktischen Ansätze hinweg, die aufeinander Bezug nehmen, zugleich als Gestaltungsprinzip Anwendung (Rhode-Jüchtern & Kanwischer, 2002; Bustamante Duarte et al., 2018; Block, 2022; Ghafoor-Zadeh, 2023), das überdies dem *Citizen Science*-Ansatz und dem *Service Learning* inhärent ist. Somit ist Partizipation in der Geographiedidaktik nicht nur als Forschungsgegenstand, sondern auch als Forschungsmethode relevant.

Angesichts der handlungsleitenden Ziel- und Fragestellung dieser Arbeit ist es im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, vor dem Hintergrund der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation sinnvoll, an etablierte Ansätze und Konzepte anzuknüpfen, wie sie aus der politischen Bildung hervorgehen. Mit Blick auf die Emanzipation zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation bieten die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship*, mündigkeitsorientierte Zugänge und die Schnittmenge der emanzipativen Geomedienbildung folglich einen geeigneten Rahmen für die vorliegende Arbeit. Im Folgenden werden Geomedien thematisiert, wie auch ihre Nutzbarkeit für und als Partizipationsmöglichkeiten konkretisiert wird.

3.3. Partizipation und Geomedien

“Media is always spatial: spaces extend from all kinds of media, from newspaper columns to Facebook profiles, from global destination branding to individually experienced environments, and from classroom methods to GIS measurement techniques”
(Matthew, 2024, o. S.).

Wie das obenstehende Zitat zeigt, verfügen Medien stets über eine räumliche Referenz, die sie zu Geomedien macht und zugleich die Referentialität der Kultur der Digitalität widerspiegelt. Im Kontext von Digitalität sind Geomedien – wie bereits in der Einleitung der Arbeit deutlich wurde – folglich omnipräsent. Die räumlichen Referenzen, die Geomedien auszeichnen, reichen von verbalen Ortsbeschreibungen in Tageszeitungen über die Konstruktion spezifischer Raumvorstellungen im Rahmen von *destination branding*³⁷ bis hin zu Hashtags, die mittels ortsbezogener Metainformationen auf räumliche Diskurse rekurrieren und dabei gleichwohl zu deren Rekonfiguration beitragen. Folglich sind Geomedien nicht zwangsläufig kartographisch. Weitere Beispiele sind Postadressen, konkrete ///drei.wort.adressen sowie exakte Koordinaten, Karten und GIS. Insofern stellt sich im Kontext von Digitalität die subversive Frage: Wann ist ein Medium kein Geomedium?

Ausgehend von einem weiten³⁸ Medienverständnis der Strukturalen Medienbildung,³⁹ das Medien als lebensweltliches Phänomen, als Weltlieferanten begreift, die die Strukturen und Weltansichten der Welt beeinflussen und zugleich neue „Anlässe und Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse bieten“ (Jörissen & Marotzki, 2009b, S. 31), sind Geomedien Me-

³⁷ Im Rahmen von *destination branding*-Prozessen werden Destinationen mittels gezielter Marketingmaßnahmen zu Marken gemacht. Hierbei werden Orte, Regionen und Destinationen gezielt mit (emotionaler) Bedeutung und attraktiven Werten aufgeladen, die Vorstellungen auslösen bzw. hervorrufen und einen spezifischen Markenmoment schaffen (Engl, 2016).

³⁸ Im engen Sinne konzentrieren sich Medien klassischerweise auf Kommunikationsmittel (Gryl & Kanwischer, 2013). Geomedien bleiben hierbei außen vor.

³⁹ Dieses wird in 3.3.3. weiter ausgeführt.

dien, die der Speicherung und Übermittlung räumlicher Informationen dienen (Gryl & Schulze, 2013; Gryl et al., 2017). Folglich sind Geomedien⁴⁰ „unabdingbare Hilfsmittel der Kommunikation und [...] des intersubjektiven Teilens von Vorstellungen[,] [...] Überzeugungen“ (Gryl & Kanwischer, 2013), Narrationen und Repräsentationen über die Welt. Sie können helfen, „Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen“ (Gryl & Schulze, 2013, 210 f.). Geomedien sind georeferenziert, d. h., sie stellen Geoinformationen bereit und transportieren diese. In diesem Zusammenhang sind Geoinformationen Daten, die über eine räumliche Referenz, d. h. über einen spezifischen direkten oder indirekten Bezug zu einem bestimmten Standort oder geographischen Gebiet, verfügen (BMJ, 2009; Leszczynski, 2017). Im Rahmen dessen weisen Geomedien verschiedene Darstellungsweisen auf und sprechen damit unterschiedliche Verarbeitungskanäle an (Gryl & Kanwischer, 2013; Gryl & Schulze, 2013). Zur Systematisierung von Geomedien schlagen Gryl und Schulze (2013) vor, zwischen visualisiert und nicht visualisiert, kartographischer Darstellung und nicht kartographischer Darstellung, digitaler und analoger Verfüg- und Nutzbarkeit, zwischen der Möglichkeit zur Datenanalyse bzw. der Beschränkung auf die Abfrage von Daten und – mit Blick auf die Partizipation *an* Geomedien – Möglichkeiten der Prosumtion respektive der Beschränkung auf den Aspekt der Konsumtion zu differenzieren. Angesichts dessen sind Geomedien interaktiver oder statischer Natur, kombinieren Karten, Atlanten, Globen, Texte, Bilder und Videos und transportieren dabei räumlich referenzierte Informationen (ebd.).

Mit Blick auf die geographische Bildung respektive die geographische Lehrkräftebildung sind Geomedien im Kontext von Digitalität „unabdingbare Instrumente [...], um Inhalt[e] und Anschauungen in Geographieunterricht einzubringen und Erkenntnis zu fördern“ (ebd., S. 198). Aus fachdidaktischer Perspektive verändern die Omnipräsenz von Geomedien und deren alltäglicher Einsatz:

⁴⁰ Gryl und Kanwischer (2013) beziehen sich in ihren Ausführungen originär auf Medien. Angesichts der obenstehenden Feststellung, dass Medien im Kontext von Digitalität stets über eine räumliche Referenz verfügen, die sie zu Geomedien macht, wird ihre Perspektive auf Geomedien übertragen.

„unseren Blick auf die Welt durch räumliche, soziale und technische Filterung oder Konstruktion, was wiederum Einfluss auf unsere alltäglichen Handlungen hat. Diese Filterungs- und Konstruktionseffekte sichtbar zu machen, ist die eigentliche große Herausforderung, der sich die geographische Bildung [...] [im Kontext von Digitalität] im Zusammenhang mit [...] Geomedien stellen muss, damit Aspekte wie Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung im Bildungsverlauf nach wie vor berücksichtigt werden“ (Kanwischer, 2014, S. 15).

Aufgrund soziotechnischer Veränderungen, die aus der Omnipräsenz von Geomedien resultieren und sich bspw. in einer veränderten „Kommunikation raumzeitlicher Sachverhalte“ (Schulze & Gryl, 2022, S. 147) und einer Vielzahl und Vielfalt geomedienbasierter Partizipationsmöglichkeiten widerspiegeln, muss der instrumentelle Charakter der Auseinandersetzung mit Geomedien in der geographischen Lehrkräftebildung folglich um argumentative, reflexive und partizipative Gesichtspunkte und Handlungspraktiken ergänzt werden (Gryl & Jekel, 2012), was sowohl dem praktischen als auch dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse dient (Schulze & Gryl, 2022).

Insofern Geomedien im Kontext von Digitalität und in Hinblick auf die Omnipräsenz *von* sowie die Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien, die zu Beginn anhand von Fallbeispielen skizziert wurden, weit mehr als „Instrument[e] der technologischen Wissensproduktion“ (Schulze & Gryl, 2022, S. 147) sind, liegt dieser Arbeit ein weites Geomedienverständnis zugrunde. Demnach sind Geomedien nicht nur Kommunikationsmittel, sondern werden als Weltlieferanten anerkannt. *Per se* sind Geomedien jedoch keine Lehr-/Lernmedien. Erst durch die fach- und mediendidaktische Adaption und (Re-)Konfiguration werden sie zu diesen gemacht. Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien kommt Lehrkräften folglich die Aufgabe zu, einen entsprechenden fach- und mediendidaktisch begründeten, anwendungsfähigen Rahmen zu spannen, wozu es diese im Rahmen der Lehrkräftebildung zu befähigen gilt (Schulze et al., 2020). Voraussetzung dafür sind fachliche und fachdidaktische Ansätze und Konzepte, die ebendies adressieren. Einen Anknüpfungspunkt dafür stellt die emanzipative Geomedienbildung dar (Jekel et al., 2024).

Die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, die partizipative Fähigkeiten voraussetzt, ist Bestandteil der mündigen Geomedien-nutzung, auf die die emanzipative Geomedienbildung – anknüpfend an die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* – abzielt. Sie adressiert „das Navigieren in der Informationsflut, die Inwertsetzung von Medien und die kritische Metakommunikation über Medien“ (Gryl & Kanwischer, 2013, S. 204). Diese Ziele lassen sich konkretisieren in:

- dem Erkennen, Lesen und Verstehen von Darstellungen und Inhalten, Projektionen und bspw. Maßstäben,
- dem Interpretieren, d. h. Hinterfragen und Analysieren geomedialer Darstellungsweisen,
- dem Anwenden im Sinne eines gezielten Einsetzens und Integrierens von Geomedien bzw. Inwertsetzens zur Orientierung, Problemlösung, Entscheidungsfindung sowie der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen,
- dem Produzieren von Geomedien mithilfe spezifischer Anwendungen und Tools,
- dem Visualisieren von Geodaten und Geoinformationen,
- der kritischen Reflexion von Machtstrukturen und Darstellungsweisen Geomedienproduzierender mit Blick auf die Auswahl und Gewichtung von Daten sowie den Einfluss auf Meinungen und Diskurse und
- dem Einsatz von Geomedien als Argumentations- und Kommunikationsmittel sowie der Diskussion und dem Hinterfragen dessen in gesellschaftlichen und politischen Kontexten (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015; Schulze et al., 2020; Schulze, Kanwischer et al., 2022; Schulze et al., 2022; Jekel et al., 2024).

Insofern spannt die mündige Geomedien-nutzung sich im Kern über die drei Dimensionen der Argumentation, der Reflexivität und der Partizipation auf, die ihrerseits Überschneidungen und Interdependenzen miteinander aufweisen (Schulze, Kanwischer et al., 2022; Schulze et al., 2022; Jekel et al., 2024). Wenngleich damit die intendierten Lernergebnisse der emanzipativen Geomedienbildung geklärt sind, bleibt zunächst offen, wie diese im Kontext von Digitalität aus didaktischer Perspektive angebahnt werden können. Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien in alltagsweltlichen, informellen Zusammenhängen, die ihrerseits informelle Lernumgebungen darstellen, empfehlen Detlef Kanwischer und Inga Gryl (2022) in diesem

Zusammenhang, *über*, *mit* und *durch* Geomedien zu lernen. Mit dem analytischen Dreiklang knüpfen sie an Kanwischer (2014) an, der mit Blick auf die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten zur „Partizipation an räumlichen Entscheidungsprozessen“ (S. 17) fordert, nicht nur *über*, sondern insbesondere *mit* Geomedien zu lernen.

Das Lernen *über* Geomedien konzentriert sich auf das Erschließen technischer Aspekte und der gesellschaftlichen Auswirkungen der Geomedien-nutzung, pragmatisches Metawissen sowie bspw. die Funktionsweise der Konstruktion von Raum durch das Phänomen des Hashtags und die Entwicklung grundständiger, technologischer und funktionalistischer Fähigkeiten (ebd.; Kanwischer & Gryl, 2022). Im Rahmen dessen sollen Lernräume geschaffen werden, die das Ausprobieren neuer Praktiken und Methoden ermöglichen. Im Unterschied dazu zielt das Lernen *mit* Geomedien darauf ab, diese gezielt in fachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zur Anwendung zu bringen. Im Zentrum dessen stehen die alltagsrelevante und lebensweltnahe Förderung des vernetzten, systemischen und analytischen Denkens sowie die kritische Reflexion der realitätskonstituierenden Funktion und Wirksamkeit von Geomedien (ebd.). Das Lernen *durch* Geomedien wiederum fokussiert die Förderung personaler, für kritisches, räumliches Denken benötigter Fähigkeiten, insbesondere reflexiver und partizipativer (ebd.). In diesem Zusammenhang greifen Kanwischer und Gryl (2022) auf den *Spatial Citizen*-Ansatz⁴¹ zurück (Gryl & Jekel, 2012), der die Förderung dieser Fähigkeiten adressiert. Erklärtes und zugleich übergeordnetes Ziel des Lernens *durch* Geomedien ist daher die Ermächtigung von Bürger*innen zur mündigen Aneignung öffentlicher Räume und der Partizipation an räumlichen Gestaltungsprozessen.

Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation stehen die reflexiven und partizipativen Facetten der mündigen Geomediennutzung in der Gestaltung von Lehr-/Lerngelegenheiten und -umgebungen im Zentrum. Insofern gilt es, den analytischen Dreiklang des Lernens *über*, *mit* und *durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) hierbei zu berücksichtigen. Technische Aspekte, die sich auf funktionaler Ebene vornehmlich auf die Bedienung von Geomedien, ergo das Lernen *über* Geomedien, konzentrieren, rücken dabei in den Hintergrund. Im Rahmen dessen können individuelle, informell er-

⁴¹ Vgl. ausführlich in 3.2.2.

worbene Fähigkeiten und Wissensbestände, die aus der Mediensozialisation fernab formaler Bildungskontexte resultieren, integriert werden. Insofern informelle Zusammenhänge folglich wertvolle Schnittstellen darstellen, um das Potenzial von Geomedien zur Partizipation lebensweltnah zu verdeutlichen, wird die Bedeutung der Mediensozialisation, die nachfolgend in den Blick genommen wird, abermals unterstrichen. Zunächst wird jedoch auf Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien eingegangen.

3.3.1. *Partizipation in, mithilfe von und an Geomedien*

*„Partizipation [ist das] [...] Grundprinzip und Formativ der Sozialen Medien“
(Thimm, 2017, S. 198).*

Mit und *in* Geomedien ist Partizipation im Kontext von Digitalität omnipräsent. Sozialen Medien⁴² bzw. Netzwerken, die im Rahmen dieser Arbeit vor dem Hintergrund eines weiten Geomedienbegriffs als Geomedien verstanden werden, kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Insofern die Aufteilung zwischen Produzierenden und Nutzenden im Kontext von Digitalität von Formen der kollaborativen Prosumtion abgelöst wurde, ist Partizipation – wie aus dem obenstehenden Zitat hervorgeht – als Formativ das Gestaltungsprinzip sozialer Medien bzw. Netzwerke. Demnach spiegelt sich in sozialen Netzwerken die partizipative Kultur der Digitalität mit ihren Charakteristika der Algorithmizität, der Gemeinschaftlichkeit und der Referentialität wider (Jenkins et al., 2009a; Stalder, 2017). Aufgrund ihres Partizipationspotenzials gelten soziale Netzwerke, wie anhand der Fallbeispiele eingangs exemplarisch deutlich wurde, zugleich als „Möglichkeitsräume“ (Scholz, 2013, o. S.) demokratischer Teilhabe. Laut J.-H. Schmidt (2018) ist die Teilhabe hierbei durch spezifische Praktiken der Interaktion, der Kommunikation und Produktion gekennzeichnet, die im Kontext von Digitalität rekonfiguriert werden. Folglich nehmen soziale Netzwerke im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf Partizipation einerseits die Rolle von Intermediären ein, die Partizipation ermöglichen, zugleich stellt Partizipation das charakteristische Gestaltungsprinzip sozialer Netzwerke

⁴² Thimm (2017) und J.-H. Schmidt (2018) befassen sich originär mit „sozialen Medien“. Da im Rahmen dieser Arbeit jedoch der Terminus „soziale Netzwerke“ gebraucht wird, werden „soziale Medien“ in „soziale Netzwerke“ überführt.

dar. Mit Blick auf den Aspekt der Teilhabe schlägt J.-H. Schmidt (2018) vor, zwischen der

- Teilhabe **in** den sozialen Netzwerken, der
- Teilhabe **mithilfe** der sozialen Netzwerke und der
- Teilhabe **an** sozialen Netzwerken zu differenzieren.

Nachstehend werden die einzelnen Aspekte dieser Trias näher betrachtet und auf Geomedien ausgeweitet bzw. für die Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien adaptiert.

Unter der **Teilhabe in den sozialen Netzwerken** fasst J.-H. Schmidt (2018) die Nutzung sozialer Netzwerke zur Informationsgewinnung und den Austausch persönlicher Interessen. Entsprechend meint die **Partizipation in Geomedien**, wie anhand der Fallbeispiele einleitend ausgeführt wurde, z. B. *in* Mängelmelder-Oberflächen, wie sie sich bspw. in der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm finden,⁴³ zu partizipieren. Im Zentrum dessen steht, sich zu „informieren, [...] persönliche [...] Interessen auszudrücken und [zwischenmenschliche] Beziehungen zu pflegen“ (J.-H. Schmidt, 2018, S. 99). In Bezug auf die Informationsgewinnung konzentriert sich die Partizipation folglich auf den Konsum von Informationen und Inhalten, die in sozialen Netzwerken bzw. Geomedien bereitgestellt werden. Der Ausdruck persönlicher Interessen schlägt sich in Profil-Beschreibungen und Beiträgen nieder, die bspw. im Mängelmelder vorgenommen werden. Der Aspekt des Austauschs wiederum umfasst niedrigschwellige Tätigkeiten bzw. Interaktionsformen des Teilens im Sinne des *Reposts*, des *Likens* und Kommentierens von Beiträgen wie *Reels*, *Stories* und *Posts* oder Ideen der Ideenplattform, die insgesamt ohne eigenes produktives Zutun auskommen. D. h., Inhalte – vormals eigens erstellte oder die anderer User*innen – werden nicht neu erstellt oder kreiert, sondern lediglich erneut veröffentlicht oder weitergeleitet. Eine spezifische Ausprägung der Interaktion, ergo der Partizipation *in* Geomedien, findet sich im Kontext

⁴³ Insofern die Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien anhand vier exemplarischer Beispiele in der Einleitung bereits hinreichend ausgeführt wurde, werden diese an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

von Digitalität in dem Phänomen der *Reelation*,⁴⁴ bzw. des *Reel-Ationship*, das sich im Kontext der Teilhabe *in* sozialen Netzwerken auf den wechselseitigen Austausch von *Reels*, d. h. kurzen Videoclips, konzentriert und im Sinne eines Neologismus daher als *Reelation* bezeichnet werden kann. Folglich wird die Beziehung der Beteiligten als *Reel-Ationship* bezeichnet. In Form von Alltagsgesprächen beschränkt sich diese dynamische Interaktionsform i. d. R. auf die Kommunikation mit *Peers* und Familienmitgliedern, die sich gegenseitig *Reels* hin und her schicken. Insofern das Phänomen *Reelation* im Kontext von Digitalität eine spezifische Interaktionspraxis darstellt, spiegelt diese die Teilhabe *in* sozialen Netzwerken bzw. die Partizipation *in* Geomedien wider. Eine weitere Form findet sich im *Liken*, das sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Plattform visuell in einem Herz oder „Daumen hoch“-Emoji konkretisiert, mit denen User*innen zum Ausdruck bringen, dass ihnen ein Beitrag oder eine Idee gefällt. Das Kommentieren wiederum umfasst die schriftliche, aber auch bildliche Reaktion auf Beiträge. Zusammengefasst beschränkt sich die Teilhabe *in* sozialen Medien bzw. die Partizipation *in* Geomedien auf das Erstellen eigener Inhalte und Tätigkeiten der Reaktion. Im Rahmen dessen beeinflusst die Algorithmität, welche Beiträge den User*innen angezeigt werden. Die Referentialität kommt in dem Aspekt des *Repostings* zur Geltung. Die Gemeinschaftlichkeit wiederum spiegelt sich in *Reel-Ationships* und *Communities of Practice* wider, die in sozialen Netzwerken interagieren und miteinander kommunizieren. Im Kontext der Partizipation *in* Geomedien fällt die Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse insgesamt gering aus, weil sich diese letztlich auf das Teilen von Informationen beschränkt. Insofern reicht das Teilen, *Liken* oder Weiterleiten von Beiträgen nicht aus, um aktiv Einfluss auf gesellschaftliche und politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu nehmen. Hierfür bedarf es eines größeren Engagements, wie z. B. der Teilhabe *mithilfe* sozialer Netzwerke bzw. der Partizipation *mithilfe* von Geomedien. Im Unterschied zur Teilhabe *in* sozialen Netzwerken verweisen Tätigkeiten der **Teilhabe mithilfe sozialer Netzwerke** auf eine erhöhte eigenständige Aktivität der User*innen, die soziale Netzwerke als Werkzeuge einsetzen,

⁴⁴ In sozialen Netzwerken kursieren zahlreiche *Memes* und *Reels* zu den Begriffen „*Reelation*“ und „*Reel-Ationship*“. In der wissenschaftlichen Literatur ist das Phänomen bisweilen noch nicht angekommen. Daher konzentrieren sich die Schlüsse auf Beobachtungen in sozialen Netzwerken und das Erfahrungswissen der Autorin.

um gezielt Einfluss auf politische und gesellschaftliche Debatten sowie Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse sowohl innerhalb als auch außerhalb sozialer Netzwerke zu nehmen (J.-H. Schmidt, 2018). Entsprechend zeigt sich die **Partizipation mithilfe von Geomedien** darin, dass Geomedien als Werkzeuge eingesetzt werden, um an gesellschaftlichen oder politischen Prozessen, wie z. B. den Demonstrationen gegen rechts, Aktivitäten der Helfer-Shuttle-Initiative oder dem Brand- und Katastrophenschutz, zu partizipieren bzw. zielgerichtet Einfluss auf entsprechende Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu nehmen. Da es *mithilfe* der sozialen Netzwerke vergleichsweise einfach ist, viele Menschen mit geringem Aufwand zu erreichen, spielen soziale Netzwerke bei der Mobilisierung, dem Wissensaustausch und der Koordination politischen Handelns inzwischen eine tragende Rolle. Ausgehend von der politischen Mitte zeigt sich dies sowohl im rechten als auch im linken Spektrum, insofern sich sowohl die „Neue Rechte“ als auch die Demonstrationsserie gegen rechts dieser Funktion gezielt bedienen, um auf sich aufmerksam zu machen (CORRECTIV, 2020; Dittrich et al., 2020; Bornmann, 2024b; Staun, 2024). Als Hashtag-Aktivismus ist das *Labeling* bzw. *Taggen* mit Metainformationen hierbei ein zentrales Instrument bzw. ein zentraler Mechanismus (J.-H. Schmidt, 2022), wie bereits in der Einleitung deutlich wurde. Im Unterschied zur Partizipation *in* Geomedien, die sich auf die Interaktion konzentriert, nimmt die Partizipation *mithilfe von* Geomedien Bezug auf die Kommunikation und zeichnet sich zusammenfassend im Wesentlichen dadurch aus, dass Geomedien nicht um ihrer selbst willen, sondern vielmehr als Mittel zum Zweck eingesetzt werden. Im Kontext von Digitalität spiegelt sich in der Partizipation *mithilfe* sozialer Netzwerke erneut der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit wider, insofern *mithilfe von* Geomedien an politischen oder gesellschaftlichen Gemeinschaften partizipiert wird.

Der dritte Aspekt der Teilhabe-Trias wiederum umfasst laut J.-H. Schmidt (2018) die **Teilhabe an sozialen Netzwerken**, die sich in der Teilhabe an der Entwicklung und Verbesserung der Infrastruktur und Technologie sowie der Gestaltung sozialer Netzwerke äußert. Folglich konkretisiert die **Partizipation an Geomedien** sich auf gestalterischer und/oder technischer Ebene darin, an einem entsprechenden Geomedium zu partizipieren. Ein Beispiel für die Teilhabe *an* sozialen Netzwerken ist die Enzyklopädie Wikipedia, die auf einem Wiki-Prinzip und dem kollaborativen Schreiben Freiwilliger basiert (Wikipedia, 2024). Diese pflegen die Oberfläche und deren Inhalte und bilden ein Netzwerk, eine Gemeinschaft, die

im Sinne einer *Community of Practice* auf gemeinsamen Werten basiert und zugleich den Aspekt der Gemeinschaftlichkeit widerspiegelt. Obgleich die soziale Interaktion lediglich ein „Nebenprodukt“ von Wikipedia ist, deren Hauptziel originär in dem Bereitstellen von Wissen liegt, wird in der kollaborativen Wissensproduktion, -diskussion und -distribution die Teilhabe *an* sozialen Netzwerken sichtbar. Im Unterschied zu Plattformen wie Instagram oder TikTok steht in der Enzyklopädie folglich nicht die Selbstdarstellung der Nutzer*innen, sondern vielmehr die Kollaboration für eine sich stetig weiterentwickelnde Enzyklopädie im Vordergrund. Dennoch ist die *Open Source*-basierte Enzyklopädie Wikipedia im Kontext von Digitalität ein Beispiel für die Emanzipation von Laiennutzer*innen, die an deren inhaltlicher und technischer Gestaltung partizipieren und somit *an* sozialen Netzwerken teilhaben. Insofern spiegelt sich Partizipation in Wikipedia als formatives Gestaltungsprinzip wider.

Obwohl Wikipedia im Selbstverständnis als egalitäre, offene und demokratische Plattform konzipiert ist, ist diese geprägt von Machtstrukturen und Hierarchien, die sich u. a. in Regulativen und in verschiedenen Rollen wie Administrator*innen, Sichter*innen, sogenannter Bürokrat*innen und Stewards manifestieren, die die Prosumtion der Laiennutzer*innen beeinflussen und darüber entscheiden, wer Inhalte priorisieren kann und wie Macht innerhalb der *Community* verteilt ist. Die Hierarchien wiederum sind ihrerseits das Ergebnis von Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Wikipedia-*Community*. Über den *Open*-Gedanken lässt sich dies auf kartenbasierte Oberflächen und Anwendungen wie die *OpenStreetMap* oder die *Wheelmap* sowie *Public Participation Geoinformation Systems* (PPGIS) übertragen, die Möglichkeiten zur **Partizipation an Geomedien** bieten. Zugleich sind sie Beispiele für Geomedien, die ebenfalls auf der Gemeinschaftlichkeit einer *Community of Practice* und der Partizipation als formativem Gestaltungsprinzip basieren, dabei jedoch nicht gänzlich auf Hierarchien verzichten können. Die Partizipation *an* Geomedien konkretisiert sich darin, auf gestalterischer und/oder technischer Ebene an einem entsprechenden Geomedium zu partizipieren, d. h., an der Gestaltung und Aufbereitung der *OpenStreetMap* oder der *Wheelmap* mitzuwirken. Für die *OpenStreetMap* heiße das bspw., in der offen zugänglichen Datenbank einen Weg anzulegen, der in der Karte bislang nicht abgebildet ist. In der *Wheelmap* heiße das hingegen, die Rollstuhlfreundlichkeit öffentlicher Orte zu kartieren. Partizipation *an* Geomedien kann jedoch auch heißen, auf *Google Maps* die Kartierung eines Ortes zu korrigieren, der in Wirklichkeit

drei Häuser von dem in der Karte abgebildeten Pin entfernt liegt. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass sowohl die *OpenStreetMap* als auch die *Wheelmap* auf *Open Data* basieren und nicht wie bei *Google Maps* und anderen Anbieter*innen ein wirtschaftliches Interesse verfolgt wird.

In Anbetracht des partizipativen Potenzials sozialer Netzwerke löst die Feststellung, dass „die meisten Nutzer[*innen] [...] die Möglichkeiten, [in sozialen Netzwerken] selbst eigene Inhalte oder eigenes Wissen beizusteuern, nicht in Anspruch“ (J.-H. Schmidt, 2018, S. 93) nehmen, Ernüchterung aus. Wenngleich das Verhalten der Nutzer*innen von Netzwerk zu Netzwerk unterschiedlich ausfallen kann, wird das Phänomen in der sogenannten „90-9-1-Faustregel“ generalisiert (ebd.). Diese besagt, dass ca. 90 % der Nutzer*innen Inhalte lediglich konsumieren, ohne aktiv eigene Beiträge einzubringen. 9 % der Nutzer*innen kreieren eigenen *Content* und nehmen an Diskussionen teil. Der Großteil der Beiträge und Inhalte geht jedoch von nur 1 % der Nutzer*innen aus. Inwiefern sich diese Faustregel auf Geomedien übertragen lässt, bleibt an dieser Stelle offen. Ein Blick auf die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm lässt jedoch die Vermutung zu, dass sich in Geomedien ein ähnliches, wenn nicht sogar „dramatischeres“ Bild zeigt. Im September 2023 verwies die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm auf 10.500 Personen,⁴⁵ die die unterschiedlichen Angebote⁴⁶ nutzen. Bei rund 773.000 Einwohner*innen (Statista, 2024), die die Stadt Frankfurt am Main zu diesem Zeitpunkt in etwa zählte, macht dies ca. 1,36 % aus. 90-9-1, auf die J.-H. Schmidt (2018) verweist, sind damit weit verfehlt. Inwiefern diese Feststellung übertragbar ist auf andere Plattformen, lässt sich an dieser Stelle nicht zweifelsfrei sagen. Fest steht jedoch, dass Geomedien aufgrund ihrer Omnipräsenz und des aus dieser resultierenden Einflusses auf die Sozialisation der *Digital Natives* – unabhängig davon, wie viele Personen *in*, *mithilfe von* und *an* diesen partizipieren – im Kontext von Digitalität als Weltlieferanten gelten. Bevor dieser Aspekt aus Sicht der Strukturalen Medienbildung vertieft wird, wird im kommenden Abschnitt die Geomediensozialisation der *Digital Natives* in den Blick genommen.

⁴⁵ Am 19.09.2023 verwies die Bürger*innenbeteiligungsplattform auf insgesamt 10.500 Personen, die die Angebote nutzen. In der Zwischenzeit wurde der Hinweis auf die Anzahl der Nutzenden entfernt. Inwiefern sich die Anzahl der Nutzenden seither verändert hat, lässt sich somit nicht sagen.

⁴⁶ Eine Verteilung der Nutzenden auf die einzelnen Angebote ging hieraus nicht hervor.

3.3.2. Geomediensozialisation im Kontext von Digitalität

“We, the Web Kids [...] grew up with the Internet and on the Internet. [...] We do not ‘surf’ and the internet to us is not a ‘place’ or ‘virtual space’. The Internet to us is not something external to reality but a part of it: an invisible yet constantly present layer intertwined with the physical environment. We do not use the Internet, we live on the Internet and along it”
(Czerski, 2012, o. S.).

Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien werden die „Web Kids“ im Kontext von Digitalität nicht nur *mit* und *im* Internet, sondern zugleich *mit* und *in* Geomedien sozialisiert (Czerski, 2012). Vor diesem Hintergrund werden die *Digital Natives* als „digitale Eingeborene“ bezeichnet (Duden, 2023). Dies zeigt sich auch in der Shell Jugendstudie, die 2024 feststellt, dass die Mediennutzungsintensität der „Web Kids“ bzw. *Digital Natives* der Generation α über die vergangenen Jahre deutlich gestiegen ist, mit und in der Corona-Pandemie ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hat, seither jedoch stetig weiter zunimmt (Rysina & Leven, 2024). Peter Czerski (2012) betont, dass die *Digital Natives* das Internet nicht nutzen, sondern *in* und *mit* diesem leben. Gleiches gilt für Geomedien.

Die Sozialisation⁴⁷ wird hierbei als lebenslanger Austauschprozess verstanden, bei dem sich das menschliche Individuum die soziale, materielle und räumliche Umwelt aneignet und eine handlungsfähige Persönlichkeit ausbildet, die sich im Sinne des lebenslangen Lernens über die individuelle Biographie und den Lebenslauf hinweg weiterentwickelt (Hurrelmann & Quenzel, 2012a). Im Laufe der Entwicklung erweitert und verfeinert sich „die Struktur des Selbst“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223) durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt. Da Aneignungsprozesse stets in Raum bzw.

⁴⁷ Klassischerweise fällt die Er- und Beforschung der Sozialisation der Soziologie zu, die sich der Auseinandersetzung mit dem sozialen Handeln verschrieben hat und im Kontext dessen Formen, Einflüsse und Herausforderungen des menschlichen Mit-, Für- und Gegeneinanders in ihrem permanenten Wandel und ihren vielfältigen Verflechtungen analysiert und kontrovers diskutiert. Zugleich stellt die Sozialisationstheorie jedoch ein interdisziplinäres Feld dar (Tillmann, 1989). Insofern die Geomediensozialisation relevant für die Emanzipation zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien ist, wird diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus geographischer Perspektive beleuchtet.

Räume eingebettet sind, die durch die Interaktion des Individuums mit der sozialen und physisch-materiellen Umwelt mit Bedeutung aufgeladen werden (Lefebvre, 1991), die es im Rahmen von Bildungsprozessen zu konstruieren, zu dekonstruieren und zu rekonstruieren gilt (Reich, 2005a, 2008, 2009), stellt die Sozialisation einen relevanten Gegenstand geographischer Betrachtung und folglich auch der vorliegenden Arbeit dar.

Im Sozialisationsprozess nimmt das Individuum eine aktive, gestaltende Rolle ein. Es eignet sich Fähigkeiten (wie z. B. partizipative Fähigkeiten) und Fertigkeiten an, wirkt in Interaktion mit anderen auf deren Sozialisation ein und entwickelt sich zu einem handlungsfähigen Subjekt (Hurrelmann & Quenzel, 2012a). Bedingt durch die innere Realität körperlicher und psychischer Grundstrukturen und die äußere Realität der sozialen und physischen Umwelt vollzieht sich die Persönlichkeitsentwicklung als Prozess der produktiven Realitätsverarbeitung (ebd.). Dieser nimmt Einfluss auf das Verhalten, Handeln und das Miteinander, das Füreinander sowie das Gegeneinander. Insofern der Sozialisationsprozess damit letztlich auch die Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien wie auch entsprechend benötigte Fähigkeiten beeinflusst, ist dieser in der Förderung *von* und Emanzipation *zur* Partizipation zentral und wird daher im Folgenden näher betrachtet. Unter Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse und Bedarfe des Individuums wird Bildungsprozessen im Sozialisationsprozess die zentrale Aufgabe zuteil, die Persönlichkeitsentwicklung bewusst und zielgerichtet zu unterstützen. Ziel ist es, die Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit sowie das Verantwortungsbewusstsein zu fördern (ebd.). Insofern soll diese Annäherung ein Verständnis für die Geomediensozialisation der *Digital Natives* schaffen, um diese in der Emanzipation zur Partizipation gezielt berücksichtigen bzw. jene darauf abstimmen zu können.

Der Sozialisationsprozess wird verschieden definiert und strukturiert. Hierbei kommen verschiedene Phasen, Ebenen und räumliche Zonen zum Tragen, auf die nachfolgend in ebendieser Reihenfolge eingegangen wird. Die Phasen der Sozialisation orientieren sich grundlegend am Lebenslauf einer Person bzw. dessen Statuspassagen, die von charakteristischen Wendepunkten⁴⁸ in der Biographie eingeleitet werden und von spezifischen Herausforderungen geprägt sind (Hurrelmann & Quenzel, 2012a). Ausgehend

⁴⁸ Beginnend mit der Exploration der materiellen und sozialen Welt sowie dem Erlernen grundständiger menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die Phase der Kindheit geprägt vom Eintritt in die Schule und dem Übergang in die weiterführende Schule

davon wird gemeinhin zwischen den Phasen der Kindheit,⁴⁹ der Jugend,⁵⁰ des Erwachsenenalters und des Alters differenziert, die angesichts der im Kontext von Digitalität anhaltenden Transformationsprozesse landläufig um das junge Erwachsenenalter und das hohe Alter erweitert werden. Angesichts dessen, dass der Sozialisationsprozess ein lebenslanger ist, reicht die Geomediensozialisation über diese Phasen hinweg. Unter Berücksichtigung des didaktischen Doppel- bzw. Dreideckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) sind mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung für die vorliegende Arbeit jedoch insbesondere die Phasen der Kindheit, der Jugend und des jungen Erwachsenenalters relevant, weshalb die *Digital Natives* im Zentrum der Betrachtung stehen.

Im Unterschied zu Hurrelmann und Quenzel (2012a) strukturiert Tillmann (1989) den Sozialisationsprozess über vier Ebenen, im Rahmen derer er zwischen der primären Sozialisation, die innerhalb des familiären Umfelds stattfindet, und der sekundären Sozialisation differenziert, die über familiäre Strukturen hinausreicht. Vom Subjekt aus verläuft die Sozialisation durch Interaktionen und Tätigkeiten im engeren familiären oder familienähnlichen Umfeld sowie der Peer-Group über Institutionen, wie z. B. Schulen, Ausbildungsbetriebe, Universitäten sowie Vereine, kirchliche und religiöse Gemeinschaften und/oder die Massenmedien, bis in die von ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Strukturen geprägte Gesamtgesellschaft (Tillmann, 1989). Während Tillmann den Sozialisationsprozess zusammengefasst an der Interaktion des Subjekts mit dem sozialen

(Hurrelmann & Quenzel, 2012a). Der Übergang in die Sekundarstufe I wiederum läutet die Phase der Jugend ein, deren zentrale Herausforderung in der Identitätsbildung liegt. Den Höhepunkt der Identitätskrise bildet die Adoleszenz, die entweder in einer Integrationsfähigkeit oder einer Identitätsdiffusion mündet (ebd.). Beendet wird die Phase der Jugend mit der Abgrenzung vom Elternhaus und ersten sexuellen Erfahrungen (ebd.). Mit dem Erlangen ökonomischer Selbstständigkeit, einer Heirat und/oder der Familiengründung beginnt die Phase des Erwachsenenalters, das im Kontext von Digitalität sowohl im Privaten als auch im Beruflichen zunehmend von Risiken und Diskontinuität geprägt ist. Beginnend mit dem Abbau der Kapazität für eine selbstständige Lebensführung tritt das Alter ein, dessen zentrale Herausforderung im Verlust der Selbstständigkeit und dem zunehmenden Unterstützungsbedarf liegt (ebd.).

⁴⁹ Im Sinne des Jugendschutz- und des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ist Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist (§ 1 JuSchG; § 8 SGB VIII).

⁵⁰ Im Sinne des Jugendschutzgesetzes ist Jugendliche*r, wer 14, aber noch nicht 18 ist (§ 7 Abs. 1 Nr. 2 SGB VIII).

Umfeld festmacht, konzentriert sich Baacke (1983, 2018 [1999]) aus sozialökologischer Perspektive auf den räumlichen Aspekt von Sozialisation. Er begreift den Aneignungsprozess als eingebettet in den Raum, wobei Räume immer mit sozialen, kulturellen und individuellen Bedeutungen belegt seien, die gedeutet und interpretiert werden müssten. Insofern hebt Baacke (1983, 2018 [1999]) den räumlichen Aspekt der Sozialisation hervor. Er beschreibt den Sozialisationsprozess in konzentrischen Kreisen bzw. Zonen vom Elternhaus über den Nahraum der Nachbarschaft, den Sozialraum und die Orte mit funktionsspezifischen Aufgaben wie die Schule hinweg bis in die Peripherie entfernter sozialer Kontakte und Orte (ebd.). Seiner Vorstellung nach wächst im Laufe des Sozialisationsprozesses nicht nur die Welt des Individuums, sondern auch das Individuum selbst. Veranschaulicht mithilfe von vier Zonen, die in konzentrischen Kreisen angeordnet sind, beginnt die Sozialisation im sozialökologischen Zentrum des Individuums, der Familie/dem Zuhause. Über den Nahraum bzw. die Nachbarschaft und Wohngegend hinweg, in denen das Individuum erste soziale Erfahrungen außerhalb der Familie sammelt, setzt (spätestens) mit dem Eintritt in die Schule die Erschließung ökologischer Ausschnitte, d. h. von Orten mit funktionsspezifischen Aufgaben, ein, die nach ihrem definierten Zweck genutzt werden. Im Anschluss daran eignet sich das Individuum die räumliche Peripherie entfernter Orte und Verwandter an.

Aufgrund wirtschaftlicher, kultureller, technologischer und sozialer Transformationen sind Lebensentwürfe und Lebensstile in ständigem Wandel begriffen. Digitalisierung bzw. Digitalisation, Technologisierung und Globalisierung verändern alle Lebensbereiche. Neue Arbeitsformen, die Bildungsexpansion und viele weitere Faktoren eröffnen eine Vielzahl neuer Handlungsspielräume in der Biographiegestaltung. Noch in der buchbasierten Gutenberg-Galaxis der 1960er Jahre war die Nutzung geoinformationssystembzw. -medienbasierter Anwendungen der professionellen Arbeit mit räumlichen Daten vorbehalten (Kanwischer, 2014). Im Zuge des Transformationsprozesses der Digitalisierung hielten GIS zunächst verstärkt Einzug in administrative, militärische und wirtschaftliche Bereiche, bevor sie Eingang in die GI-Science fanden und das GeoWeb sowie die GI-Society der Geoinformationsgesellschaft eroberten und Phänomene wie *Public Participation Geographic Information Systems* (PPGIS) hervorbrachten (ebd.). Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien erfolgt die Geomediensozialisation im Kontext von Digitalität über alle Lebensphasen, Beziehungsbe-

nen und räumlichen Zonen hinweg. Mit Blick auf die geographische Bildung respektive die geographische Lehrkräftebildung steht die Geomediensozialisation der *Digital Natives* im Rahmen dieser Arbeit mit im Zentrum der Betrachtung.

Mit und in geowebbasierten Anwendungen und Umgebungen sind die *Digital Natives* im Kontext von Digitalität konstant *online*. Die Geomedienutzung ist fester Bestandteil beruflicher und alltagsweltlicher Handlungspraxen und Routinen. Im Unterschied zu den *Digital Immigrants*, die mit der Algorithmizität, der Gemeinschaftlichkeit und Referentialität der Kultur der Digitalität erst im Erwachsenenalter konfrontiert wurden, kennen *Digital Natives* die „Predigitalität“ lediglich aus Erzählungen (Kochhan et al., 2020).

“They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. [...] Digital Natives [...] are all ‘native speakers’ of the [...] language of computers, video games and the Internet” (Prensky, 2001, S. 1).

Sie gehören daher der „*Net Generation*“ (Schulmeister, 2009) bzw. der „*Generation Upload*“ (Schulmeister, 2011) an. Die Omnipräsenz mobiler *Devices* hat die Möglichkeiten zur Teilhabe revolutioniert und um elektronische und mobile, desktopunabhängige Formen der Partizipation im Sinne der „E-Partizipation“ (Märker & Wehner, 2008) und des „mParticipations“-Ansatzes (Höffken & Streich, 2013, S. 200) erweitert und eine postdigitale, partizipative Kultur der Digitalität herbeigeführt, in der das Digitale konstitutiv wirkt (Jenkins et al., 2009b; Stalder, 2017; Autenrieth & Nickel, 2020; Döbeli Honegger, 2020). Fragt man die *Digital Natives* nach der Art und Intensität der Smartphonennutzung, antworten diese: „Für alles“ (Kochhan et al., 2020, S. 57). In diesem Kontinuum wirken Geomedien als Weltlieferanten (Jörissen & Marotzki, 2009b). Zugleich stellen Geomedien Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe dar (Scholz, 2013). Die Tatsache, dass die Nutzer*innen im Web 2.0 soziale Netzwerke nicht bloß konsumieren, sondern Inhalte auch aktiv produzieren, hat zu einer exponentiellen Zunahme georeferenzierter Daten und einer steigenden Emanzipation von Laiennutzer*innen im Web 2.0 geführt (ebd.), weshalb die gegenwärtige Form möglicher Partizipation auch als „e-Empowering“ (Thimm, 2017, S. 201) bezeichnet wird. Wenngleich die Nutzung webbasierter Partizipationsangebote sehr verschieden ausfällt, hat dies zur Folge, dass sich

bestehende Kräfteverhältnisse und Autoritäten verschieben, während traditionelle Hierarchien und Kontrollmechanismen brüchig werden (ebd.; Young, 2019).

Trotz des Aufwachsens mit und in mobilen *Devices* sowie dem partizipativen Web 2.0 sind die *Digital Natives* nicht qua Geburt fähig, die Potenziale zur Partizipation voll auszuschöpfen und Geomedien zur Partizipation in Wert zu setzen. Insofern die dafür benötigten Fähigkeiten nicht genuin gegeben sind, müssen die *Digital Natives* erst herangeführt werden, Geomedien souverän, d. h. verantwortungsvoll, sicher und sinnvoll zu nutzen, einzusetzen und kritisch zu reflektieren (Spannagel, 2013; Hessische Staatskanzlei & Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, 2021). Dies spiegelt sich nicht zuletzt in der ICIL-Studie wider, die 2024 erneut zu dem Schluss kommt, dass die Schüler*innen im Umgang mit Medien „nur klicken und wischen“ (Brandis, 2024, o. S.) können (Eickelmann et al., 2024).

Während die *Digital Natives* im Kontext von Digitalität *mit* und *in* Geomedien aufwachsen und sozialisiert werden, zeigt sich andererseits, dass eine reflektierte Nutzung und Inwertsetzung der Angebote und Umgebungen keineswegs naturgegeben sind. Vielmehr ist ihre Entwicklung eng mit individuellen Prozessen der Mediensozialisation verknüpft, die sämtliche Lebensphasen umfasst und von unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst, Mechanismen geprägt und Bedingungen gerahmt wird. Insofern umfasst die Mediensozialisation „alle Aspekte, bei denen die Medien für die psychologische Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen“ (Süss et al., 2018, S. 19). Analog zur Sozialisation handelt es sich bei der Mediensozialisation um einen reziproken Aneignungsprozess, der nicht auf die Phasen der Kindheit und Jugend begrenzt ist. Die Mediensozialisation wird beeinflusst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der beruflichen Sozialisation, am Bildungsprozess beteiligten Menschen, gleichaltrigen Peers, dem Individuum selbst und der individuellen Lebens- und Alltagsgestaltung (ebd.). Die Er- und Beforschung der Mediensozialisation findet disziplinübergreifend statt. Forschungsdisziplinen und -interessen eint dabei die Herausforderung, das in ständigem Wandel begriffene, immer schneller wachsende Medienangebot nachhaltig zu erfassen. Sozialisations-theoretische Herangehensweisen fokussieren die Rolle und den Einfluss des Medienangebots im und auf den Sozialisationsprozess. Auf einer Mikroebene wird die individuelle Medienaneignung des Individuums, d. h. der Einfluss von Medien auf die Entwicklung des Selbstbilds, die Identität und

Persönlichkeit des Subjekts, betrachtet (Kübler, 2009). Auf der Mesoebene gilt der Fokus dem Einfluss von Medien und Medieninhalten auf die Sozialisation einer Generation. Auf der Makroebene schließlich liegt das Hauptaugenmerk auf der Mediatisierung von Gesellschaft (ebd.). Medien werden dabei grundsätzlich aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: einer kulturpessimistischen Position, die Risiken und den gefährlichen Einfluss von Medien betont, einer medieneuphorischen Position, deren Fokus auf dem Potenzial und der Innovation von Medien liegt, und einer kritisch-optimistischen Position, die Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken von Medien auf den Sozialisationsprozess kritisch reflektiert (ebd.). Mit dem Ziel einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungskompetenz verschreibt sich die geographische Bildung einem kritisch-reflexiven Umgang mit dem in der Digitalität omnipräsenten und hochkomplexen Medienangebot. Im Kontext dessen setzt sich die geographische Lehrkräftebildung mit dem Medienangebot selbst, der medialen Konstruktion bzw. Dekonstruktion und Rekonstruktion von Raum sowie dem Einfluss von Medien *im* und *auf* den sozialen und räumlichen Sozialisationsprozess auseinander.

Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien und ihres Einflusses *auf* bzw. ihrer Relevanz *im* Sozialisationsprozess können diese im Kontext von Digitalität als Weltlieferanten begriffen werden. Hier knüpft die Strukturelle Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009b) an, die diese mit Blick auf ihr Potenzial *für* Bildungserfahrungen und *als* Bildungsräume beleuchtet und im kommenden Abschnitt ausgeführt wird.

3.3.3. *Geomedien als Weltlieferanten: Strukturelle Medienbildung*

„Wer von Medienbildung spricht, geht davon aus, dass Medien für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse in zweifacher Weise relevant sind. Sie stellen einerseits ein lebensweltliches Phänomen dar [...] [und bieten] andererseits neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“
(Jörissen & Marotzki, 2009a, S. 31).

Anknüpfend an den wechselseitigen Aneignungsprozess der Mediensozialisation wird in der Bildungsdomäne in Zusammenhang mit Medien grundlegend zwischen Konzepten und Ansätzen der Medienpädagogik, der Medienerziehung, der Medienbildung und der Mediendidaktik unterschieden,

die ineinandergreifen, zugleich jedoch je spezifische Perspektiven *auf* Medien und Facetten *von* Medien thematisieren. Bzgl. der Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation bieten diese allesamt relevante Facetten, die im Weiteren betrachtet werden. Der Fokus dessen liegt auf der Medienbildung, deren Ausgangspunkt die o. g. dialektische Prämisse ist, dass Medien lebensweltliche Phänomene sind, als solche jedoch auch „neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse schaffen“ (Jörissen & Marotzki, 2009a, S. 30 f.).

Die Medienpädagogik umfasst auf einer konzeptionellen Metaebene die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit [analogem wie auch digitalem] Medienbezug, einschließlich ihrer empirischen, theoretischen und normativen Grundlagen“ (Tulodziecki, 1989, S. 21). Insofern werden die Medienerziehung und Medienbildung ebenso wie die Mediendidaktik in der Medienpädagogik integriert. Während die Medienpädagogik sich theoretisch mit der Beziehung zwischen Mensch, Gesellschaft und Medien beschäftigt, befasst sich die praxisorientierte Medienerziehung im Kern mit dem Umgang mit Medien und der Vermittlung von Medienkompetenzen. Ihre Zielgruppe umfasst vornehmlich Kinder und Jugendliche. Die Medienbildung hingegen betont Fähigkeiten zur Reflexion und kreativen Mediennutzung und deren Inwertsetzung für die eigene Lebensgestaltung sowie die *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Im Unterschied dazu setzt die Mediendidaktik sich mit Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und des Medieneinsatzes auseinander und konzentriert sich dabei auf methodische und praktische Aspekte.

In der **Medienpädagogik** lassen sich vier grundlegend verschiedene Haltungen unterscheiden: eine traditionell-bewahrpädagogische, eine kritisch-emanzipative, eine bildungstechnologische-optimierende und eine handlungsorientierte (Schiefner-Rohs, 2013). Diese existieren nebeneinander und kommen in Abhängigkeit davon, welches medienpädagogische Ziel verfolgt wird, gleichermaßen zum Einsatz. Während die traditionell-bewahrpädagogische Position sich auf das Beschützen von Kindern und Jugendlichen vor dem schädlichen Einfluss von Medien konzentriert, liegt das Hauptaugenmerk der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik, ausgehend von der Frankfurter Schule und der Kritischen Theorie, darauf, eine kritische Auseinandersetzung mit Medien zu fördern, sie in ihrer gesellschaftlichen Funktion zu begreifen und den Einfluss geltender Herrschaftsstruktu-

ren zu hinterfragen. Die bildungstechnologisch-optimierende Medienpädagogik hingegen richtet ihren Blick auf den effizienten Einsatz von Medien im Lehr-/Lerngeschehen und den Einfluss dessen auf ökonomische Faktoren des Lehrens und Lernens, wie z. B. die Frage, wie viele Lehrkräfte bei einem effizienten Medieneinsatz im Lehr-/Lerngeschehen noch nötig sind. Im Unterschied dazu konzentrieren sich handlungstheoretische Perspektiven darauf, Lernangebote zu schaffen, in denen sich die Lernenden aktiv mit Medien auseinandersetzen und Erfahrung im Umgang mit diesen sammeln können (ebd.). Für das Vorhaben, Gelingensfaktoren zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung hinsichtlich einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation zu ermitteln, ist der Ansatz der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik handlungsleitend.

Im Unterschied zur Medienpädagogik beschäftigt sich die **Medienerziehung** mit dem Auf- und Ausbau von Medienkompetenz und zielt auf einen reflektierten Medienkonsum, einen kritischen Umgang mit Medienangeboten und die „kompetente Nutzung von Medien als Mittel der Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation sowie der Artikulation und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“ (Kerres & Preußler, 2012, S. 4) ab. Die Medienbildung umfasst die dauerhafte, pädagogisch strukturierte und begleitete, konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit der Medienwelt und zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Förderung der Medienkompetenz ab, „also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen“ (KMK, 2012, S. 3). Sie setzt sich aus den vier Dimensionen der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung zusammen.

Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten bzgl. einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation bieten Ansätze der mündigkeitsorientierten und der Strukturalen **Medienbildung** unterschiedliche wertvolle und sich ergänzende Perspektiven. Die mündigkeitsorientierte Medienbildung⁵¹ fokussiert im Umgang mit Geomedien die Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit, der Selbstbestimmung und verantwor-

⁵¹ Die mündigkeitsorientierte Medienbildung wird in der geographiedidaktischen Rezeption von Partizipation (3.2.) näher beleuchtet und daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

tungsbewussten Handelns und schafft damit die Grundlage für die Förderung einer reflektierten Inwertsetzung zur Partizipation (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2020b; Gryl et al., 2020b). Zugleich sensibilisiert sie für Machtstrukturen, die in Geomedien eingeschrieben sind und mit Blick auf Partizipationsprozesse gleichermaßen relevant sind und reflektiert werden müssen. Die Strukturelle Medienbildung hingegen stellt mediale Strukturen, Praktiken und kulturelle Kontexte in den Vordergrund, die einen identitätsstiftenden Charakter und eine bedeutungsgenerierende Funktion aufweisen (Jörissen & Marotzki, 2009a). Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien ist die Strukturelle Medienbildung daher relevant, um die kulturelle und soziale Bedeutung von Geomedien zu erschließen und den Aspekt entsprechend in Bildungsprozessen zu berücksichtigen und gleichwohl fruchtbar zu machen. Beide Ansätze rekurrieren auf Kant. Die mündigkeitsorientierte Medienbildung wählt den Weg über den Aspekt der (Un-)Mündigkeit (Kant, 1784). Die Strukturelle Medienbildung wiederum greift die vier kantschen⁵² Grundfragen auf (Kant, 1784). Zusammenfassend verbindet der Rückgriff auf Kant beide Ansätze in ihrem Anspruch, kritisches Denken und Autonomie zu fördern, um Menschen zu befähigen, sich reflektiert und verantwortlich in einer medial geprägten Welt zu bewegen. Beide Ansätze der Medienbildung bieten insgesamt wertvolle Anknüpfungspunkte für das Vorhaben, partizipative Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zu fördern, und sind damit relevant für die vorliegende Arbeit.

Die **Strukturelle Medienbildung** basiert auf der Annahme, dass Medien kulturelle Artefakte sind und dadurch lebensweltliche Phänomene, zugleich jedoch auch bedeutungsgenerierende Praktiken und „Weltlieferanten“ darstellen, die als solche wichtige Orientierungsmittel darstellen, dabei von gesellschaftlichen Werten, Normen und Interessen geprägt sind und aus diesem Grund die subjektive Wahrnehmung beeinflussen und zugleich „neue Anlässe und Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (Jörissen & Marotzki, 2009b, S. 31) bieten. Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien lässt sich das Medienverständnis der Strukturalen Medienbildung auf Geomedien ausweiten. Insofern werden Geomedien als „Weltlieferanten“ verstanden.

⁵² 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? 4. Was ist der Mensch?

Um Geomedien partizipativ zu nutzen bzw. reflektiert in Wert setzen zu können, fordert die Strukturelle Medienbildung das Hinterfragen und Verstehen sowie die Reflexion von Medienstrukturen, der gesellschaftlichen Dimension von Medien und entsprechender Machtverhältnisse (ebd.). Insofern erfordert die kritische Auseinandersetzung mit Geomedien, dass deren Gestaltung und Auswahlprozesse sowie Machtstrukturen hinterfragt werden, um mögliche Exklusionen oder Manipulationen zu erkennen und deren Einfluss mit Blick auf Partizipation kritisch zu reflektieren.

In Anlehnung an Kants „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant, 1800, S. 448) entwickeln Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009a) vier grundlegende Orientierungsdimensionen für einen reflexiven Umgang mit der „mediatisierten“ Welt, die ihrerseits zentrale Fragestellungen der Medienbildung darstellen:

- den Wissensbezug,
- den Handlungsbezug,
- den Transzendenz- und Grenzbezug und
- den Selbst- bzw. Biographiebezug.

Der **Wissensbezug** konzentriert sich auf die Reflexion der Bedingungen und Grenzen des Wissens (Jörissen & Marotzki, 2009a). Im Zentrum dessen stehen mediale Strukturen und Machtverhältnisse, die gesellschaftlich prägende Rolle von Medien sowie ethische Fragen und bspw. Datenschutzthemen, die mit Blick auf eine verantwortungsvolle Mediennutzung relevant sind. Insofern konzentriert sich der Wissensbezug konkret darauf, zu reflektieren, woher das medial transportierte Wissen kommt, wie verlässlich und seriös es ist und wer für die Richtigkeit der abgebildeten Informationen zur Rechenschaft gezogen werden kann (ebd.). Hierbei kann zwischen Faktenwissen und prozeduralem Wissen unterschieden werden, die gleichermaßen relevant sind. Im Kontext von Digitalität und mit Blick auf geomedienbasierte Partizipation ist das Wissen *über* Möglichkeiten zur Partizipation Voraussetzung dafür, diese zur *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen in Anspruch nehmen zu können. Über das Wissen im Sinne eines Kennens von Partizipationsmöglichkeiten hinaus ist es aus Sicht der Strukturalen Medienbildung unerlässlich, diese kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen, wer Angebote wie das des Bürger*innenbeteiligungsportals

Ffm bereitstellt und unter welchen Bedingungen die Angebote von wem wie genutzt werden können.

Im **Handlungsbezug** kommt die Reflexion ethischer und moralischer Grundsätze und Konsequenzen des Handelns zum Tragen, insofern wird das Überführen von Wissen in Handlung relevant (Jörissen & Marotzki, 2009a). Folglich konzentriert sich der Handlungsbezug auf konkrete interaktive und kollaborative Fähigkeiten, Medien einzusetzen, und die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen dessen. Mit Blick auf Partizipation befasst sich der Handlungsbezug damit, wo und wie das Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten praktisch anwendbar ist und welche Folgen die Übersetzung von Wissen in Handeln mit sich bringt (ebd.). Insofern werden generelle Handlungsoptionen im Hinblick auf deren konkrete Realisierung bzw. individuelle Inanspruchnahme reflektiert. Im Rahmen dessen werden ethische und moralische Grundsätze des Handelns fokussiert. In Anbetracht dessen werden das Verantwortungsbewusstsein und die Verantwortungsbereitschaft relevant. In Zusammenhang mit dem Helfer-Shuttle äußert sich ein Handlungsbezug darin, dass Menschen über die sozialen Netzwerke auf die Initiative aufmerksam werden, folglich Kenntnis über die Partizipationsmöglichkeit erlangen und ernsthafte Überlegungen anstellen, wie sie im Ahrtal tätig werden könnten und welche Konsequenzen der Einsatz mit sich bringen könnte. Die Überlegungen dazu reichen von Fragen der Organisation über die Mobilität bis hin zur (mitunter) psychischen Belastung. Konkret meint das, sich Gedanken darüber zu machen, was man braucht, um vor Ort aktiv werden zu können, wie man die An- und Abreise gestaltet und sich mental darauf einstellt, welche Zustände und Situationen einen vor Ort erwarten könnten.

Der **Transzendenz- und Grenzbezug** konzentriert sich einerseits auf die Grenzen des Wissens, andererseits jedoch auch auf die Reflexion all dessen, was nicht auf rationaler Ebene erfass- und begreifbar ist (Jörissen & Marotzki, 2009a). Folglich kommt im Transzendenz- und Grenzbezug die Auseinandersetzung mit den Grenzen und Veränderungen von Medien und deren Einfluss auf Wissen und Gesellschaft zum Tragen. Über Artefakte und vergleichbare Phänomene hinaus werden Medien hierbei insbesondere als bedeutungsgenerierende Praktiken verstanden. Mit Blick auf Geomedien geht der Transzendenz- und Grenzbezug über das rein Rationale hinaus und hinterfragt, welche Aspekte und Parameter Geomedien (bisweilen) nicht erfassen bzw. abbilden können. Als Orientierungsdimension ist der

Transzendenz- und Grenzbezug in der Förderung von geomedienbasierter Partizipation im Hinblick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation sowie entsprechend benötigter Fähigkeiten relevant, um über eine rationale Ebene hinweg die Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten zu reflektieren. Auf subjektiver Ebene sind hierbei z. B. Emotionen und Gefühle relevant, die – anknüpfend an die Reflexion des Handlungsbezugs – im Kontext der Partizipation am Helfer-Shuttle zum Tragen kommen.

Der **Selbst- bzw. Biographiebezug** richtet sich auf die individuelle Vorstellung des Menschseins und dient der Reflexion auf das Subjekt und seine Identität sowie den Einfluss biographischer Bedingungen (Jörissen & Marotzki, 2009a) (ebd.). Der Biographiebezug betont, dass die Nutzung von Medien, einschließlich Geomedien, stets in die individuelle Biographie eingebunden ist. Ausgangspunkt dafür ist die Prämisse, dass Menschen verschieden sozialisiert und individuell ausgestattet sind mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen sowie Erfahrungen und Perspektiven, die ihre Nutzung von Geomedien und Inwertsetzung dieser zur Partizipation beeinflussen (können). Als Orientierungsdimension zielt der Selbst- bzw. Biographiebezug folglich darauf ab, diese Faktoren bewusst zu machen und zugleich deren Einfluss zu reflektieren. Bezugnehmend auf partizipative Fähigkeiten meint dies, sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese aus biographischer Perspektive herzuleiten und zu ergründen. Mit Blick auf die Förderung von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung schlägt sich der Selbst- bzw. Biographiebezug folglich primär in partizipativen Haltungen nieder, insofern in diesem Zusammenhang ein Bezug zwischen Partizipation, Geomedien und dem Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten, der Bereitschaft, Volition, Entschlossenheit und Willensstärke, entsprechende Angebote zur Partizipation zu nutzen, und intrinsisch motivierten Überzeugungen hergestellt wird.

Jörissen und Marotzki (2009a) stellen heraus, dass die Orientierungsdimensionen „für die Analyse von Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden“ (S. 31) können. Im Umkehrschluss können sie gleichermaßen dafür genutzt werden, einen ganzheitlichen Blick auf Geomedien und deren Inwertsetzung zur Partizipation zu werfen, insofern komplexe mediale Strukturen sichtbar gemacht und Bildungspotenziale von Geomedien aufgezeigt werden.

Insofern schafft die Strukturelle Medienbildung eine theoretische Grundlage für Reflexionsperspektiven, die in Anbetracht der geographischen Lehrkräftebildung wertvoll für die Auseinandersetzung mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen und die Förderung partizipativer Fähigkeiten ist. Anknüpfend daran stellt sich die Frage, inwiefern Partizipation in der Umsetzung dessen über die inhaltliche Ebene hinaus auch als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden kann. Einen Vorschlag hierzu liefert die Partizipative Mediendidaktik, die im Folgenden betrachtet wird.

3.3.4. Partizipative Mediendidaktik

*„Eine umfassende Medienbildung [ist] unerlässlich
für gesellschaftliche Teilhabe,
für die Partizipation im öffentlichen Bereich
und an politischen und demokratischen Entscheidungsprozessen“
(Autenrieth & Nickel, 2020, S. 3).*

Im Vergleich zur Medienerziehung und Medienbildung konzentriert sich die Mediendidaktik auf Funktionen, Bedeutungen und Potenziale von Medien in Lehr-/Lernprozessen und die Frage, wie fachliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit Medien methodisch und didaktisch vermittelt werden können (Kerres & Preußler, 2012). In der Mediendidaktik lassen sich verschiedene Herangehensweisen bzw. Paradigmen differenzieren, die ihrerseits wiederum auf verschiedene lerntheoretische Ansätze zurückzuführen sind: behavioristische, die sich auf das Steuern des Lernprozesses durch Medien konzentrieren, kognitivistische, deren Fokus auf dem problemlösenden Lernen mit Medien als Hilfsmitteln liegt, und konstruktivistische, die sich für ein aktives, selbstgesteuertes, problemorientiertes und reflektiertes Lehren und Lernen mit Medien aussprechen, das auf die Konstruktion von Wissen ausgelegt ist (ebd.). Letzterer Ansatz liegt dem Vorhaben zugrunde.

Was macht Kerstin Mayrbergers Mediendidaktik nun zu einer „zeitgemäßen“? Kerstin Mayrberger (2019) versteht unter einer zeitgemäßen Mediendidaktik eine, die im Kontext von Digitalität den Bedingungen des Lehrens und Lernens gerecht wird. Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation ist eine zeitgemäße Mediendidaktik eine partizipative, die Partizipation nicht nur auf inhaltlicher Ebene begegnet, sondern ebenfalls als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt.

Insofern ist eine Partizipative Mediendidaktik über eine umfassende Medienbildung hinaus, die – wie das obenstehende Zitat zeigt – unerlässlich ist für politische und gesellschaftliche Partizipation, in der Emanzipation zur Partizipation durch Partizipation unverzichtbar. Angesichts dessen wird nachfolgend die Partizipative Mediendidaktik beleuchtet.

Ausgehend von einem soziokonstruktivistischen Lernverständnis entwickelt Mayrberger den Ansatz des Partizipativen Lernens (Mayrberger, 2012), den sie zu einer handlungstheoretisch ausgerichteten, transdisziplinären und zeitgemäßen Partizipativen Mediendidaktik weiterentwickelt (Mayrberger, 2019). In beiden Fällen liegt ihr Hauptaugenmerk auf formalen Bildungsprozessen, denen sie sich am Beispiel der Hochschulbildung exemplarisch nähert. Nüchtern stellt sie fest, dass „Partizipation in formalen Bildungskontexten [...] immer nur eine von den Lehrpersonen bei der Gestaltung von Lernumgebungen bewusst ermöglichte und somit letztlich eine Form ‚verordneter Partizipation‘ sein“ (Mayrberger, 2012, S. 1) könne. Ausgehend davon greift sie Arnsteins „Ladder of Participation“ auf und adaptiert diese für die Planung und Gestaltung partizipativer Lehr-/Lerngeschehen und die Analyse der Machtverteilung zwischen den beteiligten Akteur*innen. In Anlehnung an Arnstein differenziert Mayrberger (2019) den Grad der Partizipation in den drei Stufen der Nicht-Beteiligung, der Schein- bzw. Alibi-Beteiligung und der in Anführungszeichen „echten“ Partizipation der Lernenden am Lerngeschehen (siehe Abbildung 14).

Sprossen/ Stufen	Typen/ Ebenen	Partizipationsformen
9	Volle Autonomie	Selbstverwaltung / -organisation
8	Partizipation	Selbstbestimmung
7		Mitbestimmung
6		Mitwirkung
5	Vorstufen der Partizipation	Einbeziehung
4		Teilhabe / Anhörung
3		Alibi-Teilnahme
2	Nicht- Partizipation	Dekoration / Anweisung
1		Fremdbestimmung / Instrumentalisierung
Partizipierende	Studierende	

Abbildung 14 | Die Partizipationsleiter (eigene Darstellung nach Mayrberger, 2019)

In der Anzahl der Leiter-Sprossen orientiert sie sich an Schröders neunstufigem Modell, addiert die Alibi-Teilhabe zu Schröders Graden der Beteiligung (4–8) und differenziert diese wiederum in drei Vorstufen der Partizipation (Stufen 3–5) und drei Stufen der Partizipation (Stufen 6–8), was zu der Anzahl von vier Typen führt. Unter „echter“, „tatsächlicher“ Partizipation versteht Mayrberger jegliche Form der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen verdeutlicht sie anhand von Beispielen aus der Hochschullehre, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Fremdbestimmte Hochschullehre (z. B. eine Vorlesung) wird von der Lehrperson gestaltet und ist lehrendenzentriert (Stufe 1). Die Lernenden haben keinen Einblick in die Lernziele und keine Möglichkeit, Einfluss auf die Lehrveranstaltungsinhalte zu nehmen. Der Lernprozess der Lernenden ist fremdbestimmt. Die Lehrveranstaltungsinhalte werden von den Lehrenden vorgelesen, Diskussionen sind nicht gewünscht. Im Sinne der Dekoration (Stufe 2) nehmen die Lernenden als unmündige Personen unreflektiert an Lehrveranstaltungen teil, folgen den Anweisungen der Lehrenden, haben jedoch keinerlei Kenntnis über Veranstaltungsziele (Stichwort: *Hidden Agenda*). Eine Alibi-Teilhabe (Stufe 3) liegt vor, wenn Studierende z. B. zu einer Podiumsdiskussion eingeladen werden und an dieser partizipieren, die Veranstalter*innen den Studierenden suggerieren, an ihrer Meinung interessiert zu sein, obwohl sie diese lediglich der Vollständigkeit aller Hochschulgremien halber als „Beiwerk“ eingeladen haben. Eine Alibi-Teilhabe (Stufe 3) liegt auch dann vor, wenn die Studierenden zu Beginn des Semesters mittels Seminarplan über Inhalt und Verlauf der Lehrveranstaltung informiert werden, sie über Verständnisfragen hinaus jedoch keinerlei Einfluss auf Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltung nehmen können. Charakteristisch für die Alibi-Teilhabe ist, dass die Studierenden (freiwillig) an (Lehr-)Veranstaltungen oder Konferenzen teilnehmen, auf die sie nur oberflächlich, nicht aber tatsächlich Einfluss nehmen können. Von der Teilhabe bzw. Anhörung (Stufe 4) kann gesprochen werden, wenn die Studierenden sich über die reine physische Anwesenheit hinaus z. B. mit Wortbeiträgen in eine Veranstaltung einbringen können, ohne jedoch damit Einfluss auf den Verlauf und die Gestaltung der Lehrveranstaltung zu nehmen.

An der Grenze zur Partizipation werden die Lernenden gut über Lehrveranstaltungsverlauf und -inhalte sowie (didaktische) Ziele informiert und z. B. mittels Abstimmungssystemen in die Gestaltung dieser oberflächlich einbezogen (Stufe 5) und können somit nachvollziehen, was der Besuch der Lehrveranstaltung bewirken soll. Der Entscheidungsprozess wird jedoch von den Lehrenden dominiert. Die Lernenden wirken partizipativ am Lehr-/Lerngeschehen mit (Stufe 6), wenn sie über reale Möglichkeiten der Einflussnahme verfügen und den Lehrenden z. B. im Kontext einer *Inverted Classroom*-Vorlesung Rückmeldungen (z. B. in Form einer Lehrveranstaltungsevaluation oder Feedbackrunden) geben und die Lehrperson die Lehr-/Lernveranstaltung individuell an die Bedarfe der Lernenden anpassen kann. Die Lernenden bestimmen mit (Stufe 7), wenn die Lehrenden ihnen ein tatsächliches Beteiligungsrecht einräumen, sie in Entscheidungen einbeziehen und ihnen damit Verantwortung übertragen. Grundsätzlich werden Entscheidungen im demokratischen Sinne gemeinsam getroffen. Von Selbstbestimmung (Stufe 8) kann gesprochen werden, wenn die Lernenden aufgrund ihres eigenen Interesses oder eigener Betroffenheit die Initiative für ein Vorhaben ergreifen und sie die Entscheidungsmacht und die Kontrolle über den Prozess komplett übernehmen. Ein Beispiel hierfür ist das Produzieren und Zurverfügungstellen von Lehr-/Lernmaterialien an andere Studierende im Sinne von *Open Educational Practice* (OEP) und *Open Educational Resource* (OER), z. B. basierend auf einem Wiki. Von voller, über Partizipation hinausgehender Autonomie der Studierenden kann im Hochschulkontext nur dann die Rede sein, wenn die Studierenden in selbstverwalteten und -organisierten Projekten oder Angeboten die völlige Entscheidungsfreiheit innehaben, über die Gesamtverantwortung verfügen und Ergebnisse oder Termine anderen lediglich mitteilen (Stufe 9). Beispiele hierfür sind studentische Initiativen oder Vereine, die in Eigenregie organisiert, geleitet und finanziert werden.

Den Lehr-/Lernprozess als solchen versteht Mayrberger als die Summe aufeinander aufbauender Phasen, die fachdidaktisch begründet verschiedenste Ziele verfolgen und als Mikroebenen des Lehrens und Lernens über einen unterschiedlich hohen Grad an Partizipation verfügen, weshalb sie einzeln betrachtet und analysiert werden müssen. In Bildungskontexten ist der Faktor Macht ein zentraler, insofern er als „unvermeidliche wie notwendige Struktur pädagogischen Handelns“ (Ricken, 2010, S. 190) fungiert. Bildungsprozesse sind daher in Macht verstrickt (Grabau & Rieger-Ladich, 2020). In der Emanzipation zur Partizipation gilt es, diese im Rahmen formaler Bildungskontexte daher zu reflektieren (ebd.). Die Emanzipation zur Partizipation kommt daher nicht umhin, die Verstrickung von Macht zu berücksichtigen (Plessner, 1962).

Trotz der bildungs- und lerntheoretischen sowie der geographiedidaktischen Annäherung an das Kontinuum aus Partizipation und Geomedien steht eine Auseinandersetzung mit partizipativen Fähigkeiten im Rahmen dieser Arbeit bisweilen aus. Um im empirischen Teil der Arbeit der Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung nachgehen zu können, wird im Folgenden daher strukturiert der Stand der Forschung zu partizipativen Fähigkeiten erfasst. Insofern ist die nachfolgende Literaturrecherche das Bindeglied zwischen Theorie und Empirie und markiert zugleich den Übergang zwischen diesen.

4. Explikation partizipativer Fähigkeiten

*„Die gestiegenen Partizipationsmöglichkeiten in der digitalen Gesellschaft verlangen (selbst-)reflexive Fähigkeiten: So müssen Nutzer*innen in der Lage sein, ihre eigenen Sichtweisen auf Umwelt und Raum mittels digitaler Medien, wie z. B. Karten, Blogs, Meinungsforen u. Ä., zu produzieren und zu kommunizieren und damit den bisher meist durch Expert*innen vorgenommenen (Raum-)Deutungen eine eigene Perspektive entgegenzustellen, um beispielsweise an räumlichen Planungsprozessen teilzuhaben“*
(Kanwischer & Dorsch, 2023, S. 142).

Aus dem Zitat geht hervor, dass der Umgang mit der Vielfalt und Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten sowie die Inanspruchnahme dieser, z. B. im Rahmen räumlicher Planungsprozesse, (selbst-)reflexiver Fähigkeiten bedürfen. Über diese hinaus erfordert die Partizipation an informellen, *bottom-up*-initiierten und formalen, *top-down*-ermöglichten Partizipationsformen jedoch insbesondere partizipative Fähigkeiten. Analog zur Definition des Partizipationsbegriffs werden diese verschieden eng bzw. weit gefasst und definiert. Um mit Blick auf die Ziel- und Fragestellungen der Arbeit einen systematischen Überblick über die Definition partizipativer Fähigkeiten zu gewinnen, wird mithilfe einer systematischen Literaturrecherche der Stand der Forschung ermittelt. Ziel ist die Explikation partizipativer Fähigkeiten für die vorliegende Arbeit. Die zentralen Erkenntnisse werden in einem Review zusammengefasst, aus dem eine Definition partizipativer Fähigkeiten für die vorliegende Arbeit hervorgeht. Die Methode des systematischen Literaturreviews eignet sich, um den Forschungsstand zu partizipativen Fähigkeiten zu erfassen, weil sie darauf ausgerichtet ist, *„to find out what is already known from pre-existing research about a phenomenon, subject or topic“* (Newman & Gough, 2020, S. 3). Der Terminus „systematisch“ bezieht sich erstens auf die strukturierte und planmäßige Vorgehensweise in der Recherche und zweitens auf die kategoriengeleitete Abfrage von begründet ausgewählten (elektronischen) Literaturdatenbanken (Guba, 2008). Sinn und Zweck der strukturierten Recherche ist es, empirische Primärstudien zu identifizieren, diese zu analysieren, vor dem Hintergrund einer Forschungsfrage zu synthetisieren und dadurch einen systematischen und evidenzbasierten Eindruck über den Stand der Forschung zu gewinnen (Schulze, 2021). Hierbei wird wie folgt vorgegangen:

1. Formulierung der leitenden Forschungsfrage und Definition des Gegenstandsbereichs,
2. Entwurf des Rechercherahmens,
3. Festlegung der Suchstrategie,
4. Abfrage der Literaturdatenbanken und
5. Auswertung und Review der erzielten Treffer.

Ausgehend vom grundlegenden Forschungsinteresse wird zunächst eine handlungsleitende Forschungsfrage formuliert. Vor deren Hintergrund wird anschließend der Gegenstandsbereich der Recherche eingegrenzt und der Rechercherahmen abgesteckt, der u. a. die begründete Auswahl der Datenbanken umfasst. Daraufhin wird die Suchstrategie operationalisiert. Den Ausgangspunkt hierfür stellt wiederum die Forschungsfrage dar. Neben der Festlegung der Suchbegriffe und deren semantischer Felder werden Ein- und Ausschlusskriterien für den Umgang mit den erzielten Treffern festgelegt, die bei Bedarf im Verlauf der Recherche induktiv erweitert werden. In der Datenbankabfrage selbst kommen die zuvor festgelegten Rahmenbedingungen der Recherche und die Recherchekriterien zur Anwendung. Vor dem Hintergrund der erzielten Treffer werden Suchstrategie und Recherchekriterien kontinuierlich überarbeitet und erweitert. Sowohl der Suchverlauf als auch Veränderungen an den Recherchekriterien, der Suchstrategie, den Suchbegriffen und/oder Ein- und Ausschlusskriterien werden fortlaufend in einem Rechercheprotokoll dokumentiert. Anschließend werden die Treffer im Hinblick auf Studiendesign und Qualität sowie die Relevanz der Studie vor dem Hintergrund der Forschungsfrage ausgewertet (Gough, 2007). Zuletzt wird der systematisch erfasste Forschungsstand einer konfigurativen, zusammenstellenden und/oder aggregierten, zusammenfassenden Logik folgend in einem Review resümiert. Die konfigurative Syntheselogik, die eine möglichst breite, vielfältige und explorative Rezension des Forschungsstandes anstrebt, eignet sich insbesondere zur Beantwortung von Forschungsfragen, die an der Bedeutung oder Interpretation von Studien interessiert sind. Die aggregierte Syntheselogik konzentriert sich hingegen auf Wirkungen und Auswirkungen der erfassten Studien (Guba, 2008). Nachfolgend werden der Gegenstandsbereich und der Rechercherahmen der systematischen Literaturrecherche festgelegt. Anschließend wird die Suchstrategie erläutert. Daraufhin wird die Datenbankabfrage beschrieben und zuletzt analysiert.

4.1. Gegenstandsbereich, Rechercherahmen, Suchstrategie und Datenbankabfrage

Gegenstand des vorliegenden Reviews ist die konfigurative Synthese empirischer, in der Bildungsdomäne angesiedelter Studien hinsichtlich der Partizipation benötigter Fähigkeiten. Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage: Wie werden *participatory skills* im Kontext empirischer, in der Bildungsdomäne angesiedelter Studien definiert? Ziel der Recherche ist es, im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung eine Explikation partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich einer verantwortungsbewussten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation vorzunehmen. Die Literaturrecherche⁵³ wurde mithilfe der Zitations- und Literaturdatenbank Web of Science (kurz: WoS) und dem Fachportal Pädagogik (kurz: FIS) realisiert. Beide Portale sind browserbasiert verfügbare und nutzbar. Das vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation bereitgestellte FIS ist frei zugänglich und konzentriert sich auf Literatur aus den Erziehungswissenschaften, der Bildungsforschung und den Fachdidaktiken. Der Zugang zum WoS (ehemals: Web of Knowledge), das, ursprünglich vom Institute for Scientific Information (ISI) gegründet, heute vom US-amerikanischen Analytikunternehmen Clarivate betrieben wird, erfordert hingegen eine entsprechende Nut-

⁵³ In einem ersten Anlauf wurde die in Suchbegriffen operationalisierte Fragestellung bei Google-Scholar, einer umfangreichen, kostenfreien, aber unspezifischen Suchmaschine des Google-Konzerns, eingegeben. In der Sichtung der Treffer traten jedoch zahlreiche Ungereimtheiten zutage, z. B. dass das Suchfeld auf 256 Zeichen (inkl. Leerzeichen) limitiert ist und Formulierungen wie „Artikel zurückgeben“ missverständlich sind. Zur Klärung dessen wurde der Google-Support-Service per E-Mail kontaktiert. Dieser verwies in seiner ersten Antwort darauf, selbst über „keine Ressourcen und Werkzeuge zu verfügen, um das Problem zu lösen“. Auf eine zweite Schilderung des Sachverhalts hin empfahl der Support-Service zur Problemlösung die Feedbackfunktion der Webseite. Auch diese brachte jedoch keine Antworten auf die Fragen hervor. Auch eine entsprechende Internetrecherche trug nicht zur Klärung bei, sondern brachte vielmehr weitere Unklarheiten hervor, so z. B., dass bei einer Trefferanzahl über 1000 maximal 1000 der erzielten Treffer eingesehen werden können. Aufgrund des beschränkten Suchfeldes, einer nicht nachvollziehbaren Suchlogik, einer unerklärlichen und sich bei gleicher Abfrage ändernden Reihung und Anzahl der Treffer sowie einer nur eingeschränkt einsehbaren Trefferliste fiel schließlich die Entscheidung, dass Google-Scholar für den genannten systematischen Recherchezweck nicht brauchbar ist.

zungslizenz, die an der Goethe-Universität Frankfurt als Campuslizenz vorliegt und sich damit für die vorliegende Arbeit als nutzbar erweist. Der thematische Fokus des WoS liegt auf Literatur aus der Medizin, den Pflege-, Natur-, Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie technischen Disziplinen (Nordhausen & Hirt, 2020).

Die Datenbankabfragen wurden im Zeitraum von Juli bis August 2021 durchgeführt. Anhand englischer Suchbegriffe wurden diese über die erweiterte Suchfunktion⁵⁴ in Titel, Keywords und Abstracts vorgenommen. Sie decken den Zeitraum von 1900 bis 2021 ab und umfassen Veröffentlichungen in allen Sprachen, aller Themengebiete und Dokumententypen. Für die Recherche wurde die Forschungsfrage in einen Fähigkeits- und einen Forschungsbezug operationalisiert. Der Bezug zur Bildungsdomäne wurde über Ein- und Ausschlusskriterien realisiert. Der Fähigkeitsbezug konzentriert sich auf den Suchterminus „*participatory skills*“. Die für den Forschungsbezug verwendete Auswahl an Suchtermini, die letztlich der Identifikation empirischer Studien dient, wurde von Schulze (2020) übernommen. Die Auswahl der Suchtermini fällt bewusst sehr breit aus. Damit wird das Ziel verfolgt, einen möglichst umfassenden Einblick in das Forschungsfeld rund um „*participatory skills*“ zu erhalten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1 | Operationalisierung der systematischen Literaturrecherche zu partizipativen Fähigkeiten

Bezug	Suchbegriffe
Fähigkeitsbezug	„ <i>participatory skills</i> “
Forschungsbezug	<i>research, investigate/ion, validation, effect, empirical, assessment, analysis, testing, achievement, method, study</i>

Um Publikationen zu identifizieren, die gemäß der Forschungsfrage sowohl einen Fähigkeits- als auch einen Forschungsbezug aufweisen, wurden die Suchbegriffe mithilfe des booleschen Operators AND verknüpft. Unter Berücksichtigung der Suchlogik der Datenbanken und um ein Leerzeichen zwischen zwei Suchtermen als „und“ zu lesen, wurden „*participatory ski-*

⁵⁴ Im Vergleich zum WoS erlaubte es das FIS zum Zeitpunkt der Datenbankabfrage nicht, diverse Suchzeilen miteinander zu verschränken. Die Treffer zu „*participatory skills*“ wurden deshalb händisch auf die Suchbegriffe *research**, *investigat**, *valida**, *effect**, *empir**, *assess**, *analys**, *test**, *achieve**, **method**, *study** hin untersucht. Ergebnis dessen ist die in Citavi exportierte Liste mit 34 Treffern.

lls“ in Anführungszeichen gesetzt und die für die Identifikation eines Forschungsbezugs ausgewählten Suchbegriffe trunkiert und mit einem OR verbunden (Nordhausen & Hirt, 2020).

Im WoS wurden 26 Treffer erzielt, im FIS 34. Alle Treffer entfallen auf den Zeitraum von 1977 bis 2021. Die Trefferlisten wurden exportiert und in der Literaturverwaltungssoftware Citavi zusammengeführt. Nachfolgend wird das Ergebnis der Analyse erläutert. Im Kontext dessen wird zunächst auf Einschlussbedingungen und Ausschlusskriterien eingegangen.

4.2. Analysematerial: Einschlussbedingungen und Ausschlusskriterien

Zu Beginn der Analyse lag die Grundgesamtheit (N) bei N = 60 Treffern. In einem ersten Schritt wurden vier Dubletten identifiziert und entfernt. Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der Datenbankabfrage um 13 Titel bereinigt, zu denen keine frei zugänglichen Volltexte verfügbare und nutzbar waren, die Artikel ergo nicht im Open Access veröffentlicht wurden. Anschließend wurden sechs Titel entfernt, weil die verfügbaren Volltexte nicht deutsch und nicht englisch und damit für die Autorin nicht lesbar waren. Daraufhin wurden 27 englischsprachige und ein deutschsprachiger Artikel mangels Definition partizipativer Fähigkeiten und/oder mangels ausreichender Auskunft zu Forschungsdesign/-methode ausgeschlossen. Anschließend wurden Treffer/Titel ausgeschlossen, die auf Englisch Open Access verfügbar waren, über eine Definition partizipativer Fähigkeiten und eine Beschreibung von Forschungsdesign und -methode verfügten, jedoch keinen Bildungsbezug aufwiesen. Zuletzt verbleiben zehn Artikel, die das Korpus des nachfolgenden Reviews bilden.

4.3. Ergebnis der Analyse

Nachfolgend wird das Textkorpus im Hinblick auf partizipative Fähigkeiten analysiert. Hierbei wird systematisch in alphabetischer Reihenfolge vorgegangen. Im Anschluss an die Darstellung zentraler Ankerbeispiele der Ergebnisse (siehe Tabelle 2) werden diese einander gegenübergestellt und diskutiert.

Tabelle 2 | Ankerbeispiele participatory skills

Quelle	Ankerbeispiele participatory skills
Adha et al. (2018)	“Education for citizens in a democratic society must focus on the skills needed for responsible, effective and scientific participation in the political and civil society processes. These skills are categorized as interacting, monitoring, and influencing. Interaction is related with the skills of citizens in communicating and collaborating with others. Interaction means asking, answering and negotiating politely, as well as building coalitions and managing conflicts in a peaceful and honest manner” (S. 41).
	“Civic Education, in its ideal form, seeks to engage students in their communities by teaching them the skills necessary to effectively participate in civil society” (S. 42).
Corona Rodríguez (2019)	“Participatory skills are manifested as a result of daily virtual and face-to-face interactions, as they allude to a spectrum of education that can be decisive among the members of the communities to foster a more autonomous and critical sense of their environment, of what they consume and appropriate and more specifically of what they produce individually and collectively” (S. 450).
	“The participatory skills identified as a result of this research work are: a) communication and media production b) self organization c) the development of a shared emotional culture d) the ethics of collaboration [as a desire and willingness to help and work with others] and e) the implementation specialized of knowledge” (S. 451).
Fenton (1977)	“Participatory skills refer to the skills which a person needs in order to function effectively in a democratic pluralistic society such as ours. There are a large number of such skills; the list which follows is by no means exhaustive. Among the most important participatory skills are:

	- the ability to read at least at the minimal level required to gather political, social, and economic information from newspapers, magazines, and government documents - the ability to write at least at the minimal level required to communicate effectively in a civic organization or to fill out forms such as job applications or income tax statements - the ability to gather information by listening to a speaker in a meeting, hearing a discussion, or listening to a radio or television broadcast - the ability to communicate orally by stating one's opinion in a discussion or giving a short speech about a subject - the ability to contribute constructively to meetings of civic or governmental organizations - the ability to assume a position of leadership in a civic organization in such roles as chairperson, secretary, or treasurer - the ability to negotiate and work out compromises - the ability to influence key decision-makers through personal intervention or by participating in, organizations whose functions include influencing decision-makers. Each of these skills must be carefully taught" (S. 8).
NAGB (1996, 2006 & 2010)	"Participatory skills enable citizens to monitor and influence public and civic life by working with others, clearly articulate ideas and interests, building coalitions, seeking consensus, negotiating compromise, and managing conflict" (NAGB, 1996, S. 13, S. 32; NAGB 2006 & 2010; S. X).
	"To participate effectively, citizens need intellectual and participatory skills, as well as <u>knowledge</u> about their government and society" (NAGB, 1996, S. 22; NAGB 2006 & 2010, S. 5).
	"<u>Knowledge</u>, intellectual and participatory skills, and <u>civic dispositions</u>. Taken together, these components should form

	<i>the essential elements of civic education” (NAGB, 1996, S. 31; NAGB 2006 & 2010, S. 15).</i>
NCES (1999)	<i>“Students should be able to demonstrate the skills that enable citizens to use their civic <u>knowledge</u> to respond to the challenges of life in a constitutional democracy. [...] Participatory skills enable citizens to monitor and influence civic life by working with others, expressing ideas, and managing conflict” (NCES, 1999, S. 3).</i>
Redaelli (2015)	<i>“I draw from Dewey’s definition of democratic life and clarify the basic participatory skills necessary to further democracy” (Redaelli, 2015, S. 334).</i>
	<i>“Teaching students basic participatory skills and preparing them for a democratic life” (Redaelli, 2015, S. 334).</i>
	<i>“Promote participatory skills for a democratic life” (Redaelli, 2015, S. 340).</i>
Soule (2000)	<i>“The results indicate that civic education favorably affects students’ political <u>knowledge</u> and participatory skills, as well as <u>Attitudes and core values</u>” (Soule, 2000, S. 4).</i>
	<i>“Skills, knowledge, Attitudes, and values important for exercising competent citizenship are measured in this survey. While the focus of Project Citizen is on the acquisition of knowledge and participatory skills directly related to addressing public policy problems, the interactive nature of the program was also hypothesized to foster positive democratic Attitudes and values” (Soule, 2000, S. 7).</i>
Van Waarden (2017)	<i>“Schools should teach democratic participatory skills and a minimal exposure to diversity to enable citizens to participate in the democratic process of defining which cultural and religious practices the state should tolerate or prohibit through its laws” (van Waarden, 2017, S. 1).</i>

	<i>“Schools must teach: (a) mutual respect among citizens, (b) citizens’ constitutional rights, (c) democratic participatory skills, (d) a basic understanding of other worldviews, and (e) critical media skills” (van Waarden, 2017, S. 1).</i>
	<i>“Participatory skills are no luxury, but essential to the survival of a citizen’s life mode and, indirectly, liberal democracy itself. Citizens need ‘defensive’ participatory skills when they constitute the minority on an issue and must defend their life mode against majority intolerance” (van Waarden, 2017, S. 7).</i>

Im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie gehen Adha et al. (2018) der Frage nach, inwiefern die Implementation des „*Project Citizen Model*“ im „*Civic Education*“-Unterricht die intellektuellen und partizipativen Fähigkeiten von Schüler*innen beeinflusst. Als Erhebungsinstrument wurden Fragebögen eingesetzt und Interviews mit ausgewählten Schüler*innen durchgeführt. An der Entwicklung des Projekts „*Citizen Model*“ selbst waren die Autor*innen nicht beteiligt. Dieses wurde zu Beginn der 1990er Jahre mit dem Ziel entwickelt, „*Civic knowledge*“, „*Civic skills*“ und „*Civic dispositions*“ (S. 1), d. h. Bürger*innenwissen, (staats-)bürgerliche Fähigkeiten und partizipative Haltungen zu vermitteln, um langfristig sowohl die politische als auch die gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Vor diesem Hintergrund verstehen die Autor*innen die Aufgabe des *Civic Education*-Unterrichts darin, Schüler*innen in ihr gesellschaftliches Umfeld einzubinden, indem sie ihnen die Fähigkeiten vermitteln, die für eine wirksame Beteiligung an der Gesellschaft erforderlich sind.

Partizipative Fähigkeiten werden im Rahmen der Studie als „*skills needed for responsible, effective and scientific participation in the political and civil society processes*“ (ebd., S. 3) definiert. Diese Fähigkeiten, die für eine verantwortungsvolle, wirksame und fundierte Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen erforderlich sind, differenzieren die Autor*innen in „*interacting*“, „*monitoring*“ und „*influencing*“ (ebd.). „Interaktion bezieht sich in diesem Kontext auf die Fähigkeiten der Bürger*innen, mit anderen zu kommunizieren und zu kooperieren“ (ebd., eigene Übersetzung). Ebenso gehören „das höfliche Fragen, Antworten und Verhandeln sowie auf friedliche und ehrliche Art und Weise Zusammen-

schlüsse zu bilden und Konflikte zu lösen dazu“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sind mit den Fähigkeiten des *monitoring* und *influencing* Fähigkeiten des Beobachtens und Einflussnehmens auf (vornehmlich) politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse gemeint (ebd.). Die Ergebnisse des Vergleichs einer Versuchs- und einer Kontrollklasse zeigen, dass die Teilnahme am Projekt „*Citizen Model*“ zu einer signifikanten Auswirkung auf die intellektuellen und partizipativen Fähigkeiten der Schüler*innen führt.

Im Unterschied zu den übrigen neun Beiträgen des Korpus, die partizipative Fähigkeiten auf einer individuellen Ebene betrachten, konzentriert sich **José Manuel Corona Rodríguez (2019)** am Beispiel einer digitalen Gemeinschaft von *Star-Wars-Fans* auf kollektive partizipative Fähigkeiten. Ziel seiner Auseinandersetzung ist es, aus einer ethnographischen Perspektive die Produktion von transmedialen Kompetenzen und kollektiven partizipativen Praktiken einer *Star-Wars-Fan-Community* durch Online- und Offline-Teilnehmerbeobachtung und Tiefeninterviews zu analysieren. Partizipative Fähigkeiten sind in diesem Fall definiert als:

“result of daily virtual and face-to-face interactions, as they allude to a spectrum of education that can be decisive among the members of the communities to foster a more autonomous and critical sense of their environment, of what they consume and appropriate and more specifically of what they produce individually and collectively” (ebd., S. 450).

In diesem Zusammenhang werden partizipative Fähigkeiten als grundlegender Bestandteil transmedialer Kompetenzen, die im Zentrum des Artikels stehen, begriffen. Sie ermöglichen den Zugang zu und das Filtern von Informationen sowie deren Verständnis und Reflexion, die Umsetzung von Strategien zur digitalen und analogen Gestaltung, die Bereitschaft zum Austausch und zur Zusammenarbeit sowie Kreativität und Innovationsgeist. Im Rahmen von Beobachtungen und Interviews identifiziert Corona Rodríguez innerhalb der *Star-Wars-Fan-Community* Kommunikation und Medienproduktion, Selbstorganisation, die Entwicklung einer gemeinsamen emotionalen Kultur, eine Ethik der Zusammenarbeit und die Umsetzung von speziellem Wissen als verschiedene Bereiche partizipativer Fähigkeiten (ebd.).

Im Unterschied zu dem jüngsten „Treff“ von Corona Rodríguez (2019) setzt sich **Edwin Fenton (1977)** in den 1970er Jahren mit der Entwicklung partizipativer Fähigkeiten im Bildungskontext auseinander und benennt

diese als eines von sechs Hauptzielen der *Citizenship Education*, die auf „die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, die Erweiterung des Wissens über Fakten, Konzepte und Verallgemeinerungen, die persönliche Entwicklung, die Entwicklung demokratischer Werte und staatsbürgerliches Handeln sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule“ abzielt (ebd., S. 8). Aufgrund der Analyse der skizzierten Werte werden partizipative Fähigkeiten wie folgt beschrieben: „*the skills which a person needs in order to function effectively in a democratic pluralistic society such as ours*“ (ebd.). Zu den partizipativen Fähigkeiten zählen für Fenton (1977):

- der Erwerb der minimal erforderlichen Kenntnisse des Lesens, um politische, soziale und wirtschaftliche Informationen den Medien entnehmen zu können;
- der Erwerb der minimal erforderlichen Kenntnisse des Schreibens, um in einer öffentlichen Einrichtung effektiv zu kommunizieren oder zivilbürgerliche Formulare und Auskünfte ausfüllen zu können;
- die Fähigkeit, Informationen zu sammeln, indem den Vortragenden in einer Besprechung zugehört, eine Diskussion verfolgt oder eine Radio- oder Fernsehsendung gehört wird;
- die Fähigkeit, sich mündlich zu verständigen, um die eigene Meinung in einer Diskussion zu äußern oder einen Kurzvortrag zu halten;
- die Fähigkeit, einen konstruktiven Beitrag zu Zusammenkünften bürgerlicher oder staatlicher Organisationen zu leisten;
- die Fähigkeit, eine Führungsposition in einer gesellschaftlichen Organisation zu übernehmen;
- die Fähigkeit, zu verhandeln und Kompromisse auszuarbeiten und
- die Fähigkeit, wichtige Entscheidungsträger*innen durch persönliches Handeln oder die Teilnahme an entsprechenden Entscheidungsprozessen zu beeinflussen“ (ebd., eigene Übersetzung).

Vier der zehn Beiträge des Reviewkorpus entfallen auf den US-amerikanischen **National Assessment of Educational Progress (kurz: NAEP)**, eine seit 1969 in regelmäßigen Abständen im Längsschnitt durchgeführte Studie, die in Form eines Fragebogens bei Schüler*innen der vierten, der achten und zwölften Klassen durchgeführt wird. Ziel der Längsschnittstudie ist es, die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen „*Arts, Civics, Economics, Geography, Mathematics, Reading,*

Science, Technology and Engineering, U.S. History“ und „*Writing*“ zu untersuchen (NAGB 1996, vii). Für den vorliegenden Review relevant⁵⁵ ist der Bereich „*Civics*“, in dem die „*Civic Education*“ zum Tragen kommt. Diese wird wie folgt verstanden:

“Civic education in a [...] democracy is the preparation of citizens to fulfill their responsibilities to sustain and enhance self-government. Democratic self-government [...] requires citizens to participate in the affairs of their communities, state, and nation. To participate effectively, citizens need intellectual and participatory skills, as well as knowledge about their government and society. Acquisition of civic knowledge and skills makes possible a reasoned commitment to those fundamental values and principles essential to the preservation and improvement of American constitutional democracy” (Center for Civic Education, 1996, S. 7).

Die Besonderheit des NAEP liegt darin, dass die Ergebnisse der Erhebung nicht auf individueller Ebene, d. h. in Bezug auf einzelne Personen oder Schulen, ausgewertet werden, sondern als Barometer bzw. Indikatoren dafür dienen, wie und was die Schüler*innen lernen (ebd.). Der Grundgedanke dessen ist, dass eine verfassungsmäßige Demokratie auf informierten und verantwortungsbewussten Bürger*innen beruht, die über grundlegende Kenntnisse über das politische System der Demokratie, rechtliche Rahmenbedingungen und staatsbürgerliche Fähigkeiten (bestehend aus intellektuellen und partizipativen Fähigkeiten) sowie eine staatsbürgerliche Gesinnung verfügen.

Während drei der Treffer auf das *Framework* des Fragebereichs „*Civics*“ (1996, 2006, 2010) entfallen, handelt es sich bei dem vierten Dokument (1999) um einen Report zu den Ergebnissen im Fragebereich „*Civics*“ der im Jahr 1998 durchgeführten Erhebung. Das *Framework* wiederum beschreibt die Methodik sowie Komponenten des *Civic Assessments* aus den Jahren 1998, 2006 und 2010. Der Rahmen konzentriert sich auf drei miteinander verknüpfte Komponenten: staatsbürgerliches Wissen, staatsbürgerliche Fähigkeiten und staatsbürgerliche Einstellungen. Das Bürger*innenwissen, das als „Motor der konstitutionellen Demokratie und einer freien

⁵⁵ Dies resultiert einzig aus der Tatsache, dass der Fragebereich „*Civics*“ einen Hinweis auf partizipative Fähigkeiten aufweist. Im Umkehrschluss bedeutet dies zugleich, dass partizipative Fähigkeiten im Fragebereich „*Geography*“ keine Rolle spielen.

Gesellschaft“ (NAEP 2010, S. 1, eigene Übersetzung) verstanden wird, umfasst dabei das Wissen über das bürgerliche Leben, die Politik und die Regierung sowie die Rolle der Bürger*innen in den USA, was als grundlegend für informierte und verantwortungsbewusste Bürger*innen aufgefasst wird. Die staatsbürgerlichen Einstellungen umfassen die persönlichen Dispositionen, die erforderlich sind, um ein respektvolles und verantwortungsvolles Mitglied der Gesellschaft zu sein. Die staatsbürgerlichen Fähigkeiten zielen auf die effektive und begründete Nutzung des Wissens für das eigene Denken und Handeln. In diesem Zusammenhang wird zwischen intellektuellen und partizipativen Fähigkeiten differenziert, wobei erstere den Bürger*innen das Erlernen des staatsbürgerlichen Wissens im Sinne der Erklärung, Analyse und Bewertung von Informationen und Argumenten ermöglichen. Partizipative Fähigkeiten hingegen *„enable citizens to monitor and influence public and civic life by working with others, clearly articulating ideas and interests, building coalitions, seeking consensus, negotiating compromise, and managing conflict.“* (ebd., S. 16). Diese „für eine informierte, effektive und verantwortungsvolle Bürgerschaft“ unerlässlichen Kompetenzen lassen sich in drei Kategorien einteilen: „Interaktion“, „Überwachung“ und „Einflussnahme“ (NAEP 2006, S. 26, eigene Übersetzung). Während sich die Interaktion auf Fähigkeiten bezieht, „die Bürger*innen benötigen, um mit anderen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten“ (ebd., eigene Übersetzung), umfasst die Überwachung die Fähigkeiten, die es Bürger*innen ermöglichen, „die Problembewältigung durch politische Entscheidungsprozesse und durch die Regierung zu verfolgen“ (ebd., eigene Übersetzung). Der Aspekt der Einflussnahme wiederum umfasst Fähigkeiten, „die erforderlich sind, um die politischen und administrativen Prozesse zu beeinflussen, wozu sowohl die formellen als auch die informellen Regierungsprozesse in der Gesellschaft gehören“ (ebd., eigene Übersetzung). Der *Civics*-Report (NAEP 1999) greift partizipative Fähigkeiten darüber hinaus nicht weiter auf, sodass diesem keine weiteren Erläuterungen entnommen werden können.

Eleonora Redaelli (2015) entwickelte einen pädagogischen Referenzrahmen für performatives Lernen, der auf Deweys Definition des demokratischen Lebens sowie grundlegende partizipative Fähigkeiten aufbaut. Zu betonen ist dabei, dass der Referenzrahmen im Unterschied zu den anderen beschriebenen neun Studien für den Hochschulunterricht vorgesehen ist und auch in diesem Kontext beforscht wurde. In diesem Kontext definiert

Redaelli Partizipation als „die Fähigkeit, sich in einen pluralistischen Dialog einzubringen“ (S. 340, eigene Übersetzung), und stützt sich dabei auf Forschungen zur Bildung für Partizipation, zum demokratischen Leben und zum performativen Lernen. Im Gegensatz zur Charakterisierung von Partizipation als Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet sie Partizipation als erlernbare Fähigkeit, wobei grundlegende partizipative Fähigkeiten „zur Förderung der Demokratie notwendig“ seien (S. 334, eigene Übersetzung), die „für jeden von zentraler Bedeutung ist“ (S. 337, eigene Übersetzung). Darunter versteht sie „die Fähigkeit, unterschiedliche Vorstellungen und Perspektiven anzuhören, die Fähigkeit, jedem die gleiche Chance zur Entfaltung seiner individuellen Stärken zu geben, die Fähigkeit, Intoleranz gegenüber Differenzen zu überwinden, und die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen zu artikulieren“ (S. 340, eigene Übersetzung). In Anlehnung an Deweys Ziel, allen Menschen eine Stimme zu geben, umfasst die öffentliche Beteiligung im Alltag „Politik, Gemeinschaft und Arbeit“ (S. 337, eigene Übersetzung). Aus dieser Perspektive erfordert Partizipation die grundlegenden Fähigkeiten: „aktives Zuhören, integrative Toleranz und kritisches Denken“ (S. 340, eigene Übersetzung). Darauf basiert der entwickelte pädagogische Referenzrahmen, der das Ziel verfolgt, die Beteiligung am (Hochschul-)Unterricht zu verbessern. In Abkehr von vorlesungsbasierten Lernsettings konzentriert sich der Ansatz auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten für ein demokratisches Leben in einem hochgradig interaktiven Umfeld. Auf diese Weise lernen die Studierenden, wie sie sich beteiligen können, indem sie die notwendigen Fähigkeiten verstehen und entwickeln oder lohnende Interaktionen durchführen“ (S. 342, eigene Übersetzung).

Im Rahmen einer empirischen Studie mit fast 2000 Schüler*innen der Grund- und Sekundarstufe untersuchte Soule (2000) in Bosnien und Herzegowina im Mai 1999 die Auswirkungen von politischer Bildung, demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen auf die bosnische und herzegowinische Jugend. Im Rahmen dessen werden partizipative Fähigkeiten definiert als Tätigkeiten, die Schüler*innen mit höherer Wahrscheinlichkeit ausführen, wenn sie am Projekt *Civitas* (*An International Civic Education Exchange Program*) teilgenommen haben. Zu diesen Tätigkeiten gehören die Kontaktaufnahme mit Regierungsbeamt*innen ihrer Kommunen oder mit Interessensgruppen zum Zwecke der Informationsgewinnung, des Austauschs über lokale Probleme oder zur Werbung um Unterstützung für ein politisches Anliegen. Außerdem nehmen sie eher an Ratssitzungen teil und beteiligen sich bei politischen Talkshows oder Protesten. Das Konglomerat

dieser Tätigkeiten fasst die Autorin als partizipative Fähigkeiten zusammen, die ihrer Meinung nach das Bindeglied zwischen Bürger*innen und der Politik bilden. Im Rahmen des Projekts, das die Studie beforscht, sollen Schüler*innen in sechs aufeinanderfolgenden Schritten partizipative Fähigkeiten erlernen und fördern. Die Studienergebnisse „deuten darauf hin, dass sich politische Bildung positiv auf das politische Wissen und die partizipativen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie auf ihre Einstellungen und Grundwerte auswirkt“ (S. 1, eigene Übersetzung). Ebenso sollen Schüler*innen, die an dem Projekt teilnahmen, „besser in der Lage sein, ihre Präferenzen zu äußern und gleichzeitig die politischen Entscheidungsträger daran zu erinnern, wem gegenüber sie rechenschaftspflichtig sind“ (S. 8, eigene Übersetzung).

Van Waarden (2017) kommt in seinem Artikel über die Erziehung zur Toleranz in pluralistischen liberalen Demokratien zu dem Schluss, „dass Schulen gegenseitigen Respekt zwischen Bürger*innen, die verfassungsmäßigen Rechte der Bürger*innen, demokratische Partizipationsfähigkeiten, ein grundlegendes Verständnis anderer Weltanschauungen und kritische Medienkompetenz vermitteln müssen“ (S. 1, eigene Übersetzung). Dieses Ergebnis ist neben dem Beitrag Fentons (1977) der einzige Artikel, der keine empirische Studie darstellt. Toleranz beschreibt van Waarden dabei als Fähigkeit, „mit einer Überzeugung oder Praxis nicht einverstanden zu sein, sie aber dennoch nicht abzulehnen“ (van Waarden 2017, S. 3, eigene Übersetzung). In diesem Zusammenhang definiert er partizipative Fähigkeiten nicht als Luxusgut, sondern als „unerlässlich für das Überleben der Lebensweise der Bürger*innen und, indirekt, der liberalen Demokratie selbst“ (ebd., S. 7, eigene Übersetzung). Der Autor unterscheidet dabei grundlegend zwischen einer „defensiven Partizipation“ (ebd., eigene Übersetzung), bei der sich Minderheiten mithilfe von Zusammenschlüssen und Kooperationen gegen Mehrheiten behaupten, und einer „präventiven Partizipation“ (ebd., eigene Übersetzung), bei der sich Mehrheiten gegen Verhaltensweisen von Minderheiten verteidigen müssen. Dabei sind beide Arten gleichermaßen bedeutsam, um demokratische Vielfalt zu erhalten, solange beide Verhaltensweisen im obigen Sinne tolerierbar sind. Insgesamt bedeutet das, dass die Vermittlung partizipativer Fähigkeiten Voraussetzung ist für Toleranz in einer demokratischen Gesellschaft.

Nachdem die Beiträge des Korpus im Einzelnen betrachtet und beschrieben wurden, gilt es, diese mit Blick auf die Definition partizipativer Fähigkeiten nachfolgend zu diskutieren.

4.4. Diskussion der Ergebnisse

Sowohl das Projekt „*Citizen Model*“, auf das sich **Adha et al. (2018)** beziehen, als auch das **National Assessment of Educational Progress (NAEP)** unterscheiden grundlegend drei Dimensionen von Partizipation: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen bzw. Haltungen. Auch in **Fentons (1977)** sechs Zielen der „*Citizenship Education*“ findet sich dieser Dreiklang wieder. Die darin genannten partizipativen und intellektuellen Fähigkeiten entsprechen dem Bereich der Fähigkeiten, die auf die Erweiterung des Wissens über Fakten, Konzepte und Verallgemeinerungen aus dem Bereich des Wissens und auf die Förderung der persönlichen Entwicklung, die Entwicklung demokratischer Werte und das staatsbürgerliche Handeln aus dem Bereich der Einstellungen abzielen.

Adha et al. (2018) nennen im Zusammenhang mit partizipativen Fähigkeiten die Adjektive verantwortungsvoll, wirksam und wissenschaftlich fundiert. **Fenton (1997)** beschreibt partizipative Fähigkeiten als wirksames Agieren in einer Gesellschaft, **Redaelli (2015)** hingegen als „Fähigkeit, sich in pluralistische Dialoge einzubringen“ (S. 340, eigene Übersetzung), die „zur Förderung der Demokratie notwendig“ sind (S. 334, eigene Übersetzung). Der NAEP nutzt für die Beschreibung der Dimension des staatsbürgerlichen Wissens, der staatsbürgerlichen Fähigkeiten und der staatsbürgerlichen Einstellungen ähnliche Termini. Das „*civic knowledge*“ soll die Bürger*innen informiert und verantwortungsbewusst handeln lassen. Die „*civic dispositions*“ zielen auf verantwortungsbewusste und respektvolle Mitglieder der Gesellschaft ab, sodass die „*civic skills*“ die wirksame und begründete Nutzung des Wissens und der Einstellungen umfassen. Speziell die partizipativen Fähigkeiten können in die drei Kategorien „Interaktion“, „Überwachung“ und „Einflussnahme“ differenziert werden. Dabei bezieht sich die Interaktion, wie in den anderen Artikeln auch, auf Kommunikation und Zusammenarbeit, die Überwachung, die Verfolgung der Problembewältigung durch die Regierung und die Einflussnahme auf politische und administrative Prozesse.

Auch **Adha et al. (2018)** betonen in Zusammenhang mit partizipativen Fähigkeiten den Aspekt der Interaktion. Sie erläutern Interaktion begrifflich über die Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation mit anderen Bürger*innen, wozu sie auch Fähigkeiten zur Verhandlung, zur Konfliktlösung und zum Bilden von Koalitionen oder Zusammenschlüssen zählen. Auch für **Corona Rodríguez (2019)** sind Kommunikation und Zusammenarbeit eng mit partizipativen Fähigkeiten verknüpft. Er ergänzt außerdem Aspekte der Informationsbeschaffung und -verarbeitung (Zugang zu Filtern, Verständnis und Reflexion von Informationen) sowie Medienproduktion und eine gemeinsame emotionale Kultur, die partizipative Fähigkeiten ermöglicht. Diese Komponenten finden sich auch in der ausführlichen Beschreibung partizipativer Fähigkeiten bei **Fenton (1977)** und bei **Soule (2000)** wieder. Sowohl die Informationsverarbeitung als auch -gewinnung benennen beide explizit, ebenso wie Fähigkeiten zur Kommunikation mit öffentlichen Einrichtungen und Interessensvertreter*innen oder zur Darlegung der eigenen Meinung (z. B. in Ratssitzungen, Talkshows oder bei Protesten (ebd.)) und die Kooperationsfähigkeit im Zusammenhang mit öffentlichen Organisationen bei Verhandlungen oder in der Kompromissfindung. Hinzu kommt jedoch auch das Element der Beeinflussung bzw. Durchsetzungsfähigkeit, das durch das Übernehmen von Führungspositionen oder die Einflussnahme auf wichtige Entscheidungsträger*innen beschrieben wird. Ebenso betont **Redaelli (2015)** diese Aspekte der partizipativen Fähigkeiten: „unterschiedliche Vorstellungen und Perspektiven anzuhören“, „die Chance zur Entfaltung der individuellen Stärken“ und „die eigenen Überzeugungen zu artikulieren“ (S. 340). Betto **van Waarden (2017)** definiert partizipative Fähigkeiten in Zusammenhang mit Toleranz in pluralistischen, liberalen Demokratien, sodass seine Definition der von **Redaelli (2015)** ähnelt. Dabei unterscheidet er defensive Partizipation, bei der sich Minderheiten gegen Mehrheiten behaupten, und präventive Partizipation, bei der sich Mehrheiten gegen Verhaltensweisen von Minderheiten verteidigen. Ebenso wie **Redaelli (2015)** liegt der Fokus dabei auf dem Respektieren anderer Vorstellungen und zugleich auf der Artikulation und Entfaltung der eigenen Überzeugungen. Darüber hinaus definiert **Redaelli (2015)** drei Möglichkeiten der „öffentlichen Begegnung im Alltag“ (S. 337): „Politik, Gemeinschaft und Arbeit“. Auch **Adha et al. (2018)** nennen politische und gesellschaftliche Partizipation explizit, indem sie von „participation in the political and civil society processes“ (S. 3, eigene Übersetzung) sprechen, unterscheiden diese jedoch ebenso wie Redaelli nicht weiter.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Dreigliedrigkeit bzw. der Dreiklang aus Wissen, Haltungen bzw. Einstellungen und Fähigkeiten in Zusammenhang mit Partizipation sich in der wissenschaftlichen Literatur mehrfach widerspiegelt. Insofern werden partizipative Fähigkeiten in grundständigem Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und partizipativen Haltungen eingefasst. Ergänzend dazu zeigt sich, dass diese drei Faktoren sich als Kategorien von Partizipation wechselseitig bedingen und zugleich als Voraussetzungen dafür verstanden werden, an der Gestaltung von Politik und Gesellschaft aktiv zu partizipieren. Obgleich die gesellschaftliche und politische Dimension von Partizipation in einigen Artikeln getrennt voneinander betrachtet werden, bleibt eine eindeutige und explizite Differenzierung einzelner, je spezifischer Partizipationsformen aus. Angesichts dessen spannt sich die Trias aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen auf übergeordneter Ebene über die beiden mit den Bedeutungsdimensionen von Partizipation korrelierenden Dimensionen von Partizipation hinweg auf. Über die verschiedenen Beiträge hinweg werden partizipative Fähigkeiten zusammengefasst, als Fähigkeiten der Kommunikation, der Kooperation und Interaktion, der Informationsgewinnung und -verarbeitung sowie der wirksamen Einflussnahme und Interessensartikulation verstanden. Hier lassen sich Überschneidungen zur Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* erkennen, die partizipative Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien als Fähigkeiten zur aktiven gesellschaftlichen Partizipation und Mitgestaltung durch zugrunde liegende demokratische Werte und Einstellungen sowie die Aushandlung raumbezogener, über Geomedien kommunizierter Visionen und Szenarien in einem kollaborativen Miteinander definiert und dabei gleichwohl auf die Notwendigkeit zugrunde liegender partizipativer Haltungen und Einstellungen verweist (Gryl & Jekel, 2012; Schulze, Gryl & Kanwischer, 2014a; Schulze, Gryl & Kanwischer, 2014b). Ausgehend von dem Ergebnis der systematischen Recherche, dem zufolge Partizipation auf Wissen, Fähigkeiten und Haltungen basiert, wird Partizipation im Kontext von Digitalität und mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung im Rahmen dieser Arbeit folglich in der Trias aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen begriffen, die im empirischen Teil der Arbeit evident wird. Bevor dieser in den Blick genommen wird, werden die Erkenntnisse des theoretischen Teils der Arbeit nachfolgend synthetisiert. Handlungsleitend hierfür sind die in der Einleitung operationalisierten Teilfragestellungen.

5. Synthese: Partizipation und geographische Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität

*„Eines Tages fiel etwas vom Himmel. Xi hatte so etwas noch nie in seinem Leben gesehen. [...] Er fragte sich, warum die Götter dieses Ding auf die Erde geschickt hatten [...] und fing an, mit dem Ding zu experimentieren. Allerlei ließ sich damit anstellen. [...] Tag für Tag hatte einer eine neue Idee, was man mit dem Ding alles machen konnte. [...] Es war das [nützlichste] [...] Ding, dass sie jemals hatten [...], denn es sparte Arbeit. [...] Plötzlich beanspruchte es jeder für sich. Keiner glaubte mehr, ohne das Ding auskommen zu können. Etwas, das sie vorher nicht gekannt hatten, war zu einer Lebensnotwendigkeit geworden“
(Uys, 1980, o. S.).*

In Vorbereitung auf den empirischen Teil der Arbeit werden die Argumentationsstränge der theoretischen Ausführungen in einer Synthese zusammengeführt. Insofern stellt die Theorie die Basis der Synthese dar, die wiederum den Bezugsrahmen für die empirische Auseinandersetzung mit der Frage nach Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität schafft.

Aus dem theoretischen Teil der Arbeit geht hervor, dass weder die Digitalität noch die Vielzahl und Vielfalt an Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien, die diese kennzeichnen, vom Himmel gefallen sind, so wie etwa die Cola-Flasche, die im Film „Die Götter müssen verrückt sein“ über der Kalahari-Wüste unachtsam aus einem Flugzeug geworfen, am Boden jedoch für ein göttliches Zeichen gehalten wird und für reichlich Aufruhr sorgt (Uys, 1980). Vielmehr wird deutlich, dass das Durchdrungensein von Geomedien im Kontext von Digitalität Ausdruck des postdigitalen Zustands der Hybridität ist, in dem das Digitale konstitutiv wirkt. Dieser Zustand wiederum ist das Ergebnis eines weitreichenden Transformationsprozesses, der sowohl die Digitalisierung als auch die Digitalisation umfasst und in einer Kultur der Digitalität mündet (Stalder, 2017), der das Attribut „partizipativ“ zugesprochen wird (Jenkins et al., 2009b). Ausgehend von einem poststrukturalistischen Kulturverständnis

und einem semiotischen Kulturbegriff ist das Individuum im Kontext von Digitalität in ein selbstgesponnenes kulturelles Bedeutungsgewebe verstrickt, das geprägt ist vom Austausch mit der sozialen, materiellen und räumlichen Umwelt und kontinuierlichen Wandlungs- und Umdeutungsprozessen unterliegt (Geertz, 1966, 1973).

Insofern ist Kultur im Sinne eines „Rührkuchens“ aus interpretativer Perspektive als System untrennbar miteinander verwobener Erscheinungen, Praktiken und Bedeutungen zu verstehen (Hahn, 2000, 2013). Im Kontext von Digitalität stellen Algorithmizität, Gemeinschaftlichkeit und Referentialität folglich charakteristische Zutaten des kulturellen Rührkuchens dar.

Die theoretischen Ausführungen zeigen, dass Geomedien sowie die Möglichkeiten, diese zur Partizipation in Wert zu setzen, keine „göttlichen Zeichen“ sind. Dennoch lassen sich zwischen der Cola-Flasche, einem vermeintlichen Geschenk der Götter, und Geomedien, die im Kontext von Digitalität als Weltlieferanten (Jörissen & Marotzki, 2009b) omnipräsent sind, gewisse Parallelen erkennen. Insofern Geomedien – wie dargestellt – verschieden eng bzw. weit gefasst werden, liegt der vorliegenden Arbeit ein weites Geomedienverständnis zugrunde, das diese als Medien begreift, die der Speicherung und Übermittlung räumlicher Informationen dienen (Gryl & Schulze, 2013; Gryl et al., 2017). Und so geht sie im Kontext von Digitalität daher grundlegend von der Annahme „*Media is always spatial*“ (Matthew, 2024, o. S.) aus. Während die Sozialisation von *Digital Natives* im Kontext von Digitalität und der Breite der Partizipationsmöglichkeiten erfolgt, wurden *Digital Immigrants* mit der Algorithmizität, Gemeinschaftlichkeit und Referentialität sowie der orts- und zeitunabhängigen Verfüg- und Nutzbarkeit zahlreicher Partizipationsangebote *mit* und *in mobilen Devices* wie dem Smartphone erst im Erwachsenenalter konfrontiert. Im Kontext von Digitalität haben Laiennutzer*innen als Prosument*innen zahlreiche Möglichkeiten zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Geomedien, die mit und in *mobilen Devices* wie dem *Smartphone* omnipräsent sind, kommt hierbei eine entscheidende unterstützende Rolle zu. Wie im Film angesprochen, hat „Tag für Tag [...] [jemand] eine neue Idee, was man mit dem Ding machen“ (Uys, 1980, o. S.) kann. Ergebnis dessen sind rein webbasierte, crossmediale und hybride Verfahren sowie immer offene, beständige und periodische, d. h. zeitlich begrenzte und anlassbezogene, projektspezifische elektronische (Märker & Wehner, 2008) und mobile Partizipa-

tionsangebote (Höffken & Streich, 2013, S. 200). Die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm (*top-down*-ermöglichte, formale politische Partizipation), die Demonstrationsserie gegen rechts (*bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation), der Brand- und Katastrophenschutz (*top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation) und das Helfer-Shuttle (*bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation) verdeutlichen exemplarisch die Breite an *top-down*-ermöglichten und *bottom-up*-initiierten Formen der gesellschaftlichen und politischen Dimension von Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien. Im Kontext von Digitalität ist Partizipation *in* und *mit* Geomedien omnipräsent und wird *in* und *durch* diese rekonfiguriert. Insofern wirken Geomedien im Hinblick auf Partizipation als Katalysatoren. Im kulturellen Rührkuchen der Digitalität nehmen sie daher die Rolle eines Triebmittels ein.

Obwohl die Sozialisation von *Digital Natives* im Unterschied zu *Digital Immigrants in* und *mit* Geomedien erfolgt, sind diese – wie u. a. die ICIL-Studie belegt (Eickelmann et al., 2019, 2014) – nicht qua Geburt fähig, geomedienbasierte formale, *top-down*-ermöglichte und informelle, *bottom-up*-initiierte Möglichkeiten zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen reflektiert in Wert zu setzen. Insofern stellt sich die Frage, wie dies in der geographischen Lehrkräftebildung gezielt gefördert werden kann. Mit Blick auf den empirischen Teil der Arbeit werden die Erkenntnisse der theoretischen Annäherung nachfolgend entlang der in der Einleitung formulierten, konsekutiv aufeinander aufbauenden Forschungsfragen synthetisiert.

Wie wird Partizipation vor dem Hintergrund der Omnipräsenz geomedialer Partizipationsmöglichkeiten und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung sowie im Kontext von Digitalität normativ definiert und systematisiert?

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dargestellt, dass der Begriff der Partizipation im Kontext von Digitalität Konjunktur hat (Schäfer, 2011; Siemer, 2019; Hallmann et al., 2021; Althaus & Andresen, 2023). Gleichsam hat die Auseinandersetzung mit Partizipation über die Disziplinen hinweg Tradition und erlebt im Kontext von Digitalität gegenwärtig eine neuerliche Renaissance. Auf normativer Ebene fußt Partizipation grundlegend auf dem wechselseitigen Prinzip der Reziprozität, wird ausgehend davon jedoch verschieden definiert und systematisiert (Dewey, 1916 [2018], 2000; Gerhardt, 2007; Scheu & Autrata, 2013b). Insofern im Terminus „Partizipation“ das asymmetrische und machtgeschwängerte Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Partizipierenden und dem etwaigen Bezugsrahmen zum Ausdruck kommt, ist der Partizipationsbegriff⁵⁶ ein relationaler (Nieß, 2016). Auf semantischer Ebene umfasst er zwei Bedeutungsdimensionen, die in den Komposita *Teilnahme* und *Teilhabe* zum Ausdruck kommen und sich in einer gesellschaftlichen und politischen Facette von Partizipation niederschlagen (Schnurr, 2015, 2018). Im Rahmen dessen werden diverse Varianten und Formen⁵⁷ von Partizipation unterschieden, die sich als deren Teilbereiche verstehen und in Summe gegenseitig ergänzen (Voss, 2014b). In diesem Zusammenhang werden verschiedene Differenzkategorien herangezogen, so z. B. die Institutionalisierung oder die Frage, wer die Partizipation induziert bzw. ermöglicht (Thewes et al., 2014; Straßburger & Rieger, 2019a). Vor diesem Hintergrund wird im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung und im Kontext von Digitalität zwischen einer gesellschaftlichen⁵⁸ und politischen⁵⁹ Dimension von Partizipation respektive der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aus Handlungs- und Entscheidungsprozessen differenziert.

⁵⁶ Vgl. ausführlich in 2.1.

⁵⁷ Vgl. ausführlich in 2.5, 2.5.1. und 2.5.2.

⁵⁸ Vgl. ausführlich in 2.5.1.

⁵⁹ Vgl. ausführlich in 2.5.2.

Ungeachtet spezifischer Partizipationsformen und -möglichkeiten, die charakteristische Bedingungen und Anforderungen mit sich bringen, setzt Partizipation auf einer Mikro-, einer Meso- und einer Makroebene⁶⁰ individuelle, institutionelle und politisch-rechtliche Rahmenbedingungen voraus (S. Weber et al., 2013; Nieß, 2016; Straßburger, 2019b). Diese werden von den verschiedenen Demokratietheorien⁶¹ und dem Demokratieverständnis, das sich in diesen manifestiert, ambivalent gerahmt (Radtke, 1976). Im Hinblick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation erweisen sich beteiligungszentrierte partizipative und deliberative Demokratietheorien vor dem Hintergrund der erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation als anschlussfähig (M. G. Schmidt, 2019). Angesichts dessen, dass partizipative Ansätze Partizipation quantifizieren, wohingegen deliberative Theorien das Hauptaugenmerk auf deren Qualität legen, wird der Arbeit ein deliberatives Demokratieverständnis zugrunde gelegt. Vor diesem Hintergrund ist die partizipative Kultur der Digitalität aus demokratietheoretischer Perspektive Ausdruck eines deliberativen, demokratischen *way of life* (Dewey, 1937; Schnurr, 2015, 2018). Insofern Partizipation konstitutives Merkmal demokratischer Staats-, Gesellschafts- und Herrschaftsformen ist, ist sie sowohl Ursache als auch Wirkung und zugleich das zentrale Gestaltungsprinzip von Demokratie (Schnurr, 2015, 2018). In der Bildungsdomäne manifestiert dieses sich in Ansätzen, die auf ein partizipatives Lehren und Lernen ausgerichtet sind und die durch geographische Lehrkräftebildung fruchtbar gemacht werden können. Beispiele hierfür sind das Partizipative Lernen (Mayrberger, 2012) und die Partizipative Mediendidaktik⁶² (Mayrberger, 2014, 2019).

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Systematisierung⁶³ von Partizipation zeigt, dass diese nicht minder heterogen ausfällt als deren Definition. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass zur Systematisierung verschiedene Kriterien und Gesichtspunkte herangezogen werden. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal stellt der Grad der Entscheidungsmacht und Einflussnahme der Partizipierenden dar, der ausgehend von

⁶⁰ Vgl. ausführlich in 2.3.

⁶¹ Vgl. ausführlich in 2.2.

⁶² Vgl. ausführlich in 3.3.

⁶³ Vgl. ausführlich in 2.4.

Sherry Arnstein (1969) in hierarchisch strukturierten Leiter⁶⁴- bzw. Pyramiden⁶⁵-Modellen visualisiert wird (Hart, 1992; Gernert, 1993; Schröder, 1998; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2012, 2014, 2019; Straßburger & Rieger, 2019b). Über diese hinweg zeigt sich, dass gemeinhin unterschiedliche Stufen und Ebenen von Partizipation differenziert und klar voneinander abgegrenzt werden. En gros wird dabei zwischen der Nicht-Partizipation, der beratenden Deliberation, die auch als Vorstufe von Partizipation verstanden wird, der Partizipation und Autonomie differenziert, die über Partizipation hinausreicht. Eine Gegenüberstellung der Leiter-Modelle zeigt, dass der Faktor Macht, aus dem das asymmetrische Verhältnis zwischen Partizipierenden und *Teilgebenden* hervorgeht, unzureichend berücksichtigt wird,⁶⁶ insofern die Seite der *Teilnehmenden* und *Teilhabenden* ins Zentrum der Betrachtung gerückt und die der *Teilgebenden* sowie die Korrelation zwischen den Partizipierenden und denen, die diese gewähren, vernachlässigt werden (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Gernert, 1993; Schröder, 1998; Fletcher, 2005; Mayrberger, 2012, 2014, 2019). Folglich eignen diese Modelle sich nur bedingt für eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit Partizipation.

Tragfähiger scheint auf einen ersten Blick die Partizipationspyramide zu sein, die die bürgerschaftliche einer institutionell-professionellen Perspektive der Entscheidungsträger*innen gegenüberstellt, um einerseits die Reziprozität, andererseits jedoch auch die Zunahme von Macht auf der einen Seite bei gleichzeitiger Abnahme von Macht auf der anderen Seite zu visualisieren (Straßburger & Rieger, 2019b). Ein zweiter, tiefergehender Blick offenbart, dass die Asymmetrie zwischen den Bürger*innen und der institutionell-professionellen Perspektive der Entscheidungsträger*innen in der Visualisierung der Partizipationspyramide unzureichend zur Geltung kommt.⁶⁷ Vielmehr suggeriert das Modell, dass Bürger*innen und institutionell-professionelle Entscheidungsträger*innen gleichberechtigt sind, weil sie auf einer Ebene angeordnet werden und ihnen anteilig gleich viel Entscheidungsmacht zukommt. Der dargestellte Sachverhalt widerspricht damit auf logischer Ebene der asymmetrischen Verteilung von Entschei-

⁶⁴ Vgl. ausführlich in 2.4.1.

⁶⁵ Vgl. ausführlich in 2.4.2.

⁶⁶ Vgl. ausführlich in 2.4.1.1.

⁶⁷ Vgl. ausführlich in 2.4.2.1.

dungsmacht zwischen Partizipierenden und denen, die diese gewähren. Insofern die multiperspektivische Veranschaulichung der Pyramide in Anbetracht der Verteilung von Entscheidungsmacht insgesamt jedoch eine merkliche Verbesserung zum Leiter-Modell darstellt, wurde im theoretischen Teil eine Partizipationspyramide 2.0⁶⁸ entworfen, die an Straßburgers und Riegers (2019b) Modell anknüpft und dieses rekonfiguriert. Hierbei wurde das Ziel verfolgt, die Wechselbeziehung und Interdependenz zwischen *Teilnehmenden* und *Teilhabenden* auf der einen und *Teilgebenden* auf der anderen Seite abzubilden, ohne auf normativer Ebene zwischen einem vermeintlich besseren Mehr und einem vermeintlich schlechteren Weniger an Partizipation differenzieren zu müssen. Auf die Abgrenzung einzelner Stufen wurde daher bewusst verzichtet. Um die Pyramide auf visueller Ebene von ihrer Unlogik zu befreien, wurde diese um eine zweite, auf dem Kopf stehende ergänzt. Die asymmetrische Verteilung von Entscheidungsmacht wird dadurch deutlich. Im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung eignet sich die Partizipationspyramide 2.0 folglich für eine grundständige Analyse von Entscheidungsmacht und den Möglichkeiten der Einflussnahme Partizipierender in der *Teilnahme* und *Teilhabe in, mithilfe von und an* Geomedien. In einem zweiten Schritt ermöglicht sie darüber hinaus die Kontextualisierung erster Erkenntnisse vor dem Hintergrund des Einflusses der *Teilgebenden*. Im empirischen Teil der Arbeit wird die Partizipationspyramide 2.0 für solch einen Casus fruchtbar gemacht.

Unter Berücksichtigung der etymologischen, semantischen und demokratietheoretischen Annäherungen an den Partizipationsbegriff, der dargestellten Dimensionen, Formen und Ebenen von Partizipation sowie der Rahmung dieser im Kontext von Digitalität meint Partizipation im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung die Gestaltung *von* sowie die *Teilnahme* und *Teilhabe an bottom-up*-initiierten und *top-down*-ermöglichten gesellschaftlichen und politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in, mithilfe von und an* Geomedien. Insofern kommt Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch als didaktisches Prinzip zum Tragen. Dies wirft die Frage nach Kontextfaktoren auf, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung rahmen, der im Folgenden nachgegangen wird.

⁶⁸ Vgl. ausführlich in 2.4.3.

Welche Bedingungen rahmen die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung?

Aus der theoretischen Annäherung geht hervor, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Emanzipation zur Partizipation im Kontext von Digitalität sowohl auf fachlicher als auch auf fächerübergreifender bzw. überfachlicher Ebene zentral ist. Über die Linie der politischen Bildung⁶⁹ (Budke, 2016b; Budke & Kuckuck, 2016; Eberth, 2016; Gryl & Budke, 2016; Uhlenwinkel, 2016; Budke et al., 2017), die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship*⁷⁰ (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Kanwischer, 2014; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015; Pokraka et al., 2016; Pokraka & Gryl, 2018), die mündigkeitsorientierte Bildung⁷¹ (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a; Gryl et al., 2020b; Kanwischer & Dorsch, 2023) und die emanzipative Geomedienbildung (Jekel et al., 2024) wird die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf fachlicher Ebene *bottom-up* als Zielperspektive der geographischen Bildung formuliert. Parallel dazu wird die Emanzipation zur Partizipation auf der Ebene der Bildungspolitik über die KMK *top-down* als übergeordnetes Bildungsziel definiert (KMK, 2021). Mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung ist Partizipation im Kontext von Digitalität folglich ein zentraler Schlüsselbegriff.

Aus der Theorie geht zudem hervor, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation ausgehend von einem emanzipatorischen Bildungsverständnis,⁷² einem konstruktivistisch-konnektivistischen Lernparadigma⁷³ und einem erfahrungsbasierten Ansatz, der auf dem Prinzip *learning by doing* basiert, weniger darauf ausgerichtet ist, lediglich träges Wissen *über* geomedienbasierte Partizipation in die Wissenskonten der Lernenden einzuzahlen⁷⁴ (Freire, 1991, 2013). Vielmehr gilt es, in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext der postdigitalen Hybridität und partizipativen (Jenkins et al., 2009b) Kultur der Digitalität (Stalder, 2017), die von einem demokratischen *way of life* (Dewey, 1937; Schnurr, 2015, 2018) gekennzeichnet ist,

⁶⁹ Vgl. ausführlich in 3.2.1.

⁷⁰ Vgl. ausführlich in 3.2.2.

⁷¹ Vgl. ausführlich in 3.2.3.

⁷² Vgl. ausführlich in 3.1.

⁷³ Vgl. ausführlich in 3.1.1.

⁷⁴ Vgl. ausführlich in 3.1.1.

eine erfahrungsbasierte (Dewey, 1951, 2000) Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation (Große-Oetringhaus, 2007; Ohl, 2009) *in, mithilfe von und an*⁷⁵ (J.-H. Schmidt, 2018) sowie *über, mit und durch* Geomedien⁷⁶ (Kanwischer & Gryl, 2022) zu adressieren. Nicht zuletzt verweist bspw. die Partizipative Mediendidaktik⁷⁷ (Mayrberger, 2014, 2019) auf die Notwendigkeit, Partizipation im Sinne eines Partizipativen Lernens (Mayrberger, 2012) als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen zur Anwendung zu bringen, d. h. – analog zum analytischen Dreiklang des Lernens *über, mit und durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) –, vornehmlich *mit und durch* Partizipation zu lernen. Im Kontext formaler Bildungsprozesse tritt hierbei die Krux der verordneten Partizipation zutage (ebd.). Dieser Widerspruch resultiert aus der systembedingten Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden, die auf den Faktor Macht zurückzuführen ist und sich in einer Machtasymmetrie widerspiegelt (Grabau & Rieger-Ladich, 2020). In der im formalen Bildungskontext⁷⁸ der geographischen Lehrkräftebildung angesiedelten Emanzipation *zur* Partizipation stellt Macht folglich einen entscheidenden Kontextfaktor dar. Trotz einer Vielzahl partizipativer Aktivitäten und flacher Hierarchien lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das vom Bewerten und Bewertetwerden dominiert wird, nie in Gänze eliminieren. Dies führt letztlich dazu, dass Partizipation in formalen Bildungskontexten stets nur in dem Rahmen möglich ist, der von institutionellen und politisch-rechtlichen Voraussetzungen auf Meso- und Makroebene ermöglicht wird (S. Weber et al., 2013; Nieß, 2016; Straßburger, 2019b). Insofern muss der Anspruch einer grundlegend partizipativen Lehrkräftebildung, die ihrerseits von bildungspolitischen Strukturen und machtvollen Abhängigkeitsverhältnissen durchzogen ist, in der bildungspraktischen Realität einer Temporalisierung von Partizipation weichen, die die lerntheoretische Dichotomie zwischen Instruktion und Konstruktion sowie die Ambivalenz von Partizipation und deren durch Macht entstehende Asymmetrien als charakteristisches Merkmal von Partizipation anerkennt und phasenweise partizipative(re) Möglichkeitsräume bereitstellt, die einen Dialog auf Augenhöhe zulassen und diese von weni-

⁷⁵ Vgl. ausführlich in 3.3.4.

⁷⁶ Vgl. ausführlich in 3.3.

⁷⁷ Vgl. ausführlich in 3.3.3.

⁷⁸ Vgl. ausführlich in 3.1.2.

ger partizipativen Phasen abgrenzt. Insofern ist die Qualität der Partizipation deren Quantität vorzuziehen, worin wiederum ein deliberatives Demokratieverständnis zum Ausdruck kommt. An die Auseinandersetzung mit den institutionellen und strukturellen Bedingungen, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung rahmen, schließt sich die Frage an, wie eine theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen und Formen sowie geomедialen Möglichkeiten zur Partizipation unter Berücksichtigung von Partizipation als didaktischem Prinzip im Lehr-/Lerngeschehen realisiert werden kann. Auf Basis des theoretischen Teils wird dieser Frage im Folgenden nachgegangen.

Wie kann in der geographischen Lehrkräftebildung die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie geomедialen Möglichkeiten zur Partizipation gefördert und Partizipation zugleich als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden?

Vor dem Hintergrund einer emanzipativen Geomedienbildung (Jekel et al., 2024), die auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation abzielt, bietet die auf dem Partizipativen Lernen (Mayrberger, 2012) basierende Partizipative Mediendidaktik (Mayrberger, 2014, 2019) eine Lösung dafür, die theoretische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur geomedienbasierten *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung partizipativ zu gestalten. Insofern ist diese anschlussfähig an die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation (Große-Oetringhaus, 2007; Ohl, 2009) und kann gleichwohl zur Förderung von Fähigkeiten *zur* Partizipation *durch* Partizipation *in, mithilfe von und an*⁷⁹ (J.-H. Schmidt, 2018) sowie *über, mit und durch* Geomedien⁸⁰ (Kanwischer & Gryl, 2022) fruchtbar gemacht werden.

Im Rahmen dessen kommt der „didaktische Doppeldecker“ (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) zum Tragen, der die Professionalisierung von Lehrkräften über die Phasen Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung hinweg strukturiert, prägt

⁷⁹ Vgl. ausführlich in 3.3.4.

⁸⁰ Vgl. ausführlich in 3.3.

und systematisiert und dabei das Lernen mit dem Lehren verknüpft. Folglich werden mit der Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung sowohl das Lernen angehender Lehrkräfte als auch deren Lehren sowie das Lernen der Schüler*innen adressiert,⁸¹ woraus sich ein komplexes System ergibt, das auf der Strukturebene von zahlreichen Faktoren und Wechselwirkungen geprägt ist. Insofern der Fokus dieser Arbeit auf der geographischen Lehrkräftebildung und nicht etwa dem unterrichtlichen Geschehen liegt, wird zunächst die personale, individuelle Ebene der Lehramtsstudierenden in den Blick genommen. Die institutionelle und organisationale Strukturebene des Systems sowie die Interdependenz zwischen den einzelnen Ebenen werden am Fallbeispiel der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität in Frankfurt nachfolgend in den Vorstudien⁸² genauer betrachtet.⁸³

Das Ergebnis der systematischen Literaturrecherche⁸⁴ verweist darauf, in der Bildungsdomäne im Kontext von Partizipation auf personaler, individueller Ebene grundständig zwischen Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen bzw. Haltungen zu differenzieren (NAGB, 1996; NCES, 1999; Soule, 2000; NAGB, 2006, 2010). Insofern sind partizipative Fähigkeiten eingefasst von Wissen sowie Werten und Einstellungen. Diese Taxonomie von Partizipation findet ihren Ursprung in der politischen Bildung, die über die *Citizenship* (Fenton, 1977; Bennett et al., 2009) und *Civic* (NAGB, 1996; NCES, 1999; Soule, 2000; NAGB, 2006, 2010; Adha et al., 2018) sowie die *Spatial Citizenship Education* (Gryl & Jekel, 2012; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015) veränderter und darüber hinaus je fach- bzw. domänenspezifischer Perspektive fortgeschrieben wird. Losgelöst von der Partizipation spiegelt sich das Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen bzw. partizipativen Haltungen oder Attitüden auf der Strukturebene im Bildungsauftrag der Schule wider, der sowohl die Befähigung dazu adressiert, „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und [...]

⁸¹ Insofern könnte man auch von einem didaktischen Dreiecker sprechen, der aus drei übereinanderliegenden Tragflächen besteht, wobei die mittlere auf das Lehren und die oben- und untenliegende jeweils auf das Lernen ausgerichtet sind.

⁸² Vgl. ausführlich in 6.1.

⁸³ Eine systemische Auseinandersetzung mit allen drei Ebenen des Dreieckers, die in konkreten Interventionen mündet, sprengt (leider) den Rahmen dieser Arbeit.

⁸⁴ Vgl. ausführlich in 4.3.

durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“ (§ 2 Abs. 2 HSchG), als auch die Vermittlung entsprechender „Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen“ (§ 2 Abs. 3 HSchG). Insofern hat die Taxonomie von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten, partizipative Haltungen und Fähigkeiten auch über die Domäne der geographischen Bildung respektive die geographische Lehrkräftebildung hinaus Bestand. Vergleichbar mit der Emanzipation zur Partizipation ist die Trias der Taxonomie von Partizipation daher sowohl *bottom-up* als auch *top-down* legitimiert. Angesichts dessen wird Partizipation im Rahmen dieser Arbeit in die folgenden Kategorien operationalisiert:

1. Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen,
2. partizipative Haltungen sowie entsprechende Einstellungen gegenüber einem demokratischen *way of life* und
3. Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien.

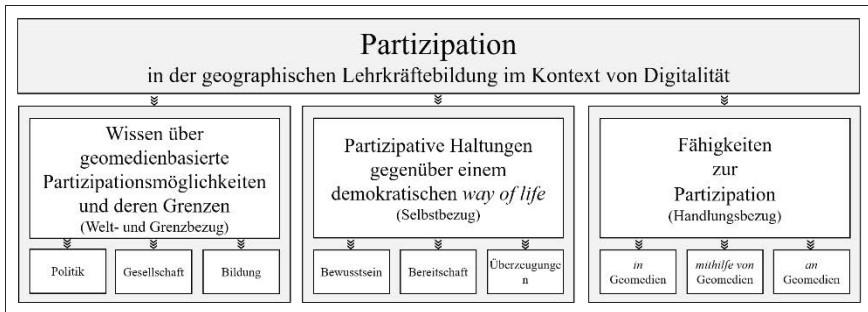


Abbildung 15 | Taxonomie von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung

Diese Taxonomie und die einzelnen Kategorien haben sich in der theoretischen Annäherung als zentral erwiesen und werden daher in einem Kategoriengerüst zusammengeführt, das im empirischen Teil der Arbeit zur Anwendung kommt (siehe Abbildung 15).

Bevor die Kategorien zur Anwendung gebracht werden, wird nachfolgend deren Herleitung erläutert. Im Rahmen dessen werden die Erkenntnisse der theoretischen Annäherung und die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche zusammengebracht.

5.1. Partizipationsmöglichkeiten

“Citizenship – commitment to and participation in a community’s civic life – is the engine of constitutional democracy and a free society. Knowledge of the rights, responsibilities, and privileges of citizenship fuel that engine”
(NAGB, 1996, S. 1).

Ausgehend von der Differenzierung zwischen einer politischen und einer gesellschaftlichen Dimension von Partizipation, die aus den Bedeutungsdimensionen der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen resultiert, wurde im theoretischen Teil der Arbeit auf zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten verwiesen. Im Rahmen dessen wurde zwischen *bottom-up*-initiierten, informellen und *top-down*-ermöglichten, formalen Partizipationsformen unterschieden. Unter Bezugnahme auf die Omnipräsenz von Geomedien wurde im Kontext von Digitalität auf die Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten eingegangen, die mit und in Geomedien orts- und zeitunabhängig zur Verfügung stehen. Hierbei wurde auf die eingangs eingeführten Beispiele⁸⁵ Bezug genommen, die im Kontext von Digitalität exemplarisch die Mannigfaltigkeit und zugleich die Omnipräsenz geomedialer Partizipationsmöglichkeiten verdeutlichen. Aufgrund ihrer Ubiquität werden Geomedien als Mittel von und für Partizipation als Weltlieferanten verstanden. Im Rahmen einer bildungs- und lerntheoretischen Annäherung erfolgte anschließend eine Auseinandersetzung mit Partizipation in der Bildungsdomäne. Mit Blick auf die geographiedidaktische Rezeption von Partizipation wurde deutlich, dass Partizipation ausgehend von der politischen Bildung zentraler Gegenstand der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship*, der mündigkeitsorientierten Bildung und der emanzipativen Geomedienbildung ist. In diesem Zusammenhang wurde Partizipation auf inhaltlicher Ebene und als

⁸⁵ In diesem Zusammenhang wurden der Katastrophenschutz (*top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation) und das Helfer-Shuttle (*bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation) sowie die Bürger*innenbeteiligungsplattform Frankfurt fragt mich (*top-down*-ermöglichte, formale politische Partizipation) und die Demonstrationsserie gegen rechts (*bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation) als Beispiele eingeführt, die exemplarisch die Vielfalt und Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten im Kontext von Digitalität und mit Blick auf Geomedien verdeutlichen.

didaktisches Prinzip relevant. Über das Partizipative Lernen und die Partizipative Mediendidaktik wurden Möglichkeiten aufgezeigt, mit der Krux der verordneten Partizipation umzugehen. Mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung wurde damit neben den Dimensionen der Politik und Gesellschaft die Domäne der Bildung als relevante Größe herausgestellt. Insofern die Partizipation – laut NAGB (1996) – der Motor bzw. Antrieb der Demokratie ist, sind das Wissen über Partizipationsmöglichkeiten sowie die Rechte und Pflichten von Bürger*innen der Treibstoff, der die Demokratie nährt und deren Motor am Laufen hält. Folglich ist das Wissen über Partizipationsmöglichkeiten zentral. In dem Wissen über Möglichkeiten, in diesen drei Bereichen zu partizipieren, spiegelt sich aus Sicht der Strukturalen Medienbildung ein Weltbezug wider (siehe Abbildung 15).

Angeichts der Grenzen von Partizipation, die auf der Meso- und Makroebene aus institutionellen sowie politisch-rechtlichen Voraussetzungen für Partizipation resultieren und dabei die Dimensionen der Politik und Gesellschaft, aber auch der Bildung auf der Strukturebene gleichermaßen beeinflussen, gilt es, in der Auseinandersetzung mit Partizipation jedoch nicht nur die Partizipationsmöglichkeiten, sondern zugleich deren Grenzen zu berücksichtigen und diese kritisch zu reflektieren. Dies setzt grundständiges Wissen über die Grenzen von Partizipation voraus, das es in der geographischen Lehrkräftebildung neben dem Wissen über Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien ebenfalls zu adressieren gilt. Gleiches gilt für Unsicherheiten, die daraus resultieren, dass die Möglichkeiten zur Partizipation aufgrund der im Kontext von Digitalität vorherrschenden Algorithmizität in unbekanntem Ausmaß beeinflusst werden. Neben einem Weltbezug wird in der Auseinandersetzung mit Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung aus Sicht der Strukturalen Medienbildung über einen Weltbezug folglich gleichermaßen ein Grenzbezug relevant (vgl. Abbildung 15).

Aus dem Ergebnis der systematischen Literaturanalyse geht hervor, dass Wissen über Möglichkeiten zur Partizipation in der Bildungsdomäne eine relevante Facette von Partizipation darstellt (NAGB, 1996; NCES, 1999; Soule, 2000; NAGB, 2006, 2010). Insofern bestätigt diese die Annahme, dass Wissen über Partizipationsmöglichkeiten mit Blick auf die Emanzipation zur Partition zentral ist. Vor dem genannten Hintergrund wird das „Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ für den empirischen Teil der Arbeit als Kategorie von Partizipation evident, und Ge-

sellschaft, Politik und Bildung werden entsprechend als deren Subkategorien verstanden (siehe Abbildung 15). Darüber hinaus werden partizipative Haltungen zu einem demokratischen *way of life* sowie partizipative Fähigkeiten relevant, die mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung nachfolgend als Kategorien von Partizipation thematisiert werden (siehe Abbildung 15).

5.2. Partizipative Haltungen

*„Die Stabilität und das Funktionieren eines demokratischen Regierungssystems hängen davon ab, dass die Bürger[*innen] [...] der Demokratie positiv gegenüberstehen“
(D. Fuchs & Roller, 2018, S. 358).*

Neben dem Wissen über geomedienbasierte Möglichkeiten zur Teilnahme an politischen und zur Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sowie Fähigkeiten zur Partizipation in, mithilfe von und an Geomedien setzt Partizipation partizipative Haltungen und entsprechende Einstellungen voraus (Gryl & Jekel, 2012; Jekel et al., 2015; Lauffenburger et al., 2020; Schulze et al., 2020; Schulze et al., 2022). Insofern stellen partizipative Haltungen mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung gleichermaßen eine relevante Facette von Partizipation dar, die sich als Kategorie in der Taxonomie von Partizipation niederschlägt (vgl. Abbildung 15).

Im Kern zeichnen sich partizipative Haltungen – wie in dem obenstehenden Zitat deutlich wird – dadurch aus, der „Demokratie positiv gegenüber[zu]stehen“ (D. Fuchs & Roller, 2018, S. 358). Auf der Strukturebene wiederum sorgen sie für die Stabilität der Demokratie (ebd.). Lauffenburger et al. (2020) fassen partizipative Haltungen als demokratische Werte und Einstellungen auf, die sich in einem Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten und der Überzeugung sowie der Bereitschaft, diese zur Partizipation an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu nutzen, widerspiegeln. Hierbei wird auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* Bezug genommen, die Werte und Einstellungen in der Domäne der politischen Bildung verortet und als Kombination aus individuellen Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen begreift, die mit Motivation, Werten und Erfahrungen gepaart werden (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Schulze et

al., 2015). Vor diesem Hintergrund sind partizipative Haltungen angesichts des demokratischen *way of life* im Kontext von Digitalität Voraussetzung dafür, an politischen und gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren. Zugleich beeinflussen sie, inwiefern Partizipationsangebote und -möglichkeiten tatsächlich genutzt werden, um an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Insofern Demokratie in diesem Sinne weit mehr als eine politische Ordnung, ein konstitutives Merkmal demokratischer Staats-, Herrschafts- und Regierungsformen, sondern vielmehr eine Form des Zusammenlebens ist, die auf der Reziprozität der Partizipation beruht, konstituiert sich „*democracy as a general attitude [...] important in all occasions and relations of everyday*“ (Redaelli, 2015, S. 339). Ausgehend davon umfassen partizipative Haltungen grundlegend die Akzeptanz und Toleranz des pluralistischen Gefüges der Gesellschaft, die sich auf personaler Ebene im individuellen Verhalten widerspiegelt, insbesondere jedoch in der Interaktion und Kollaboration zum Ausdruck kommt, die auf der Beziehungsebene angesiedelt sind (ebd.).

Vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses reichen partizipative Haltungen jedoch über die Akzeptanz und Toleranz hinaus und zeichnen sich durch einen konkreten Selbst- und Handlungsbezug sowie ein (selbst-)reflektiertes Verständnis aus. Im Sinne der Strukturalen Medienbildung spiegeln sich in partizipativen Haltungen daher Biographie- bzw. Selbstbezüge wider (Jörissen & Marotzki, 2009b) (siehe Abbildung 15). Diese kommen im Wesentlichen in Selbstreflexionen zum Ausdruck, die das Ziel verfolgen, sich seiner selbst bewusst zu werden (Dorsch, 2019). Um das komplexe Konstrukt partizipativer Haltungen für den empirischen Teil der Arbeit greifbar zu machen, werden die Subkategorien „Bewusstsein“, „Bereitschaft“ und „Überzeugung“ evident (Laufenburger et al., 2020) (siehe Abbildung 15). Dieser Dreiklang lässt sich auch in der Literaturanalyse wiederfinden, in der zum Ausdruck kommt, dass partizipative Fähigkeiten eingefasst werden von Wissen und Haltungen bzw. Einstellungen. Begrifflich wird in diesem Zusammenhang in ambivalenter Weise auf *attitudes* (Redaelli, 2015; Adha et al., 2018) und *attitudinal dispositions* (Corona Rodríguez, 2019) sowie *attitudes* und *values* (Fenton, 1977; Soule, 2000) bzw. *dispositions* (NAGB, 1996; NCES, 1999; NAGB, 2006, 2010) oder *values and virtues* (van Waarden, 2017) rekurriert. Im Rahmen dieser Arbeit werden Attitüden bzw. Einstellungen, eine grundlegende Bereitschaft bzw. Disposition sowie Werte, Haltungen und

Tugenden als internalisierte Ausprägungen partizipativer Haltungen verstanden, die unter dieser Kategorie zunächst subsumiert werden. Als Teilbereiche bzw. Facetten der Kategorie „partizipative Haltungen“ rufen die o. g. Termini gleichwohl Subkategorien auf, weshalb im Folgenden – anknüpfend an Lauffenburger et al. (2020) – zwischen dem Bewusstsein, der Bereitschaft und Überzeugungen zur Partizipation differenziert wird.

Insofern konzentriert sich das Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten auf die Reflexion der Vielzahl und Bedeutung „von Geomedien als machtvolle[n] Instrumente alltäglicher sozialer Konstruktionen“ (Schulze et al., 2015, S. 153) sowie deren Einfluss auf das eigene alltägliche Handeln und dasjenige anderer. Die erarbeiteten Ergebnisse der Literaturanalyse spiegeln sich im Bewusstsein, in Attitüden bzw. *attitudes* (Redaelli, 2015; Adha et al., 2018) wider, die auf ein reflektiertes Denken bzw. ein bewusstes Wahrnehmen von Partizipationsräumen hindeuten und zugleich auf eine reflektierte Einsicht in die Bedeutung von Partizipation verweisen. Im Unterschied dazu bezieht sich die Bereitschaft zu partizipieren auf eine Offenheit gegenüber der Nutzung geomedialer Partizipationsangebote und -möglichkeiten sowie der Investition von Zeit und Energie. Im Kern dreht sich der Aspekt der Bereitschaft darum, gewillt zu sein, trotz widriger Umstände und Anstrengungen, die das Engagement in Initiativen, wie z. B. dem Helfer-Shuttle, mit sich bringt, aktiv an der Gestaltung von Politik und Gesellschaft partizipieren zu wollen. Kurz gefasst kommt in der Bereitschaft zur Partizipation die Volition, d. h. die Entschlossenheit und Willensstärke, aktiv zu werden, zum Ausdruck. Die Volition basiert auf dem Bewusstsein und nährt sich von Überzeugungen. In der Subkategorie „Bereitschaft“ schlagen sich folglich Dispositionen bzw. *dispositions* (NAGB, 1996; NCES, 1999; NAGB, 2006, 2010) nieder, wohingegen Werte und Tugenden bzw. *values and virtues* (van Waarden, 2017) auf querliegende Prinzipien bzw. grundständige Überzeugungen verweisen, mit denen sich das Subjekt identifiziert und die dieses zugleich antreiben. Kurzum kommt in Überzeugungen der Antrieb bzw. die intrinsische Motivation zur Partizipation zum Ausdruck, die die Bereitschaft zur Partizipation verstärkt und festigt. Insofern bei Corona Rodríguez (2019) von *attitudinal dispositions* die Rede ist, werden sowohl das Bewusstsein als auch die Bereitschaft zur Partizipation wirksam. Die bei Fenton (1977) verwandten Begriffe von *values and virtues* können ebenfalls sowohl das Bewusstsein als auch eine Überzeugung zur Partizipation bedeuten. Zusammengefasst bildet das Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten die Grundlage und den Nährboden für

den Willen bzw. die Volition zur Bereitschaft zur Partizipation, die sich wiederum aus der Motivation zur Partizipation, d. h. Überzeugungen, speist. Insofern bedingen sich die Subkategorien wechselseitig und bilden in Summe zugleich partizipative Haltungen.

Um das theoretische Konstrukt partizipativer Haltungen an Beispielen zu exemplifizieren: Die aktive und freiwillige Partizipation an der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm, der Demonstrationsserie gegen rechts, dem Brand- und Katastrophenschutz und Initiativen wie dem Helfer-Shuttle deutet auf die Bereitschaft hin, Ressourcen wie Zeit und Energie investieren zu wollen, oder verweist im Umkehrschluss darauf, diese Investition in Kauf zu nehmen, um an der jeweiligen Sache zu partizipieren. Gleichwohl setzen partizipative Haltungen ein Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten voraus und verweisen auf Überzeugungen, die die Bereitschaft zur Partizipation verstärken. Die Tatsache, dass Partizipationsmöglichkeiten in Anspruch genommen und Geomedien im Rahmen dessen reflektiert zur Partizipation in Wert gesetzt werden, erlaubt jedoch keine Rückschlüsse auf die Ausprägung bzw. Tiefe partizipativer Haltungen. Hierfür bedarf es einer detaillierteren Auseinandersetzung mit Artefakten, in denen diese zur Geltung kommen. Zentraler Indikator dafür ist das Beimessen von Bedeutsam- bzw. Wichtigkeit, das sich in der Subdimension „Bewusstsein“ auf die personale Ebene des Individuums beschränkt, im Bereich „Überzeugung“ überdies einen Bezug zur Partizipation als didaktischem Prinzip aufweist.

Ein erster Anhaltspunkt hierfür findet sich bei Lauffenburger et al. (2020). Über partizipative Haltungen und Wissen um Partizipationsmöglichkeiten hinaus setzt die Partizipation am demokratischen *way of life* Fähigkeiten voraus, die den Kern der vorliegenden Arbeit bilden und mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung nachfolgend als Kategorien von Partizipation behandelt werden, bevor zum empirischen Teil der Arbeit übergeleitet wird (siehe Abbildung 15).

5.3. Partizipative Fähigkeiten

“The goal of education in civics and government is informed responsible participation in political life by competent citizens committed to the fundamental values and principles [...] democracy. Their effective and responsible participation requires the acquisition of a body of knowledge and of intellectual and participatory skills. Effective and responsible participation also is furthered by development of certain dispositions or traits of character that enhance the individual’s capacity to participate in the political process and contribute to the healthy functioning of the political system and improvement of society”
(NAGB, 1996, S. 22).

Neben Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten setzt die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation partizipative Fähigkeiten voraus (Gryl & Jekel, 2012; Dorsch & Kanwischer, 2020a; Lauffenburger et al., 2020; Schulze et al., 2020; Schulze et al., 2022; Jekel et al., 2024). Im Hinblick auf die Förderung dieser im Rahmen der geographischen Lehrkräftebildung zur Partizipation an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen besteht Konsens bzgl. deren Relevanz. Die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* fasst partizipative Fähigkeiten als „Fähigkeiten zur Teilhabe an der Geoinformationsgesellschaft, [...] d. h. mittels digitaler Geomedien gesellschaftliche Diskurse initiieren, hinterfragen sowie durch die Herstellung, Kommunikation und Aushandlung alternativer räumlicher Konstruktionen verändern zu können“ (Schulze et al., 2015, S. 142). Ausgehend davon werden Fähigkeiten zur Prosumtion von Geomedien und zum Netzwerken mit Geomedien von aktiven und verantwortungsbewussten *Spatial Citizens*, von *Spatial Analysts* und *Spatial Information Systems Managern* differenziert, die über spezialisierte, vornehmlich technikzentrierte Fähigkeiten in der Geoinformations- und Kommunikationstechnologie verfügen (Gryl & Jekel, 2012; Schulze et al., 2015). Anknüpfend daran ergänzen Schulze et al. (2020) und Schulze et al. (2022) den Aspekt der geomedialen Gestaltung um Fähigkeiten zur Gestaltung geomedialer Repräsentationen als Mittel zur Partizipation. Lauffenburger et al. (2020) wiederum rekonfigurieren das Konstrukt partizipativer Fähigkeiten und differenzieren zwischen Fähigkeiten der Kollaboration und Aushandlung.

Während der Bereich der Kollaboration Fähigkeiten zur kollektiven Gestaltung, der Prosumtion und des Teilens bzw. Verbreitens beinhaltet, umfasst die Kategorie der Aushandlung Fähigkeiten zur Interaktion, der Diskussion und konsensualen Bedeutungskonstruktion (ebd.).

Um den Horizont der geographiedidaktischen Auseinandersetzung und Rezeption partizipativer Fähigkeiten zu erweitern, wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, in der sich die Signifikanz dieser Fähigkeiten en gros bestätigt. Im Rahmen dessen erwies sich die *Civic Education* (NAGB, 1996; NCES, 1999; Soule, 2000; NAGB, 2006, 2010; Adha et al., 2018) als zentral. Auch auf die *Citizenship Education* (Fenton, 1977) wird zurückgegriffen. Während Adha et al. (2018) sich auf das „*interacting, monitoring and influencing*“ (S. 41) konzentrieren, verweist Corona Rodríguez (2019) auf die „*communication and media production*“ (ebd., S. 451) sowie die „*collaboration*“ (ebd.). Fenton (1977) hingegen greift „*the ability to communicate [...], negotiate and work out compromises [and] influence key decision-makers through personal intervention*“ (ebd., S. 8) auf. Im NAEP 1998, 2006 und 2010 wiederum werden partizipative Fähigkeiten verstanden als „*skills [...] to monitor and influence civic life by working with others, clearly articulate ideas and interests, building coalitions, seeking consensus, negotiating compromise, and managing conflict*“ (NAGB, 1996, S. 13 & S. 32; NAGB 2006, 2010; S. X).

Im Rahmen dessen wird die „*informed responsible participation*“ – wie das obenstehende Zitat zeigt – als Zielperspektive definiert (NAGB, 1996, S. 22). Insofern haben Fähigkeiten zur Aushandlung und Kollaboration sowie zum Teilen und Netzwerken in der kollektiven Gestaltung und Prosumtion von sowie mit Geomedien als zentrale partizipative Fähigkeiten über die geographische Bildung hinaus Bestand in der *Civic Education* und der *Citizenship Education*. Im Kontext von Digitalität und mit Blick auf die Omnipräsenz von Partizipationsmöglichkeiten in Geomedien wird das komplexe Verständnis partizipativer Fähigkeiten konkretisiert. Die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, auf die die Emanzipation zur Partizipation durch Partizipation abzielt, die das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit darstellt, ist hierbei handlungsleitend.

Insofern wird Schmidts (2018) Logik der Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* sozialen Netzwerken adaptiert und – ausgehend von einem weiten Medienverständnis, das soziale Netzwerke als Geomedien fasst – auf Geomedien übertragen. Daraus resultierend wird in dieser Arbeit zwischen Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien differenziert (vgl. Abbildung 15). Die vorhergehende Unterscheidung von Fähigkeiten zur Aushandlung, der Kollaboration, dem Teilen und Netzwerken in der kollektiven Gestaltung und Prosumtion *von* sowie *mit* Geomedien, die aus der geographiedidaktischen Rezeption hervorgeht und über die systematische Literaturrecherche gleichermaßen bestätigt ist, büßt dadurch keine Relevanz ein, vielmehr wird diese im Kontext von Digitalität und mit Blick auf die Omnipräsenz von Partizipationsmöglichkeiten in Geomedien rekonfiguriert. Insofern werden partizipative Fähigkeiten in dieser Arbeit definiert als:

- Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien: kommunikative Fähigkeiten des Austauschs zur Aushandlung bzw. zum Netzwerken, d. h. der Interaktion, der Diskussion und Bedeutungskonstruktion *in* Geomedien,
- Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien: Fähigkeiten der Kollaboration, d. h. der kollektiven Gestaltung und Verbreitung *mithilfe von* Geomedien und
- Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien: Fähigkeiten zur Prosumtion *an* Geomedien.

Mit Blick auf die eingangs eingeführten Beispiele für *bottom-up*-initiierte, informelle und *top-down*-ermöglichte, formale Formen der politischen und gesellschaftlichen Partizipation bedarf die Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien an der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm (*top-down*-ermöglichte, formale politische Partizipation), den Demonstrationen Demonstrationsserie gegen rechts (*bottom-up*-initiierte, informelle politische Partizipation), dem Brand- und Katastrophenschutz (*top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation) und dem Helfer-Shuttle (*bottom-up*-initiierte, informelle gesellschaftliche Partizipation) Fähigkeiten zur Aushandlung, Kollaboration und der dafür vorausgesetzten als auch der daraus resultierenden Prosumtion.

Diese Definition partizipativer Fähigkeiten ist handlungsleitend für den multifaktoriellen Vergleich, der den Kern des empirischen Teils der Arbeit darstellt.

Mit der dargestellten Taxonomie der Partizipation schließt die Synthese ab. Gleichwohl geht an dieser Stelle die theoretische Auseinandersetzung in den empirischen Teil der Arbeit über. Auf Basis des theoretischen Fundaments wird weiterführend der Frage nachgegangen, wie partizipative Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung im Hinblick auf die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen wirksam gefördert werden können, um abschließend Gelingensbedingungen hierfür ableiten zu können.

6. Methodisches Vorgehen

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage nach Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung im Hinblick auf die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation. Ausgehend von dem Anspruch, die „Lebenswelt“ (Flick et al., 2019, S. 14) der geographischen Lehrkräftebildung unter Berücksichtigung der Sicht der Handelnden „von innen heraus“ (ebd.) zu erfassen, konzentriert sich der empirische Teil der Arbeit auf die geographische Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt. Insofern die leitende Fragestellung weniger darauf abzielt, standardisierte und quantifizierbare Parameter und Variablen oder Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erfassen, die Voraussetzungen für quantitative Forschungsdesigns sind (Flick, 2019a), wurde ein qualitativer Weg *ins* bzw. Zugang *zum* Feld (Wolff, 2019c) gewählt. Das multifaktorielle Design bedient sich Methoden der qualitativen Sozialforschung und ist übergreifend darauf ausgerichtet, ein vertieftes Verständnis der „sozialen Wirklichkeit“ (Flick et al., 2019) von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung zu gewinnen. Diesem Vorgehen liegt ein interpretatives Paradigma zugrunde, das „alltägliche[...], unter natürlichen Bedingungen ablaufende[...] Prozesse[...] des Denkens, Fühlens und Handelns“ (Mayring, 2015, S. 38) zu verstehen vermag, die ihrerseits auf immanente Strukturen, Fähigkeiten und Haltungen über die „Analyse von Deutung, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen“ (Hopf, 1979, S. 18) verweisen. Vor diesem Hintergrund steht die Qualitative Inhaltsanalyse im Zentrum des methodischen Vorgehens, deren verstehender Ansatz darauf abzielt, Gegenstände sowie deren Zusammenhänge und Prozesse aus der Introspektive zu betrachten, auf inhaltlicher Ebene zu analysieren, sich in diese hineinzusetzen und diese nachzuerleben, um „soziale Einflussfaktoren und Prozesse aufzudecken“ (Barton & Lazarsfeld, 1979, S. 64) und deren Komplexität zu erfassen (Mayring, 2015, 2019). Dies ist von einer systematischen, regelgeleiteten Vorgehensweise geprägt und durch eine Einbettung des Materials in dessen Kommunikationszusammenhang und Entstehungssituation gekennzeichnet.

Mit Blick auf die Ziel- und Fragestellung(en) der vorliegenden Arbeit erlaubt es der qualitative Ansatz, die komplexen Wirkungszusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen individuellen, didaktischen und institutionellen Faktoren, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten bedingen, differenziert zu erfassen, während das multifaktorielle Design eine systematische Betrachtung dieser unterschiedlichen Dimensionen unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven ermöglicht. Vor diesem Hintergrund gliedert sich der empirische Teil der Arbeit in eine Hauptstudie und drei Vorstudien. Auf methodischer Ebene spiegelt sich der Ansatz in der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2019) wider, die als roter Faden die einzelnen Teilstudien miteinander verknüpft und ineinandergreifen lässt und zugleich eine kumulative Betrachtung der Ergebnisse auf multifaktorieller Ebene ermöglicht.

Ausgehend von den Vorstudien werden nachfolgend das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen der einzelnen Teilstudien beleuchtet, wobei die Hauptstudie als zentraler Baustein auf den Erkenntnissen der Vorstudien aufbaut und diese systematisch erweitert.

6.1. Design der Vorstudien

Der Hauptstudie gehen insgesamt drei Vorstudien voraus. Am Beispiel der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt liegt das Hauptaugenmerk der Vorstudien in Summe darauf, organisatorische, didaktische und institutionelle Bedingungen zu erfassen, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten rahmen, um diese in einem nachgelagerten Schritt in der Konzeption der in der Hauptstudie relevanten Lehrveranstaltung zu berücksichtigen. Angesichts des methodischen roten Fadens basiert die Auswertung auf der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2019). Vor diesem Hintergrund gliedern sich die Vorstudien wie folgt in:

- eine explorative Portfolio-Studie zu den Gelingensbedingungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten (Lauffenburger et al., 2020),
- eine Analyse curricularer Dokumente im Sinne einer Dokumenten- und Aktenanalyse (Wolff, 2019b) und
- Expert*inneninterviews mit Lehrenden der geographischen Lehrkräftebildung (Bogner et al., 2002).

Um die Interdependenzen zwischen didaktischen, organisatorischen, individuellen und technischen Bedingungen zu erfassen, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität systematisieren, diente das DOIT-Modell (Horz & Schulze-Vorberg, 2017) als handlungsleitender Rahmen der Vorstudien.

Die erste Vorstudie, die in 7.1. dargestellt wird, umfasst eine Portfolioanalyse ($n = 8$), in deren Zentrum die Frage stand, inwiefern sich in Portfolios von Geographielehramtsstudierenden Dimensionen partizipativer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien identifizieren lassen. Diese verfolgte das Ziel der Exploration erster Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung. Hierfür wurden Portfolios untersucht und mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015, 2019). Grundlage für die Analyse bildeten die Selbstreflexionen und -einschätzungen der Studierenden, die diese in Zusammenhang mit einer Lehrveranstaltung in Portfolios dokumentiert haben. Ausgehend von der Analyse wurden zuletzt erste Gelingensbedingungen formuliert, die den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten explizit anregen und die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung fördern. Im Rahmen dessen wurde deutlich, dass die wirksame Förderung partizipativer Fähigkeiten bereits in den Grundstrukturen einer Veranstaltung angelegt sein muss (Lauffenburger et al., 2020). Die Rahmenbedingungen dafür, die aus den Curricula und der Gestaltung der Lehrveranstaltungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten hervorgehen, wurden dabei vernachlässigt. Insofern diese die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf institutioneller Metaebene jedoch maßgeblich beeinflussen, wurde anschließend zunächst eine Curriculaanalyse durchgeführt.

Um Aufschluss über die organisationalen und didaktischen Rahmenbedingungen und Grundstrukturen der geographischen Lehrkräftebildung zu erhalten, wurde im Anschluss an die Auswertung der Portfolios eine Analyse curricularer Dokumente durchgeführt, die in 7.2. ausgeführt wird. Diese orientiert sich methodisch an der Dokumenten- und Aktenanalyse, deren Ziel darin besteht, die „dokumentarische Wirklichkeit“ (Wolff, 2019b, S. 502) institutionalisierter und standardisierter Artefakte als Manifeste im Hinblick auf fixierte Vorgaben und Strukturen zu untersuchen, die mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung Auskunft über formale

und inhaltliche Aspekte der Lehramtsausbildung an der Goethe-Universität Frankfurt geben. In diesem Zusammenhang wurden die Curricula ($n = 4$) der an der Goethe-Universität in Frankfurt angebotenen geographiespezifischen Anteile der Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf Partizipation als Lerngegenstand und didaktisches Prinzip untersucht.

Gerahmt wird diese von der Freiheit von Forschung und Lehre, die im Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3 Satz 1) und dem Hochschulrahmengesetz (§ 4 Abs. 2 und 3) formuliert ist und Lehrenden die methodisch und inhaltlich freie Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltungen – unabhängig von staatlichen Eingriffen oder äußeren Zwängen – garantiert und – unter der Prämisse der Wissenschaftlichkeit – zugleich die Möglichkeit zur Erprobung und Integration innovativer fachwissenschaftlicher und -didaktischer Ansätze, aktueller Forschungsergebnisse und kritischer Perspektiven bietet. Diese Freiheit ist eingebettet in die Verpflichtung, geltendes Recht zu wahren, wissenschaftliche Standards einzuhalten und angesichts dessen entsprechende Bildungsziele zu adressieren.

Mit Blick auf die Befähigung zur Partizipation, die aus bildungspolitischer und geographiespezifischer Perspektive als Zielperspektive formuliert wird, bietet die Lehrfreiheit für die Förderung partizipativer Fähigkeiten eine vielversprechende Grundlage. Sie ermöglicht es, Partizipation als Lerngegenstand zu implementieren, und lässt gleichwohl Raum, partizipative Ansätze und Formate sowie kollaborative Arbeitsweisen zu integrieren und die Lernenden aktiv in den Lehr-/Lernprozess und dessen Gestaltung betreffende Entscheidungsprozesse einzubinden. Gleichwohl schafft sie den entsprechenden Rahmen, um gesellschaftliche und politisch relevante Fragestellungen zu thematisieren. Insofern ermöglicht die Freiheit der Lehre den Rahmen für eine erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation. Zugleich unterstreicht sie die Verantwortung Lehrender, entsprechende Möglichkeiten und Räume zu schaffen, in denen eine ausgeglichene Balance zwischen Anleitung und Autonomie vorherrscht, die die individuelle Förderung der Lernenden ermöglicht, ohne sie zu überfordern, sowie ein produktives Lernklima zu generieren und eine dialogische Lehr-/Lernkultur zu etablieren, die diese integriert.

Vor diesem Hintergrund werden die Erkenntnisse der Curriculaanalyse um Expert*inneninterviews mit Lehrenden der geographischen Lehrkräftebildung angereichert, die Gegenstand der dritten Vorstudie sind und einen vertieften, individuellen Einblick in die didaktische Umsetzung der Curricula im Lehr-/Lerngeschehen ermöglichen (Horz & Schulze-Vorberg, 2017).

Als dritte Vorstudie werden diese in 7.3. näher betrachtet. Die Expert*inneninterviews konzentrieren sich auf die ergänzende Befragung der jeweiligen Modulbeauftragten bzw. Modulehrenden mittels systematisierender Experteninterviews ($n = 6$) (Bogner et al., 2002). Für eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden gearbeitet. Ziel der Interviews sind die Validierung und Reflexion der in der zweiten Teilstudie gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der fachlich-curricularen Integration des digitalen Fachkonzeptes auf der Basis des Handlungs- und Erfahrungswissens der beteiligten Akteur*innen auf der Lehr-ebene gewesen. Insofern ergänzen die Interviews die Erkenntnisse der ersten beiden Teilstudien um die individuelle Perspektive Lehrender. Auch diese sind mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet worden (Mayring, 2015, 2019).

Die im Rahmen der drei Vorstudien gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich in der Konzeption und Planung der Lehrveranstaltung berücksichtigt, die den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials der Hauptstudie darstellt, die in Kapitel acht dargelegt wird. Zugleich bieten die Vorstudien wertvolle Einblicke, um die im Rahmen der Hauptstudie gewonnenen Erkenntnisse zu kontextualisieren und schlussendlich Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten ableiten zu können. Nachfolgend wird auf das Forschungsdesign der Hauptstudie eingegangen.

6.2. Design der Hauptstudie

Auf Grundlage der Erkenntnisse, die im Rahmen der drei Vorstudien gewonnen wurden, ist für die geographische Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt im Wintersemester 2020/2021 ein Seminarkonzept im *Blended Learning*-Format entwickelt worden, das vor dem Hintergrund der Zielstellung der vorliegenden Arbeit auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten ausgerichtet ist. Den bildungs- bzw. lerntheoretischen Überbau des Seminars bilden ein emanzipatives Bildungsverständnis und ein konnektivistisch-konstruktivistisches Lernparadigma. Auf theoretischer Ebene kamen im Wesentlichen die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und die mündigkeitsorientierte Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020b) zum Tragen. Auf didaktischer Ebene fand die Partizipative Mediendidaktik (Mayrberger, 2019) Anwendung, die einen Ansatz dafür bietet, Partizipation im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung als Gestaltungsprinzip einer erfahrungsbasierten (Dewey, 1951, 2000) Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation (Große-Oetringhaus, 2007; Ohl, 2009) zu realisieren.

In den asynchronen Phasen des Selbststudiums kamen zwölf prototypische Lerneinheiten zum Einsatz, die als inputorientierte und aktivierende Selbstlerneinheiten konzipiert und als *Open Educational Resources* (OER) realisiert wurden. In ihrem Aufbau gliedern diese sich entlang des E-Class-Schemas, das vorsieht, Lehr-/Lernmaterialien für asynchrone Arbeitsphasen entlang des Akronymes für *Explain, Clarify, Look, Act, Share* und *Self Evaluate* zu strukturieren (Gerson, 2000).

Im Sinne von *Open Educational Practice* (OEP) leisten die OER-Lerneinheiten einen Beitrag dazu, fachliche Bildungsprozesse partizipativ zu öffnen und die Qualität hochschulischer Lehr- und Lernprozesse im Sinne digitaler Fachkonzepte digitalgestützt zu verbessern. Auf inhaltlicher Ebene konzentriert sich das Seminar über die Lerneinheiten hinweg auf die Schnittmenge aus Partizipation, Geomedien und dem Lehren und Lernen im Kontext von Digitalität.

Im Fokus dessen steht die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an*⁸⁶ (J.-H. Schmidt, 2018) Geomedien, wobei *über*, *mit* und *durch* Geomedien⁸⁷ (Kanwischer & Gryl, 2022) gelehrt und gelernt wird.

Im Sommersemester 2021 sind die OER-Einheiten prototypisch in eine im Geographielehramtsstudium für die Haupt-, Realschule, die Förderschule und Gymnasien an der Goethe-Universität Frankfurt obligatorische Lehrveranstaltung, das Seminar Fachdidaktik, implementiert worden, das im Modul „Einführung in fachdidaktische Grundfragen“ angesiedelt ist (Goethe-Universität Frankfurt am Main [GU], 2015, 2017, 2019a, 2019b). Dieses bildet den Rahmen für die Hauptstudie dieser Arbeit, die sich der Analyse von *Microblog*-Kurzbeiträgen von – in Anlehnung an einen X- bzw. Twitter-Tweet – je maximal 280 Zeichen widmet, die als innovative Lernportfoliovariante prozessorientiert Aufschluss über den Erkenntnisgewinn und den individuellen Lernprozess der Studierenden geben, die diese im Laufe des Semesters formativ reflektierten.

Inwiefern sich das Format des *Microblogs* im Speziellen bzw. des (*Micro-/Web-*)*Blogs* im Allgemeinen im Rahmen der Lehrkräftebildung als innovative und – vor dem Hintergrund der Omnipräsenz sozialer Netzwerke, die im Kontext von Digitalität angesichts eines weiten Geomedienbegriffs als solche integriert werden – vor allen Dingen alltagsnahe Lernportfoliovariante eignet, wurde über eine systematische Literaturrecherche erfasst, die in 8.3.2. dargestellt wird. Diese kommt zu dem Schluss, dass (*Micro-/Web-*)*Blogs* in der Lehrkräftebildung bislang im Wesentlichen zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen, Lehrveranstaltungsinhalten und Begleitveranstaltungen sowie zur veranstaltungsübergreifenden Reflexion eingesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund ist eine *Microbloganalyse*, in deren Rahmen 23 *Blogs*, bestehend aus 220 einzelnen Beiträgen bzw. *Blogposts*, von Lehramtsstudierenden untersucht werden, Gegenstand der Hauptstudie, die in Kapitel acht betrachtet wird. Die Auswertung der *Blog(Post)s* erfolgt im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und verfolgt das Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials.

⁸⁶ Vgl. ausführlich in 3.3.4.

⁸⁷ Vgl. ausführlich in 3.3.

Im Zentrum dessen steht die Auseinandersetzung mit dem subjektiven Wissen und Handeln der Studierenden sowie ihren Fähigkeiten, das bzw. die diese in den *Blogs* reflektieren.

In diesem Zusammenhang wird die Trias aus Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipativen Haltungen und Fähigkeiten, die mit den Reflexionsanlässen bzw. Orientierungsdimensionen der Strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009a) verschnitten sind, in Form der in der Synthese entwickelten Taxonomie von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung (vgl. Abbildung 15) als Kategoriengerüst deduktiv an das Material herangetragen. Bevor die Hauptstudie betrachtet wird, werden nachfolgend zunächst die drei Vorstudien näher vorgestellt.

7. Vorstudien am Fallbeispiel der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt

Im Rahmen der multifaktoriellen Analyse von Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung wurden in Vorbereitung auf die Hauptstudie der Arbeit insgesamt drei Vorstudien durchgeführt, auf die im Folgenden im Einzelnen eingegangen wird. Diese verfolgen das Ziel, Teilfrage zwei bzgl. der Bedingungen, die die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung auf der interpersonellen und institutionellen Mesoebene organisationaler Strukturen berücksichtigen, zu beantworten. In diesem Zusammenhang konzentriert sich Vorstudie eins im Rahmen einer Portfolioanalyse auf die Exploration erster, vorläufiger Gelingensbedingungen der Förderung partizipativer Fähigkeiten. Anknüpfend daran werden in Vorstudie zwei relevante curriculare Dokumente der geographischen Lehrkräftebildung untersucht, um die Voraussetzungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten auf institutioneller Mesoebene zu erfassen. Ergänzend kommt in den Expert*inneninterviews in Vorstudie drei eine (inter-)personelle Facette organisationaler Strukturen zum Ausdruck, die eine zusätzliche Perspektive zur Vervollständigung der Erkenntnisse der Vorstudien eins und zwei bietet.

7.1. Exploration erster Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten

Um partizipative Fähigkeiten gezielt fördern zu können, gilt es zunächst, die Bedingungen zu identifizieren, die diese im Kontext der Digitalität in der geographischen Lehrkräftebildung rahmen. Vor diesem Hintergrund wurde eine explorative Studie durchgeführt, die sich auf die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2019) von Portfolios konzentrierte. Ziel der Studie war es, erste Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten zu ermitteln. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit tragen die so gewonnenen Erkenntnisse dazu bei, für die Hauptstudie ein Lehr-/Lernarrangement zu elaborieren, das die identifizierten Gelingensbedingungen berücksichtigt und folglich auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten ausgerichtet ist.

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse der Studie zusammengefasst, die von Lauffenburger et al. (2020) bereits veröffentlicht wurden. Um Redundanzen zu vermeiden, wird hierbei bewusst auf einleitende Hintergründe und die Darlegung der Relevanz der Studie verzichtet. Bei Bedarf und Interesse sind diese nachvollziehbar bei Lauffenburger et al. (2020). In die multifaktorielle Analyse der vorliegenden Arbeit passt sich diese Exploration als Vorstudie ein. Sie ermöglicht einen qualitativen Zugang *zum* bzw. Einstieg *ins* Feld (Wolff, 2019c) und ist damit Ausgangspunkt für die nachfolgenden zwei Teilstudien sowie die anschließende Hauptstudie.

7.1.1. Zielstellung

Ausgehend von der Ubiquität von Geomedien betrachten Lauffenburger et al. (2020) diese im Kontext von Digitalität hinsichtlich ihrer „Möglichkeitsräume“ (Scholz, 2013) für demokratische Teilhabe. Vor diesem Hintergrund setzen sie sich damit auseinander, wie partizipative Fähigkeiten, die grundlegend für die Inanspruchnahme von Möglichkeitsräumen zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sind, im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung gefördert werden können. Methodisch wird diese im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2019) von acht Portfolios ($n = 8$) von Lehramtsstudierenden der Geographie an der Goethe-Universität Frankfurt realisiert. Als Zugang *zu* bzw. Einstieg *in* das Feld (Wolff, 2019c) diene die explorative Vorgehensweise dazu, erste Gelingensbedingungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten⁸⁸ in der Geographielehrkräftebildung zu identifizieren. Partizipative Fähigkeiten wurden hierbei definiert als die Gesamtheit von Wissen und Fertigkeiten zur geomedialen Gestaltung sowie als Fähigkeiten und Einstellungen, die geomediale Partizipation ermöglichen (Lauffenburger et al., 2020). Die

⁸⁸ Wie sich hier zeigt, hat sich das Verständnis von partizipativen Fähigkeiten über das im Rahmen dieser Arbeit dargestellte Vorhaben hinweg verändert. Im Rahmen der an dieser Stelle dargestellten ersten Vorstudie zur Exploration erster Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten dominierte ein weites Verständnis, das sich im Laufe der Zeit dahingehend grundlegend veränderte, als dass Wissen und Haltungen bzw. Einstellungen neben partizipativen Fähigkeiten angesiedelt und nicht mehr als Bestandteil selbiger verstanden wurden. Diese Änderung resultiert aus dem systematischen Literaturreview, der in 4. dargestellt wurde und deutlich macht, dass Partizipation auf der Trias aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen basiert, die als gleichwertige Bestandteile anzusehen sind, die sich wechselseitig bedingen.

Qualitative Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials (Mayring, 2015, 2019). Vor diesem Hintergrund wird das Analysematerial anhand eines Kategoriengerüsts deduktiv untersucht, um Aspekte und Facetten partizipativer Fähigkeiten zu identifizieren, herauszufiltern bzw. zu extrahieren und schließlich zusammenzufassen (ebd.). Auf die Zielstellung folgend wird im kommenden Abschnitt auf den Untersuchungsgegenstand eingegangen und anschließend dessen Kommunikationszusammenhang in den Blick genommen.

7.1.2. Untersuchungsgegenstand

Gegenstand der ersten Vorstudie sind acht Portfolios⁸⁹ (n = 8), die im Zentrum der Untersuchung stehen. Voraussetzung dafür, Portfolios im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2019) auszuwerten, ist anzuerkennen, dass diese nicht allein der „Spurensicherung“ (Häcker, 2011a, S. 37), sondern auch der Generierung neuer Erkenntnisse und der Spurenerzeugung dienen (ebd.), die sich angesichts des reflexiven Schreibens (Bräuer, 2003) in Selbsteinschätzungen manifestieren und letztlich Aufschluss über partizipative Fähigkeiten geben. Bevor auf die Portfolioarbeit und den Inhalt der Portfolios eingegangen wird, werden diese auf instrumenteller Ebene als Reflexionsmedium (Bräuer, 2016) und Erhebungsinstrument betrachtet.

Im Allgemeinen handelt es sich bei einem Portfolio um eine Sammlung von Arbeiten, Dokumenten oder Materialien verschiedener Formen und Formate. Über die Bildungsdomäne hinaus kommt das Format in ganz unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz, so z. B. in kunstschaaffenden Berufen, der (Landschafts-)Architektur oder auch in berufskreativen Feldern wie dem Design, in denen das Portfolio im Sinne einer Bewerbungsmappe oder Visitenkarte Auskunft über die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person gibt, die diese prozessorientiert abbildet. Im Dienstleistungsgewerbe, dem Bankenwesen und dem Marketing hingegen tritt das Portfolio als Produktportfolio in Erscheinung, um ein spezifisches Gut als Ergebnis eines Produktionsprozesses vorzustellen.

⁸⁹ Die Entstehungssituation der Portfolios und deren Kommunikationszusammenhang werden im kommenden Abschnitt beleuchtet.

In Bildungskontexten hat das Portfolio Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre Einzug erhalten. In Kindergärten und Kindertagesstätten werden in Portfolios seither kontinuierlich gemalte und gebastelte Werke der Kinder sowie Fotos gesammelt, pädagogisches Personal dokumentiert und dieses wie auch die Entwicklungsschritte des Kindes reflektiert. Ziel dessen ist es, die Welt des Kindes so lebendig und vielseitig wie möglich abzubilden. Auch an Schulen und Hochschulen hat das Portfolio Einzug erhalten. In diesem Zusammenhang ist ein Portfolio zunächst einmal „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der [...] Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt“ (Häcker, 2006, S. 36). Portfolios dienen nicht allein der „Spurensicherung“ (ebd., S. 37), sondern auch der Spurenerzeugung. Im Kontext des Lehrens und Lernens bieten Portfolios die Möglichkeit, unterschiedliche Lerntypen individuell zu unterstützen und deren Reflexionskompetenz zu fördern (Bräuer, 2016). Dies erfordert eine an den Bedarf der Lernenden orientierte Lehre, die ihnen die Möglichkeit bietet, den Lernprozess individuell zu entfalten und diesen aktiv mitzugestalten. Während Lernportfolios über Primärreflexion prozessorientiert sind, formativ Auskunft über den Lernprozess geben, sind Ergebnis- bzw. Präsentationsportfolios auf Sekundärreflexion und einen produktorientierten, summativen Einblick ausgerichtet. Portfolios können individuell oder innerhalb einer Lern- oder Arbeitsgemeinschaft zum Zwecke der Strukturierung, Organisation und Profilierung des Arbeits- bzw. Lernprozesses eingesetzt werden. Häufig dienen sie der alternativen Leistungsbeurteilung.

Für formale Bildungskontexte konstatieren Brunner et al. (2023), dass die Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Sie stellen fest, dass Portfolios seither im Wesentlichen zur Dokumentation und Reflexion des Arbeitsprozesses und Lernfortschritts eingesetzt werden und primär der Steuerung des Lehrens und Lernens sowie der Leistungsbewertung dienen (ebd.). Sowohl in der Schule als auch an Universitäten sowie in der Fort- und Weiterbildung kommen diese zum Einsatz (ebd.). Durch die multimediale Integration verschiedener Formate, die Möglichkeit zur individuellen Anpassung, Personalisierung und Gestaltung dieser sowie der Echtzeit-Dokumentation und Reflexion, die wiederum entscheidend zur Flexibilisierung der Interaktion beitragen und gleichwohl die ortsunabhängige Kollaboration ermöglichen, wird das Portfolio im Kontext von Digitalität in webbasierten Varianten reinnoviert.

Angesichts dessen trägt die Portfolioarbeit zu einer Veränderung der Zusammenarbeit und des Austauschs bei. Infolgedessen ist diese „Dreh- und Angelpunkt“ (F. Winter, 2003) einer Veränderung bzw. der veränderten Feedbackkultur, die die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung als Brücke miteinander zu verbinden vermag, zunehmend jedoch auch zur Leistungsbewertung eingesetzt wird (F. Winter, 2002, 2004). Auf einer Makroebene wird das Portfolio daher auch als Anlass und zugleich als Steuerungs- und Dokumentationsinstrument von Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt (Schmidinger, 2016).

In Zusammenhang mit formalen Bildungskontexten handelt es sich bei dem Portfolio folglich um eine zielgerichtete Sammlung von Artefakten, die Auskunft über die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden geben (Häcker, 2023). Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis zeigt sich eine große Bandbreite von Portfolioarten und deren Einsatzmöglichkeiten (ebd.). Mit Blick auf die Lehrkräftebildung lassen sich im Wesentlichen zwei Portfolioformen unterscheiden (Häcker, 2011a; Bräuer, 2016; Häcker, 2023). Zunächst das prozessorientierte Lernportfolio, das durch formative Reflexion gekennzeichnet ist und den Lernprozess abbildet (ebd.). Darüber hinaus das produktorientierte Präsentationsportfolio, in dem aus der Retrospektive eine zusammenfassende, summativ Reflexion vorgenommen wird (ebd.). In der Lehrkräftebildung wird das Portfolio über deren Phasen hinweg sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden als Reflexionsmedium eingesetzt (Bräuer, 2016). Der intendierte Nutzen des Portfolioeinsatzes liegt dabei in der Unterstützung von Reflexivität und Selbstregulation (Ziegelbauer, 2016). Handlungsleitend ist hierbei der Ansatz der reflexiven Praxis bzw. des Lernens durch Reflektieren (Bräuer, 2003, 2016). Nicht die möglichst vollständige Sammlung und Darstellung aller über einen bestimmten Zeitraum hinweg erarbeiteten Materialien steht dabei im Vordergrund, sondern vielmehr die zielgerichtete Auswahl, die reflexive Betrachtung und Kommentierung ausgewählter Artefakte des eigenen Lern- und Arbeitsgeschehens. Ausgehend davon, dass „bekanntlich immer und überall“ (ebd., S. 9) gelernt wird, geht das Lernen als reflexive Praxis tiefer und wirkt nachhaltiger. Den Kern der reflexiven Praxis bildet die Selbstreflexion der Lernenden (Garner, 2023), im Rahmen derer Fähigkeiten und deren Auf- und Ausbau sichtbar werden.

Bildlich wird der Zweck des Portfolioeinsatzes mit Metaphern wie dem Spiegel des Lernens (Keefe, 1995), Porträt von Leistungen (Wolf, 1991) oder Schaufenster beschrieben, die bewusst gestaltet werden und mal durch Tiefe und mal durch ausdrucksvolle Oberfläche bestechen. Die reflexive Praxis wird hierbei verstanden als „die Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung abzubilden und zu steuern“ (Bräuer, 2016, S. 16). Als Reflexionsmedium dokumentiert das Portfolio auf Seiten der Lernenden den *Lernprozess* und macht zugleich deren *Reflexionsprozess* sichtbar (ebd.). Inhaltsanalytisch fundierte Ergebnisse verweisen darauf, dass der Portfolioeinsatz im Lehr-/Lerngeschehen die kontinuierliche Vertiefung von fachlichen Inhalten und die interaktive Diskussion der Lehrenden und Lernenden unterstützt (ebd.). Ferner deuten diese darauf hin, dass das Portfolio den Lernenden dabei hilft, sich ihren Lernprozess zu vergegenwärtigen und die eigene Lernentwicklung bewusst zu machen und vor diesem Hintergrund kritisch eigene Einstellungen zu reflektieren (ebd.). Zusammenfassend stellt Bräuer (ebd.) fest, dass das Portfolio ein Instrument zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses ist. Aus Sicht der Lehrenden dient das Portfolio der Steuerung des Lehrens und Lernens sowie der Leistungsbewertung und wird darüber hinaus auch zur Evaluation eingesetzt (Häcker, 2023). In der qualitativen empirischen Bildungsforschung wird das Portfolio daher als Erhebungsinstrument eingesetzt (Schallies, 2006).

Doch wie steht es um das Potenzial von Portfolios für und in der geographischen Lehrkräftebildung? Dieser Frage geht Dorsch (2019) nach. Im Rahmen einer qualitativen, inhaltlichen Analyse studentischer Portfolios hinsichtlich der Dimensionen mündigkeitsorientierter Bildung, nämlich Struktur- und Selbstreflexivität, Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein und Autonomie, kommt er abschließend zu dem Schluss, dass Portfolios zur Habitualisierung reflexiver Prozesse beitragen. Insofern Portfolios vor dem Hintergrund der reflexiven Praxis die Selbstreflexion der Lernenden ermöglichen und damit Einblick in die individuelle, reflektierte partizipative Handlungspraxis geben und insofern in ihnen auf den Auf- und Ausbau von fachspezifischen, partizipativen Fähigkeiten Bezug genommen wird, stellen Portfolios folglich adäquate Erhebungsinstrumente zur Identifikation partizipativer Fähigkeiten (Bräuer, 2016), insbesondere im Rahmen inhaltsanalytischer Methoden (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016b), dar. Lauffenburger et al. (2020) bestätigen diesen Befund, der im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen einer explorativen Studie acht Portfolios ($n = 8$) von Geographielehramtsstudierenden einer inhaltsanalytischen Untersuchung unterzogen. Das *Sampling* der Portfolios wurde aus einer Grundgesamtheit von 50 Arbeiten, die als Modulabschlussleistung in zwei parallelen Veranstaltungen eingereicht wurden, auf Grundlage eines quasi-geschichteten Auswahlverfahrens ausgewählt, das sich am Notendurchschnitt der Modulabschlussleistung orientiert und folglich lediglich jene Portfolios berücksichtigt, die oberhalb des Durchschnitts lagen. Um den Bias der verschiedenen Seminarleitungen auf die Lehr- und Lernprozesse und die Portfolioarbeit zu minimieren, beschränkte sich die Auswahl auf Portfolios aus einer der beiden Lehrveranstaltungen.

Die **Portfolioarbeit** wurde mit **Mahara** realisiert. Hierbei handelt es sich um eine persönliche Lernumgebung (*PLE = Personal Learning Environment*), die die Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen, -fortschritten und -ergebnissen ermöglicht und als Ergänzung zu kurszentrierten Lernplattformen (*LMS = Learning Management Systemen*), wie z. B. Moodle, gedacht ist (eLearning im Dialog [eLeDia], 2024). Die webbasierte Oberfläche ist modular aufgebaut und bietet verschiedene Reflexionsformate an, so z. B. das Portfolio, das eine Sammlung von einzelnen Seiten bzw. Ansichten ist, zwischen denen – vergleichbar mit einem Aktenordner – nach links und rechts geblättert werden kann (ebd.). Dieses erste Format ist originär auf die Selbstreflexion ausgerichtet. Das zweite Reflexionsformat weist den Charakter eines *Blogs* auf, der vom Austausch und der Interaktion „lebt“. Im Unterschied zum Portfolio bzw. der Sammlung ist dieser als absteigende Liste angeordnet und dadurch ausgezeichnet, dass der neueste Beitrag folglich immer oben zu finden ist. Beide Reflexionsvarianten unterstützen zahlreiche Dateiformate. Sowohl das Format des Portfolios als auch das des *Blogs* ermöglichen eine selbstbestimmte und systematische Reflexion und kreative Darstellung dieser, insofern den Reflektierenden eine große kreative Freiheit zukommt, verschiedenste Artefakte darzustellen, zu präsentieren und einzubetten. Eine Gruppenfunktion, die das niedrigschwellige Teilen von Lernergebnissen untereinander ermöglicht und mit Blick auf das kollaborative Lernen Lösungen für den Austausch und die Kollaboration sowie Optionen zum Kommentieren und dem wechselseitigen Feedback bietet, ist in beiden Varianten verfügb- und nutzbar.

Beide Formate stellen einerseits Instrumente zur Dokumentation von Reflexionen und andererseits gleichwohl der Erhebung dieser dar. Sowohl aus Sicht der Reflektierenden, die diese zur Dokumentation der Reflexion nutzen, als auch aus Sicht Forschender, die die Dokumentation im Hinblick auf spezifische Aspekte der Reflexion untersuchen und auswerten. Den Reflektierenden gibt das Portfolio – unabhängig vom Format – die Möglichkeit und den Rahmen, ihren Lernprozess kontinuierlich zu dokumentieren, zu strukturieren und zu analysieren. Insofern die Lernenden in den Portfolios nicht nur ihre Fortschritte verfolgen, sondern auch ihre Lernstrategien und -prozesse aktiv gestalten und verbessern können, unterstützt der Portfolioeinsatz die Entwicklung von Metakognition. Er ermöglicht eine kreative, individuell gestaltete Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und fördert die Selbstmotivation. Auf Seiten der Forschenden werden jene Portfolios schließlich eingesetzt, um die Reflexion und Reflexivität der Reflektierenden zu untersuchen (Dorsch, 2019). Sowohl das Format des Portfolios als auch das des *Blogs* kommen in der Lehrkräftebildung zum Einsatz. Exemplarische Beispiele für die geographische Lehrkräftebildung finden sich bei Christian Dorsch (2019), der das Portfolio in der Hochschullehre in Zusammenhang mit dem Ziel einsetzt, sich der eigenen Mündigkeit bewusst zu werden, und bei Nina Brendel (2017), die *Weblogs* mit Blick auf das reflexive Denken von Schüler*innen im Kontext des Globalen Lernens einsetzt. Aus beiden Arbeiten geht hervor, dass sich die Formate zur Reflexion und gleichwohl als Erhebungsinstrumente eignen.

Im Seminar dienen die Portfolios der formativen Reflexion des Lernprozesses, für die vorliegende Arbeit wurden sie mit Blick auf die Modulabschlussprüfung jedoch zugleich zur Leistungsbewertung eingesetzt. Insofern handelt es sich um eine kombinierte Form des Lernprozess- und Prüfungsportfolios. Über den Lernprozess hinaus dokumentieren die Portfolios nicht nur fachliche Inhalte, sondern geben ebenfalls Aufschluss über die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich auf Standortebene auf den Frankfurter Stadtteil Ostend konzentriert. Auf Seiten der Lernenden ermöglichten die Portfolios in Zusammenhang mit der Lehrveranstaltungs-umgebung, die im kommenden Abschnitt vertieft wird, eine tiefere Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und unterstützten eine kritische Reflexion über die Anwendung geomedialer Partizipation. Die Portfolioarbeit wurde durch Tutor*innen begleitet, die bei Fragen oder technischen Herausforderungen zur Verfügung standen und das Bindeglied zwischen der Seminarleitung und den Studierenden darstellten. Überdies sind

fachlich und fachdidaktisch relevante Literatur sowie Lerneinheiten bereitgestellt worden, anhand derer die Studierenden sich mit der räumlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen befassen konnten.

7.1.3. *Kommunikationszusammenhang des Analysematerials*

In Zusammenhang mit dem zweisemestrigen fachdidaktischen Modul „Räumliche Sozialisation und Schule“ wurden die Portfolios im Wintersemester 2017/2018 und Sommersemester 2018 von Geographielehramtsstudierenden für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2), Förderschulen (L5) und Gymnasien (L3) verfasst und als Modulabschlussprüfung eingereicht. Folglich rahmt das Modul die Entstehungssituation des Analysematerials. Das Modul gliedert sich in das Seminar „Stadt als Lebensraum“, das zwei Semesterwochenstunden (SWS) umfasst und mit vier Credit Points (CP) vergütet wird, und das Projektseminar „Quartiersanalyse“, das drei SWS umfasst und mit sechs CP vergütet wird, sowie die sogenannten „Seminarartage vor Ort“, die zwei SWS umfassen und mit nochmals zwei CP vergütet werden, und ist grundlegend auf erfahrungsbasierte Lernformen (Dewey, 1951, 2000) ausgerichtet, die von dem *Service Learning*-Ansatz gerahmt werden und in der praktischen Arbeit mit Schüler*innen zum Tragen kommen. Der inhaltliche Fokus liegt zunächst auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit der räumlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und der sozialräumlichen Wahrnehmung, Konstruktion und Aneignung des Stadtraumes, die von einer Annäherung an geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und -formen gefolgt ist. Im Wintersemester erfolgt diese zunächst theoretisch, im Sommersemester anknüpfend daran schließlich praktisch. Auf übergeordneter Ebene zielt das Modul darauf ab, die Studierenden zu befähigen, Geomedien zu nutzen, um partizipative Prozesse in der Stadtplanung zu fördern und aktiv an diesen zu partizipieren. Vor dem Hintergrund eines erfahrungsbasierten Ansatzes steht die handlungsorientierte Förderung partizipativer Fähigkeiten der Studierenden im Zentrum der praktischen Arbeit mit Schüler*innen. Diese wird in den Portfolios individuell reflektiert. Im Folgenden wird die Auswertung des Materials wiedergegeben, bevor diese zusammenfassend analysiert wird.

7.1.4. Auswertung des Materials

Zunächst wurden die in Mahara realisierten Portfolios exportiert und anonymisiert. Anschließend wurden sie in die Software MAXQDA importiert. Mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials wurde ein initiales Kategoriengerüst, das von Lauffenburger et al. (2020) im Vorfeld theoretisch hergeleitet wurde, deduktiv an das Analysematerial herangetragen (siehe Abbildung 16).

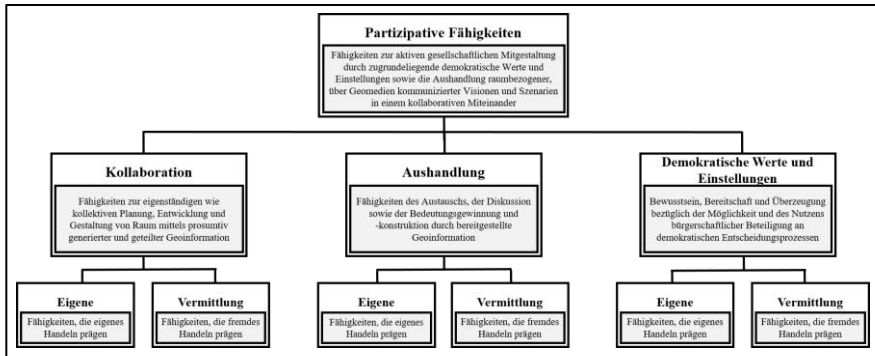


Abbildung 16 | Kategoriengerüst der Dimensionen partizipativer Fähigkeiten (Lauffenburger et al., 2020)

Um den empirischen Befunden gerecht zu werden, wurde dieses im Verlauf der Analyse induktiv erweitert (vgl. Abbildung 18).

Für die Analyse wurde das Kategoriengerüst in ein Kodierschema überführt, bestehend aus den drei Hauptkategorien „Kollaboration“, „Aushandlung“ sowie „Demokratische Werte und Einstellungen“. Die Kodierung erfolgte auf der Ebene des Textabschnitts. Die Kontexteinheit umfasste jeweils das gesamte Portfolio, um die Bedeutung einzelner Textstellen in ihren größeren Zusammenhang einzubetten. Das Vorgehen geht aus Abbildung 17 hervor.

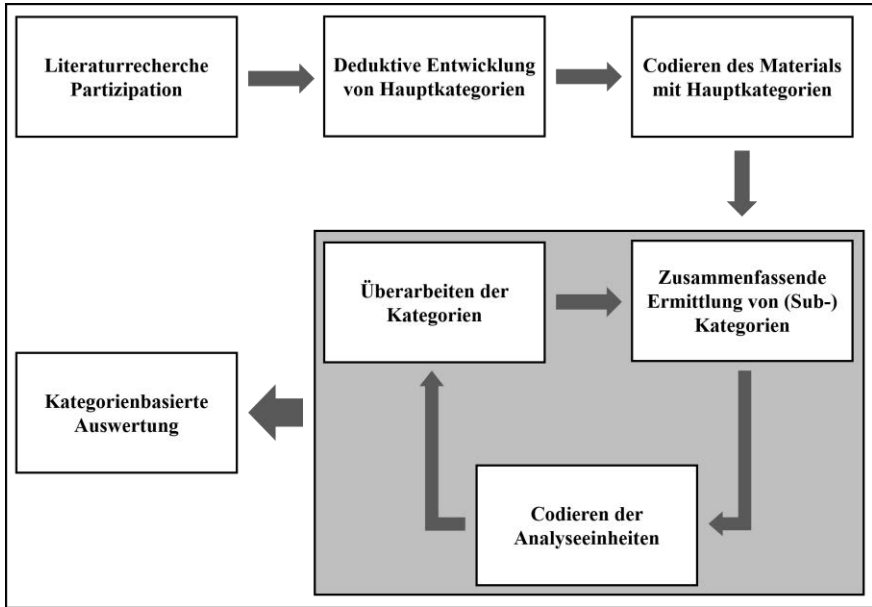


Abbildung 17 | Ablauf der Analyse partizipativer Fähigkeiten (eigene Darstellung nach Lauffenburger et al., 2020)

Im Verlauf der inhaltlichen Strukturierung wurde deutlich, dass die Dimensionen partizipativer Fähigkeiten induktiv durch Subkategorien der entsprechenden Fähigkeiten ergänzt werden mussten (siehe Abbildung 18).

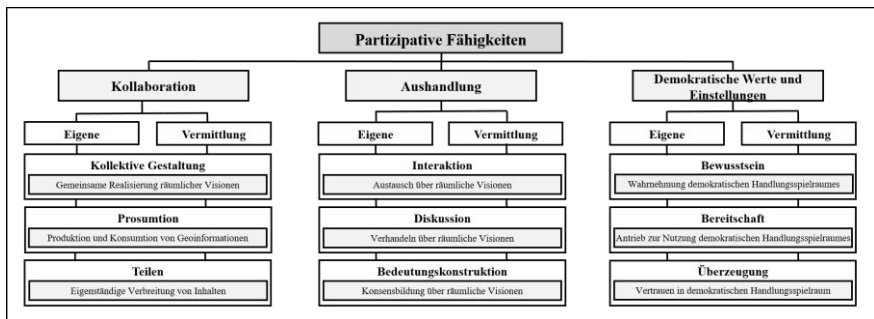


Abbildung 18 | Kategoriensystem und Dimensionen partizipativer Fähigkeiten (Lauffenburger et al., 2020)

Um einen ersten Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen, werden diese nachfolgend zunächst deskriptiv quantifiziert (siehe Tabelle 3), bevor sie entlang der in der Analyse relevanten Haupt- und Subkategorien partizipativer Fähigkeiten zusammenfassend analysiert und interpretiert werden (Lauffenburger et al., 2020).

Tabelle 3 | Kodierschema der Portfolioanalyse sowie numerische und prozentuale Quantifizierung der kodierten Textsegmente

Haupt-/Subkategorie	Anzahl Textsegmente	Eigene	Vermittlung	% ⁹⁰
Kollaboration	$\Sigma = 94$	24 (13,8 %)	70 (40,4 %)	$\Sigma = 54,3 \%$
Kollektive Gestaltung	27	10	17	15,6 %
Prosumtion	53	11	42	30,6 %
Teilen	14	3	11	8 %
Aushandlung	$\Sigma = 27$	4 (2,3 %)	23 (13,2 %)	$\Sigma = 15,6 \%$
Interaktion	12	3	9	6,9 %
Diskussion	10	1	9	5,7 %
Bedeutungskonstruktion	5	0	5	2,8 %
Demokratische Werte und Einstellungen	$\Sigma = 52$	26 (15 %)	26 (15 %)	$\Sigma = 30 \%$
Bewusstsein	41	24	17	23,6 %
Bereitschaft	7	2	5	16,7 %
Überzeugung	4	0	4	2,3 %
	$\Sigma = 173$	$\Sigma = 54$ (31,2 %)	$\Sigma = 119$ (68,7 %)	100 %

Die quantitative Auswertung des Analysematerials zeigt, dass die Studierenden in den untersuchten Portfolios mit insgesamt 54,3 % überwiegend

⁹⁰ Die angegebenen Prozentwerte werden nach der ersten Dezimalstelle (ab-)geschnitten, um eine einheitliche und übersichtliche Darstellung zu gewährleisten.

Fähigkeiten der Kollaboration reflektieren, wobei 13,8 % auf eigene Fähigkeiten und 40,4 % auf Fähigkeiten der Vermittlung entfallen. Mit 30,6 % dominieren dabei Fähigkeiten zur Prosumtion. Im Vergleich fällt die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten mit 42 erfassten Textsegmenten weit aus höher aus als eigene Fähigkeiten, die lediglich in elf Textstellen ausgemacht werden konnten. 30 % der Kodierungen entfallen auf die Hauptkategorie „Demokratische Werte und Einstellungen“, lediglich 15,6 % auf Fähigkeiten zur Aushandlung. Demokratische Werte und Einstellungen der Studierenden konzentrieren sich mit 23,6 % auf das Bewusstsein, wobei 24 Textstellen auf eigene und 17 Segmente auf deren Vermittlung entfallen. Im Vergleich dazu werden die Überzeugungen der Studierenden lediglich in vier Kodierungen sichtbar, in denen ein Bezug zur Vermittlung hergestellt wird. Eigene Überzeugungen wurden nicht identifiziert. Mit Blick auf kommunikative Fähigkeiten zur Aushandlung fallen die Unterschiede zwischen den einzelnen Subkategorien deutlich geringer aus. Auf die Interaktion entfallen insgesamt zwölf Textstellen, drei auf eigene Fähigkeiten, neun auf jene der Vermittlung. In der Subkategorie „Diskussion“, auf die 5,7 % der kodierten Textsegmente entfallen, weist lediglich eine Stelle auf eigene Fähigkeiten, neun wiederum auf Fähigkeiten der Vermittlung hin. Vergleichbar mit der Subkategorie „Überzeugung“, die in der Hauptkategorie „Demokratische Werte und Einstellungen“ angesiedelt ist, werden mit Blick auf Fähigkeiten der „Bedeutungskonstruktion“ in der Hauptkategorie „Aushandlung“ ebenfalls lediglich Fähigkeiten der Vermittlung sichtbar, die sich in fünf Textsegmenten widerspiegeln.

Im Vergleich fällt auf, dass Fähigkeiten zur geomedienbasierten Aushandlung, d. h. des Austauschs, der Diskussion sowie der Bedeutungskonstruktion *in und mithilfe von* Geomedien, lediglich halb so häufig identifiziert werden konnten wie Fähigkeiten zur Kollaboration, d. h. der eigenen wie kollektiven Planung, Entwicklung und Gestaltung von Raum mittels prosumtiv generierter und geteilter Geoinformationen. Im Querschnitt wird zudem sichtbar, dass Fähigkeiten der Vermittlung, die fremdes Handeln prägen, mit 119 Textsegmenten (68,7 %) im Vergleich zu eigenen Fähigkeiten, die das eigene Handeln prägen, mit 54 Textstellen (31,2 %) mehr als doppelt so häufig identifiziert wurden. Die Quantifizierung der Auswertung führt vorläufig zu der These, dass es im Kommunikationszusammenhang des Seminars gelungen ist, die Studierenden vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers zur Vermittlung partizipativer Fähigkeiten zu

befähigen. Entsprechende Fähigkeiten konzentrieren sich en gros auf Fähigkeiten der Kollaboration. Im Umkehrschluss stellt sich die Frage, warum eigene Fähigkeiten bedeutend geringer ausfallen und kommunikative Fähigkeiten der Aushandlung weit hinter Fähigkeiten der Kollaboration zurückliegen. Basierend auf der erfolgten Quantifizierung wird das Material nachfolgend entlang der Hauptkategorien inhaltlich strukturiert, bevor es anschließend zusammenfassend analysiert wird.

Kollaboration: Mit 54,3 % bezieht sich mehr als die Hälfte der Kodierungen auf die eigenständige sowie kollektive Planung, Entwicklung und Gestaltung von Raum unter Nutzung von prosumtiv generierten und geteilten Geoinformationen. Mit 24 Textstellen entfällt knapp ein Viertel der Segmente auf eigene kollaborative Fähigkeiten. Im Vergleich entfallen 70 Kodierungen auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Produktion und Konsumtion von Geoinformationen, die sich mit insgesamt 42 Textsegmenten vornehmlich auf die Prosumtion konzentrieren. Im Vergleich dazu weisen lediglich elf Textstellen einen Bezug zur Vermittlung von Fähigkeiten zum Teilen auf. In allen acht Portfolios wird der Geomedieneinsatz, etwa zur Erstellung von Karten, thematisiert und überwiegt deutlich im Vergleich zu anderen Themen und Inhalten, die in den Portfolios angesprochen werden. Ein zentraler Aspekt dabei ist der Einsatz kartenbasierter Anwendungen wie *Scribble Maps* zum Erstellen subjektiver Karten und der Kartierung von Lieblings- und Meidungsorten mittels der Nadelmethode 2.0, wovon besonders „die Schüler*innen begeistert waren“ (P8,⁹¹ 657). Ein weiterer Aspekt ist die Vermittlung von Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, die in Bezugnahme auf webbasierte Partizipationsmöglichkeiten u. a. am Beispiel sozialer Netzwerke ausgeführt wird. Aus der hohen Anzahl der Äußerungen, die auf kollaborative Fähigkeiten hindeuten, lässt sich nicht kausal deren höhere Wichtigkeit ableiten. Vielmehr wird unter Berücksichtigung der Kontexteinheiten des Materials, die über die Kodierungen hinausreichen, deutlich, dass ein Großteil der Portfolios – nach Hinweisen auf den Geomedieneinsatz – auf die Beschreibung des Seminarkonzepts und die Wiedergabe von Seminarinhalten entfällt. Dennoch wird mit Blick auf die Tätigkeit als Lehrkraft die empfundene voraussetzende Rolle partizipativer Fähigkeiten zur Kollaboration darin deutlich, dass entsprechende Fähigkeiten zur Vermittlung *in* und *mithilfe von* Geomedien adressiert werden.

⁹¹ Anonymisierte Portfolios.

Aushandlung: Im Unterschied zur Hauptkategorie „Kollaboration“ entfallen lediglich 15,6 % aller kodierten Textsegmente auf kommunikative Fähigkeiten der Aushandlung. Der Geomedienbezug fällt hierbei bedeutend geringer aus. Während Fähigkeiten der Vermittlung rund 85 % der Kodierungen ausmachen, beziehen sich lediglich 14,8 % auf eigene Fähigkeiten. Äußerungen, die Aspekte der Aushandlung im Sinne von Fähigkeiten des Austauschs, der Diskussion sowie der Bedeutungsgewinnung und -konstruktion durch bereitgestellte Geoinformationen ansprechen, fokussieren sich auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Interaktion und Diskussion über räumliche Visionen, auf die jeweils neun kodierte Textstellen entfallen. Die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten zur Diskussion wird als ein Prozess der Sensibilisierung von Lernenden für die Möglichkeiten aktiver Beteiligung und Mitgestaltung ihres eigenen Lebensraums beschrieben (P2, 29). Obwohl damit ein zentrales Element der Partizipation im geographischen Kontext aufgegriffen wird, lassen sich in den Portfolios nur wenige Hinweise darauf finden, was die Studierenden unter aktiver Beteiligung verstehen. Neun Textstellen beziehen sich auf die Anleitung des Austauschs über räumliche Visionen, die auf übergeordneter Ebene auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten der Aushandlung verweisen, wobei in fünf Fällen die Vermittlung der Konsensbildung räumlicher Visionen thematisiert wird. In Bezug auf den Ausbau eigener Fähigkeiten zur Interaktion, Diskussion und Bedeutungskonstruktion wurden lediglich vier Textstellen identifiziert, wovon drei im Hinblick auf ein „differenziertes Bild“ (P1, 39) auf die Interaktion bzw. den Austausch und Abgleich von Informationen, Erkenntnissen und Wissensbeständen und eine auf die Diskussion über räumliche Visionen bzw. die individuelle Wahrnehmung von Raum (P1, 72) verweisen. Fähigkeiten zur Konsensbildung wurden nicht identifiziert. Trotz der im Vergleich zur Hauptkategorie „Kollaboration“ relativ niedrigen Anzahl an Textstellen, in denen Fähigkeiten der Aushandlung sowie entsprechende Fähigkeiten der Vermittlung zum Ausdruck kommen, sind diese mit Blick auf die *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen relevant. Im Unterschied zum prosumptiven Aspekt der Kollaboration, der die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation fokussiert, konzentrieren sich Fähigkeiten der Aushandlung auf kommunikative Aspekte, die zentral sind, um individuelle Bedarfe, Anliegen und Interessen zu kommunizieren und entsprechende Diskurse einzubringen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, in der ergänzenden Analyse zu ergründen, weshalb partizipative Fähigkeiten der Aushandlung sich im Analysematerial nur in geringer Anzahl widerspiegeln, um weiterführend zu hinterfragen, wie diese künftig gezielt adressiert werden können.

Demokratische Werte und Einstellungen: Mit 52 von insgesamt 173 kodierten Textsegmenten entfallen 30 % auf demokratische Werte und Einstellungen. Im Vergleich zu den Kategorien „Kollaboration“ und „Aushandlung“ liegen das Bewusstsein, die Bereitschaft und die Überzeugung bzgl. des Nutzens von Möglichkeiten zur Partizipation an demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen damit im Mittel. Auf eigene Fähigkeiten und jene der Vermittlung entfallen jeweils 26 Textstellen, womit das Verhältnis zwischen den Subkategorien ausgeglichen ist. 92 % der eigenen Fähigkeiten konzentrieren sich auf das Bewusstsein, insofern in den entsprechenden Textsegmenten die Wahrnehmung demokratischen Handlungsspielraums zum Ausdruck kommt. Mit Blick auf den Aspekt der Vermittlung verweist das Analysematerial auf das Bewusstsein der Studierenden für ihren Handlungsspielraum, z. B. als angehende Geographielehrkräfte, und ihre Rolle in der Vermittlung von Geomedien: „den Umgang mit den digitalen Geomedien näher zu bringen und diese aktiv im Unterricht nutzen zu können“ (P8, 2314).

Insofern wird deutlich, dass es angesichts des didaktischen Doppeldeckers gelungen ist, Fähigkeiten zur Vermittlung demokratischen Handlungsspielraums zu fördern. Diese Erkenntnis stützt sich vor allem auf Selbsteinschätzungen, die die Studierenden in Bezug auf ihren Lernprozess äußern. In einem Portfolio wird das Erstellen subjektiver Karten als förderlich für den Austausch über die Subjektivität der Raumwahrnehmung beschrieben, was den Schüler*innen half, ihre „Teilhabemöglichkeiten [...] [an] demokratische[n] Prozesse[n] auf lokaler und regionaler Ebene (wie Planungsprozesse, Naturschutz, Teilhabe und Mitsprache bei der Verkehrsplanung, ...)“ (P1, 39) zu erkennen. Die Bereitschaft bzw. der Antrieb zur Nutzung des demokratischen Handlungsspielraums und das Vertrauen in diesen, das sich in Überzeugungen widerspiegelt, bleiben jedoch vergleichsweise gering. Lediglich zwei Textsegmente deuten auf die Bereitschaft der Studierenden, fünf auf deren Vermittlung hin. Die Überzeugungen konzentrieren sich einzig auf den Aspekt der Vermittlung, der sich in vier kodierten Textstellen findet, in denen u. a. auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* Bezug genommen wird (P5, 16). Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie die Bereitschaft bzw. der Antrieb zur Nutzung und

die Überzeugung bzw. das Vertrauen in den Handlungsspielraum des demokratischen *way of life* in der geographischen Lehrkräftebildung gezielt aus- und aufgebaut werden können. Die Portfolios weisen darauf hin, dass Möglichkeiten zur Einflussnahme auf Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wahrgenommen werden und dass die Überzeugungen, in denen die intrinsische Motivation der Studierenden zum Ausdruck kommt, jedoch nicht auszureichen scheinen, um das Bewusstsein in entsprechend volitionale Handlungen zu transferieren bzw. zu überführen. Vor dem Hintergrund der ausgewerteten Ergebnisse gilt es, in der im kommenden Abschnitt folgenden Analyse im Rahmen einer Defizitanalyse zu erörtern, wie Lerngelegenheiten gestaltet werden sollten, um Fähigkeiten, die zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sowie der reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation benötigt werden, gezielt zu fördern, um ausgehend davon erste Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten abzuleiten.

7.1.5. Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der Kontexteinheiten zeigt das Material der Portfolios über die Haupt- und Subkategorien hinweg, dass sich die Studierenden in ihren Reflexionen in weiten Teilen auf die Reflexion von Seminarinhalten und die Wiedergabe organisatorischer Gegebenheiten konzentrieren. In diesem Zusammenhang wird auf Herausforderungen, die im Verlauf des Lern- und Arbeitsprozesses auftraten, eingegangen. Dazu zählen bspw. die Koordination des Seminarablaufs, der Umfang und die Komplexität der behandelten Themen und Inhalte sowie die theoretischen und praktischen Herangehensweisen. Fachwissenschaftliche Inhalte sowie die Menge und der Anspruch des Stoffes werden als „schwierig“ (P2, 82) wahrgenommen, während die bereitgestellte Literatur als „umfangreich und teils sehr komplex“ (P3, 67) beschrieben wird. Wenngleich die Studierenden auf das Potenzial kartenbasierter Anwendungen zur Kollaboration bzw. Prosumtion und die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten hinweisen und auch in anderen Zusammenhängen vielfach auf Geomedien eingegangen wird, bleibt eine konkrete Auseinandersetzung *mit* bzw. Bezugnahme *auf* den eigenen Umgang mit Geomedien und auf die Inwertsetzung dieser zur Partizipation, auf deren Einsatz im Lehr-/Lerngeschehen formaler Bildungskontexte respektive der geographischen Lehrkräftebildung sowie auf die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten in Web-2.0-Anwendungen insgesamt aus.

Auch der Einfluss von Geomedien auf den Arbeits- und Lernprozess bleibt unberücksichtigt.

Im Umkehrschluss verdeutlicht dies, dass sowohl kollaborative Fähigkeiten zur Partizipation als auch demokratische Werte und Einstellungen, insbesondere jedoch Fähigkeiten zur Aushandlung im Hinblick auf die geomedienbasierte *Teilnahme* und *Teilhabe* an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, im Kommunikationszusammenhang des Seminars nur begrenzt gefördert werden konnten. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden die im Kontext von Digitalität zur Verfügung stehende Vielfalt und Vielzahl geomedienbasierter Partizipationsmöglichkeiten als solche erkennen und sie zur *Teilnahme* an politischen sowie der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen aktiv in Wert setzen und im Sinne des didaktischen Doppeldeckers gleichwohl über notwendige Fähigkeiten der Befähigung zu dessen Förderung verfügen.

Im Kontext formaler Bildungsprozesse liegt die Herausforderung für den Ausbau partizipativer Fähigkeiten gemäß Mayrberger (2012) insbesondere darin, den Lernenden echte Partizipationsmöglichkeiten zu bieten. Das bedeutet, sie nicht nur scheinbar, etwa im Rahmen von Alibi- oder Pseudo-Partizipation, an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, sondern ihnen vielmehr die Möglichkeit zu geben, aktiv Einfluss zu nehmen. Dies spiegelt sich im Sinne einer Theorie-Praxis-Lücke in den Portfolios wider. In Summe zeigt die Auswertung der Portfolios in Bezug auf partizipative Fähigkeiten, dass diese nicht automatisch gefördert werden, wenn sich die Studierenden theoretisch und praktisch mit Bürger*innenbeteiligungsportalen wie Ffm und Quartiersanalysen beschäftigen. Vielmehr müssen diese gezielt und systematisch auf- und ausgebaut werden, wofür es umfassende didaktische Ansätze und Konzepte braucht, die die nachfolgenden vier (vorläufigen) Gelingensbedingungen integrieren:

- „Konkrete Frage- und Aufgabenstellungen, die die Studierenden auffordern, ihren eigenen Umgang mit Geomedien im Kontext sozialer Netzwerke sowie deren Chancen und Herausforderungen für den Ausbau partizipativer Fähigkeiten zu reflektieren, und zur aktiven *Teilhabe* und *Teilnahme* an öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen anregen (Schnurr, 2011, 2015, 2018).
- Das eigenverantwortliche Führen eines Lernportfolios, in dem die Studierenden die Entwicklung partizipativer Fähigkeiten abbilden können

und ein besonderer Fokus auf die Fähigkeiten zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe in diskursiven Web-2.0-Anwendungen und -Umgebungen gelegt wird (Dorsch & Kanwischer, 2019).

- Die Etablierung einer Lehr-/Lernkultur, die die Bereitschaft der Studierenden anregt, sich zu beteiligen, ihnen die aktive Mitgestaltung des Lehr-/Lerngeschehens und Teilhabe an Entscheidungsprozessen ermöglicht und sie zur Mitbestimmung motiviert und befähigt (Mayrberger, 2012).
- Die Gestaltung konkreter Anlässe zur Nutzung sozialer Netzwerke als „Möglichkeitsräume“ (Scholz, 2013) demokratischer Teilhabe im Hinblick auf die Omnipräsenz [...] [von] Geomedien“ (Lauffenburger et al., 2020, S. 13).

Vor dem Hintergrund der explorativen Studie bieten die Gelingensbedingungen einen Ausblick darauf, wie Lerngelegenheiten in der geographischen Lehrkräftebildung gestaltet werden sollten, um die *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien zu fördern. Sie ordnen sich in ähnliche Erkenntnisse von Mayrberger (2012) in diesem Bereich ein, die in Bezug auf Medien auf die Notwendigkeit einer partizipativen Didaktik (Mayrberger, 2014, 2019) verweisen. Insofern verdeutlichen die Ergebnisse der explorativen Studie, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten bereits in den Grundstrukturen einer Veranstaltung verankert werden muss. In diesem Zusammenhang weisen partizipative Ansätze auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation hin, die sich in der Integration von Partizipation als didaktischem Prinzip von Lehr-/Lernprozessen widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund gilt es, den Lernenden über die inhaltliche Ebene hinaus eine verbindliche Rolle bei der organisatorischen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zuzuweisen. Ausgehend davon ist es perspektivisch notwendig, geomediale Partizipationsfähigkeiten der Studierenden in Abhängigkeit von ihren partizipativen Einflussmöglichkeiten auf das Lehr-/Lerngeschehen und dessen Gestaltung differenzierter zu betrachten, um weitere konkrete Kontext- und Erfolgsfaktoren für die Gestaltung von Lernprozessen zu identifizieren.

Zusammenfassend hat sich das explorative *Setting* der Studie darauf konzentriert, Portfolios von Geographielehramtsstudierenden im Hinblick auf deren partizipative Fähigkeiten und entsprechende Fähigkeiten der Vermittlung zu untersuchen. Insofern die Portfolios in Summe zeigen, dass die

Bezugnahme auf Seminarinhalte und organisatorische Gegebenheiten im Verhältnis zu Textelementen, die auf Fähigkeiten der Kollaboration, der Aushandlung und auf demokratische Werte und Einstellungen sowie entsprechende Fähigkeiten der Vermittlung verweisen, überwiegt, untermauern die Ergebnisse die These von Spannagel (2013), dass auch *Digital Natives* erst an eine reflektierte und verantwortungsvolle Verwendung von Partizipationsangeboten herangeführt werden müssen. Die mündige und partizipative Rauman eignung durch Geomedien und die entsprechende Vermittlung können demnach nicht ohne gezielte Anleitung und konkrete Frage- und Aufgabenstellung erreicht werden. Insofern die Diskussion der Ergebnisse in kumulierter Form über die drei Vorstudien hinweg erfolgt, wird im Folgenden mit der Curriculaanalyse fortgefahren.

7.2. Analyse curricularer Dokumente

In Ergänzung zu der in 7.1. dargestellten Exploration von Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten wurden im Wintersemester 2019/2020 in der Zeit von Januar bis April 2020 im Rahmen einer Fallanalyse die curricularen Dokumente der Lehramtsstudiengänge Geographie/Erdkunde der Goethe-Universität Frankfurt untersucht, die im Folgenden dargestellt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die Curriculaanalyse, die anknüpft an die beschriebene Exploration und gefolgt ist von Expert*inneninterviews, die zweite von insgesamt drei Vorstudien, die grundlegend dazu dienen, auf organisationaler bzw. institutioneller Mesoebene Kontextinformationen über die Voraussetzungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung zu generieren. Auf Grundlage der geltenden Curricula werden am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt nachfolgend die normativen, strukturellen und organisatorischen Aspekte der Lehramtsstudiengänge in den Blick genommen.

7.2.1. Zielstellung

Die Analyse curricularer Dokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher) konzentrierte sich auf die an der Goethe-Universität Frankfurt angebotenen Geographielehramtsstudiengänge für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2), Förderschulen (L5) und Gymnasien (L3).

Unter curricularen Dokumenten werden in diesem Zusammenhang alle normativ-verbindlichen Vorgaben zur Realisierung von hochschulischen Lehr-/Lernprozessen verstanden, die Auskunft über Lern- und Kompetenzziele, Inhalte, Form, Umfang, Integration, Prüfung usw. fachlicher Lehrveranstaltungen geben, wie z. B. Modulhandbücher, Prüfungsordnungen, Kompetenzbeschreibungen. Gegenstand der Analyse sind vier curriculare Dokumente, die vom Institut für Humangeographie und dem Institut für Physische Geographie verfasst und von der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, dem Fachbereichsrat und dem Senatsausschuss genehmigt wurden (GU, 2017). Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach Anknüpfungspunkten für die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation im Hinblick auf die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation in den jeweils adressierten Lehramtsstudiengängen.

Die zweite Vorstudie dient der Analyse relevanter curricularer Dokumente der Goethe-Universität Frankfurt bzgl. bereits bestehender Anker- bzw. Anknüpfungspunkte für die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in den jeweils adressierten Lehramtsstudiengängen Geographie sowie des fachspezifischen Anteils der Geographie im Sachunterricht. Im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung werden diese Dokumente als schriftlich fixiertes und manifestes Kommunikationsmaterial zwischen verschiedenen Akteur*innen im universitären Lehr-/Lerngeschehen verstanden. Insofern lässt sich dieses Kommunikationsmaterial als Datenmaterial zur Beantwortung theoriegeleiteter Fragestellungen heranziehen (Mayring, 2015). Im Zentrum der im Folgenden erläuterten Qualitativen Inhaltsanalyse steht folgende Fragestellung:

Welche fachspezifischen Anforderungen bestehen in der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf fachlich-curricularer und fachdidaktisch-methodischer Ebene hinsichtlich einer möglichen Anschlussfähigkeit an formulierte Kompetenzziele, Lerninhalte und Themen, fachliche und curriculare Integration sowie Sequenzen, an Form und Umfang von Lehrveranstaltungen, Sozial- und Arbeitsformen, Medien und Methodeneinsatz, an den Einsatz digitaler Medien und an Lehr-/Lernformate (z. B. LMS) sowie Prüfungsformate und -regelungen?

7.2.2. Untersuchungsgegenstand

Vor dem Hintergrund der o. g. Zielstellung sind an der Goethe-Universität Frankfurt vier relevante curriculare Dokumente identifiziert worden ($n = 4$). Hierbei handelt es sich um Studien- und Prüfungsordnungen für die modularisierten Lehramtsstudiengänge im Studienanteil Erdkunde im Sachunterricht Grundschule (L1), Erdkunde für die Haupt-, Real- (L2) und Förderschule (L5) sowie das Gymnasium (L3) (GU, 2015, 2017, 2019a, 2019b) (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 | Überblick über die analysierten curricularen Dokumente

Nr.	Dokumententyp	Studiengang	Umfang Analysematerial	Datum
1	Studien- u. Prüfungsordnung	Studienanteil Sachunterricht im Lehramtsstudium für die Grundschule (L1)	13 Seiten geographiespezifische Studienanteile von insg. 20 Seiten	2018
2	Studien- u. Prüfungsordnung	Studienanteil Erdkunde im Lehramtsstudium für die Haupt-, Real- (L2) und Förderschule (L5)	16 Seiten	2019
3	Studien- u. Prüfungsordnung	Studienanteil Erdkunde im Lehramtsstudium für das Gymnasium (L3)	20 Seiten	2019
4	Ordnung	Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) (PS)	16 Seiten geographiespezifische Studienanteile von insg. 35 Seiten	i. d. F. v. 2015

Die Studien- und Prüfungsordnungen wurden vom Institut für Humangeographie und dem Institut für Physische Geographie verfasst und von der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, dem Fachbereichsrat und dem Senatsausschuss genehmigt. Die Aktualität der analysierten Dokumente zeigt eine zeitliche Differenz von vier Jahren. Die curricularen Vorgaben zum Praxissemester (PS) wurden zuletzt im Jahr 2015 überarbeitet. Die Studienordnung für den Sachunterricht wurde zuletzt 2018 revidiert, der Studienanteil Erdkunde in den L2/L5- und L3-Studiengängen

wurde zuletzt im September 2019 in einer neuen Fassung verabschiedet.⁹² Mit Blick auf das DOIT-Modell gibt die Analyse curricularer Dokumente Aufschluss über die organisationale Ebene (Horz & Schulze-Vorberg, 2017). Im Folgenden wird der Kommunikationszusammenhang des Analysematerials beleuchtet. Im Zentrum dessen steht die Auseinandersetzung mit den einzelnen Studiengängen und ihren jeweiligen Spezifika, die aus den entsprechenden Curricula hervorgehen. Daraufhin werden die zentralen Erkenntnisse der Analyse zusammengefasst.

7.2.3. Kommunikationszusammenhang des Analysematerials

Dok. 1: Studien- und Prüfungsordnung für den Studienanteil Sachunterricht im Lehramtsstudium für die Grundschule (L1) in der Fassung von 2018

Studiengangbeschreibung: Das Lehramtsstudium für die Grundschule (L1) beinhaltet die Studienanteile Bildungswissenschaften, Allgemeine Grundschuldidaktik, Ästhetische Erziehung, Deutsch, Mathematik und einen weiteren Studienanteil aus Englisch, Evangelischer oder Katholischer Religion, Kunst, Musik, Sport und Sachunterricht, den die Studierenden frei wählen. Das Studium ist modular aufgebaut und schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester, zuzüglich eines Prüfungssemesters. Der Studienanteil Erdkunde umfasst acht Module, zwei Pflicht- (S1: Grundfragen des Sachunterrichts, AGD-D (S8): Sachunterricht) und zwei Wahlpflichtmodule, die die Studierenden innerhalb der Lernbereiche Sozialwissenschaften (S2: Geographie im Sachunterricht, S3: Historisches Lernen im Sachunterricht oder S4: Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Sachunterricht) und Naturwissenschaften (S5: Chemie im Sachunterricht, S6: Physik im Sachunterricht oder S7: Biologie im Sachunterricht) wählen.

⁹² Im September 2023 wurden die Studien- und Prüfungsordnungen für den Studienanteil Geographie im Sachunterricht bzw. Erdkunde im Lehramtsstudium für die Grund-, Haupt-, Real- und Förderschule sowie Gymnasien novelliert. Insofern die dargestellte Curriculaanalyse im Wintersemester 2019/2020 erfolgte, werden diese in o. g. Analyse folglich nicht berücksichtigt.

Struktur und Inhalt: Einleitend werden spezifische Zielsetzungen des Studienanteils dargestellt. Anschließend wird auf Studienbeginn, Zugangsvoraussetzungen sowie studienanteilspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten eingegangen. Anhand einer Modulübersicht und eines Studienverlaufsplans werden daraufhin Umfang und Struktur des Studienanteils veranschaulicht. Im Anschluss werden Inhalte, Lernergebnisse und Kompetenzziele, Teilnahmevoraussetzungen und Prüfungsleistungen sowie die Zusammensetzung der einzelnen Modulnoten erläutert.

Relevante Analyseanteile: Das Dokument umfasst 20 Seiten. Analysiert wurden 13 Seiten Textmaterial, in denen sowohl allgemeine als auch geographiespezifische Studienanteile beschrieben sind.

Dok. 2: Studien- und Prüfungsordnung für den Studienanteil Erdkunde im Lehramtsstudium für die Haupt-, Real- (L2) und Förderschule (L5) in der Fassung von 2019

Studiengangbeschreibung L2: Das **Lehramtsstudium für die Haupt- und Realschule (L2)** beinhaltet die Studienanteile Bildungswissenschaften sowie zwei Studienanteile nach Wahl aus Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Erdkunde, Evangelische Religion, Französisch, Geschichte, Informatik, Islamische Religion, Katholische Religion, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Politik und Wirtschaft und Sport. Das Studium ist modular aufgebaut und schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester, zuzüglich eines Prüfungssemesters.

Studiengangbeschreibung L5: Das **Lehramtsstudium für die Förderschule (L5)** beinhaltet den Studienanteil Bildungswissenschaften, zwei der sonderpädagogischen Fachrichtungen: geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, sowie einen Studienanteil aus Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Erdkunde, Evangelische oder Katholische Religion, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Politik und Wirtschaft und Sport. Das Studium ist modular aufgebaut und schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit beträgt acht Semester, zuzüglich eines Prüfungssemesters.

Der **Studienanteil Erdkunde in den Studiengängen L2 und L5** ist identisch, weshalb dieser in einer Studien- und Prüfungsordnung beschrieben ist, die für beide Studiengänge gilt. Das Studium umfasst fünf Pflichtmodule, drei fachwissenschaftliche (GeoL2/L5-1: Einführung in die Geographie, GeoL2/L5-2: Grundlagen der Geographie und GeoL2/L5-5: Kompetenzerweiterung Humangeographie oder Physische Geographie), zwei

fachdidaktische (GeoL2/L5-3: Einführung in fachdidaktische Grundfragen und GeoL2/L5-6: Projekt: Räumliche Sozialisation und Schule) und ein Wahlpflichtmodul (GeoL2/L5-4 a: Forschendes Lernen vor Ort: Humangeographie oder GeoL2/L5-4 b: Forschendes Lernen vor Ort: Physische Geographie oder GeoL2/L5-4 c: Integrative Geographie). Das Wahlpflichtmodul SPS kann im Studienanteil Erdkunde oder in einem anderen Studienanteil (je nach Studiengang) belegt werden.

Struktur und Inhalt: Das Dokument umfasst 16 Seiten. Zunächst werden spezifische Zielsetzungen des Studienanteils, Studienbeginn, Zugangsvoraussetzungen, studienanteilspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Umfang und Struktur des Studiums, Modulübersicht, Studienverlaufsplan, Regelungen zu besonderen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, zur Ersten Staatsprüfung, Promotion und zum Inkrafttreten erläutert. Im Anschluss werden Inhalte, Lernergebnisse und Kompetenzziele, Teilnahmevoraussetzungen und Prüfungsleistungen sowie die Zusammensetzung der Modulnote der einzelnen Module dargestellt.

Dok. 3: Studien- und Prüfungsordnung für den Studienanteil Erdkunde im Lehramtsstudium für das Gymnasium (L3) in der Fassung von 2019

Studiengangbeschreibung L3: Das **Lehramtsstudium für das Gymnasium (L3)** beinhaltet die Studienanteile Bildungswissenschaften sowie zwei weitere Anteile aus Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Erdkunde, Evangelische Religion, Französisch, Geschichte, Griechisch (Altgriechisch), Informatik, Islamische Religion, Italienisch, Katholische Religion, Kunst, Latein, Mathematik, Musik, Philosophie, Physik, Politik und Wirtschaft, Spanisch und Sport. Das Studium ist modular aufgebaut und schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Die Regelstudienzeit beträgt acht Semester, zuzüglich eines Prüfungssemesters. Der Studienanteil Erdkunde umfasst acht Semester, in denen acht Pflichtmodule (GeoL3-1: Einführung in die Geographie, GeoL3-2: Grundlagen der Humangeographie, GeoL3-3: Grundlagen der Physischen Geographie, GeoL3-4: Einführung in fachdidaktische Grundfragen, GeoL3-5: Methoden der Geographie, GeoL3-6: Kompetenzerweiterung Humangeographie oder Physische Geographie, GeoL3-9: Projekt Räumliche Sozialisation und Schule und GeoL3-10: Mentoring/Tutoring) und zwei Wahlpflichtmodule (GeoL3-7a: Forschendes Lernen vor Ort: Humangeographie, GeoL3-7b: Forschendes Lernen vor Ort: Physische Geographie oder GeoL3-7c: Integrative Geographie und

GeoL3-8a: Vertiefung Humangeographie: Gesellschaft und Wirtschaft im globalen Zeitalter oder GeoL3-8b: Vertiefung Physische Geographie: Landschaftsentwicklung und Umweltplanung) zu besuchen sind.

Struktur und Inhalt: Die Studien- und Prüfungsordnung umfasst 20 Seiten. Zunächst werden spezifische Zielsetzungen des Studienanteils, Studienbeginn, Zugangsvoraussetzungen, studienanteilspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Umfang und Struktur des Studiums, Modulübersicht, Studienverlaufsplan, Regelungen zu besonderen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, zur Ersten Staatsprüfung, zur Promotion und zum Inkrafttreten erläutert. Anschließend werden Inhalte, Lernergebnisse und Kompetenzziele, Teilnahmevoraussetzungen und Prüfungsleistungen sowie die Zusammensetzung der Modulnote der einzelnen Module dargestellt.

Dok. 4: Ordnung zur Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) (PS) in der Fassung von 2015

Beschreibung PS: Seit dem Wintersemester 2014/2015 sind L3-Studierende der Goethe-Universität Frankfurt im Rahmen eines landesweiten Pilot-Projektes dazu verpflichtet, an Stelle zweier Schulpraktika von je fünf Wochen ein Praxissemester (15 Wochen) an einer zugewiesenen Schule mit gymnasialer Oberstufe zu absolvieren. Das Praxissemester findet im dritten bzw. vierten Semester statt und besteht aus den Modulteil „Einführung in die Bildungswissenschaften“ und „Schulpraktische Studien“. Der erstgenannte Modulteil ist in den Bildungswissenschaften, der zweite in der Fachdidaktiken eines der beiden Studienfächer angesiedelt. Die Organisation obliegt wie die der Schulpraktischen Studien der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung.

Struktur und Inhalt: Das Dokument umfasst vier Teile. Zunächst werden allgemeine Informationen zu Rechtsgrundlage, Geltungsbereich und Zielen des Praxissemesters erläutert, anschließend wird dieses in den L3-Studiengang eingeordnet. Daraufhin wird die Durchführung des Praxissemesters aufgezeigt. Im Appendix sind die an das PS angepassten Studienverlaufspläne der Studienanteile zu finden.

Relevante Analyseanteile: Das Dokument umfasst 35 Seiten. In der Curriculumanalyse werden 16 Seiten berücksichtigt, in denen allgemeine und geographiespezifische Studienanteile beschrieben sind.

Da die Stichprobe alle für die geographiespezifischen Lehramtsstudiengänge bzw. -studienganganteile geltenden Curricula umfasst, handelt es sich im Kontext der Goethe-Universität Frankfurt um eine Vollerhebung. Allerdings ist diese mit Blick auf die (deutschlandweite) Grundgesamtheit geographiespezifischer Lehramtscurricula nicht repräsentativ, sondern ermöglicht lediglich einen standortspezifischen Einblick. Im Folgenden wird die Auswertung dargelegt.

7.2.4. Auswertung des Materials

Die Analyse der curricularen Dokumente erfolgte im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Materials. Diese ist im Zeitraum von Januar bis April 2020 durchgeführt worden. Zunächst wurden die einzelnen Dokumente im Hinblick auf die Spezifika der einzelnen Studiengänge bzw. Studienanteile betrachtet und zusammengefasst. Anschließend wurden diese mit Blick auf o. g. Ziel- und Fragestellung untersucht. Im Rahmen dessen kam ein Kategoriensystem zum Einsatz, das deduktiv auf das Material angewendet worden ist. Dieses ist bezeichnet durch zwei kategoriale Achsen, die einerseits die curriculare (Achse 1) und andererseits die fachliche Passung (Achse 2) adressieren (siehe Tabelle 5). Konkret wurden in der Analyse die im Vorfeld als relevant identifizierten Bereiche und Abschnitte der Curricula (Achse 1) mit Blick auf Partizipation (Achse 2) untersucht.

Tabelle 5 | Analysekategorie Partizipation/Gestaltung, Auswertung curriculare Dokumente

Kategoriengerüst der deduktiven Analyse curriculärer Dokumente	
Bereiche und Abschnitte der Curricula	Partizipation/Gestaltung
Lern- und Kompetenzziele	<i>bestimmen</i>
Lerninhalte und Themen	Beteiligung; <i>beteiligen</i>
Form und Umfang von Lehrveranstaltungen	Demokratie; <i>demokratisch</i> Entscheidung; <i>entscheiden</i> Gestaltung; <i>gestalten, gestalterische Fähigkeiten</i>
Sozial- und Arbeitsformen	Konfliktfähigkeit Kooperation(sfähigkeit), <i>kooperieren</i> Mitgestaltung; <i>mitgestalten</i>
Medieneinsatz und Lehr-/Lernformate	<i>mitwirken</i>
Prüfungsformate und -regelungen	Partizipation; <i>partizipieren; partizipativ</i> Teilhabe; <i>teilhaben</i> (aktive) Teilnahme; <i>teilnehmen</i>

Bereiche und Abschnitte der Curricula: Durch die Analyse des Materials soll systematisch die Bedeutung einzelner curricularer Inhaltsbereiche bestimmt werden, die Träger konkreter Bezüge zur Förderung partizipativer Fähigkeiten sind bzw. sein können. Als curriculare Inhaltsbereiche und Subkategorien wurden dementsprechend festgelegt: Kompetenzziele, Lerninhalte und Themen, Form und Umfang von Lehrveranstaltungen, Sozial- und Arbeitsformen, Medieneinsatz und Lehr-/Lernformate sowie Prüfungsformate und -regelungen. Diese Bereiche stellen die erste kategoriale Achse für die Zuordnung möglicher Fundstellen innerhalb des Analysematerials dar.

Auf der fachlichen Ebene sind im Analysematerial konkrete inhaltlich-thematische und methodische Ankerpunkte für die Förderung partizipativer Fähigkeiten gesucht worden. Insofern ist der Bereich Partizipation mittels relevanter Suchtermini, die sich in assoziierten Wortfeldern aus den mit den Hauptkategorien der Analyse verbundenen Suchtermini des semantischen Feldes ergeben, weiter ausdifferenziert worden. Für ein vergleichbares methodisches Vorgehen ist ein einheitlicher Kodierleitfaden entwickelt worden, der in Anlehnung an das allgemeine Ablaufmodell einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) Analyseeinheiten, Ankerbeispiele sowie weitere anwendungsbezogene Aspekte der Analysearbeit festlegt. Ein Kodier-Protokoll dient der Dokumentation und Diskussion der einzelnen Analyseschritte. Für die Kodierungen mittels Analysesoftware ist ein einheitliches kategoriales Kodiersystem verwendet worden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend analysiert. Hierbei wird auf Ankerbeispiele der deduktiven Kategorienanwendung Bezug genommen. Im Hinblick auf die fachspezifischen Anforderungen der Förderung partizipativer Fähigkeiten wird anschließend die fachlich-curriculare und fachdidaktisch-methodische Ebene der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt betrachtet.

7.2.5. Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse

Insgesamt wurden 21 Kodierungen vorgenommen, die angesichts identifizierter Suchtermini des semantischen Feldes einen Bezug zu Partizipation aufweisen. Sieben Kodierungen entfallen auf Prüfungsformate und -regelungen, drei auf die Form und den Umfang von Lehrveranstaltungen, fünf auf Lerninhalte und Themen, sechs weitere auf Kompetenzziele. Mit Bezug auf die Curricula verteilen sich die 21 Kodierungen quantitativ über alle

vier analysierten Dokumente. Neun Kodierungen entfallen auf die Regelungen des Praxissemesters, fünf auf Erdkunde im L3-Studium, vier auf den Sachunterricht im L1-Studium und drei auf Erdkunde im L2-Studium. Diese Verteilung ist neben der Aktualität der Dokumente vor allem auf den Umfang des analysierten Materials zurückzuführen (siehe Tabelle 1). Im Folgenden werden die kodierten Inhalte qualitativ analysiert.

Die Analyse zeigt, dass neben der curricularen Beschreibung von Inhalten und Themen ein Hauptaugenmerk der Studien- und Prüfungsordnungen darauf liegt, Kompetenzen und Lernergebnisse zu beschreiben, die die Studierenden im Studium des Studienanteils Erdkunde erlernen und kontinuierlich ausbauen sollen. Neben studienanteilspezifischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzzielen sind auch fachübergreifende Ziele formuliert. Fachübergreifend sollen sowohl soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch reflexions- und mündigkeitsorientierte Kompetenzen zur fachlichen Lehr-/Lernplanung gefördert werden. Auf einen reflektiert-kritischen Umgang mit Geomedien und die Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation wird dabei jedoch nicht eingegangen. Der Fokus von Lerninhalten und Themen liegt bislang auf der Vermittlung von fachwissenschaftlichen und fach- bzw. mediendidaktischen Inhalten und Grundlagen. Partizipation spielt hierbei keine Rolle. Bei den universitären Veranstaltungsformen dominieren „klassische“ Lehrveranstaltungsformate wie Vorlesung, Seminar und Übung. Erfahrungsbaasierte oder kooperative Veranstaltungsformen, die explizit die alltagsweltliche Lebenswelt von Schüler*innen berücksichtigen würden, wie berufsorientierte Praktika, fachbezogene Projektseminare, Forschendes Lernen sowie auch *Blended Learning*-Szenarien, stellen die Ausnahme dar. Gleichzeitig zeigt die Auswertung aber auch, dass das gemeinschaftliche Lernen und Arbeiten in Gruppen – über Gruppenpräsentationen hinaus – auch in Modul(teil)prüfungen wie schriftlichen Ausarbeitungen, z. B. bei Unterrichtskonzepten, Projektberichten und/oder Portfolios, Einzug gehalten hat. Dies soll neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch insbesondere die sozialen Kompetenzen der Studierenden, wie Team-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, fördern. Auch bei den Prüfungsformen dominieren „klassische“ Formate wie Klausuren und schriftliche Ausarbeitungen, z. B. Hausarbeiten, das Lehramtsstudium. Festzustellen ist jedoch, dass auch vereinzelt andere Möglichkeiten wie die Einreichung von Moderationskonzepten oder Portfolios bestehen. Elektronische Prüfungsformen,

wie z. B. E-Klausuren oder E-Portfolios, spielen in den Curricula lediglich eine marginale Rolle.

Lediglich in der Übung „Statistische Verfahren in der Geographie“ im Lehramtsstudium für das Gymnasium bildet eine „EDV-Übung“ von 60 Minuten explizit einen Teil der korrespondierenden kumulativen Modulabschlussprüfung. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass digitalgestützte Prüfungen nicht automatisch besser oder sinnvoller als analoge Alternativen sind. Schließlich zeigt die Analyse, dass digitale Medien und Lehr-/Lernformate in den berücksichtigten curricularen Dokumenten bislang keine nennenswerte Rolle spielen. Von 369 erfassten Fundstellen entfallen lediglich sechs auf den Einsatz digitaler Medien und Lehr-/Lernformate. Diese sechs Fundstellen beziehen sich auf Seminare als *Blended Learning*-Lehrveranstaltungen ausschließlich für die Studienanteile Erdkunde im Lehramtsstudium für die Haupt-, Real- und Förderschule sowie das Gymnasium. Auf digitale Lehr-/Lernumgebungen allgemein sowie spezifische Formen wie *Inverted Classroom* und den Einsatz von Geomedien in der Lehre wird in keinem der analysierten Dokumente eingegangen. Darüber hinaus konnten auch keine Informationen hinsichtlich einer hiermit verbundenen fachlichen und curricularen Integration und Sequenz des Medien- und Methodeneinsatzes gefunden werden.

Die Analyse der curricularen Dokumente zeigt zudem, dass organisatorische Rahmenbedingungen und fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Inhalte und Kompetenzziele gleichermaßen Bestandteil der Studien-/Prüfungsordnungen der jeweiligen Lehramtsstudiengänge sind. Neben der fachspezifischen Zielsetzung der Studienanteile wird darin auf fachübergreifende Ziele, Studienverlauf und Modulinhalte sowie Prüfungsregelungen eingegangen. Nahezu unberücksichtigt bleiben dabei jedoch technische Rahmenbedingungen.

Insgesamt zeigt die Auswertung, dass Partizipation in den analysierten Curricula keine nennenswerte Rolle spielt. Exemplarisch wird dies deutlich in den Ankerbeispielen, die sich auf die Kartengestaltung und die Mitgestaltung der Schule konzentrieren (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6 | Ankerbeispiele für die deduktive Kategorienanwendung (Ausschnitt)

Ankerbeispiele	Bereich	Fundstelle
Partizipation		
In praktischen Übungen werden der Umgang mit Karten und der Einsatz von Graphiksoftware zur Kartengestaltung erlernt.	Lerninhalte und Themen	Dok. 3 529
Sie übernehmen daher auch ausbildungsrelevante Aufgaben aus den Bereichen Unterstützung der Schulleitung und der Fachgebiete, individuelle Förderung, Medien und Mitgestaltung der Selbstständigkeit von Schule.	Lerninhalte und Themen	Dok. 4 114

Der Partizipationsbegriff selbst konnte in keinem der Dokumente identifiziert werden. Textstellen zum semantischen Feld der Partizipation beschränken sich inhaltlich auf die Beschreibung von Prüfungs- und Teilnahmemodalitäten. Gestaltung wird sowohl in Bezug auf Lerninhalte und Themen als auch auf Prüfungsformate und -regelungen thematisiert. Lediglich eine Textstelle verfügt über einen direkten Bezug zwischen Partizipation, Gestaltung und der reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, in der auf den Umgang mit Karten und den Einsatz von Software zur Kartengestaltung eingegangen wird (vgl. Dok. 3, 529⁹³). Im Kontext des Medieneinsatzes und der Lehr-/Lernformate spielen Partizipation und Gestaltung – über den Aspekt der Kartengestaltung hinaus – keine Rolle. Im Vergleich dazu entfällt ein Drittel der kodierten Textstellen auf Ausführungen zu Prüfungsformaten und -regelungen. So wird in den Dokumenten 2 und 3 bspw. auf das Poster als Sonderform des Berichts verwiesen, bei dem „die Studierenden im Zuge der textlichen und bildlichen Aufarbeitung gestalterische Fähigkeiten“ (Dok. 2, 368; Dok. 3, 242) entwickeln. Textstellen zu Form und Umfang von Lehrveranstaltungen konzentrieren sich auf Formalitäten zu den Aufgaben und Pflichten der Studierenden im Praxissemester (vgl. Dok. 4, 161, 294 & 2174). In der Einführung in fachdidaktische Grundfragen wurde das Lernergebnis bzw. Kompetenzziel: Die Studierenden „können Medienentscheidungen theoriegeleitet begründen und kritisch reflektieren“ (Dok. 1, 2201; Dok. 3, 1756), identifiziert. Im Lehramtsstudium für den Sachunterricht an Grundschulen gilt es zudem, zentrale Fähigkeiten zur Gestaltung des Sachunterrichts (vgl. Dok. 1, 850)

⁹³ Fundstelle im Dokument.

sowie die Planung, Durchführung und Reflexion von Sachunterricht unter Berücksichtigung des „Ineinander[s] von didaktischen Entscheidungen, Rahmungen, methodischen Arrangements und personalen Beziehungen unter [...] bildungstheoretischer Zielsetzung“ (Dok. 1, 1416) zu erlernen. Im Unterschied dazu liegt das zentrale tätigkeitsbezogene Ziel im Lehramtsstudium für Erdkunde an Haupt-, Real- und Förderschulen sowie am Gymnasium darin, „bildungspolitisch und fachdidaktisch begründet, über Ziele, Inhalte und Methoden fachbezogenen Lernens zur Vorbereitung von Unterricht im Fach Erdkunde entscheiden zu können“ (Dok. 2, 1765; Dok. 3, 2859). Die im Bereich Lerninhalte und Themen erfassten Textsegmente konzentrieren sich auf die Gestaltung. So wird z. B. in der Charakterisierung des Sachunterrichts auf die Aneignung von Wissen über Differenzen zwischen natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Ansätzen verwiesen, das neben der „(Selbst-)Reflexion der Bedeutung erfahrungsgebundener Eigentheorien bzw. Präkonzepte [...] [der] Gestaltung eines Zugangs zu Sachzusammenhängen bzw. der Perspektive darauf“ (Dok. 1, 207) diene. In der Charakterisierung des Studienanteils Erdkunde für Haupt-, Real- und Förderschulen sowie das Gymnasium heißt es: „Die Geographie befasst sich mit den natürlichen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, die sowohl die physische Umwelt als auch die Raumbezogenheit gesellschaftlichen Zusammenlebens strukturieren und gestalten“ (Dok. 2, 1689; Dok. 3, 1572). Der „Umgang mit Karten und der Einsatz von Graphiksoftware zur Kartengestaltung“ (Dok. 3, 529) spielen formell nur im Lehramtsstudium für das Gymnasium eine Rolle. Auf die Mitgestaltung von Schule wird lediglich in der Beschreibung von Aufbau und Inhalt des Praxissemesters eingegangen. Dort heißt es: Die Studierenden „übernehmen daher auch ausbildungsrelevante Aufgaben aus den Bereichen Unterstützung der Schulleitung und der Fachgebiete, individuelle Förderung, Medien und Mitgestaltung der Selbständigkeit von Schule“ (Dok. 4, 114).

Zusammenfassend zeigt die Curriculaanalyse, dass eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt innerhalb der untersuchten Lehramtsstudiengänge bislang keine Rolle spielt. Kompetenzen beziehen sich lediglich auf die fachlich/fachdidaktisch begründete Gestaltung von Unterricht (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, fachbezogenes Lernen). Partizipative Aspekte, wie bspw. die Beteiligung an politischen und/oder gesellschaftlichen Diskursen zu raumrelevanten Problem- und Fragestellungen, werden nicht adressiert.

Als Zwischenfazit der zweiten Teilstudie bleibt somit einerseits festzuhalten, dass die analysierten curricularen Dokumente für die betrachteten Studiengänge keine konkreten inhaltlich-thematischen, methodischen und curricular-rahmengebenden (Prüfungs-)Anforderungen oder Anknüpfungspunkte zur Förderung partizipativer Fähigkeiten liefern. Sie sind diesbezüglich unspezifisch, gleichzeitig aber „offen“ formuliert, sodass eine dementsprechend spezifische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen der Verantwortung der Dozierenden/Lehrenden obliegt. Insofern spiegeln die curricularen Dokumente in ihrer präskriptiven wie auch deskriptiven Strukturierungs- und Steuerungsfunktion von hochschulischen (Aus-)Bildungsprozessen und unter Berücksichtigung jeweils lokaler Möglichkeiten ihrer tatsächlichen Implementierung die „Freiheit der Lehre“ als Pendant zur „Freiheit universitärer Forschung“ wider. Dies deutet gleichzeitig auf die hohe Bedeutung der professionellen Handlungskompetenz von Hochschullehrenden für die adäquate Gestaltung von – digital gestützten – Lehr-/Lernumgebungen im Kontext der Verknüpfung von Inhalten, Methoden und Medieneinsatz durch die Lehrenden *selbst* hin. Dies gilt auch für dementsprechend kompetenzorientierte Prüfungsformate.

Die vorliegende Analyse kann andererseits nur die curriculare Situation aus einer retrospektiv (de-)konstruierenden, interpretativen Perspektive inhaltsanalytischer Arbeit beschreiben, wie sie sich im Rahmen der hier berücksichtigten Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulhandbücher gegenwärtig darstellt. Hinsichtlich der curricularen und methodischen Kompetenzorientierung ist neben dem Entstehungskontext der curricularen Dokumente als kodifizierte Artefakte institutioneller Diskurse universitärer Lehrkräftebildung auch die damit korrespondierende zeitliche Perspektive ihrer Entstehung und Aktualisierung relevant. Während der letztgenannte Aspekt im Kontext der Erstellungsdaten der curricularen Dokumente leicht nachzuvollziehen ist (siehe Tabelle), bleiben die institutionellen Aushandlungsprozesse curricularer Vorstellungen und Setzungen in den hier betrachteten Hochschulstandorten und Studiengängen für diese Analyse im Detail verborgen. Welche Rolle in diesem Zusammenhang die beteiligten Akteure*innen im Sinne „curricularer Innovation“ vor Ort spielen, bleibt an dieser Stelle zunächst unbeantwortet.

Für die Analyse curricularer Dokumente lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation als fachspezifisches Konzept in der geographischen Lehrkräftebildung spielte bis dato innerhalb der untersuchten Lehramtscurricula an

der Goethe-Universität in Frankfurt keine Rolle. Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten liefern die analysierten curricularen Dokumente keine konkreten inhaltlich-thematischen, methodischen und curricular-rahmengebenden Anknüpfungspunkte. Spezifische Verbindungen zur fachlichen, fach- und mediendidaktischen Umsetzung von Lehrveranstaltungen und den damit verbundenen technischen Rahmenbedingungen des Geomedieneinsatzes bleiben aus.

Die institutionellen Aushandlungsprozesse curricularer Vorstellungen und Setzungen blieben an dem betrachteten Hochschulstandort und in den untersuchten Curricula im Detail verborgen. Welche Rolle in diesem Zusammenhang die beteiligten Akteure*innen im Sinne „curricularer Innovation“ vor Ort spielen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und bleibt daher ein Desiderat für folgende Forschung. Um über die wenig konkreten Curricula hinaus einen Einblick in die Lehrpraxis zu erhalten, werden die Erkenntnisse der Curriculaanalyse im Folgenden anhand von Expert*inneninterviews mit Lehrenden kontextualisiert.

7.3. Expert*inneninterviews

Zur Ergänzung der in 7.2. dargestellten Analyse curricularer Dokumente sind von Mai bis Juni 2020 sechs leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Lehrenden und Modulbeauftragten der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt geführt worden, die im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet worden sind und nachfolgend dargestellt werden. Im kommenden Abschnitt wird zunächst auf die Zielstellung der Analyse eingegangen.

7.3.1. Zielstellung

Die Expert*inneninterviews, die im Folgenden beleuchtet werden, dienen in Zusammenhang mit der multifaktoriellen Analyse der Arbeit dazu, Kontextinformationen zu den Erkenntnissen der Curriculaanalyse zu erhalten und einen Einblick in deren Integration in die fachdidaktisch-methodische Umsetzung einerseits sowie in technische und organisatorische Rahmenbedingungen andererseits zu gewinnen. Insofern ist die dritte Vorstudie darauf ausgerichtet, die Erkenntnisse der Vorstudien eins und zwei um erfahrungsbasiertes Wissen anzureichern, das aus der Lehrtätigkeit resultiert. Für eine

Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden gearbeitet, der übergeordnet auf folgende Fragestellung abzielte:

Welche didaktischen, individuellen, organisatorischen und technischen Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen zur fachlich-curricularen Realisierung der Förderung partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation gibt es?

Nachfolgend wird der Untersuchungsgegenstand der Interviews in den Blick genommen. Zunächst wird hierbei auf die Auswahl bzw. das *Sampling* der Expert*innen eingegangen.

7.3.2. Untersuchungsgegenstand

Die Auswahl der Expert*innen erfolgte vor dem theoretischen Hintergrund des DOIT-Modells (Horz & Schulze-Vorberg, 2017) entlang der Expertise in den Bereichen Didaktik, Organisation, Individuum bzw. individuelle(r) Forschungsschwerpunkt(e) und Technik geschichtet. Ausschlaggebend waren dabei Lehrtätigkeit und Lehrerfahrung. Zur Ermittlung von studien- und hochschulspezifischen Anforderungen an die Förderung partizipativer Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation widmet sich die dritte Vorstudie der ergänzenden Befragung der jeweiligen Modulbeauftragten bzw. Modullehrenden mittels systematisierender Expert*inneninterviews. Sie zielt auf die kommunikative Validierung und Reflexion der in der zweiten Vorstudie im Rahmen der Analyse curricularer Dokumente gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der fachlich-curricularen Integration zu Fragen der Förderung von Partizipation von aus der Praxis gewonnenem Handlungs- und Erfahrungswissen beteiligter Akteur*innen auf der Leherebene ab. Im Hinblick auf die konkrete Interaktion der fachdidaktisch-methodischen Umsetzung der Curricula mit den technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen in der geographischen Lehrkräftebildung konnten am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt andererseits zudem auch Erkenntnisse und weitere Kontextinformationen von aus der Praxis gewonnenem Handlungs- und Erfahrungswissen beteiligter Akteur*innen der Lehr-Ebene zu den curricularen Rahmenbedingungen gewonnen werden (Bogner et al., 2002). Erkenntnisleitend war hierbei – mit Bezug auf das DOIT-Modell nach Horz und Schulze-Vorberg (2017) – die Frage, welche didaktischen, individuellen, organisatorischen und technischen Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen zur fachlich-

curricularen Realisierung hinsichtlich der Adressierung der Emanzipation zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien es im Lehr-/Lerngeschehen gibt.

Entsprechend der Zielstellung wurde von den ausgewählten Interviewpartner*innen individuelles Erfahrungs- und Handlungswissen in den Bereichen „Realisierungen von Hochschullehre“ (didaktisch, technisch), „Lehrorganisation“ im weitesten Sinne sowie „Perspektiven und Handlungspraktiken der eigenen Lehre“ in Verbindung mit dem Einsatz von Lehr-/Lernmedien im Allgemeinen bzw. Geomedien im Speziellen erwartet. Ausschlaggebend für die Auswahl der Interviewpartner*innen zum Befragungszeitpunkt war ihre Lehrtätigkeit (möglichst modulverantwortlich) bzw. Lehrerfahrung in (Teil-)Modulen der Lehramtsstudiengänge Geographie bzw. Erdkunde. Es wurde darauf geachtet, dass sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Lehrveranstaltungen in der Auswahl vertreten waren. Bei dem so begründeten Sample von insgesamt sechs Lehrenden handelt es sich um eine nicht zufallsbedingte, geschichtete Auswahl von Expert*innen (siehe Tabelle 7).

*Tabelle 7 | Auswahl der befragten Expert*innen. Die Kennzeichnung der Personen nach Geschlecht, Statusgruppe und Lehrerfahrung ist zur Anonymisierung der Interviewteilnehmer*innen nicht angegeben. Weitere Erläuterungen: X1 fachliche Geoinformationsausbildung*

Expert*in	Organisation	Individuum				Technik
		Fachdidaktik	Human-geographie	Physische Geographie	Methodenlehre	
E1		X	X			
E2	X	X	X			
E3	X		X		X ¹	
E4		X	X			
E5	X			X		
E6			X			

Die differenzierte Auswahl der Expert*innen erfolgte hierbei vor dem theoretischen Hintergrund des DOIT-Modells – einem Modell, das die erfolgreiche Implementierung und Nutzung digitaler Medien in der Hochschullehre anhand der miteinander interagierenden Ebenen Didaktik, Organisation, Individuum und Technik veranschaulicht (Horz & Schulze-Vorberg, 2017). Insofern wurden in der Auswahl der Interviewpartner*innen die Ebene des „Individuums“ sowie ein Bezug auf den jeweiligen Lehr-/Forschungsschwerpunkt in der „Fachdidaktik“, „Humangeographie“, „Physischen Geographie“ und „Methodenlehre“ berücksichtigt. Weiterhin wurden die Lehrenden nach Selbstauskunft im Interviewverlauf dem Bereich „Organisation“ zugeordnet, wenn sie bspw. in der Funktion als Modul- oder Studienbeauftragte*r in die Organisation der Lehramtsstudiengänge aktiv involviert waren oder andere, universitätsweit leitende Funktionen aufwiesen. Die Zuordnung zum Bereich „Technik“ ist dann vorgenommen worden, wenn ein Tätigkeitsschwerpunkt der Lehrenden z. B. auch die Administration bzw. die Verwaltung technischer Infrastruktur zur Realisierung digitaler Lehre am Institut (EDV, Computerpool, Software etc.) umfasst hat.

Insgesamt wurden vier Professor*innen (zwei männliche und zwei weibliche), ein wissenschaftlicher Mitarbeiter und ein Akademischer Rat befragt. Zum Zeitpunkt der Befragung betrug die durchschnittliche universitäre Lehrerfahrung der Interviewpartner*innen 11,5 Jahre, wobei die Spanne der individuellen Lehrerfahrungen von fünf bis 16 Jahren reichte. Bei Lehrenden mit einem fachdidaktischen Tätigkeitsbezug entfallen drei von drei auf die Geographiedidaktik. Insgesamt drei Lehrende waren zum Zeitpunkt des Interviews mit leitenden Funktionen auf unterschiedlichen institutionellen Hochschulebenen betraut, bspw. Dekanatstätigkeit, Studiengangkoordination sowie universitätsweiter Ausschussleitung. Zwei Personen waren zu o. g. Zeitpunkt als Modulverantwortliche eingebunden. Insgesamt entfallen weniger Lehrende auf den Bereich der Physischen Geographie sowie die Methodenlehre im Vergleich zur Humangeographie, was sich mit der jeweils lokalen Verortung bzw. Verankerung der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität in Frankfurt begründen lässt, deren fachdidaktische Perspektive in der Humangeographie angesiedelt ist.

Keine der befragten Personen wies zum Zeitpunkt der Befragung einen bereichsspezifischen Bezug zur Dimension Technik auf oder war in vertiefte technische Anwendungs- oder Steuerungsfunktionen involviert oder verfügte über spezifische erkennbare, regelmäßig vertiefte technische Kenntnisse, Erfahrungen, Anwendungserfahrungen.

7.3.3. *Kommunikationszusammenhang des Analysematerials*

Der Kommunikationszusammenhang des Analysematerials umfasst im Wesentlichen die Gesprächssituation und den Gesprächsleitfaden, die in ebendieser Reihenfolge nachfolgend ausgeführt werden.

7.3.3.1. Gesprächssituation

Aufgrund der bundesweiten Corona-Beschränkungen und -Maßnahmen sind die Interviews, anders als zunächst geplant, mittels Videotelefonie als Videokonferenzen (Vidyo) durchgeführt worden. Im Vorfeld sind die Interviewpartner*innen per E-Mail über den Projektkontext und den Gegenstand der Befragung informiert worden. Zu Beginn der Befragungen sind sie auf die Aufzeichnung der Gespräche zu Dokumentations- und Transkriptionszwecken sowie den vertraulichen Umgang mit den erfassten Daten hingewiesen worden.

Um einerseits die Erhebungssituation zu trainieren und andererseits mögliche technische Herausforderungen der Aufzeichnung und Tonqualität der Interviews einschätzen zu können, sind die veränderten Gesprächsbedingungen von der Interviewerin im Vorfeld kommunikativ validiert worden. Über die technische Situation hinaus diente dies insbesondere dem Testen des Gesprächsleitfadens, der anschließend überarbeitet wurde. Die Gespräche wurden durch einen teilstandardisierten Interviewleitfaden strukturiert und systematisiert, der im kommenden Abschnitt ausgeführt wird. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 53 Minuten. Die Interviews wurden softwarebasiert aufgezeichnet und anschließend transkribiert (Meuser & Nagel, 2009). In der Transkription wurde eine leichte sprachliche Glättung vorgenommen (Fuß & Karbach, 2019). Zuletzt wurden die Ergebnisse anonymisiert.

7.3.3.2. Gesprächsleitfaden

Der **Gesprächsleitfaden**, der die Gesprächssituation strukturiert hat, ist vor dem Hintergrund der o. g. Zielstellung der Analyse in Verbindung mit den Ergebnissen und offenen Fragen der ersten Teilstudie und dem Erkenntnisinteresse der spezifischen Kompetenzbereiche der Teilprojekte entwickelt und abgestimmt worden. Er umfasst vier Fragebereiche:

- **Fragebereich A** diente der Gesprächseröffnung.
- **Fragebereich B** konzentrierte sich auf die Vorstellung der Gesprächspartner*innen, in der auf die Lehrtätigkeit und lokale wie institutionelle (Lehr-)Erfahrungen und ggf. Aufgaben Bezug genommen wurde.
- **Fragebereich C** richtete den Blick auf die Rolle und Bedeutung von Medien in den Lehrveranstaltungen der Befragten im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung. Von besonderem Interesse waren dabei die Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes von Geomedien in der Lehre sowie die gelingende Geomediennutzung bei den Studierenden im Lerngeschehen.
- **Fragebereich D** konzentrierte sich auf den Themenbereich Partizipation und Gestaltung.

Der Fragebereich D des Interviewleitfadens umfasste sechs Fragen zur Bedeutung und Realisierung von Partizipation und Gestaltung:

- Was verstehen Sie unter Partizipation und Gestaltung, und welche Rolle spielen Partizipation und Gestaltung in Ihren Lehrveranstaltungen?
- Wie könnten (Geo-)Medien in der Lehre zur Förderung partizipativer Fähigkeiten der Studierenden eingesetzt werden, und inwieweit trägt dies zur Mündigkeit der Studierenden bei?
- Inwiefern fördern Sie Wissen und Fertigkeiten geomedialer Gestaltung und Einstellungen zur Partizipation in Web 2.0-basierten, diskursiven Anwendungen und Umgebungen im Kontext virtueller Raumproduktion und demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse?
- Zeigen Sie den Studierenden Wege auf, Geomedien aktiv zu gestalten und im Rahmen demokratischer Teilhabe handlungsorientiert zu nutzen?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten bei der Thematisierung von Partizipationsmöglichkeiten in Ihrer Lehre?

- Was müsste sich aus Ihrer Sicht ändern, um partizipative Elemente stärker ins Studium zu integrieren?

Im Weiteren wird das methodische Vorgehen näher erläutert.

7.3.4. Auswertung des Materials

Die Gespräche wurden aufgezeichnet, anonymisiert und transkribiert (Meuser & Nagel, 2009). Die Kodierung und Auswertung der Transkripte ist entlang eines Kodierleitfadens erfolgt, die mithilfe von MAXQDA softwarebasiert realisiert worden sind. Handlungsleitend ist eine Qualitative Inhaltsanalyse mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials im Hinblick auf Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen zur Realisierung der fachdidaktisch-methodischen Umsetzung von Partizipation und Gestaltung gewesen (Mayring, 2015). Hierfür ist das im Rahmen der explorativen Analyse studentischer Portfolios in Vorstudie eins entwickelte Kategoriengerüst deduktiv an das Analysematerial herangetragen worden, das im Verlauf der Analyse induktiv erweitert worden ist (siehe Abbildung 16).

Als Analyseeinheiten haben die Fragen im o. g. Fragebereich D gedient. Als Kodiereinheit ist die Ebene des Satzes, als Kontexteinheit die gesamte Antwort auf eine Frage festgelegt worden. Die Fragebereiche A bis C wurden als erweiterte Kontexteinheiten betrachtet. Im Rahmen der inhaltlichen Analyse sind die Aussagen der Expert*innen im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen betrachtet worden (Meuser & Nagel, 2009). Um einerseits inhaltliche Fragen an das sprachliche Material bzw. innerhalb der Transkripte zu klären (spezifische Kontextualisierung, Abgleich der Gedächtnisprotokolle) und andererseits gemeinsam methodische Fragen des inhaltsanalytischen Vorgehens zu erörtern, sind im Team von insgesamt drei Kolleg*innen gemeinsame Kodiersessions durchgeführt worden, die als Videokonferenzen realisiert worden sind. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammenfassend analysiert.

7.3.5. Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse

Die Expert*inneninterviews wurden im Zeitraum von Mai bis Juni 2020 durchgeführt. Zur thematischen Vergleichbarkeit des sprachlichen Datenmaterials erfolgte die Befragung eng orientiert an einem gemeinsamen Leitfaden (Meuser & Nagel, 2009). In Ergänzung zur vorangegangenen Ana-

lyse curricularer Dokumente (Vorstudie 2) und aufgrund der institutionellen Nähe der Interviewpartner*innen zueinander hat die dennoch offene Gestaltung der Interviews dazu gedient, in überwiegend kollegialen Gesprächssituationen hinreichend Raum und Reflexion für individuelle Sichtweisen der Befragten auf die thematisierten Wissensbereiche und darüber hinausreichende Kontexte (Flick, 2019b) der didaktischen, organisatorischen und technischen Wirkungsfaktoren und Bedingungen zur fachlich-curricularen Realisierung einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen zu schaffen.

Entsprechend der handlungsleitenden Zielstellung der Analyse werden die Interviews nachfolgend mit Blick auf didaktische, individuelle, organisatorische und technische Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen der fachlich-curricularen Befähigung zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, d. h. der Adressierung partizipativer Fähigkeiten mittels Geomedien, im Lehr-/Lerngeschehen ausgewertet und zusammengefasst. Zudem wird auf die Kategorien partizipativer Fähigkeiten eingegangen, insofern kollaborative Fähigkeiten, Fähigkeiten zur geomedienbasierten Aushandlung und demokratische Werte und Einstellungen betrachtet werden. Zunächst wird jedoch das Partizipationsverständnis der Expert*innen in den Blick genommen.

Der Fragebereich D zielte grundlegend darauf ab, herauszufinden, welches Verständnis die Lehrenden von Partizipation und Gestaltung haben und inwieweit sie die partizipativen Fähigkeiten angehender Geographielehrer*innen in der eigenen Lehre möglicherweise bereits aktiv und im Kontext von (Geo-)Medien fördern. Im Sinne einer Arbeitsdefinition wird Partizipation als das Kennen demokratischer Werte und Einstellungen, das Wissen über diskursive Web-2.0-Anwendungen und -Umgebungen, das Bewusstsein für deren Einfluss auf die Wahrnehmung, Konstruktion und Aneignung von Raum und als die Fähigkeit, Geomedien kollaborativ und kreativ gestalten und prosumieren zu können, sowie die Bedeutung von Raumkonzepten interaktiv diskutieren und aushandeln zu können, verstanden. In diesem Zusammenhang meint Gestaltung das Kennen kreativer Praktiken zur Prosumtion von Geomedien sowie die Fähigkeit, diese aktiv anwenden und z. B. zur Auseinandersetzung mit dem Unbestimmten nutzen zu können (Lauffenburger et al., 2020).

Entlang der Teilhabe, Teilnahme und Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen und Prozesse fällt die **Definition von Partizipation** zwischen

den Expert*innen sehr ähnlich, jedoch ambivalent aus. Im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung nimmt E3 in diesem Zusammenhang eine Differenzierung zwischen Partizipation und Gestaltung im Seminarkontext und der Partizipation zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen vor (vgl. E3, 86⁹⁴). Einen Bezug zu Geomedien stellt lediglich ein*e Expert*in her (vgl. ebd.). Nicht auszuschließen ist, dass die übrigen Expert*innen Geomedien implizit mitdenken. In der Gesprächssituation werden diese jedoch nicht explizit benannt. Die Umsetzung von Partizipation bzw. Realisierung von Partizipation als didaktischem Prinzip von Lehr-/Lerngeschehen lässt sich anhand der ambivalenten Rückmeldungen der Expert*innen als nicht durchgängig etabliert beschreiben. Während E1 berichtet, die Gestaltung und Produktion von Geomedien seien von zentraler Bedeutung (vgl. 190), spielt das interdisziplinäre Feld für E2 (vgl. 182) und E4 (vgl. 220) in der Lehr-/Lernplanung inhaltlich nur bedingt, für E6 (vgl. 386) keine Rolle. E5 versucht, „in den letzten Jahren immer mehr [...] die Partizipation in den Vordergrund zu stellen“ (223), insbesondere in Projektseminaren spiele Partizipation inzwischen „eine wichtige Rolle“ (171).

Für den Erfolg der Realisierung von **Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung** wurden induktiv drei zentrale Wirkungsbereiche identifiziert: Studierende, Lehrende und organisatorische Rahmenbedingungen. Auf Seiten der Studierenden wurden Volition, Motivation (vgl. E2, 202), Bereitschaft (vgl. E3, 92), die sich eng mit der in der Synthese erarbeiteten Taxonomie von Partizipation decken, und die technische Ausstattung (vgl. E3, 92; E5, 175 & 177) als Wirkungsfaktoren identifiziert. Auf Seiten der Lehrenden wird in diesem Zusammenhang auf (fehlende) Geomedien-Affinität (vgl. E3, 92) sowie mangelndes Wissen zur Partizipation hingewiesen (vgl. E1, 214), die hinderlich seien. Dies resultiere daraus, dass Partizipation kein „klassisches Inhaltsfeld“ (E1, 214) der Geographie – wie z. B. die Kartographie – sei. Ergänzend dazu wird die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansätzen webbasierter Partizipationsmöglichkeiten, wie z. B. Google oder *OpenStreetMap*, als Wirkungsfaktor identifiziert (E1, 38). Ein weiterer liegt in dem Machtgefüge zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. E6, 448). In Bezug auf organisatorische Rahmenbedingungen werden Lehrveranstaltungsformate und deren -größe als Wirkungsfaktoren herausgestellt. Vor diesem Hintergrund

⁹⁴ Zeitangabe.

falle der partizipative Anteil von und an Vorlesungen aufgrund des Lehrveranstaltungsformats „relativ gering“ aus (E5, 187).

Die Vermittlung **kollaborativer Fähigkeiten** konzentriert sich auf die Prosumtion digitaler Karten zur Visualisierung raumbezogener Daten. Dabei kommen Anwendungen wie *Scribble Maps* (E2, 184), *Google Earth* (E5, 195) und *OpenStreetMap* (E1, 196) zum Einsatz. E1 berichtet davon, im Rahmen eines Projektseminars mit der Nadelmethode zu arbeiten, bei der die Studierenden gemeinschaftlich mit Schüler*innen digitale Karten erstellen und Lieblings- und Meidungsorte kartieren. Ziel dessen sei es, Schüler*innen „kartographisch an einer demokratischen Aushandlung über [...] Räume“ (ebd., 200) zu beteiligen, die Ergebnisse „an die Stadt weiter[zu]tragen“ (ebd., 220), Netzwerke zwischen Kindern, Jugendlichen und der Stadtverwaltung aufzubauen (vgl. ebd.) und spezifischen räumlichen Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Gehör zu verschaffen. Auf eigene kollaborative Fähigkeiten gehen die Expert*innen nicht ein. Allerdings wurden sie dazu im Gesprächsleitfaden auch nicht explizit aufgefordert.

In Bezug auf die Vermittlung von **Fähigkeiten zur geomedienbasierten Aushandlung** wird auf den Einsatz kollaborativer „Workspaces“ (E4, 48) sowie die Arbeit mit *volunteered geographic information-* und *Citizen Science*-Angeboten wie *humanitarian OpenStreetMap* und *GeoGuessr* (vgl. E2, 188) eingegangen. Über die Tools hinaus gehe es dabei um die Analyse, die Diskussion und das Verhandeln des Partizipationspotenzials solcher Angebote und Umgebungen. Im Zentrum dessen stehe die Frage, „wie [...] [die Studierenden] sich [...] beteiligen können“ (ebd.). Im thematischen Zusammenhang mit der Smart City verweist ein*e Expert*in darauf, die Studierenden über das Bürger*innenbeteiligungsportal Ffm kartenbasiert Veränderungen am Stadtbild vornehmen „und selber eine Initiative starten“ (E1, 108) zu lassen. Dabei wird der Diskussion des geomedialen Einflusses auf die Bedeutungskonstruktion von Räumen am Beispiel von Algorithmen nachgegangen (vgl. ebd., 176), um die Fähigkeiten, räumliche Visionen diskutieren und diese geomedienbasiert verhandeln zu können, gezielt zu fördern. Auf eigene Fähigkeiten der Interaktion, Diskussion und Bedeutungskonstruktion gehen die Expert*innen nicht ein.

In der Vermittlung **demokratischer Werte und Einstellungen** konzentrieren sich die Expert*innen darauf, den Studierenden Formen und Möglichkeiten zur Partizipation mit und in Geomedien aufzuzeigen, um deren Bewusstsein für geomediale Partizipationsmöglichkeiten zu fördern (vgl. E1,

32, 38, 174). Auf eigene Fähigkeiten gehen sie dabei nicht ein. Hier lässt sich spekulieren, dass die eigenen Fähigkeiten nicht explizit als Wirkungsfaktoren gesehen bzw. als Voraussetzungen gedacht werden. Zwei Expert*innen verweisen im Zuge dessen auf das Partizipationspotenzial räumlicher Planungsprozesse (vgl. E2, 182; E4, 310). Neue Formen und Möglichkeiten der Partizipation im Web 2.0 greift lediglich E3 auf (90). Inwiefern dies zur Bereitschaft, diese handlungsorientiert einzusetzen, und zur Teilhabe selbst beiträgt, wird im Folgenden diskutiert und in einem Zwischenfazit resümiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Begriff der Partizipation für die Befragten im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung nicht grundsätzlich neu ist, er in der Planung und Gestaltung der Lehre jedoch häufig nicht mitgedacht wird und demnach in der Lehrpraxis lediglich randständig Berücksichtigung findet. Während es für die einen von zentralem Interesse ist, den Studierenden Partizipationsmöglichkeiten zu vermitteln, spielt Partizipation für andere in der Lehrplanung keine Rolle. Das Begriffsverständnis der Expert*innen beschränkt sich überwiegend auf die *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, womit auf die Bedeutungsdimensionen von Partizipation rekurriert wird. Ein Bezug zum Potenzial von Geomedien zur Partizipation wird in geringem Maße hergestellt. Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien spielen nur bedingt eine Rolle. Eine Person (E3) fokussiert Aspekte der Gestaltung und Produktion von Geomedien und geht im Kontext von Digitalität zugleich auf neue Formen und Möglichkeiten der Partizipation im Web 2.0 ein. Entsprechende Aussagen verweisen dabei auf Möglichkeiten zur Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien. Eine weitere Person (E2) geht implizit auf Möglichkeiten zur Partizipation *an* Geomedien ein, indem sie auf die Arbeit mit *volunteered geographic information-* und *Citizen Science-*Angeboten wie *humanitarian OpenStreetMap* und *GeoGuessr* Bezug nimmt (vgl. E2, 188).

Im Hinblick auf kollaborative Fähigkeiten zeigen die Interviews, dass die Prosumtion von Geomedien im Lehr-/Lernkontext insbesondere der Veranschaulichung raumbezogener Daten dient. Auf eine geomedienbasierte *Teilhabe* an räumlichen Planungsprozessen weist nur eine befragte Person hin, auf das Teilen bzw. die Artikulation und Verbreitung spezifischer Anliegen via Geomedien verweisen zwei Befragte. Alle innerhalb der Kategorie „Kollaboration“ erfassten Aussagen beziehen sich auf die Vermittlung

von Fähigkeiten. Einen Bezug zu eigenen Fähigkeiten stellen die Expert*innen in diesem Zusammenhang nicht her. Auch die Aussagen in den Kategorien „Aushandlung“ und „Demokratische Werte und Einstellungen“ beziehen sich auf die Fähigkeitsvermittlung. Lediglich jeweils eine Nennung entfällt auf die Fähigkeiten von Lehrenden selbst. Im Bereich Aushandlung wird deutlich, dass kollaborative Anwendungen und Umgebungen weitläufig in der Lehre eingesetzt werden; im Fokus dessen stehen die Kommunikation, Interaktion und Diskussion zwischen Studierenden untereinander, aber auch zwischen Studierenden und Lehrenden. Auf eine geomediale Bedeutungsdekonstruktion und -rekonstruktion im Lehr-/Lerngeschehen lassen lediglich zwei Aussagen schließen. Die Aussagen zu demokratischen Werten und Einstellungen konzentrieren sich auf die Vermittlung eines Bewusstseins für geomediale Partizipationsmöglichkeiten. Weder die Bereitschaft, diese tatsächlich zu nutzen, noch die Teilhabe selbst spielen in der Lehre der Befragten eine Rolle. Vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern Partizipation in Lehrveranstaltungen für Geographielehramtsstudierende im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation berücksichtigt wird, gilt es, die dargestellten Ergebnisse im weiteren Projektverlauf zu diskutieren und vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens zu kontextualisieren. Die Auswertung der Interviews hinsichtlich des Themenbereichs „Partizipation“ hat gezeigt, dass Partizipation und Gestaltung in der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt bislang nur bedingt eine Rolle spielen. Dieses Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen der Vorstudie zwei, der Analyse curricularer Dokumente, die gezeigt hat, dass dieses Themenfeld in der Lehre formal bislang keine nennenswerte Rolle spielt.

Entlang des DOIT-Modells (Horz & Schulze-Vorberg, 2017) werden die Ergebnisse der Expert*inneninterviews entsprechend der Zielstellung der Teilstudie, die von der multifaktoriellen Analyse der Arbeit eingefasst ist, mit Blick auf didaktische, individuelle, organisatorische und technische Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen zur fachlich-curricularen Realisierung der Förderung partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation analysiert.

Im Hinblick auf die **didaktische Realisierung** zeigen die Interviews, dass diese in erster Linie von den Lehrenden selbst abhängt, die darüber entscheiden, welche Themen sie innerhalb der curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen angesichts der Freiheit von Lehre in ihrer Lehre

wie platzieren oder nicht. Dies hat bereits die Curriculaanalyse gezeigt. Insofern bestätigen die Expert*inneninterviews den Befund der zweiten Vorstudie.

Organisatorische Wirkungsfaktoren liegen den befragten Lehrenden zufolge einerseits in der Ambivalenz einer durch Standards normierten und am Output orientierten Bildung sowie andererseits in der im Widerspruch dazu stehenden Idee der Förderung partizipativer Fähigkeiten für eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation und im Lehrveranstaltungsformat und der Lehrveranstaltungsgröße. Während Vorlesungen mit hunderten Studierenden in Bezug auf das Themenfeld „Partizipation“ als eher hinderlich erachtet werden, wird (Projekt-)Seminaren mit deutlich weniger Teilnehmenden ein höheres Potenzial zur Förderung partizipativer Fähigkeiten zugesprochen. Ein weiterer organisatorischer Wirkungsfaktor liegt in der Machtasymmetrie zwischen Studierenden und Lehrenden, die sich in einem Abhängigkeitsverhältnis der Studierenden von den Lehrenden zeigt und in formalen Bildungskontexten zur sogenannten Krux der „verordneten Partizipation“ führt.

Auf **individueller Seite** bzw. personaler Ebene beziehen sich Wirkungsfaktoren des Bewusstseins bzgl. des Gestaltungsspielraums von Lehrenden auf das Lehr-/Lerngeschehen selbst sowie die individuelle Bereitschaft und Motivation, dies auch tun zu wollen. Der individuelle Handlungsspielraum ist dabei bedingt durch das Verhältnis der Studierenden und Lehrenden zueinander, das von den Lehrenden innerhalb organisatorischer und curriculärer Rahmenbedingungen bestimmt wird. Auch die eigene Affinität gegenüber Geomedien bedingt, inwiefern diese im Lehr-/Lerngeschehen (überhaupt) eingesetzt werden (können) oder nicht.

Auf **technischer Seite** ist die Realisierung von Partizipation im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation in erster Linie bedingt durch die Ausstattung der Lehrenden und Studierenden. Um eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien im Rahmen diskursiver Web-2.0-Anwendungen und -Umgebungen zu fördern, die Prosumtion von Geomedien zu ermöglichen und deren emanzipatorisches Potenzial zur Kommunikation, Interaktion und Diskussion sowie der Teilhabe an demokratischen Aushandlungsprozessen nutzen zu können, bedarf es einer adäquaten technischen Ausstattung von Lehrenden und Lernenden, denn schließlich lässt sich die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation mit sozialen Netzwerken, Bürger*innenbeteiligungsportalen nicht am Overheadprojektor lernen. Aussichtsreicher scheinen – wie im

theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt – erfahrungsbasierte Ansätze zu sein, die die Partizipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation adressieren.

Für die dritte Vorstudie lassen sich daher folgende Aussagen zusammenfassen: Hinsichtlich der Befähigung zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation zeigen die Ergebnisse der systematisierenden Interviews zunächst deutlich, dass der Bereich der Partizipation und Gestaltung und damit verbundene Fähigkeiten wie Kollaboration, Aushandlung sowie demokratische Werte und Einstellungen in der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt bislang keine nennenswerte Rolle spielen, was die Relevanz und Innovation der vorliegenden Arbeit hervorhebt und zusätzlich stärkt. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse aus Teilstudie zwei. Gleichzeitig werden die hier adressierten fachlichen Bezüge im Sinne der didaktischen Realisierung einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation im Lehr- und Lerngeschehen insgesamt in der Planung und Gestaltung der Lehre häufig nicht explizit mitgedacht, und ein damit verknüpfter direkter Bezug zum Potenzial von Geomedien in der eigenen Lehre ist bei den Befragten fast nirgends aktiv hergestellt worden.

Zugleich wird deutlich, welche verantwortungsvolle Rolle Lehrenden auf individueller Ebene in der didaktischen Realisierung angesichts der Freiheit der Lehre in deren Ausgestaltung zukommt. Insofern der Rahmen hierzu von curricularen Dokumenten gespannt wird, die Gegenstand von Vorstudie zwei waren, wird dieser Punkt in der nachfolgenden Diskussion der Ergebnisse der Vorstudien vertieft, in der die konsekutiv aufeinander aufbauenden Teil-Vorstudien kumuliert betrachtet werden.

7.4. Kumulierte Diskussion der Ergebnisse

In Vorbereitung auf die Hauptstudie hat das Ziel der Vorstudien in Summe darin gelegen, Teilfrage zwei, die sich den Bedingungen der Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung auf der interpersonellen und institutionellen Mesebene organisationaler Strukturen widmet, zu beantworten. Vor diesem Hintergrund hat sich Vorstudie eins im Rahmen einer Portfolioanalyse auf die Exploration erster, vorläufiger Gelingensbedingungen der Förderung partizipativer Fähigkeiten konzentriert. Um die Voraussetzungen zur Förderung partizipativer Fähigkei-

ten auf institutioneller Mesoebene zu erfassen, sind in Vorstudie zwei anknüpfend daran relevante curriculare Dokumente der geographischen Lehrkräftebildung untersucht worden. Ergänzend dazu sind in Vorstudie drei Expert*inneninterviews geführt worden, in denen eine ergänzende (inter-)personelle Facette organisationaler Strukturen und eine individuelle Perspektive der Lehrenden zum Ausdruck kommen. Unter Berücksichtigung dessen werden die Ergebnisse der Vorstudien nachfolgend kumuliert diskutiert.

Die **erste Vorstudie** offenbart, dass partizipative Fähigkeiten im Kontext von Digitalität im formalen Zusammenhang der geographischen Lehrkräftebildung nicht „automatisch auf- bzw. ausgebaut werden, sobald die Studierenden sich auf einer theoretischen und praktischen Ebene mit Bürger*innenbeteiligungsportalen, wie z. B. „Frankfurt fragt mich“ [...] auseinandersetzen. [...] [Insofern sind] mit Blick auf die Gestaltung von Lernumgebungen [...] [bei] der Implementierung von Lerngelegenheiten, die den [Auf- und] Ausbau partizipativer Fähigkeiten fokussieren, insbesondere die Lehrpersonen gefragt, die über umfassende didaktische Fähigkeiten im Umgang mit [...] Geomedien [...] verfügen“ (Lauffenburger et al., 2020, S. 13). Darauf, dass Fähigkeiten im Umgang mit Geomedien und der reflektierten Inwertsetzung dieser zur Partizipation nicht „naturwüchsig“ (Spannagel, 2013) gegeben sind, sondern entsprechendes Wissen sowie Fähigkeiten und Haltungen bei den *Digital Natives* der Gen Z gezielt gefördert werden müssen, verweisen nationale Längsschnittstudien wie die Shell Jugendstudie (Albert et al., 2024) und die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte „genNow“-Studie (McDonnell et al., 2024) sowie internationale Vergleichsstudien wie ICILS (Eickelmann et al., 2019; Eickelmann et al., 2024). Mit Blick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation ist die erste Vorstudie damit anschlussfähig an o. g. Studien. Zugleich spiegelt die Teilstudie damit die Notwendigkeit wider, der Frage nachzugehen, wie Fähigkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen in der geographischen Lehrkräftebildung *über, mit und durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) gefördert werden, was wiederum die Relevanz der Hauptstudie der Arbeit unterstreicht.

Angesichts des didaktischen Doppeldeckers ist die geographische Lehrkräftebildung folglich aufgefordert, in der Professionalisierung von Lehr-

kräften die Förderung partizipativer Fähigkeiten zu adressieren, diese jedoch zugleich zur Förderung selbiger zu befähigen. Insofern gilt es, die didaktische Vermittlung in der Lehrkräftebildung stets mitzudenken. Ausgehend davon, dass die didaktischen Fähigkeiten der Vermittlung grundständige Fähigkeiten auf individueller Ebene voraussetzen, konzentriert sich die Arbeit auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf individueller Ebene. Unter Berücksichtigung dessen formulieren Lauffenburger et al. (2020) in Zusammenhang mit der ersten Vorstudie, ausgehend von der explorativen Portfolioanalyse, abschließend vier vorläufige Gelingensbedingungen:

1. Konkrete Frage- und Aufgabenstellungen, die zur aktiven *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in, mithilfe von* und *an* Geomedien anregen.
2. Die Dokumentation und Reflexion des Auf- und Ausbaus partizipativer Fähigkeiten im Rahmen von Portfolioarbeit.
3. Die Etablierung einer partizipativen Lehr-/Lernkultur unter Berücksichtigung von Partizipation als Gestaltungsprinzip des Lehr-/Lerngeschehens.
4. Die Gestaltung konkreter Anlässe zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation.

Die explorative Studie verweist darauf, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten bereits in den Grundstrukturen von Lehrveranstaltungen angelegt sein muss. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig u. a. an die Erkenntnisse Mayrbergers, die in Zusammenhang mit der Förderung von Partizipation auf das Partizipative Lernen (Mayrberger, 2012) und vor dem Hintergrund einer „partizipativen Medienkultur“ (Mayrberger, 2014), die sich in der partizipativen Kultur der Digitalität widerspiegelt, auf die Notwendigkeit einer Partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger, 2014, 2019) verweist. Insofern sind die Ergebnisse von Vorstudie eins kongruent mit den Erkenntnissen von Mayrberger (2012) und weiteren Studien in diesem Feld. Vor diesem Hintergrund lag das Novum der Vorstudie darin, Partizipation bzw. partizipative Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung aus geographiedidaktischer Perspektive zu beleuchten.

Die Analyse curricularer Dokumente, die im Rahmen der **zweiten Vorstudie** erfolgt ist, zeigt, dass Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt auf organisationaler, institutioneller Mesoebene lediglich implizit, nicht jedoch explizit berücksichtigt

wird. Gleiches gilt entsprechend für die Förderung partizipativer Fähigkeiten. Der Partizipationsbegriff wurde in keinem der Dokumente identifiziert. Über das semantische Feld kommt dieser folglich lediglich implizit zum Tragen. Angesichts des übergeordneten Bildungsziels und der emanzipativen Zielperspektive der geographischen Bildung, der Befähigung zur Partizipation am demokratischen *way of life*, ist die mangelnde bzw. fehlende Berücksichtigung von Partizipation in den Curricula, die die geographische Lehrkräftebildung auf institutioneller Ebene sowohl inhaltlich als auch organisatorisch strukturieren, unzureichend. Dies muss folglich kritisch diskutiert und reflektiert werden. Gerade, weil Partizipation – wie im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt – nicht „irgendein Thema“, sondern vielmehr ein zentraler Schlüsselbegriff der geographischen Lehrkräftebildung ist, der über Ansätze der politischen Bildung hinaus ebenso in transformativen und transformatorischen Perspektiven sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen eine elementare Rolle spielt (vgl. Abbildung 15). Wenngleich der gestaltende und kooperative Aspekt von Partizipation in der Beschreibung von Lerninhalten und Themen mit Blick auf gesellschaftliche Strukturen und Prozesse sowie die Gestaltung von Unterricht angesprochen wird, wird Partizipation in den untersuchten Curricula nicht als didaktisches Prinzip der geographischen Lehrkräftebildung berücksichtigt. Insofern die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation lediglich mit Blick auf die gesellschaftliche Dimension und das Unterrichtsgeschehen angerissen wird, bleibt ein Bezug zum Lernprozess der Studierenden aus. Folglich wird lediglich die zweite Ebene des didaktischen Doppeldeckers, die Befähigung zur didaktischen Vermittlung bzw. Förderung von Partizipation in der Schule, adressiert, die Förderung entsprechender Fähigkeiten der Studierenden wird hierbei jedoch vernachlässigt. Entgegen dem Konzept des lebenslangen Lernens wird der Lehr-/Lernprozess in den Curricula demnach nicht integrativ betrachtet und nicht als fortlaufender und ganzheitlicher Prozess verstanden, stattdessen werden einzelne Phasen des Lernens isoliert voneinander betrachtet. Durch die Ausweitung der erfahrungsbasierten Auseinandersetzung mit alltäglichen, lebensweltnahen, geomedienbasierten Partizipationsmöglichkeiten könnte die konsekutive Integration der aufeinander aufbauenden und sich wechselseitig bedingenden Lehr- und Lernprozesse gelingen, insofern eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen und eine Verbindung zwischen Seminar und Unterrichtsraum hergestellt würde. Auch auf Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von*

und *an* Geomedien wird in den Curricula nicht eingegangen. Angesichts der Omnipräsenz von Geomedien und der Vielzahl von Partizipationsmöglichkeiten, die diese im Kontext von Digitalität in mannigfaltiger Art und Weise unterstützen, wie die eingangs eingeführten Beispiele der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm, der Demonstrationen gegen rechts, des Katastrophenschutzes sowie der Freiwilligen Feuerwehr und des Helfer-Shuttles exemplarisch zeigen, wiegt dies schwer. Ein Geomedienbezug wird lediglich in einem Dokument hergestellt. Dieser konzentriert sich jedoch auf den Umgang mit Karten und deren Gestaltung. Auch an dieser Stelle wird jedoch kein Bezug zu geomedialen Partizipationsmöglichkeiten hergestellt. Mit Blick auf die organisationale Ebene lässt sich daher für die Lehramtsstudiengänge der Goethe-Universität Frankfurt sagen, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten mit Blick auf die Emanzipation zur Partizipation nicht explizit adressiert wird. Um vor dem Hintergrund der Freiheit von Forschung und Lehre zu erfassen, inwiefern Partizipation von Lehrenden dennoch in der Lehrpraxis berücksichtigt wird, wurden im Rahmen der dritten Vorstudie Expert*inneninterviews durchgeführt.

In Zusammenhang mit der **dritten Vorstudie** kommt in den Expert*inneninterviews zum Ausdruck, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten maßgeblich von der individuellen Gestaltung der Lehre durch die Lehrenden abhängt. Während einige Expert*innen bereits partizipative Ansätze integrieren, mangelt es ihnen an spezifischem Wissen und Methoden zur systematischen Vermittlung entsprechender Fähigkeiten. In Bezug auf die Realisierung von Partizipation als didaktischem Prinzip verweisen die Expert*innen zudem darauf, dass sich Lehrveranstaltungsformate, wie z. B. Vorlesungen, weniger gut eignen, während sie für Seminarveranstaltungen und Projektzusammenhänge bessere Möglichkeiten zur erfahrungsbasierten Förderung partizipativer Fähigkeiten ausmachen. Anknüpfend an die zweite Vorstudie wird deutlich, dass die Freiheit der Lehre für die Förderung partizipativer Fähigkeiten Gestaltungsspielräume eröffnet, die es in der Praxis zu nutzen gilt. Aus den Interviews geht jedoch auch hervor, dass Lehrende angesichts jener Freiheit zugleich in der Verantwortung sind, die Emanzipation zur Partizipation sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch als didaktisches Prinzip zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund eines erfahrungsbasierten Ansatzes, der die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation zum Ziel hat, steht in der geographischen Lehrkräftebildung dabei das Lehren und Lernen *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien im Zentrum. In den Interviews wird deutlich, dass der Spagat zwischen der Offenheit der

Curricula im Hinblick auf die Gestaltung von Lehre auf organisationaler Ebene und der ausbleibenden Konkretisierung der systematischen Förderung von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten sowie entsprechenden Haltungen und Fähigkeiten von Lehrenden als herausfordernd wahrgenommen wird.

Angesichts dessen erfordert die fachdidaktisch-methodische Integration der Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung sowohl die Implementation inhaltlicher Aspekte von Partizipation in curriculare Vorgaben als auch die Realisierung partizipativer Ansätze, die Partizipation vor dem Hintergrund eines erfahrungsbasierten Ansatzes und mit Blick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen als zentrales didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigen. Darüber hinaus verweist mangelndes Wissen hinsichtlich der systematischen Förderung partizipativer Fähigkeiten auf die Notwendigkeit, praxisnahe Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln, die vor diesem Hintergrund darauf ausgerichtet sind, nicht nur *über*, sondern vor allen Dingen *mit* und *durch* Geomedien zu lehren und zu lernen. Inwiefern das Potenzial bestehender Anker- und Anknüpfungspunkte der Curricula tatsächlich genutzt wird, obliegt einzig den Lehrenden. Vor dem Hintergrund der „Klux der verordneten Partizipation“ muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die Freiheit der Lehre – analog zur Freiheit zu partizipieren oder eben nicht zu partizipieren – letztlich jedoch auch impliziert, dass Lehrende Partizipation bewusst nicht thematisieren und adressieren.

Über die erste Phase hinaus braucht es daher Fortbildungsangebote für die zweite und dritte Phase der geographischen Lehrkräftebildung, die vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers sowohl die Förderung partizipativer Fähigkeiten als auch die Befähigung zur Förderung entsprechender Fähigkeiten adressieren und den Lehrkräften fachdidaktisch-methodische Lehr-/Lernkonzepte an die Hand geben, die sie motivieren, ermutigen und bestärken, diese im Lehr-/Lerngeschehen wirksam umzusetzen.

Die Ergebnisse der drei Vorstudien machen deutlich, wie stark die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung von didaktischen, individuellen, organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen abhängt. Im Folgenden gliedern diese Aspekte die Ergebnisdiskussion der Vorstudien.

Angesichts des didaktischen Doppeldeckers werden auf **didaktischer Ebene** sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden relevant. Über die verschiedenen Statusgruppen der geographischen Lehrkräftebildung hinweg zeigt sich in den Vorstudien insgesamt, dass klare Konzepte fehlen, um partizipative Fähigkeiten systematisch zu fördern. Curriculare Vorgaben der Lehramtsstudiengänge adressieren Partizipation und den Einsatz von Geomedien nur implizit, was dazu führt, dass die Umsetzung partizipativer Ansätze stark von der individuellen Gestaltung der Lehrenden abhängt. Um hier Verbesserungen zu erzielen, bedarf es einer gezielten Integration der Förderung partizipativer Fähigkeiten in relevante curriculare Dokumente sowie praxisnaher Lehrkonzepte, die die Potenziale und Partizipationsmöglichkeiten von Geomedien berücksichtigen. Die Vorstudien zwei und drei bestätigen diesen Bedarf dahingehend, als dass sie zum Ausdruck bringen, dass Partizipation weder auf institutionell-organisationaler Ebene der Curricula noch in deren fachdidaktisch-methodischer Umsetzung ausreichend mitgedacht wird. Über die curriculare Integration von Partizipation hinaus sollten Lehrende durch Fortbildungen in die Lage versetzt und motiviert werden, entsprechende Ansätze effektiv in ihrer Lehre umzusetzen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Expert*innen sich in ihrer Lehre in der Vermittlung partizipativer Fähigkeiten auf Fähigkeiten der Kollaboration konzentrieren. Kommunikative Fähigkeiten der Auseinandersetzung und demokratische Werte und Einstellungen sind von geringer Relevanz. Besonders die kartenbasierte Visualisierung raumbezogener Daten und die Prosumption von Geomedien kommen mehrfach zur Sprache, was darauf hinweist, dass diese im Lehr-/Lerngeschehen zentral sind. Dies spiegelt sich auch in den Portfolios wider, in denen zum Ausdruck kommt, dass sich die partizipativen Fähigkeiten der Studierenden in erster Linie auf Fähigkeiten der Kollaboration konzentrieren. Sowohl in den Interviews als auch in den Portfolios wird deutlich, dass die Bedeutungskonstruktion und -dekonstruktion dabei vernachlässigt werden. Während die Fachwissenschaftler*innen in der Kartenarbeit den Fokus auf die Studierenden legen, konzentrieren die Didaktiker*innen sich auf den Karteneinsatz im Geographieunterricht. In beiden Zusammenhängen kommen kollaborative *Workspaces* zum Einsatz, die die Kommunikation, den Austausch, die Interaktion und Diskussion der Studierenden ermöglichen. Auch dieser Aspekt zeigt sich in den Portfolios. Deutlich wird auch, dass die Expert*innen (sofern sie sich in der Lehre mit Partizipation befassen) grundsätzlich großen

Wert darauf legen, das Bewusstsein der Studierenden hinsichtlich geomedialer Partizipationsmöglichkeiten und gleichwohl die kritische Reflexion entsprechender Kontextfaktoren, Einflussbedingungen (wie z. B. Machtgefüge) und Grenzen zu fördern. Angesichts der vergleichsweise hohen Anzahl kodierter Textsegmente in diesem Bereich bestätigt sich dieser Befund in den Portfolios der Studierenden. Wenngleich die Lehrenden mit der Adressierung des Bewusstseins für geomediale Partizipationsmöglichkeiten eine nicht unwesentliche Grundlage für die Förderung partizipativer Fähigkeiten schaffen, vernachlässigen sie die Vermittlung einer Bereitschaft, eines Antriebs, den demokratischen Handlungsspielraum für individuelle oder kollektive Anliegen aktiv zu nutzen. Vergleichbares gilt für die Vermittlung einer Überzeugung bzgl. des Vertrauens in den demokratischen Handlungsspielraum. Die Auswertung der Portfolios bestätigt diesen Befund. Insofern knapp 70 % der in den Portfolios kodierten Textsegmente insgesamt auf Fähigkeiten der Vermittlung entfallen, lässt sich für die didaktische Ebene schlussfolgern, dass die Befähigung zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Partizipation im Zentrum steht, während die Fähigkeiten der Studierenden vernachlässigt werden. Über die Interviews lässt sich dieser Befund nicht validieren. Die hohe Anzahl an Hinweisen auf studentische Fähigkeiten der Vermittlung spricht dafür, dass es in der didaktisch-methodischen Umsetzung der geographischen Lehrkräftebildung gelingt, eine Theorie-Praxis-Verknüpfung herzustellen, die bis ins Klassenzimmer reicht. Andererseits zeigt sich jedoch auch, dass der Lernprozess der Studierenden, bezogen auf eigene Fähigkeiten, zu kurz kommt. Aufgrund dessen, dass die Expert*innen Partizipation in der Planung und Gestaltung der Lehre insgesamt dennoch nur bedingt mitdenken und sich im Lehr-/Lerngeschehen selbst auf die Vermittlung grundständiger Fähigkeiten zur Geomediennutzung und weniger auf partizipative Fähigkeiten konzentrieren, kann im Hinblick auf den *Spatial Citizenship*-Ansatz nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierenden dazu befähigt werden, Geomedien zur *Teilnahme* und *Teilhabe* an gesellschaftlichen und politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen einzusetzen. Vor diesem Hintergrund weisen Lauffenburger et al. (2020) darauf hin, dass es konkreter Frage- und Aufgabenstellungen bedarf, die „die Studierenden auffordern, ihren eigenen Umgang mit [...] Geomedien [...] zu reflektieren und zur aktiven *Teilhabe* und *Teilnahme* an öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen an[zu]regen“ (S. 13).

In Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen der **organisationalen Ebene** zeigt sich, dass die Freiheit der Lehre Spielräume für innovative Ansätze eröffnet, in den Curricula diesbezüglich jedoch klare Vorgaben fehlen, die Partizipation als Bildungsziel hervorheben und die Emanzipation zur Partizipation adressieren. Die Curriculaanalyse zeigt, dass Wissen und Fertigkeiten geomedialer Gestaltung sowie Fähigkeiten und Einstellungen zur Partizipation in Web 2.0-basierten, diskursiven Online-Umgebungen in den Studien- und Prüfungsordnungen bislang nicht berücksichtigt werden. Gleiches gilt für Partizipation als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen. Eine stärkere institutionelle Verankerung partizipativer Ansätze könnte Lehrenden Orientierung geben und die Bedeutung des Themenfelds unterstreichen. Ergänzend dazu erschweren organisatorische Rahmenbedingungen die Umsetzung partizipativer Lehrkonzepte. Insofern beeinflussen Lehrveranstaltungsform und -größe das partizipative Miteinander von Lehrenden und Lernenden in besonderem Maße. Sowohl die Expert*innen als auch die Theorie (u. a. Mayrberger, 2012; Lauffenburger et al., 2020) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Potenzial offener Lehr-/Lernformen, wie z. B. Projektseminare. Einig sind sich die Expert*innen und die Literatur dabei auch, dass sich Lehrveranstaltungen mit vorlesendem Charakter weniger für flache Hierarchien, einen reziproken und gleichbestimmten, partizipativen Austausch von Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe eignen. Während Vorlesungsformate nur begrenzt Möglichkeiten für kollaborative und aushandlungsbezogene Ansätze bieten, zeigen die Vorstudien, dass kleinere Gruppenformate wie Seminare und projektorientierte Lehrveranstaltungen vielversprechende Alternativen darstellen. Dies erfordert eine Neuausrichtung curricularer und organisatorischer Strukturen, um solche Formate stärker in den Fokus zu rücken. Darüber hinaus gilt es zu hinterfragen, wie die partizipativen Fähigkeiten von Studierenden auch in Vorlesungen oder Lehrveranstaltungen mit vorlesendem Charakter aktiv gefördert werden und welche Ansätze und Methoden in diesem Kontext fruchtbar gemacht werden können. In diesem Zusammenhang weisen Lauffenburger et al. (2020) auf die Notwendigkeit hin, eine „Lehr-/Lernkultur [zu etablieren], die die Bereitschaft der Studierenden anregt, sich zu beteiligen, ihnen die aktive Mitgestaltung des Lehr-/Lerngeschehens und Teilhabe an Entscheidungsprozessen ermöglicht und sie zur Mitbestimmung motiviert und befähigt“ (ebd., S. 13).

Analog zur didaktischen Ebene werden in den Vorstudien auch auf **individueller Ebene** zwei Perspektiven integriert, die der Studierenden und die der Lehrenden. Anhand der Portfolios wurde auf Seiten der Studierenden deutlich, dass deren partizipative Fähigkeiten sich auf den Aspekt der Kollaboration konzentrieren, der gefolgt ist von demokratischen Werten und Einstellungen und kommunikativen Fähigkeiten der Aushandlung an dritter Stelle. Im Verhältnis zu Fähigkeiten der Vermittlung, auf die ein Großteil der kodierten Textsegmente verweist, kommen eigene Fähigkeiten in den Portfolios mit knapp 30 % der kodierten Textsegmente jedoch insgesamt zu kurz. Daraus resultiert die Notwendigkeit zu hinterfragen, wie diese gezielt gefördert und die Studierenden mithilfe konkreter Frage- und Aufgabenstellungen zugleich angesprochen werden können, diese in ihren Reflexionen zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Lehrenden geht sowohl aus den untersuchten Curricula als auch aus den Interviews hervor, dass diesen in der Förderung partizipativer Fähigkeiten eine zentrale Rolle zukommt, weil diese angesichts der Lehrfreiheit letztlich darüber entscheiden, was in der Lehre wie thematisiert und adressiert wird, oder eben auch nicht. Wenngleich der Partizipationsbegriff den Expert*innen nicht grundsätzlich neu ist, scheint ihnen die hohe Bedeutung von Partizipation und Gestaltung *in, mithilfe von und an* Geomedien und die alltagsweltliche Relevanz einer multimedialen, interaktiven und dynamischen Produktion und Kommunikation von Geoinformationen als Kulturtechnik im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung jedoch nicht hinreichend bewusst zu sein. Dies manifestiert sich darin, dass in der Frage nach der Relevanz von Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen lediglich eine Person explizit auf Geomedien eingeht. Offen bleibt an dieser Stelle, ob a) den übrigen Expert*innen die Vielzahl und Vielfalt geomedialer Partizipationsräume nicht hinreichend bekannt sind, weshalb sie diese nicht benennen und in der Lehrplanung auch nicht mitdenken (können), oder ob b) die Expert*innen in der Kultur der Digitalität gänzlich angekommen sind, weil sie aufgrund der Omnipräsenz von Geomedien nicht (mehr) zwischen „digitalen“ und „analogen“ Räumen differenzieren. Neben Fähigkeiten der didaktischen Vermittlung werden auf individueller Seite der Lehrenden jedoch auch motivationale und volitionale Faktoren relevant, die Freiheit der Lehre dafür zu nutzen, die Förderung partizipativer Fähigkeiten sowie die Befähigung zur Förderung entsprechender Fähigkeiten zu adressieren. Insofern Partizipation in den Curricula der Goethe-Universität nicht explizit als didaktisches Prinzip

von Lehr-/Lernprozessen der geographischen Lehrkräftebildung vorgesehen ist, erfordert es darüber hinaus den Mut, neue Wege zu beschreiten, und die Bereitschaft, sich auf diese einzulassen. Insofern im Gesprächsleitfaden der Interviews keine Fragen vorgesehen waren, die auf das Erfassen der individuellen partizipativen Fähigkeiten der Expert*innen ausgerichtet waren, und diese Fähigkeiten in den Gesprächen daher lediglich implizit zur Geltung kamen, lässt sich darüber auf Basis der Vorstudien keine finale Aussage treffen.

Ein weiteres Handlungsfeld betrifft **technische Rahmenbedingungen**. Geomedien bieten vielfältige Potenziale zur Förderung partizipativer Fähigkeiten, etwa durch kollaborative oder kreative Ansätze. Aus den Interviews mit den Expert*innen geht hervor, dass sowohl die technische Ausstattung als auch die Fähigkeiten der Lehrenden häufig unzureichend sind. Um das Potenzial von Geomedien auszuschöpfen, ist es daher unerlässlich, die technische Infrastruktur an Hochschulen auszubauen und Lehrende zum Einsatz von Geomedien zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien zu befähigen und das Lehren und Lernen *über*, *mit* und *durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) zu vermitteln. Insofern der Fokus der Vorstudien der Auseinandersetzung mit didaktischen, organisatorischen und individuellen Aspekten gegolten hat, sind technische Rahmenbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten vernachlässigt worden. Vor dem Hintergrund der Ziel- und Fragestellung der Arbeit lassen sich zu diesem Bereich des DOIT-Modells keine weiteren und relevanten Erkenntnisse synthetisieren.

Zusammenfassend machen die Ergebnisse der Vorstudien deutlich, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung ein Zusammenspiel bzw. Ineingreifen didaktischer, institutioneller, organisatorischer und technischer Maßnahmen erfordert, die diese auf der institutionell-strukturellen und organisationalen Mesoebene rahmen. Dies umfasst die curriculare Verankerung von Partizipation und Geomedien, die Entwicklung praxisnaher Lehr-/Lernkonzepte, eine stärkere institutionelle Unterstützung, den Ausbau projektorientierter Lehrformate sowie die Bereitstellung technischer Ressourcen und die Förderung entsprechender Fähigkeiten, diese reflektiert in Wert setzen zu können. Die Umsetzung dieser Maßnahmen könnte dazu beitragen, eine nachhaltige und systematische Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung zu erreichen.

Sowohl die Analyse curricularer Dokumente als auch die Auswertung der Expert*inneninterviews zeigen eindrucksvoll, dass Partizipation und Gestaltung im Sinne von Wissen und Fertigkeiten geomedialer Gestaltung sowie Fähigkeiten und Einstellungen zur Partizipation in Web 2.0-basierten, diskursiven Online-Umgebungen in der geographischen Lehrkräftebildung der Goethe-Universität bislang nur bedingt eine Rolle spielen. Wenngleich Bürger*innen dem „mParticipation“-Ansatz (Höffken & Streich, 2013, S. 200) folgend inzwischen zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sich mithilfe mobiler *Devices* an politischen wie auch gesellschaftlichen Gestaltungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen, beschränkt sich eine geographiedidaktische Perspektive auf das interdisziplinäre Themenfeld „Partizipation“ bislang auf die politische Bildung des Geographieunterrichts (Budke & Kuckuck, 2016). Das ist ein Anfang.

Vor dem Hintergrund dessen, dass die Kultusministerkonferenz den kompetenten Umgang mit Medien in Ergänzung zu den traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen für ein selbstständiges und mündiges Leben in der Kultur der Digitalität als zentral erachtet, zeigt die explorative Fallstudie eindrücklich den Bedarf, Lehrenden die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation als relevante Konstante der geographischen Lehrkräftebildung „schmackhaft zu machen“. Partizipation kann in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen mittel- und langfristig nur dann wirksam werden, wenn partizipative Fähigkeiten in formalen Bildungskontexten der (Hoch-)Schule und darüber hinaus gezielt gefördert, explizit angeregt und ausgelöst werden. Wie u. a. Kanwischer und Dorsch (2020), Mayrberger (2012) und Lauffenburger et al. (2020) feststellen, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit Partizipation dafür nicht ausreichend. Wenngleich die Untersuchungen der Vorstudien zeigen, dass Partizipation weder curricular noch in der fachdidaktisch-methodischen Umsetzung in der Planung und Gestaltung von Lehre hinreichend berücksichtigt wird, gilt es zu beachten, dass die Auswertung lediglich Auskunft über die curriculare Situation, wie sie sich im Rahmen der berücksichtigten Studien- und Prüfungsordnungen in Frankfurt darstellt, gibt und sich auf die Lehre der befragten Expert*innen beschränkt. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass die Auswahl der Expert*innen einen Bias in Richtung Humangeographie und Geographiedidaktik aufweist.

Im Hinblick auf die methodische Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse gilt es darüber hinaus, kritisch zu reflektieren, dass die Methode es ermöglicht, Textsegmente hinsichtlich ihrer Passung in ein vorhandenes Kategoriengerüst zu untersuchen, ein „Zwischen den Zeilen“ jedoch nur bzw. erst über die Kontextualisierung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Kommunikationszusammenhangs des Analysematerials möglich ist. In der curricularen Analyse beschränkt sich die Inhaltsanalyse zudem auf das semantische Feld von Partizipation und Gestaltung, das anhand eines Kodierleitfadens systematisch auf das Analysematerial angewendet worden ist. Damit ist die Zuordnung der Fundstellen selektiv und beschränkt sich auf ebendieses. Im Hinblick auf eine Intercoder-Reliabilität wurden die curricularen Dokumente stichprobenartig gemeinschaftlich kodiert und analysiert. Damit gelten die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität als erfüllt. Wenngleich die Qualitative Inhaltsanalyse der curricularen Dokumente sich mit dem Ziel der Erhebung des „Status quo“ bzgl. der Relevanz von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung als ausgesprochen nützlich erwies, muss in der Bewertung der Ergebnisse die Freiheit von Lehre und Forschung berücksichtigt werden. Die Auswertung der Expert*inneninterviews zeigt im Hinblick auf die didaktische Realisierung, dass die inhaltliche Planung und Gestaltung von Lehre in erster Linie von den Lehrenden selbst abhängen, die letztlich darüber entscheiden, welche Themen sie innerhalb der curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen in ihrer Lehre wie platzieren. Daraus kann abgeleitet werden, dass im interdisziplinären Feld der Partizipation die zentrale Aufgabe der geographischen Lehrkräftebildung darin liegt, Möglichkeiten der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen als Lehr-/Lerngegenstand einer emanzipativen Geomedienbildung *in, mithilfe von und an* Geomedien *über, mit und durch* Geomedien zu fördern. Ausgehend von der Relevanz von Geomedien und sozialen Netzwerken als integralen Bestandteilen individueller Sozialisationsprozesse, lebensweltlicher Handlungsroutinen und Infrastrukturen müssen Schüler*innen, Studierende, aber auch Lehrkräfte und Universitätslehrende zur Kommunikation, Interaktion und Kollaboration *in, mithilfe und an* diskursiven Web-2.0-Anwendungen und -Umgebungen befähigt werden.

Die Auswertung curricularer Dokumente und Expert*inneninterviews hat gezeigt, dass Partizipation keine gänzlich unbekannte Variable darstellt, die Relevanz einer geographiedidaktischen Auseinandersetzung jedoch nicht hinreichend erkannt ist. Analog zur Idee des „DemokratieWagens“, mit dem Partizipation beworben und vor die Haustür gebracht wird, gilt es, Partizipation als einen der zentralen Lerngegenstände einer mündigkeitsorientierten geographischen Bildung an Lehrende und Lernende gleichermaßen heranzutragen.

Obwohl die Vorstudien sich exemplarisch nur auf die geographische Lehrkräftebildung am Universitätsstandort Frankfurt beziehen, zeigen sie unmissverständlich, dass Wissen und Fähigkeiten geomedialer Gestaltung sowie Fähigkeiten und Einstellungen zur Partizipation in Web 2.0-basierten, diskursiven Online-Umgebungen in der geographischen Lehrkräftebildung sich bislang im Wesentlichen auf die Produktion und Konsumtion digitaler Karten zur Visualisierung raumbezogener Daten beschränken, jedoch das Potenzial von Geomedien und Möglichkeiten der Inwertsetzung dieser zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen vernachlässigt werden.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus den drei Vorstudien wurde für die geographische Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt im Wintersemester 2020/2021 ein Seminarkonzept im *Blended Learning*-Format entwickelt, das gezielt auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten ausgerichtet war. Mit Blick auf die Hauptstudie der Arbeit, die nachfolgend dargestellt wird, bildet das Seminar den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials, das in 8.3. ausgeführt wird.

8. Hauptstudie

Der Kern der multifaktoriellen Analyse des Promotionsvorhabens liegt darin, studentische *Microblogs* im Hinblick auf die für die geographische Lehrkräftebildung relevante Taxonomie von Partizipation inhaltsanalytisch auszuwerten (Mayring, 2015). Den Kommunikationszusammenhang dazu stellt ein auf Partizipation und Geomedien ausgerichtetes, fachdidaktisches Seminar dar, das an der Goethe-Universität in Frankfurt im Sommersemester 2021 durchgeführt wurde. Im Sinne von Portfolios dokumentieren die *Microblogs* unter Bezugnahme auf den Seminarverlauf und dessen Inhalt prozessorientiert den individuellen Lernprozess der Studierenden und geben Aufschluss über die Reflexion von Wissen über geomedienbasierte Möglichkeiten zur Partizipation und über deren Grenzen, partizipative Haltungen und Fähigkeiten (Bräuer, 2014). Wie bereits in Zusammenhang mit der ersten Vorstudie eingangs dargestellt wurde,⁹⁵ verfügen Portfolios über die Funktion, als Mittel der „Spurensicherung“ (Häcker, 2011b, S. 37) zu dienen. Darüber hinaus gelten diese ebenso als Mittel der Spurenerzeugung, weshalb es möglich ist, sie im Kontext inhaltsanalytischer Vorgehensweisen als Erhebungsinstrument zu nutzen (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a). Im Seminargeschehen wird die Portfolioarbeit unterstützt durch instruktionale Leitfragen, sogenannte Prompts, die den Kohärenzbildungsprozess der Studierenden hinsichtlich der Anwendbarkeit von im Laufe des Lehramtsstudiums erworbenem fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Professionswissen begünstigen (Graichen et al., 2019). Im Rahmen der Hauptstudie dient die inhaltsanalytische Auswertung der Portfolios dazu, Gelingensfaktoren zur nachhaltigen Förderung partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation zu identifizieren (Mayring, 2015). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst auf die Zielstellung der inhaltsanalytischen Auseinandersetzung eingegangen, bevor der Untersuchungsgegenstand expliziert wird.

⁹⁵ Angesichts dessen, dass in 7.1. in Zusammenhang mit der geographischen Lehrkräftebildung bereits hinreichend auf den Einsatz von Portfolios als Reflexionsmedium und Erhebungsinstrument eingegangen wurde, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, den Diskurs erneut aufzurollen.

8.1. Zielstellung

Die Hauptstudie der Arbeit verfolgt das Ziel, Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung abzuleiten. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, wie in der geographischen Lehrkräftebildung die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie medialen Möglichkeiten zur Partizipation gefördert und Partizipation zugleich als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden kann. Zur Beantwortung der Frage wird eine *Microbloganalyse* durchgeführt. Die Auswertung der *Blogposts* erfolgt im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und ist auf die inhaltliche Strukturierung des Analysematerials ausgerichtet. Entlang der in der Synthese in 5. im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung entwickelten Taxonomie von Partizipation steht die Auseinandersetzung mit dem subjektiven Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie mit partizipativen Haltungen und Fähigkeiten der Studierenden hierbei im Fokus. Für die Analyse wurde die Trias mit den Reflexionsanlässen und Orientierungsdimensionen der Strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009a) verknüpft (vgl. Abbildung 15) und in ein Kategoriengerüst überführt, das deduktiv an das Material, das als Untersuchungsgegenstand nachfolgend in den Blick genommen wird, herangetragen wird.

8.2. Untersuchungsgegenstand

Untersuchungsgegenstand der Hauptstudie sind 23 *Microblogs* ($n = 23$), die aus insgesamt 220 einzelnen Kurzbeiträgen bzw. *Blogposts* ($n = 220$) von je maximal 280 Zeichen bestehen. Im Unterschied zum klassischen Portfolio, das in Zusammenhang mit der ersten Vorstudie der Arbeit bereits ausgeführt wurde, handelt es sich bei einem *Microblog* um ein *Bloggingformat* mit einer (in Anlehnung an einen Twitter- bzw. X-Tweet) begrenzten Zeichenanzahl von ca. 140 bis 280 Zeichen pro Eintrag, genannt *Blogpost*, kurz: *Post* (Buchem et al., 2013; Ebner, 2018). Der neuere Ursprung des *Microblogs* liegt im *Weblog* (kurz: *Blog*), einem Tagebuch bzw. Logbuch im Web (ebd.). Im Unterschied zu einem klassischen Tagebuch, in dem eine Person in chronologischer Reihenfolge von Emotionen, Erfahrungen und

Erlebnissen berichtet und dieses dabei sowohl dokumentiert als auch reflektiert – gerade nicht mit dem Ziel, dass andere diese lesen –, protokollieren *Bloggende*, sogenannte *Blogger*innen*, ihre Gedanken in *Blogformaten* grundsätzlich in antichronologischer, d. h. absteigender Reihenfolge (Buchem et al., 2013). In Abhängigkeit von den gewählten Einstellungen sind die einzelnen *Posts* privat, d. h. für andere nicht sichtbar, für einen eingeschränkten Personenkreis oder öffentlich zugänglich. Für das *Bloggen* wird ein individueller *Blog* aufgebaut, z. B. auf Basis der technischen Infrastruktur von *WordPress*, dessen Funktionsweise vergleichbar mit der einer Webseite ist, oder die *Bloggenden* greifen auf originäre (*Micro*-)*Blogging*-Plattformen, wie z. B. X, ehemals Twitter, zurück bzw. bedienen sich *Microbloggingelementen*, die im Kontext von Digitalität in sozialen Netzwerken wie Instagram und Facebook verfüg- und nutzbar sind. Die größte Varianz zwischen den verschiedenen *Blogformaten* liegt in der zur Verfügung stehenden Zeichenanzahl pro *Post*, dem Umgang mit Datenschutz und den Zugangsmöglichkeiten (ebd.; Ebner, 2018). *Posts* verfügen i. d. R. über eine Kommentarfunktion (Buchem et al., 2013). Außerdem können dank der *Trackbackfunktion* Neuigkeiten zu einem spezifischen *Post* abonniert werden, was bedeutet, dass Abonnent*innen über Bezugnahmen benachrichtigt werden (ebd.). Im Sinne der *Sharing Culture* sozialer Netzwerke verfügt jeder *Post* zudem über einen sich nicht verändernden Permalink, der es ermöglicht, einen spezifischen *Post* in anderen Kontexten einzubetten, zu verlinken und zu teilen (ebd.). Dank der sogenannten RSS-Funktion können *Blogs* auch offline gelesen werden (ebd.).

Unabhängig von der zur Verfügung stehenden Zeichenanzahl pro *Post* eignen sich *Bloggingformate* in Bildungskontexten zur Realisierung konstruktivistischen, kollaborativen Lehrens und Lernens (Brahm, 2007). Sie lassen sich im Sinne von Kurs-*Blogs* als *Content Management System* oder zur Unterstützung von Projekt- und Gruppenarbeiten sowie digitalen Lernszenarien, aber auch im Sinne eines Informationsspeichers, Lerntagebuchs oder Portfolios einsetzen und bieten Gelegenheit zur strukturierten Dokumentation, Archivierung und Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses (ebd.). Die Verwendung von *Blogformaten* fördert die gleichberechtigte Teilhabe aller am Lehr- und Lerngeschehen und wirkt sich positiv auf die partizipative Selbstwirksamkeitserfahrung der Beteiligten aus. Vor dem Hintergrund der Hybridität der Digitalität heben sie die räumliche Begrenzung des Klassen- und Seminarraumes auf und erweitern diese. Die im Rahmen des Erstellens der *Posts* durchgeführte Recherchearbeit unterstützt den

Auf- und Ausbau von Kulturtechniken der Digitalität und wirkt sich positiv auf die Fähigkeitsentwicklung und den Erwerb von Expert*innenwissen aus (Richardson, 2011).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Einsatzszenarien von *Blogformaten* in Bildungskontexten wurde das Portfolioformat in der Hauptstudie im Vergleich zur ersten Vorstudie variiert. Grund hierfür ist, dass *Microblogs* angesichts ihrer Überschneidungen mit Kommunikationsformen und Interaktionsformaten etablierter sozialer Netzwerke, die aufgrund der Sozialisation der *Digital Natives mit und in* Medien zentraler Bestandteil deren Lebenswelt sind, einen alltagsnahen und niedrighschwelligen Zugang zur Reflexion des Lernprozesses ermöglichen, der – so lässt sich schlussfolgern – wiederum über einen lernförderlichen Effekt auf die Reflexion von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipative Haltungen und Fähigkeiten verfügt. Anhaltspunkte dafür kommen in zahlreichen Studien zum Ausdruck. So weist Richardson (ebd.) bspw. darauf hin, dass *Weblogs* und andere interaktive und kollaborative Anwendungen, Oberflächen und *Tools* als Werkzeuge über wertvolle Potenziale für den Unterricht respektive formale Bildungsprozesse verfügen. Im Wesentlichen stützt sich diese Hypothese jedoch auf die Erkenntnisse von Brendel (2017, 2018), die im Kontext der geographischen (Lehrkräfte-)Bildung im Rahmen einer qualitativen Studie am Beispiel von *Weblogs* u. a.

1. auf den lernförderlichen Effekt des *Bloggens* verweist,
2. eine reflexionsförderliche Lernumgebung von *Blogformaten* herstellt,
3. betont, dass neben der Reflexion auch die Reflexivität der Lernenden gefördert werde,
4. den konstruktivistischen Charakter von *Blogformaten* hervorhebt, der den Lernenden die Möglichkeit bietet, „Wissen selbstständig zu konstruieren“ (Brendel, 2017, S. 42),
5. die Situativität des Lebensweltbezugs *blogbasierter* Portfoliovarianten hervorhebt und
6. den Aspekt der Partizipation mit Blick auf das reflexive Denken als relevanten Einflussfaktor unterstreicht.

Im Vergleich zu anderen Portfoliovarianten weist Richardson (2011) ergänzend dazu darauf hin, dass das *Blogformat* des *Weblogs* eine besonders reflexionsförderliche Portfoliovariante darstelle, deren Einsatz im Unterricht zu dessen Demokratisierung beitrage und darüber hinaus über das Potenzial

verfüge, Partizipation zu fördern. Zusammengefasst wirkt sich der Einsatz von *Blogformaten* demnach positiv auf den Reflexionsprozess aus und fördert – insbesondere in Verbindung mit kollaborativen Lehr-/Lernformen – zugleich das reflexive Denken und entsprechende Reflexionskompetenzen bzw. Fähigkeiten der Lernenden. Vor diesem Hintergrund gelten „*Weblogs* als Instrument zur Reflexionsförderung“ (Brendel, 2017, S. 39).

Im Unterschied zu *Weblogs* zeichnen sich *Microblogs* durch eine limitierte Zeichenanzahl aus, die sich mit ihrem Umfang von maximal 280 Zeichen an der eines X- bzw. Twitter-*Tweeds* orientiert (Buchem et al., 2013; Ebner, 2018). Im Kontext von Digitalität sprechen mehrere Argumente für das kurze Reflexionsformat, die nachfolgend ausgeführt werden. Aus didaktischer Perspektive erfordert die Zeichenbegrenzung von den Studierenden die Kondensation komplexer Sachverhalte sowie zentraler Themen und Inhalte, die – vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) – einen Vorschrift der didaktischen Reduktion darstellt (Lehner, 2020). Insofern üben sich die Studierenden im *Microblogformat* auf methodischer Ebene in der Kondensation ihrer Reflexion. Aus mediendidaktischer Perspektive wird die Einsetzbarkeit von *Microblogs* – in formalen Bildungskontexten – darüber hinaus breit diskutiert (Ebner & Schiefner, 2008; Ebner et al., 2010; Buchem et al., 2013; Ebner, 2018). Im Zentrum dessen steht die Frage, wie das Format des *Microblogs* „mehr als nur zum Spaß“ (Ebner et al., 2008, S. 155, eigene Übersetzung), d. h. wirksam in Wert gesetzt werden kann. Während Buchem et al. (2013) und Ebner und Schiefner (2008) eine allgemeine Perspektive einnehmen, konzentrieren Ebner et al. (2010) sich auf die Hochschullehre. Sie begründen den *Microblogeinsatz* mit der Interaktivität der Studierenden, dem ergänzenden kollaborativen Austausch zu Lehrveranstaltungen und dem *bring your own device*-Aspekt des Zurückgreifens auf bereits bestehende *mobile Devices* der *Digital Natives* (ebd.). In diesem Zusammenhang betonen sie den sozialen und gemeinschaftlichen Aspekt des *Microblogeinsatzes* und stellen dessen Chancen für das informelle und prozessorientierte Lernen heraus (ebd.). Im Rahmen einer Fallstudie kommen sie zu dem Schluss, dass das prozessorientierte Lernen unterstützt wird durch den Einsatz der *Microblogs* zur formativen Reflexion des Lernprozesses und dass die Art und Weise der informellen, alltagsnahen Kommunikation sich wiederum positiv auf das informelle Lernen auswirkt (ebd.). Um die Lebenswelt der Studierenden mit

dem formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung zu verknüpfen, spielt der Aspekt der Alltagsnähe in der Anpassung des Portfolioformats und der Auswahl des *Microblogs* eine zentrale Rolle. Über das informelle Lernen hinaus ist dies ein zentrales Merkmal des situativen bzw. situierten Lernens, das zudem Wert auf authentische Lehr- und Lernumgebungen und -situationen legt, in denen die Rolle der Lernenden über eine rezeptive hinausgeht und eine aktive, selbstgesteuerte, anwendungsbezogene und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit komplexen Frage- und Problemstellungen ermöglicht wird (Haan, 2008). Ausgehend davon ist mit der Anpassung des Portfolioformats der Lern- bzw. Reflexionsprozess der Studierenden in situativen Kontexten situiert worden, um ausgehend davon authentischere und alltagsnähere Reflexionen zu generieren und zu erfassen. Über die Situativität wird folglich die Brücke zwischen der „Lern- und Erfahrungswelt“ (Meixner & Müller, 2004, S. 6) der Studierenden einerseits und der „realen Welt außerhalb des“ (ebd.) Seminarraumes andererseits geschlagen. Das Lernen wird hierbei als wechselseitiger Konstruktions- bzw. Co-Konstruktionsprozess von Bedeutungen verstanden, der „grundlegend eingebunden in eine soziale Situation ist“ (Schmohl, 2021, S. 301). Insofern schaffen Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden „kontextbezogene Lernumgebungen“ (Reich, 2007, S. 81). In Bildungsprozessen können Blogformate folglich „individuelle und kooperative Kommunikations-, Wissensmanagement-, Reflexions- und Feedbackprozesse unterstützen sowie formelle und informelle Kontexte verzahnen“ (Buchem et al., 2013, o. S.). Vor diesem Hintergrund wird das Lernen als ein „gruppendynamischer und ‚transformatorischer‘ Prozess aufgefasst“ (Schmohl, 2021, S. 302) und über den Fokus auf Partizipation in Bezug zu „konkreten Umständen“ (ebd., S. 301) gesetzt, die ebenfalls charakteristisch für das situierte Lernen sind. Mit Blick auf den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials und den konkreten Einsatz des Portfolioformats ist das situierte Lernen in der Hauptstudie der Arbeit folglich in doppelter Hinsicht relevant:

1. im Hinblick auf den Alltagsbezug des *Microblogs* als Reflexionsmedium und
2. in Anbetracht des Lebensweltbezugs des Reflexionsgegenstands, der – im Sinne von *learning by doing* – auf die erfahrungsbasierte und anwendungsbezogene Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien und mit Potenzialen der Inwertsetzung dieser zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen rekurriert.

Insofern integriert der *Microblog* das situierte Lernen in zweifacher Weise. Über den Einsatz des *Microblogs* als Reflexionsmedium wird die Reflexion eingebettet in alltagsweltliche Handlungsfelder und Interaktionsformen der Lernenden und über den Reflexionsgegenstand gleichwohl in lebensweltliche Zusammenhänge des partizipativen *way of life* der Demokratie situiert. Im Umkehrschluss werden der *Microblog* als Reflexionsmedium und der Reflexionsgegenstand über die Situativität zugunsten einer ganzheitlichen Perspektive systemisch verknüpft. Ausgehend von Brendels (2017) Befunden, die auf Basis einer empirischen Studie die Annahme bestätigen, dass ein „Alltags- bzw. Lebensweltbezug sich [...] positiv auf das Lernen und [...] auch auf reflexives Denken auswirkt“ (S. 236) und der *Weblogeinsatz* im Geographieunterricht zugleich den Bogen in die geographische (Lehrkräfte-)Bildung spannt, handelt es sich bei dem skizzierten Vorgehen folglich um eine vielversprechende Herangehensweise.

Um den lern- und reflexionsförderlichen Aspekt des Alltags- und Lebensweltbezugs und den Aspekt der Eigenverantwortung, den Lauffenburger et al. (2020) für die gelingende Förderung partizipativer Fähigkeiten als relevant identifizieren, nochmals zu verstärken, ist das reflexive *Bloggen* anonym⁹⁶ erfolgt. Studien wie die von van Wyk (2017a, 2017b) verweisen in Zusammenhang mit dem Einsatz von *Blogformaten* in der Lehrkräftebildung darüber hinaus auf einen positiven Effekt des Aspekts der Selbststeuerung, der von Dorsch (2019) auf Basis „klassischer“ Portfolioarbeit bestätigt und für die geographische Lehrkräftebildung konkretisiert wird.

⁹⁶ Auf den spezifischen Einsatz der *Microblogs* als Reflexionsmedium wird in 8.2.2. noch einmal genauer eingegangen. Auch der Aspekt der Anonymisierung wird dabei noch einmal vertieft.

Ein weiterer relevanter Aspekt der Alltags- und Lebensweltnähe von *Microblogs* liegt aus sozial- und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive darin, dass das *Microblogformat* den allgemeinen Trend zu unmittelbarer und niedrigschwelliger Kommunikation mittels kurzer, wenig textbasierter Nachrichten erfüllt (Kochhan et al., 2020). Im Unterschied zum *Short Message Service* (SMS), der in seiner Zeichenanzahl ebenfalls begrenzt ist, integrieren *Microblogs* audiovisuelle Elemente und Kommunikationsformen (Schade, 2017), die den rein textbasierten Austausch zunehmend ablösen. Dies führt zu einem veränderten Mediennutzungsverhalten, das von der Fragmentierung der Kommunikation in kurze, isolierte Einheiten geprägt ist und neue Interaktionsformate und Austauschmodi wie *TikToks*, *Reels*, *Feed*-Beiträge und Statusmeldungen hervorbringt (Metag & Donk, 2013; Kochhan et al., 2020). Die treibende Kraft ist der Netzwerkgedanke (Taddicken & Schmidt, 2022), in dem sich die Gemeinschaftlichkeit der Kultur der Digitalität widerspiegelt (Stalder, 2017). Zugunsten nicht-linearer Kommunikation ist das „klassische“ Sender-Empfänger-Prinzip der Kommunikation in sozialen Netzwerken aufgelöst (Welker & Kloß, 2014).

Die im theoretischen Teil der Arbeit aufgezeigten Charakteristika der Kultur der Digitalität prägen die Form, das Format und den Modus der Kommunikation. Im Kontext von Digitalität ist diese von Diskontinuität, Komplexität, Dynamik und Fragmentierung geprägt. In Summe führen diese Faktoren zu einem Nachrichtenüberangebot, das als „Informationsflut“ (Lauter, 2018) wahrgenommen und bezeichnet wird. Großangelegte Studien weisen auf internationaler Ebene darauf hin, dass mit der Informationsflut eine allgemein sinkende Aufmerksamkeitsspanne einhergeht (Lorenz-Spreen et al., 2019). Das Bewusstsein, dass Informationen immer und überall zur Verfügung stehen, und die aus der Beschleunigung der Kommunikation und der Informationsflut resultierende Überfrachtung führen dazu, dass das Informationsbedürfnis – vergleichbar mit Musik, Serien und Filmen – im Kontext von Digitalität nur noch selektiv und „on demand“ befriedigt wird (Kochhan et al., 2020). Für den formalen Bildungskontext der geographischen Lehrkräftebildung sind diese Entwicklungen insofern relevant, als dass gängige und etablierte Kommunikations-, Interaktions-, Reflexions- und nicht zuletzt auch Prüfungsformen überdacht werden müssen. Das Format des *Microblogs* kommt diesen Dynamiken folglich entgegen.

Angesichts des lernförderlichen Alltags- und Lebensweltbezugs von *Blogformaten*, die in formalen Bildungskontexten als Portfoliovarianten eingesetzt werden, sind diese Formate als besonders relevant für die geographische Lehrkräftebildung identifiziert worden. Dass Portfolioformate im Kontext formaler Bildungsprozesse als Erhebungsinstrumente eingesetzt werden können und eine geeignete Datengrundlage bieten, um im Rahmen Qualitativer Inhaltsanalyse partizipative Fähigkeiten zu identifizieren und gleichwohl Implikationen für die geographische Lehrkräftebildung abzuleiten (Lauffenburger et al., 2020), ist bereits in Zusammenhang mit der ersten Vorstudie ausgeführt worden und wird daher an dieser Stelle nicht wiederholt. Insofern Blogformate in dieser Arbeit als Varianz des Portfolioformats aufgefasst werden, lässt sich der Befund entsprechend übertragen. Die Arbeiten von Brendel (2017) sowie Herber und Waba (2011) unterstützen diese These aus Sicht der geographischen Bildung. Gleichwohl stellt sich die Frage, inwieweit (*Micro-/Web-)*Blogformate in der Lehrkräftebildung – über die skizzierten Beispiele der geographischen Bildung hinaus – bereits als Portfoliovariante bzw. Reflexionsmedium eingesetzt werden und welche Inhalte dabei Gegenstand der Reflexion sind. Um einen systematischen Überblick darüber zu erhalten und den *Microblogeinsatz* im Kommunikationszusammenhang des Analysematerials entsprechend zu untermauern, wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, die nachfolgend vertieft wird. Ausgehend davon wird anschließend konkretisiert, wie das Format der *Microblogs* in Zusammenhang mit dieser Arbeit als Reflexionsmedium eingesetzt worden ist.

8.2.1. *Explikation von Microblogs als Reflexionsmedium in der Lehrkräftebildung*

Mit Blick auf die Frage, inwiefern *Blogformate* respektive *Weblogs*, *Blogs* und *Microblogs* in der Lehrkräftebildung als Portfoliovarianten bzw. Reflexionsmedien eingesetzt werden und sich folglich als Instrument zur Erhebung von Reflexionen eignen, wurde eine systematische Literaturrecherche⁹⁷ durchgeführt.

⁹⁷ Angesichts dessen, dass die Methode bereits in 4. zum Einsatz kam, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, diese nochmals im Detail auszuführen.

Gegenstandsbereich der systematischen Literaturrecherche ist Literatur, in der auf den Einsatz von *Weblogs*, *Blogs* und *Microblogs* als Reflexionsmedium in der Lehrkräftebildung⁹⁸ eingegangen wird. Ziel der Analyse ist es,

1. einen systematischen Überblick darüber zu gewinnen, inwiefern (*Micro-/Web-*)*Blogs* in der Lehrkräftebildung als Reflexionsmedien eingesetzt werden,
2. den entsprechenden Reflexionsgegenstand zu extrahieren,
3. um anschließend zu diskutieren, inwieweit *Microblogs* sich als Portfoliovariante für die geographische Lehrkräftebildung eignen und
4. zuletzt Implikationen für den *Mircoblogeinsatz* in der Hauptstudie abzuleiten.

Angesichts dessen liegt der Analyse eine aggregierte, zusammenfassende Syntheselogik zugrunde (Gough, 2007; Guba, 2008). Die Literaturrecherche ist stichwortbasiert in den Literaturdatenbanken des Web of Science (kurz: WoS) und des Fachportals Pädagogik (kurz: FIS) erfolgt. Sie konzentrierte sich auf deutsch- und englischsprachige Literatur, die im Zeitraum von 2010 bis 2021 veröffentlicht wurde, und umfasste alle *Open Access*-verfügbaren Publikationstypen. Im Zentrum der Recherche haben die trunkierten Suchbegriffe *Microblog**, *Weblog** und *Blog** gestanden, die in der erweiterten Suchfunktion beider Datenbanken mithilfe des booleschen Operators „or“ und über „and“ wiederum mit der Domäne der Lehrkräftebildung⁹⁹ (über die Suchtermini „*teaching and learning*“, „or“, „*teacher education*“) kombiniert worden sind (siehe Tabelle 8). Der Suchradius umfasste alle Titel, *Keywords* und *Abstracts*. Die Literaturrecherche ist am 17.03.2021 (WoS) und am 18.10.2021 (FIS) durchgeführt worden. Im WoS hat die Suchanfrage 415, im FIS 764 Treffer eingebracht.

⁹⁸ Aufgrund dessen, dass eine erste explorative Datenbankabfrage bei der Spezifizierung auf die geographische Lehrkräftebildung zu keinem Ergebnis, d. h. 0 Treffern, führte, wurde der Suchradius auf die Lehrkräftebildung ausgeweitet.

⁹⁹ Im Unterschied zu der in 4. ausgeführten Literaturrecherche wurde der Forschungsbezug folglich durch einen Domänenbezug ersetzt.

Tabelle 8 | Operationalisierung der systematischen Literaturrecherche (Micro-/Web-)Blogs

Bezug	Suchbegriffe
Reflexionsmedienbezug	<i>Microblog*</i> , <i>Weblog*</i> und <i>Blog*</i>
Domänenbezug	<i>teaching and learning</i> , <i>teacher education</i>

Das **Korpus des Analysematerials** umfasste zunächst insgesamt 1179 Beiträge. In einem ersten Schritt wurden diese in ein Citavi-Projekt importiert. In einem zweiten Schritt wurde das Korpus um Dubletten und jene Beiträge bereinigt, die nicht *Open Access* verfü- und nutzbar waren. Daraufhin ist eine Kategorisierung und Verschlagwortung der Titel nach der *Blogform*, d. h. *Microblog*, *Weblog* oder *Blog*, der Literaturdatenbank, der Gruppe der Beforschten (z. B. angehende Lehrkräfte, Lehrkräfte oder Schüler*innen), der Bildungseinrichtung und dem Studienort vorgenommen worden. Mit Blick auf die *Blogform* bzw. den Reflexionsmedienbezug ist das Analysematerial eindeutig zugewiesen, d. h., entweder der Kategorie der *Blogs*, der *Weblogs* oder der *Microblogs* zugeordnet worden. Insofern sind die kodierten Segmente klar einem bestimmten Bedeutungsaspekt zugewiesen worden. Anschließend ist das Korpus mit Blick auf die Frage nach dem Reflexionsgegenstand von (Micro-/Web-)Blogs, die im Lehrkräftebildungskontext als Reflexionsmedien eingesetzt werden, untersucht worden, um anschließend zu diskutieren, inwieweit *Microblogs* sich als Portfoliovariante für die geographische Lehrkräftebildung eignen, um zuletzt Implikationen für die Hauptstudie abzuleiten. Hierbei ist induktiv vorgegangen worden. In diesem Zusammenhang ist ein Bewertungsschema von **Einschlussbedingungen und Ausschlusskriterien** konzipiert worden, das nachfolgende Kriterien aufweist:

- Hinweis auf die reflektierende Personengruppe (Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder im aktiven Schuldienst),
- Erläuterung der Art und Weise des Einsatzes der (Micro-/Web-)Blogs als Reflexionsmedien und
- Hinweis auf den Reflexionsgegenstand.

Infolge des Ein- bzw. Ausschlusses sind zuletzt 44 Beiträge verblieben, die in einer tabellarischen Übersicht zusammengeführt worden sind. Aus der Übersicht gehen o. g. Einschlusskriterien sowie die Kategorisierung bzw. Verschlagwortung hervor. Die Häufigkeitsverteilung der Kategorien und

Schlagworte ist weiterführend statistisch ausgewertet worden. Die nach Ausschluss verbliebenen Artikel bilden nachfolgend das Korpus des Reviews und geben Aufschluss über den Einsatz von (*Micro-/Web-*)*Blogs* als Reflexionsmedien in der Lehrkräftebildung. Vor dem Hintergrund einer aggregierten Syntheselogik wird das Analysekorpus weiterführend auf zwei kategorialen Analyseachsen, zunächst hinsichtlich des Reflexionsgegenstands, anschließend im Hinblick auf den Reflexionsmedienbezug, analysiert. Insofern werden die Formate (*Micro-/Web-*)*Blogs* zunächst als Konglomerat, anschließend je spezifisch in den Blick genommen.

Ergebnis der Analyse: Die Analyse zeigt zusammengefasst, dass (*Micro-/Web-*)*Blogs* in Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung als Reflexionsmedien eingesetzt werden, um **Unterrichtserfahrungen** oder **Lehrveranstaltungsinhalte** zu reflektieren. **Unterrichtserfahrungen werden eigenständig** (22/44 Beiträgen) oder kombiniert, d. h. in Verbindung bzw. **mit Bezug auf begleitende Lehrveranstaltungen** (7/44 Beiträgen), reflektiert.

Die Reflexion von Lehrveranstaltungsinhalten erfolgt **veranstaltungs-spezifisch** (14/44 Beiträgen) oder ist **veranstaltungsübergreifend** (1/44 Beiträgen) angelegt. Alle Varianten sind als prozessorientierte Lernportfolios ausgelegt, die sich auf die formative Reflexion konzentrieren. Ergebnis der Aggregation des Materials sind zwei Varianten, wie (*Micro-/Web-*)*Blogs* als Reflexionsmedien in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden, innerhalb derer wiederum zwischen zwei Optionen unterschieden werden kann. Nachfolgend werden diese als Kategorien in den Blick genommen. Die **Reflexion von Unterrichtserfahrungen** kommt in insgesamt 29 von 44 Artikeln zum Ausdruck. Betrachtet man zunächst die Häufigkeitsverteilung der Kategorien des Korpus von 44 Artikeln, wird deutlich, dass sich die Reflexionen häufig auf praktische **Unterrichtserfahrungen** konzentrieren, die mithilfe von (*Micro-/Web-*)*Blogs* erfasst werden. Unterrichtserfahrungen werden in **22 von 44 Titeln** reflektiert, die im Folgenden in den Blick genommen werden. Die 22 analysierten Beiträge zeigen eine klare Priorisierung spezifischer Reflexionsgegenstände. Am häufigsten (14 Beiträge) steht die Reflexion der praktischen Erfahrungen im Unterricht im Mittelpunkt. Dabei reflektieren die Lehrkräfte oder Studierenden eigene Unterrichtsaktivitäten sowie den Lernprozess ihrer Schüler*innen mithilfe von *Blogs*, die bspw. als Tagebücher eingesetzt werden (Kajder & Parkes, 2012; van Wyk, 2017a, 2017b; Bener & Yildiz, 2019; Farooq, 2019; Novelli, 2019). Ein weiterer zentraler Fokus liegt auf der Verknüpfung von

Theorie und Praxis, die in sieben Beiträgen zum Tragen kommt. Hier wird deutlich, dass Reflexionsprozesse häufig darauf abzielen, theoretisches Wissen mit den praktischen Erfahrungen zu verbinden, um ein tieferes Verständnis der eigenen Lehrtätigkeit zu entwickeln (McLoughlin & Lee, 2010; Fajardo Castaneda, 2011; Korhonen, 2016). Der Austausch innerhalb von Peer-Gruppen und die Förderung von *Community Building* werden in sechs Beiträgen thematisiert. Dieser interaktive Ansatz zeigt, wie wichtig Feedback und gemeinsames Lernen für die Reflexion und Weiterentwicklung der Lehrpraxis sind (McLoughlin & Lee, 2010; Wopereis, I. G. J. H. et al., 2010; Petko et al., 2019). Die Bewertung von Reflexionsmethoden und -instrumenten wird in vier Beiträgen diskutiert (Wopereis, I. G. J. H. et al., 2010; Totter et al., 2016). Diese schließen die Untersuchung der Nützlichkeit von *Weblogs*, strukturierten Reflexionsaufgaben und anderen Formaten ein. Spezifische Themen wie kulturell ansprechender Unterricht spielen in drei Beiträgen eine Rolle und zeigen, dass Reflexionsprozesse auch gezielt genutzt werden, um auf vorab definierte Fragestellungen einzugehen (Prestridge, 2014; Tajeddin & Aghababazadeh, 2018; Novelli, 2019). Ebenso häufig werden die Nutzung innovativer Technologien wie IKT-Anwendungen oder der Einsatz von TED Talks zur Unterstützung der Reflexion genannt (Prestridge, 2014; Martínez Hernández et al., 2018). Freie, offene oder informelle Reflexionsformate werden ebenfalls in drei Beiträgen hervorgehoben. Sie bieten den Teilnehmenden Flexibilität und persönliche Gestaltungsfreiheit (Deng & Yuen, 2011; Kajder & Parkes, 2012). Die Reflexion kritischer Vorfälle im Unterricht wird in zwei Beiträgen thematisiert, wobei der Fokus auf der Analyse besonderer Herausforderungen liegt (McLoughlin & Lee, 2010; Insuasty & Jaime Osorio, 2020). Schließlich wird in einem Beitrag die Nutzung sozialer Netzwerke wie Twitter als Reflexionsplattform erwähnt, was auf das Potenzial sozialer Netzwerke für Reflexionsprozesse hinweist (N. Wright, 2010). Insgesamt zeigt sich, dass die Reflexion der eigenen Lehrpraxis in vielfältigen Formaten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt wird, wobei der Praxisbezug und die Förderung eines tieferen Verständnisses der eigenen Lehrtätigkeit im Vordergrund stehen. Zehn der 22 Beiträge konzentrieren sich auf Lehrkräfte oder angehende Lehrkräfte, die kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung stehen. Zwölf Beiträge befassen sich folglich mit Lehrkräften im Schuldienst. zehn der 22 Beiträge konzentrieren sich auf Studierende, angehende oder aktive Lehrkräfte der Vor- und Primarschule im Schuldienst. 14 weitere Beiträge fokussieren Studierende und Lehrende der

Hoch- und Berufsschule. Bei den verbleibenden vier Titeln konnte die Personengruppe nicht eindeutig identifiziert werden.

In **sieben** weiteren der 44 Beiträge des Analysekörpus werden *Blogs* zur **Reflexion von Unterrichtserfahrungen und Begleitveranstaltungen** eingesetzt. Insofern schaffen diese eine Theorie-Praxis-Verknüpfung, die ausbleibt, wenn die Reflexion sich auf Lehrveranstaltungsinhalte oder Unterrichtserfahrungen konzentriert. Häufig handelte es sich hierbei um Studierende oder angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die die praktischen Erfahrungen in der Schule und beim Unterrichten in Zusammenhang mit dem gelernten theoretischen Wissen einer Begleitveranstaltung oder einer vorausgehenden universitären Lehrveranstaltung verknüpfen und reflektieren sollten (Harland & Wondra, 2011; Reupert & Dalgarno, 2011). Dabei geht es entweder um spezifische Lehr-Lern-Situationen, die mithilfe der Reflexion analysiert werden sollen (z. B. eine Online-Lehr-Lern-Umgebung (Farooq, 2019), die Implementierung einer IKT-Anwendung (Prestridge, 2014) oder die Durchführung eines Interventionsprozesses (Insuasty & Jaime Osorio, 2020) oder um die Reflexion von allgemeinen Unterrichtserfahrungen bzw. besonderen Ereignissen, die angehende Lehrkräfte während eines mehrwöchigen Praktikums erlebt haben (McLoughlin & Lee, 2010; Bener & Yildiz, 2019). Außerdem reflektieren die Personen teilweise offen, ohne konkrete Fragestellungen und ohne zeitliche Vorgaben (Kajder & Parkes, 2012), und teilweise mithilfe vorgegebener Fragestellungen und zu festen, regelmäßigen Zeitpunkten (N. Wright, 2010). Drei der sieben Beiträge konzentrieren sich hierbei auf Lehramtsstudierende der Bereiche der frühkindlichen Bildung oder der Primarstufe. Drei weitere Beiträge gehen auf Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein. Während sich ein Beitrag davon mit Grundschullehrkräften befasst, verweisen zwei andere auf die Sekundarstufe. Ein weiterer Artikel konzentriert sich auf internationale Lehrkräfte.

Die **Reflexion von Lehrveranstaltungsinhalten** mittels (*Micro-/Web-*) *Blogs* kommt in insgesamt **15 von 44 Beiträgen** zum Ausdruck. Allein **14** Beiträge entfallen auf **veranstaltungsspezifische Reflexionen**. Lediglich **ein Artikel** bezieht sich auf eine **veranstaltungsübergreifende Reflexion**, bei der Lehramtsstudierende ihren gesamten Kenntniserwerb der vierjährigen universitären Ausbildung in einem *Blog* reflektieren (Tur & Urbina, 2014). Nach der Reflexion der Unterrichtserfahrungen bildet die veranstaltungsspezifische Reflexion von Lehrveranstaltungsinhalten in Anbetracht des Gegenstands der Reflexion damit statistisch gesehen die zweitgrößte

Gruppe. Die reflektierten Inhalte sind ambivalent und reichen vom Kompetenzerwerb (Thakur, 2014; Chawinga, 2016) über Unterrichtsmethoden (Al-Fadda & Al-Yahya, 2010) bis hin zu Sprachkenntnissen. Im Rahmen dessen werden in den (*Micro-/Web-)*Blog-Einträgen grundlegend neu erworbenes Wissen sowie entsprechende Fähigkeiten reflektiert und Lernerfahrungen festgehalten. Um den Austausch zwischen den Teilnehmenden zu realisieren und den gemeinschaftlichen Wissenserwerb zu fördern, wurden gleichwohl Möglichkeiten zum gegenseitigen Kommentieren von (*Micro-/Web-)*Blogposts geschaffen, z. B. in Form von gegenseitigem Kommentieren der Beiträge (Tan et al., 2011; Özkan Y, 2019). Insofern stand der Austausch zwischen den Teilnehmenden im Vordergrund. 13 von 14 Beiträgen konzentrieren sich auf Studierende oder Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die *Blogs* zur Reflexion von Lehrveranstaltungsinhalten nutzen (Farr & Riordan, 2012; Kvale & Rambo, 2015). In lediglich einem Beitrag wird auf den aktiven Schuldienst eingegangen (Enas, 2013). Mit Bezug auf die Schulform konzentrieren sich fünf Titel auf Studierende sowie auf Lehrkräfte im Vorbereitungs- und Schuldienst der Vor- und Primarschule. Drei weitere Titel nehmen Studierende oder Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst der Sekundar- und Oberstufe sowie der Hoch- und Berufsschullehre in den Blick. In sechs weiteren Beiträgen ist die Schulform nicht eindeutig. Vernachlässigt man die Frage nach dem Reflexionsgegenstand und fokussiert sich anstelle dessen auf das *Blogformat*, wird Folgendes deutlich: **Drei von 44** Beiträgen befassen sich mit **Microblogs**, die von Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in zwei Fällen zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen (N. Wright, 2010; Petko et al., 2019) eingesetzt werden, davon einmal in Zusammenhang mit einem Praktikum an der Schule und einmal zur Reflexion einer Veranstaltung zur Partizipationssteigerung zur Nutzung von Twitter (Chawinga, 2016).

Vier von 44 Beiträgen wiederum beschäftigen sich mit **Weblogs**, die von Lehramtsstudierenden zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen eingesetzt werden. Zwei Beiträge beziehen sich dabei auf die Reflexion von Unterrichtserfahrungen während eines mehrwöchigen Praktikums von Lehramtsstudierenden an einer Schule (Kajder & Parkes, 2012; Totter et al., 2016).

Die **37** verbleibenden **Beiträge** konzentrieren sich auf den Einsatz von **Blogs**, die in einem Fall zur veranstaltungsübergreifenden Reflexion, in 16 Fällen zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen und in 13 Fällen zur Veranstaltungsreflexion eingesetzt werden. In 7 Artikeln werden *Blogs* genutzt, um Unterrichtserfahrungen und Begleitveranstaltungen zu reflektieren.

Häufig wird der *Blog* als eine Art Tagebuch bezeichnet, in dem regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum (z. B. Praktikum oder Veranstaltung) reflektiert wird (Martínez Hernández et al., 2018; Farooq, 2019). Bei manchen *Blogs* wurden Fragestellungen für die jeweiligen *Blog*einträge (L. Andersen & Matkins, 2011), bei anderen die Anzahl und/oder der Zeitpunkt der jeweiligen *Blog*einträge vorgegeben (Rosselló & Pinya, 2017; Insuasty & Jaime Osorio, 2020).

Diskussion der Ergebnisse: In erster Linie hat die Literaturrecherche dazu gedient, einen systematischen Überblick darüber zu gewinnen, inwiefern (*Micro-/Web-*)*Blogs* in der Lehrkräftebildung als Reflexionsmedien eingesetzt werden, um im zweiten Schritt den entsprechenden Reflexionsgegenstand zu extrahieren und anschließend zu diskutieren, inwieweit sich *das Format des Microblogs* mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung als Portfoliovariante eignet. Aus diesem Grund ist die Auswertung des Analysematerials entlang von zwei kategorialen Analyseachsen hinsichtlich des Reflexionsgegenstands und im Hinblick auf das Reflexionsmedium bzw. die *Blogform* erfolgt. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass (*Micro-/Web-*)*Blogformate* in der Lehrkräftebildung auf vielfältige Weise als prozessorientierte Portfoliovariante eingesetzt werden, die auf die Reflexion von Unterrichtserfahrungen und Lehrveranstaltungsinhalten ausgerichtet sind. Während die Reflexion von Unterrichtserfahrungen praxisorientiert ausfällt, fokussiert die Reflexion von Lehrveranstaltungsinhalten die theoretisch-inhaltliche und konzeptionelle Ebene. Beide Anwendungs- bzw. Einsatzszenarien von blogbasierten Lernportfolios, die aufgrund der prozessorientierten Reflexion als innovative Lerntagebuchvarianten verstanden werden können, spiegeln sich auch über die systematische Recherche hinaus in der Literatur wider (Buchem et al., 2013). Insofern legt das Recherche- bzw. Analyseergebnis gleichwohl den Diskurs offen. Mit Blick auf die Hauptstudie der Arbeit erweist sich der Einsatz von *Blogformaten* zur Reflexion zentraler Erkenntnisse des Lernprozesses in der geographischen Lehrkräftebildung somit als anschlussfähig.

Um den Bogen zur Hauptstudie zu spannen, gilt es, die Recherche- und Analyseergebnisse nachfolgend mit Blick auf die Frage, inwieweit sich das Format des *Microblogs* in der geographischen Lehrkräftebildung als Portfoliovariante eignet, zu diskutieren. In Bezug auf das *Blogformat* zeigt die Analyse, dass *Microblogs* in der Lehrkräftebildung bislang kaum zum Einsatz kommen. Lediglich drei relevante Artikel, die sich explizit mit dem *Microblogeinsatz* befassen, konnten in diesem Bereich identifiziert werden

(N. Wright, 2010; Chawinga, 2016; Petko et al., 2019). Sie decken verschiedene Bereiche des *Microblogeinsatzes* ab und wählen unterschiedliche Ansätze, Designs und Zugänge, um diesen zu beforschen. Während N. Wright (2010) im Rahmen einer explorativen, qualitativen Studie die *Microblog-nutzung* einer verhältnismäßig kleinen Gruppe von Lehramtsstudierenden untersucht, die die Portfoliovariante begleitend zu einem Schulpraktikum zur Reflexion von Praxiserfahrungen einsetzt, wählt Chawinga (2016) einen *Mixed Methods*-Ansatz, um mittels qualitativer und quantitativer Methoden ein breites Bild vom *Microblogeinsatz* in der Hochschullehre zu erhalten.

Petko et al. (2019) wiederum gehen im Rahmen einer experimentellen Fallstudie der Frage nach, inwieweit der individuelle und kollaborative Reflexionsprozess angehender Lehrkräfte anhand des modellierten Dreischritts aus dem Sammeln von „Momenten“, anhand deren Reflexion und des Austauschs bzw. der Diskussion sowohl der Momente als auch der Reflexionen über den Einsatz von *Microblogs* als Reflexionsmedium realisiert und unterstützt werden kann. Insgesamt wird damit deutlich, dass für Untersuchungen des *Microblogeinsatzes* in der Lehrkräftebildung verschiedene methodische Ansätze sowie qualitative und quantitative Zugänge gewählt werden können, die sich durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auszeichnen. Vor diesem Hintergrund erweist sich das qualitative Design der Hauptstudie als anschlussfähig.

Mit Blick auf den Reflexionsgegenstand verfolgt N. Wright (2010) das Ziel, über den Einsatz von *Microblogs* zur Reflexion eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Der Portfolioeinsatz dient folglich dazu, prozessorientiert Praxiserfahrungen und Herausforderungen zu dokumentieren und diese mit Blick auf die eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren. Bei Chawinga (2016) hingegen dient das *Microblogformat* dazu, Inhalte und Themen von Seminarsitzungen zu reflektieren und den eigenen Lernfortschritt zu dokumentieren. Das kontinuierliche Reflektieren steht hierbei im Zentrum. Petko et al. (2019) wiederum fokussieren den kollaborativen Aspekt der Portfolioarbeit, der durch die gemeinsame Reflexion von Lehr- und Lernprozessen angeregt wird, die durch den App-Einsatz unterstützt wird. Über den Austausch mit Peers sollen die Studierenden nicht nur von der eigenen Reflexion profitieren, sondern diese gleichermaßen ins Verhältnis zu anderen Perspektiven und Erfahrungen setzen (ebd.). Im Unterschied zu Chawinga (2016) – dessen Schwerpunkt auf der individuellen

Reflexion des Lernprozesses liegt – fokussieren Petko et al. (2019) die kollaborative Reflexion, die im Anschluss an eine individuelle erfolgt, und heben in diesem Zusammenhang den Aspekt des Austauschs hervor. Auch N. Wright (2010) geht auf den Aspekt der Interaktion und Kollaboration ein. In Zusammenhang mit einem Schulpraktikum stellt sie hierbei die Vernetzung ins Zentrum und betont, dass der *Microblogeinsatz* die Isolation der Studierenden während des Praktikums reduziert und das Gemeinschaftsgefühl unterstützt habe (ebd.). Im Vergleich zu *Blogs* und *Weblogs* unterstreichen die Erkenntnisse von Petko et al. (2019) und N. Wright (2010) demnach den Netzwerkgedanken und das Potenzial des *Microblogformats* für niedrigschwellige Kommunikation, Interaktion und Kollaboration (Ebner et al., 2010; Buchem et al., 2013). Wie aus dem theoretischen Teil der Arbeit hervorgeht, setzt die *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen entsprechende Fähigkeiten zum Austausch voraus, die sich in kommunikative Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien einpassen. Obwohl Petko et al. (2019) mit dem Einsatz einer Reflexions-App eine Theorie-Praxis-Verknüpfung anstreben, erfolgt bei der Reflexion kein Transfer in Richtung Partizipation, was darauf schließen lässt, dass die Einflussfaktoren von Partizipation auf das reflexive Denken und die Reflexion nicht hinreichend bekannt sind (Brendel, 2017, 2018).

Über das Design und den Zugang sowie den Reflexionsgegenstand hinaus zeigt die Analyse, dass unterschiedliche *Microblog*-Infrastrukturen zum Einsatz kommen, wenngleich alle Beiträge unabhängig voneinander auf den Einsatz *mobiler Devices* setzen. Während N. Wright (2010) und Chawinga (2016) auf Twitter zurückgreifen, entwickeln Petko et al. (2019) für ihre Zwecke eine datenschutzkonforme Portfolio- bzw. *Microblog-App* namens „Metapholio“, die die Reflexion der Lernenden – basierend auf dem Prinzip des *scaffoldings* – individuell mit einem Prompt- und Fragenkatalog unterstützt und zahlreiche gängige *Bloggingfunktionen* integriert. Ein ähnliches Bild zeichnen Buchem et al. (2013), die darauf verweisen, dass in der Praxis verschiedene *Blogtypen*, sowohl öffentlich zugängliche, wie z. B. X bzw. Twitter, als auch nicht-öffentliche Varianten, eingesetzt werden, die über je spezifische Stärken und Schwächen bzw. Vor- und Nachteile verfügen. Ohne die im öffentlichen Diskurs seit Längerem andauernde Debatte um X bzw. Twitter an dieser Stelle im Detail ausbreiten zu wollen, die zuletzt dazu geführt hat, dass zahlreiche Privatpersonen, Hochschulen und Bildungsinstitutionen dem Kurznachrichtendienst den Rücken gekehrt und

die Plattform verlassen haben, wurde mithilfe von Mahara für das Seminar Fachdidaktik ein geschützter, nicht-öffentlicher Reflexionsraum und *Microbloggingspace* geschaffen, der im Wesentlichen die Funktionen öffentlicher *Microbloggingvarianten* aufweist.

Der lernförderliche Effekt des Bloggens und die reflexionsförderliche Lernumgebung von Blogformaten, auf die u. a. Brendel (2017, 2018) hinweist, kommen in allen drei identifizierten Beiträgen zur Sprache. Im Rahmen dessen werden verschiedene Aspekte herausgestellt, wie z. B. das Potenzial zur *reflection-in-action* (Petko et al., 2019), die niedragschwellige Zugänglichkeit und *Usability* von *Microblogformaten* über *mobile Devices* im Unterschied zu anderen Portfoliovarianten (Petko et al., 2019), die Innovativität des *Microblogeinsatzes* (Chawinga, 2016) zur Förderung von Reflexion und Reflexivität (Petko et al., 2019), dessen unterstützende Effekte auf bzw. in *Blended Learning*-Szenarien (Chawinga, 2016), das Potenzial des reflexiven Lernens zur Internalisierung des Erlernten (ebd.). In Zusammenhang mit der begrenzten Zeichenanzahl des *Microblogformats* weist N. Wright (2010) darauf hin, dass die Studierenden sich einerseits darin beschränkt sähen, ihre Gedanken auszuführen, sie zugleich jedoch aufgefordert gewesen seien, diese zu fokussieren und Erfahrungen gezielt und pointiert zu reflektieren. In diesem Aspekt spiegelt sich die Kondensation der Reflexion wider, die im Einsatz des *Microblogformats* zur Reflexion erforderlich ist. Insofern diese – vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) – gleichwohl der didaktischen Reduktion vorgeschaltet ist, üben sich die Studierenden im Verfassen der *Blogposts* folglich darin, ihre Gedanken pointiert zum Ausdruck zu bringen.

Im Vergleich zum *Weblog* und *Blog* verfügt das Format des *Microblogs* über einen ausgesprochen hohen Alltags- und Lebensweltbezug (Ebner et al., 2010). In den drei analysierten Artikeln wird dieser Punkt nicht verhandelt, wenngleich die angesprochene Situativität aus Sicht des situierten Lernens die aktive, alltagsnahe, anwendungsbezogene, selbstgesteuerte und authentische sowie lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit komplexen Frage- und Problemstellungen unterstützt (Haan, 2008). Im Kontext von Digitalität zeichnet sich in sozialen Netzwerken insgesamt eine zunehmende Integration von *Microblogging*-Elementen ab. Diese ist aus Sicht der empirischen Forschung zusammengefasst auf zwei Faktoren zurückzuführen, die sich wechselseitig bedingen:

1. die Fragmentierung der Kommunikation in kurze, isolierte Einheiten (Metag & Donk, 2013), die von einer Diversifizierung und Multimediaalisierung geprägt ist, die sich in der Zunahme audiovisueller Beitragsformate, wie z. B. *Reels* und Statusmeldungen, bei gleichzeitiger Abnahme rein textbasierter Formate widerspiegelt und zu einer
2. zunehmenden Informationsflut beiträgt, mit der wiederum eine sinkende Aufmerksamkeitsspanne einhergeht (Lorenz-Spreen et al., 2019).

Insofern verfügt der Einsatz von *Microblogs* als Reflexionsmedium im Kontext der Lehrkräftebildung respektive der geographischen Lehrkräftebildung über das Potenzial, die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden in das formale Lernen zu integrieren (Meixner & Müller, 2004). Warum Chawinga (2016), N. Wright (2010) und Petko et al. (2019) den Alltags- und Lebensweltbezug von *Microblogs* in ihrer Argumentation außen vor lassen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Der Umstand lässt jedoch die Vermutung zu, dass der Aspekt von den Autor*innen nicht als relevant erachtet worden ist. Demgegenüber stehen Erkenntnisse der Sozial- und Kommunikationswissenschaften, die insgesamt auf ein verändertes Mediennutzungsverhalten verweisen, weg von textlastigen Elementen hin zu kurzen, isolierten und vermehrt audiovisuellen Beiträgen. Das in der Einleitung aufgezeigte Beispiel der Demonstrationsbewegung gegen rechts unterstreicht diesen Befund. In Summe sprechen die diskutierten Ergebnisse dafür, *Microblogformate* im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung zur Anwendung zu bringen bzw. in Wert zu setzen. Besondere Aufmerksamkeit gilt in diesem Zusammenhang der Erkenntnis, dass die *Microblogarbeit* die Studierenden motiviert hat, sich auch in bzw. mithilfe von anderen webbasierten Anwendungen und Umgebungen zu engagieren und zu beteiligen (Chawinga, 2016). Dies leitet Chawinga (ebd.) u. a. daraus ab, dass die Studierenden – dank der offenen Plattformstrukturen von Twitter – Videos und Weblinks in ihre Blogposts eingebunden bzw. integriert haben. Im Hinblick auf die Förderung von Partizipation unterstreicht dieser Befund die Idee, *Microblogs* in der geographischen Lehrkräftebildung einzusetzen.

Mit Blick auf die Frage, inwieweit sich *Microblogformate* für die geographische Lehrkräftebildung als Portfoliovariante bzw. Reflexionsmedien eignen, bieten die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche zusammengefasst vielversprechende Hinweise. Insofern die Analyse zum Ausdruck bringt, dass *Blogformate* in der Lehrkräftebildung als Reflexionsmedien und Portfoliovarianten etabliert sind, erweisen diese sich für die geographische Lehrkräftebildung als nutzbar. Insgesamt verweist die geringe Anzahl der im Rahmen der systematischen Literaturrecherche identifizierten Beiträge jedoch darauf, dass kaum Befunde zum spezifischen Einsatz von *Microblogs* vorliegen, was auf eine Forschungslücke schließen lässt. Zugleich deuten die Ergebnisse auf die Innovativität des für die Hauptstudie der Arbeit gewählten *Settings* in der geographischen Lehrkräftebildung hin.

Wenngleich die Idee, *Microblogs* in Zusammenhang mit der Hauptstudie im Kontext der Lehrkräftebildung einzusetzen, im Kontext von Digitalität innovativ sein kann, ist diese mit Blick auf die geographische Bildung nicht gänzlich neu. So zeigt z. B. Brendel (2017) im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse, dass sich der Einsatz von *Weblogs* in einer vier- bis achtwöchigen Unterrichtseinheit zu Globalem Lernen positiv auf das reflexive Denken von Schüler*innen und Lehrer*innen auswirkt. Ein weiteres Beispiel für die *Microbloggerarbeit* in der geographischen Bildung stellt die kategoriengeleitete Analyse von Herber und Waba (2011) dar, in der die Schüler*innen einer Sekundarstufe 14 Tage lang ihr Lern- und Nutzungsverhalten mobiler Endgeräte im Sinne eines Forschungstagebuchs dokumentiert und reflektiert haben. Beide Ansätze verweisen folglich darauf, dass *Blogformate* respektive *Microblogs* es als Portfoliovariante im Kontext formaler Bildungsprozesse ermöglichen, den Arbeits- und Lernprozess sowie die Fähigkeitsentwicklung von Schüler*innen, Studierenden, aber auch von Lehrenden sichtbar zu machen und das Format gleichwohl zur Erhebung selbiger zu nutzen.

Die im Rahmen des Literaturreviews analysierten und diskutierten Beiträge bieten wertvolle Orientierungshilfen für den Einsatz von *Microblogs* als Portfoliovariante in der geographischen Lehrkräftebildung. Sie führen zu Implikationen, die gezielt darauf abzielen, Partizipation zu fördern. Dies kann bei der Gestaltung des Kommunikationszusammenhangs der Hauptstudie berücksichtigt werden zur

- Schaffung eines geschützten, interaktiven und kollaborativen Reflexionsraumes, der eine sichere und produktive Auseinandersetzung ermöglicht;
- Unterstützung der multimedialen Integration audiovisueller Elemente, um Reflexionen vielfältiger zu gestalten;
- gezielten Ausrichtung der *Microblogarbeit* auf die systematische Verknüpfung von Reflexion und Partizipation;
- Integration alltags- und lebensweltnaher Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien, die die Studierenden aktiv zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen nutzen können und zur
- Untersuchung der Wirksamkeit von *Microblogs* zur Erhebung von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie von partizipativen Haltungen und Fähigkeiten.

Vor dem Hintergrund der Domänenspezifität von Wissen muss allerdings auch reflektiert werden, dass sich aus deren Integration fachspezifische Herausforderungen ergeben können. Insofern *Blogformate* in der geographischen Lehrkräftebildung bislang folglich überwiegend eingesetzt werden, um Inhalte zu dokumentieren, Erfahrungen zu reflektieren (Mayer, 2010) und diese vor dem Hintergrund des reflexiven Denkens und Lernens (Brendel, 2017, 2018) mit Blick auf Reflexionskompetenzen (Brendel & Schrüfer, 2018) zu untersuchen, erweist sich nachfolgende Konzentration auf Partizipation als Novum. Über die Instruktion zur Reflexion zentraler Erkenntnisse des Lernprozesses im Kontext von Partizipation und Geomedien ist diese jedoch anschlussfähig an den bestehenden Diskurs. Insofern befruchtet die vorliegende Arbeit diesen. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend der *Microblogeinsatz* skizziert, der wiederum die Datenerhebung rahmt.

8.2.2. *Portfolio mal anders – Microblogging in 280 Zeichen*

Nachdem mithilfe der systematischen Literaturanalyse erschlossen worden war, dass sich *Bloggingformate* als Portfoliovarianten für die Lehrkräftebildung respektive die geographische Lehrkräftebildung eignen, kam in Zusammenhang mit der Hauptstudie der Arbeit das Format des *Microblogs* zum Einsatz. Dieser wird nachfolgend skizziert.

Im Seminar Fachdidaktik,¹⁰⁰ das im Sommersemester 2021 durchgeführt worden ist und den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials der Hauptstudie darstellt, sind die Lehramtsstudierenden im Fach Geographie – gerahmt von den in 7.2. ausgeführten Studien- und Prüfungsordnungen – aufgefordert gewesen, ihren Arbeits- und Lernprozess mithilfe von Mahara¹⁰¹ in *Microblogs* zu dokumentieren und zu reflektieren, um den individuellen Lernprozess sowie zentrale Erkenntnisse im Kontext von Partizipation und Geomedien sichtbar zu machen. Als Variante des Lernportfolios dokumentieren die *Microblogs* somit den Lernprozess von Lehramtsstudierenden im Fach Geographie und geben – unter Bezugnahme auf entsprechende Lehrveranstaltungsinhalte – Aufschluss über den Lernprozess der Studierenden. Der Fokus hierbei hat auf der Förderung von Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien bzw. der Befähigung zur Inwertsetzung dieser zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen gelegen, die im Seminar – vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers – adressiert worden sind. Die *Blogs* sind anonym verfasst¹⁰² worden. Der Seminarleitung ist es somit zu keiner Zeit möglich gewesen, die Beiträge einzelnen Personen zuzuweisen. Handlungsleitend ist dabei die These gewesen, dass die Studierenden im Schutze der Anonymität offener und ehrlicher reflektieren und der Effekt der sozialen Erwünschtheit minimiert wird.

Die Herausforderung der *Microblogportfolios* bestand darin, dass die Zeichenanzahl der einzelnen *Posts* in Anlehnung an die Zeichenanzahl eines

¹⁰⁰ Als Kommunikationszusammenhang des Analysematerials wird das Seminarkonzept in 8.3. weiter ausgeführt.

¹⁰¹ Insofern die Funktionen von Mahara bereits in 7.1. ausgeführt wurden, werden diese an dieser Stelle nicht erläutert.

¹⁰² Die Anonymisierung der *Blogs* erfolgte dabei nach dem folgenden Schema:

- Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (oder einer Person, die Ihrem Verständnis von einer Mutter folgend möglichst nahekommt); Beispiel: Andrea → AN.
- Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters (oder einer Person, die Ihrem Verständnis eines Vaters nachfolgend möglichst nahekommt); Beispiel: Christian → CH.
- Den ersten Buchstaben Ihres Geburtsorts; Beispiel: Frankfurt → F.
- Den Tag Ihres Geburtstages; Beispiel: 01.11.1998 → 01.

Pseudonym: ANCHF01

Hinweis: Dank des Pseudonyms ist der Name nur für die Administrator*innen der Webseite, nicht aber für die Kommiliton*innen und die Seminarleitung sichtbar.

Twitter- bzw. X-Tweets auf 280 Zeichen (inkl. Leerzeichen) begrenzt gewesen ist und mit maximal fünf Hashtags verschlagwortet werden sollte. In der Gestaltung der *Blogposts* sind der Kreativität der Studierenden (fast) keine Grenzen gesetzt worden. Webseiten konnten verlinkt, Hashtags verschlagwortet, Karten, Emojis, Graphiken, Fotos oder auch Videos mit einer erläuternden Bildunterschrift (Caption) eingebunden oder einfach nur Text verfasst werden. Bei jedem Post konnten die Studierenden neu entscheiden, wie sie diesen gestalten. Angesichts der Erkenntnisse von Lauffenburger et al. (2020), die konkrete Frage- und Aufgabenstellungen als Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten herausstellen, ist diese kreative Gestaltung der Posts konkretisiert worden in der Aufgabenstellung:

„Reflektieren Sie die zentralen Erkenntnisse der Seminarsitzungen und der mit diesen korrespondierenden Lerneinheiten¹⁰³ (LE) im Hinblick auf das übergeordnete Thema ‚Partizipation und Geomedien‘ in einem *Microblogpost*. Verschlagworten Sie den Beitrag mit max. 5 Hashtags (max. 280 Zeichen inkl. Hashtags). Siehe dazu das Material ‚Portfolio mal anders – *Microblogging* in 280 Zeichen‘.“

Um den Bogen zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und zu den alltagsrelevanten Partizipationsmöglichkeiten von Geomedien zu spannen, hieß es ergänzend dazu weiter:

„Stellen Sie sich beim Schreiben vor, Sie würden die Beiträge in einem sozialen Netzwerk Ihrer Wahl veröffentlichen, um das Gelernte zu teilen. Sie sollten jedoch beachten, dass die Beiträge auch für Nicht-Geograph*innen verständlich sind. Um Ihnen die Möglichkeit zu geben, sich möglichst frei und ehrlich zu äußern und den Effekt der sozialen Erwünschtheit (der Ihnen aus den Bildungswissenschaften bekannt sein dürfte) dabei möglichst gering zu halten, erstellen Sie die Beiträge anonym. Scheuen Sie sich also nicht, sich in den Beiträgen ehrlich und kritisch zu äußern. Nutzen Sie im Sinne des kollaborativen Arbeitens die Kommentarfunktion, um die Beiträge der Kommiliton*innen zu kommentieren. Wahren Sie dabei jedoch bitte die Regeln der Netiquette.“

¹⁰³ Diese werden im Kontext des Kommunikationszusammenhangs des Analysematerials weiter ausgeführt.

Der Logik eines Portfolios gemäß sind die Studierenden ergänzend zu den *Blogposts* aufgefordert worden, zum Ende der vorlesungsfreien Zeit eine produktorientierte Abschlussreflexion¹⁰⁴ von ca. 10.000 Zeichen einzureichen, die unbenotet, aber dennoch Gegenstand der Bedingungen zum Erwerb eines Teilnahmenachweises gewesen ist. Aus der Retrospektive rekapitulieren und reflektieren die Studierenden in den Abschlussreflexionen summativ – unter Berücksichtigung von u. a. der Realisierung des Seminarskonzepts und der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses – ihren Erkenntnisgewinn. Auch an dieser Stelle hat das Ziel darin bestanden, Informationen zum Arbeits- und Lernprozess der Studierenden im Hinblick auf Partizipation und digitale Geomedien zu erhalten. In der Abschlussreflexion haben die Studierenden die Möglichkeit gehabt, die Anonymisierung des *Blogs* aufzuheben. Zur Strukturierung der Abschlussreflexion ist ihnen der Reflexionszirkel von Reinders und Hillesheim (2015) nahegelegt worden. Hinweise zu den Formalien, Leitfragen und Bewertungskriterien sind ebenso zur Verfügung gestellt worden.

Die Hauptstudie der Arbeit konzentriert sich zunächst auf die prozessorientierten, formativen Primärreflexionen der Studierenden, die in den *Microblogposts* zum Ausdruck kommen. Diese werden mit Blick auf die Taxonomie aus Wissen, Haltungen und Fähigkeiten, die aus der Synthese in 5. resultiert, untersucht. In der Diskussion der Analyseergebnisse werden die Abschlussreflexionen zur Kontextualisierung herangezogen. Hierfür wurden die summativen Sekundärreflexionen inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen dessen wurde induktiv vorgegangen. Anknüpfend an den Untersuchungsgegenstand wird im Weiteren näher auf den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials eingegangen.

8.3. Kommunikationszusammenhang des Analysematerials

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus den drei Vorstudien und unter Berücksichtigung der in 8.2.1. abgeleiteten Implikationen ist für die geographische Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt im

¹⁰⁴ Die Abschlussreflexionen werden zur Kontextualisierung der Blogposts und der Diskussion der Ergebnisse herangezogen. Die Hinweise auf die Umsetzung der Seminarstruktur werden in der in 9.2. ausgeführten Reflexion aufgegriffen.

Wintersemester 2020/2021 ein Seminarkonzept im *Blended Learning*-Format entwickelt worden, das gezielt auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten ausgerichtet gewesen ist. Dieses rahmt die Entstehungssituation des Analysematerials. Das Seminar, das im Sommersemester 2021 durchgeführt worden ist, hat auf einem emanzipativen Bildungsverständnis und einem konnektivistisch-konstruktivistischen Lernparadigma basiert, die einen aktiven und selbstgesteuerten Lernprozess der Studierenden gefördert haben. Theoretisch stützt sich das Konzept auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und knüpft an die mündigkeitsorientierte Bildung an, die die Studierenden nicht nur zu fachlichen Kompetenzen, sondern auch zu einer aktiven und verantwortungsvollen Partizipation in gesellschaftlichen und geographischen Prozessen anregen sollte (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020b). Diese Perspektiven fördern ein tiefes Verständnis für die Rolle von Geomedien als Werkzeuge zur Mitgestaltung von Raum und zur Entwicklung von demokratischen, partizipativen Fähigkeiten. Didaktisch-methodisch hat sich das Seminar an der Partizipativen Mediendidaktik orientiert, die als zentralen Ansatz die Integration von (Geo-)Medien in den Unterricht als partizipatives Element im Lernprozess sieht (Mayrberger, 2019). Dabei ist das Seminar darauf ausgerichtet gewesen, Partizipation nicht nur als theoretisches Konzept zu vermitteln, sondern ebenso als didaktisches Prinzip, das durch erfahrungsbasierte, aktive Lernprozesse realisiert werden kann. Dieser Ansatz entspricht der Philosophie von Dewey (1951, 2000), der Lernen als einen aktiven, erfahrungsbasierten Prozess versteht, der durch die Auseinandersetzung mit realen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen vertieft werden soll. Ein zentrales Element der didaktischen Gestaltung ist die Förderung der Partizipation *durch* Partizipation gewesen, wie sie von Große-Oetringhaus (2007) und Ohl (2009) definiert wird. Diese Praxisorientierung hat den Studierenden die Möglichkeit geboten, durch die aktive und reflektierte Nutzung von Geomedien als Werkzeuge der Mitgestaltung ihre partizipativen Fähigkeiten konkret zu entwickeln. Im Fokus haben dabei kollaborative Lernprozesse gestanden, bei denen die Studierenden gemeinsam mit anderen Lernenden, aber auch mit der Öffentlichkeit an geographischen und gesellschaftlichen Fragestellungen gearbeitet haben, um partizipative Handlungsfähigkeiten zu erlangen.

Das entwickelte Seminarkonzept stellt somit eine direkte Reaktion auf die Ergebnisse der Vorstudien dar, die gezeigt haben, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung bislang

nur bedingt berücksichtigt worden ist. Durch die Implementierung dieses neuen didaktischen Konzepts sollte nicht nur ein Beitrag zur Förderung der geographischen Bildung geleistet werden, sondern im Wesentlichen ein Bewusstsein für die Rolle von Geomedien in gesellschaftlichen und politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen geschaffen werden. Gleichmaßen sollten die Studierenden befähigt werden, geomediale Partizipationsmöglichkeiten zur Teilhabe an diesen Prozessen reflektiert einsetzen zu können. Vor diesem Hintergrund ist das fachdidaktische Seminar „Partizipation und digitale Geomedien“ (2 SWS/4 CP) im Modul „Einführung in die Fachdidaktik und Mediendidaktik der Geographie“ (GeoL2-3; GeoL3-4; GeoL5-3) entwickelt worden, das die Hauptstudie der Arbeit rahmt und deren Kommunikationszusammenhang darstellt.

Das Seminar ist im Modul „Einführung in fachdidaktische Grundfragen“ angesiedelt und wird von L2-, L3- und L5-Studierenden gemäß Studienverlaufsplan im dritten Semester besucht. Die Studienordnung¹⁰⁵ sieht den Besuch zweier Übungen zur Einführung in die Geographie- und Mediendidaktik im Vorfeld bzw. parallel zum Seminar vor. Im Zentrum dessen steht der Erwerb berufsqualifizierenden Grundlagenwissens in der Geographie- und Mediendidaktik sowie fachbezogener und fachdidaktischer Reflexions-, Kommunikations- und Vermittlungsfähigkeiten. Damit wird das Ziel verfolgt, die Studierenden zu einer strukturierten und didaktisch begründeten Planung von Lernprozessen und Analyse von Unterrichtssequenzen zu befähigen. Im Seminar Fachdidaktik werden gemäß der Studienordnung aktuelle Themen der geographiedidaktischen Bildung sowie Konzepte für eine mündigkeitsorientierte, kritisch-reflexive geographische Bildung erarbeitet und diskutiert. Das Seminar wird in klassischer Form oder als *Blended Learning*-Veranstaltung angeboten. Die Entscheidung darüber wird von den Lehrenden gefällt.

Der inhaltliche Fokus des im Sommersemester 2021 außerplanmäßig angebotenen Seminars (dieses wird i. d. R. ausschließlich im Wintersemester angeboten) lag auf der Schnittmenge aus Partizipation, digitalen Geomedien und dem Lehren und Lernen im Kontext der Digitalität. Ausgehend von einer Einführung in gesellschaftliche und politische Dimensionen sowie formelle und informelle Formen der Partizipation, haben sich die Stu-

¹⁰⁵ Diese wurden in Zusammenhang mit der zweiten Vorstudie ausgeführt und werden daher an dieser Stelle nicht wiederholt.

dierenden am Beispiel räumlicher Planungsprozesse mit der Bürger*innenbeteiligung und dem Partizipationspotenzial webbasierter Bürger*innenbeteiligungsportale auseinandergesetzt. Im Zuge dessen haben sie sich mit der Frage nach einer kinder- und jugendgerechten Stadtentwicklung beschäftigt. Darüber hinaus sind die *Teilhabe in, mithilfe von und an* sozialen Netzwerken als Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe sowie der Einsatz sozialer Netzwerke im Erdkundeunterricht kritisch-reflexiv beleuchtet worden. Im Kontext dessen sind das didaktische Strukturgitter und das Partizipative Lernen eingeführt worden. Auch der *Game-Based Learning*-Ansatz kam dabei zum Tragen. Zu guter Letzt sind die Studierenden vor dem Hintergrund des *Privacy Calculus* und des *Privacy Paradox* aufgefordert worden, ihren Umgang mit *Data* und *Locational Privacy* zu reflektieren. Zusammenfassend hat das Ziel des Seminars darin gelegen, sich dem interdisziplinären Feld der Partizipation aus geographiedidaktischer Perspektive fachwissenschaftlich, fach- und mediendidaktisch und gleichermaßen lebenswelt- und alltagsnah zu nähern, diese kritisch zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse für den Geographie-/Erdkundeunterricht fruchtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Lernziele verfolgt worden:

1. die theoretische und praktische Annäherung an das komplexe Konstrukt Partizipation aus der Perspektive der geographischen Lehrkräftebildung;
2. die Förderung partizipativer Fähigkeiten hinsichtlich der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in, mithilfe von und an* Geomedien;
3. die Befähigung zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien;
4. die praxisorientierte Auseinandersetzung mit Ansätzen und Konzepten, die das reflektierte Lernen *über, mit und durch* Geomedien im Geographie-/Erdkundeunterricht adressieren und
5. die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur Partizipation durch* Partizipation.

Gemäß der Strukturierung und Planung des Forschungsvorhabens hätte das Seminar als *Blended Learning*-Lehrveranstaltung mit sich abwechselnden Präsenz- und Selbstlernphasen durchgeführt werden sollen. Pandemiebedingt ist es im Sommersemester 2021 jedoch nicht möglich gewesen, das

Vorhaben in dieser Form umzusetzen. Im nunmehr dritten Semester in Folge ist an der Goethe-Universität die Präsenzlehre ausgesetzt worden. Aufgrund dessen ist das *Blended Learning*-Format der Kombination aus synchronen Präsenzphasen, die mithilfe des Videokonferenz-Tools Zoom realisiert worden sind, und asynchronen Selbstlernphasen gewichen, in de-

Fokus	Phase	Inhalt
Ein-/ Hinführung	Online-Phase	LE01: Einführung Seminarkonzept, -organisation & Realisierung <i>Blended-Learning</i>
	Seminarsitzung	Seminaraufakt, Hinführung Partizipation als Lerngegenstand und Gestaltungsprinzip
	Online-Phase	LE02: Bildungskonzeption <i>Spatial Citizenship</i>
	Seminarsitzung	Rahmung der Lernziele des Seminars über die Bildungskonzeption <i>Spatial Citizenship</i>
Partizipationsdimensionen, -formen & -möglichkeiten	Online-Phase	LE03: Gesellschaftliche & politische Dimension von Partizipation
	Seminarsitzung	Vertiefung gesellschaftliche & politische Partizipationsmöglichkeiten
	Online-Phase	LE04: Partizipation im Kontext räumlicher Planungsprozesse
	Seminarsitzung	Vertiefung Partizipationsmöglichkeiten im Kontext räumlicher Planungsprozesse
	Online-Phase	LE05: Kinder, Jugendliche & Partizipation
	Seminarsitzung	Kritische-Reflexion der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern & Jugendlichen
	Online-Phase	LE06: <i>Top-down</i> -ermöglichte, formale & <i>bottom-up</i> -initiierte, informelle Partizipation
	Seminarsitzung	Vertiefung formaler & informeller Partizipationsmöglichkeiten
Partizipation lehren & lernen	Online-Phase	LE07: Didaktisches Strukturgitter
	Seminarsitzung	Einsatz des Strukturgitters hinsichtlich Partizipation an räumlichen Planungsprozessen
	Online-Phase	LE08: Partizipatives Lernen
	Seminarsitzung	Vertiefung des partizipativen Lernens am Beispiel des Beteiligungsprojekts „aula“
	Online-Phase	LE09: Möglichkeiten & Grenzen von Partizipation in formalen Bildungskontexten
	Seminarsitzung	Vertiefung in formalen Bildungskontexten lehren und lernen
Partizipation 2.0	Online-Phase	LE10: Partizipation <i>in</i> , <i>mithilfe</i> und <i>an</i> sozialen Netzwerken
	Seminarsitzung	Reflexion von Partizipation(möglichkeiten) <i>in</i> , <i>mithilfe</i> und <i>an</i> sozialen Netzwerken
	Online-Phase	LE11: <i>Game-Based Learning</i>
	Seminarsitzung	Einsatz <i>Game-Based Learning</i> im Geographieunterricht, Lehrveranstaltungsevaluation
	Online-Phase	LE12: <i>Privacy Paradox</i> im Kontext von <i>Data & Locational Privacy</i>
	Seminarsitzung	Seminarabschluss, abschließende Gruppendiskussion

Abbildung 19 | Seminarverlauf und -struktur Sommersemester 2021 (eigene Darstellung)

nen die Studierenden die Seminarsitzungen mittels *Open Educational Resources* (OER) vor- und nachbereitet haben (vgl. Abbildung 19).

Bereits vor Beginn des Seminars sind die Studierenden auf die DokuWiki-basierte OER „*Frankfurt Open Courseware*“ (FOC) hingewiesen worden, in der die mit dem Seminar korrespondierenden Lerneinheiten sowie grund-

legende organisatorische Informationen abgebildet worden sind. Als Dokumentenablage für Präsentationen und andere veranstaltungsinterne Dokumente hat die zugangsbeschränkte Lernplattform OLAT gedient. Die Ergebnissicherung ist über ein *Padlet* realisiert worden. In der ersten Seminarsitzung sind organisatorische Rahmen- und Teilnahmebedingungen erläutert worden. Anschließend ist ein erster inhaltlicher Einstieg in das Seminarthema erfolgt. Wenngleich die Anwesenheitspflicht im Sommersemester 2021 pandemiebedingt ausgesetzt gewesen ist, waren die Studierenden im Rahmen der Teilnahmebedingungen aufgefordert worden, regelmäßig und aktiv an den synchronen Zoom-Sitzungen teilzunehmen und diese anhand der thematisch korrespondierenden OER-Einheiten im Selbststudium asynchron vor- und nachzubereiten. Die auf die Seminareröffnung folgenden Sitzungen sind von den Studierenden in Kleingruppen von zwei bis drei Personen gestaltet und moderiert worden. Ausgehend von der entsprechenden *Hungry Minds*-Literatur, die im Anschluss an einen Einstieg zu Beginn der Sitzung in einem theoretischen Input von max. 20 Minuten zusammengefasst worden ist, ist das Seminarthema anhand von thematisch passenden Praxisbeispielen und gezielten Aufgabenstellungen in Breakoutsessions von ca. 40 Minuten vertieft worden. Die Ergebnisse sind in den Kleingruppen der *Breakoutsessions* gesichert und anschließend, ca. 20 Minuten lang, im Plenum diskutiert worden. Pro Sitzung sind ca. 10 Minuten Puffer einkalkuliert gewesen, der für Ankündigungen oder Organisatorisches genutzt werden konnte. In der Wahl der Beispiele, der Ausgestaltung der Arbeitsaufträge und dem Einsatz kollaborativer Tools haben die Studierenden gemäß dem Ansatz des Partizipativen Lernens freie Hand gehabt. Um als Seminarleitung einen Einblick in das Vorhaben der Gruppen zu bekommen, sind die Studierenden aufgefordert gewesen, ihr Vorhaben im Rahmen eines ersten Gesprächs 14 Tage vor der Seminarsitzung zu skizzieren und in den darauffolgenden Tagen auszuarbeiten. Sieben Tage vor der entsprechenden Sitzung hat ein weiteres Treffen stattgefunden, bei dem die fertige Präsentation als roter Faden der Sitzung, inkl. Beispielen und Arbeitsaufträgen, abgestimmt und im Anschluss an das Gespräch mit der Seminarleitung überarbeitet worden ist. Im Anschluss an die Sitzung haben die Moderierenden individuelles Feedback erhalten. Über die Teilnahmebedingungen hinaus sieht die Studienordnung im Seminar Fachdidaktik die Bearbeitung kleinerer Aufgaben, z. B. Portfolio, Protokoll, Kurzreferat, Thesenpapier, bibliographische Übung oder den Entwurf einer Unterrichtsstunde oder -einheit, vor. Anstelle eines „klassischen“ Portfolios sind die

Studierenden im Sommersemester 2021 dazu aufgefordert gewesen, die zentralen Erkenntnisse von mindestens zehn von zwölf Seminarsitzungen bzw. Lerneinheiten im Hinblick auf das übergeordnete Thema „Partizipation und Geomedien“ in einem *Microblog* zu reflektieren.¹⁰⁶ Die mit den Seminarsitzungen korrespondierenden Lerneinheiten werden im kommenden Abschnitt näher erläutert.

8.3.1. OER-Einheiten

„In einer Kultur der Digitalität ist zeitgemäße Bildung digital unterstützte Bildung“ (BMBF, 2022, o. S.), heißt es in der OER-Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nicht das Lernen über, sondern mit Geomedien soll im Fokus von Lehr-/Lernprozessen stehen. Digitale Bildungsräume erweitern den Klassen- und Seminarraum und ermöglichen die von Zeit und Ort unabhängige Kommunikation, Kollaboration und Partizipation. *Open Educational Resources* (OER) basieren auf der *Open Education*, die ihrerseits wiederum auf dem Prinzip der Offenheit aufbaut. Im Sinne der *Open Educational Practice* (OEP) sind OER kostenfrei, *Open Access*-zugängliche Bildungsressourcen und -materialien, die unter offenen, z. B. *Creative Commons*-Lizenzen, veröffentlicht werden.

Ausgehend von den Erkenntnissen der Vorstudien sind im Wintersemester 2020/2021 mithilfe des E-Class-Modells – eines Modells zur Strukturierung digitaler Lerneinheiten, ausgehend von Explain über Clarify, Look und Act bis hin zu Share und Self Evaluate bzw. Submit (Gerson, 2000) – zwölf prototypische OER-Einheiten im Umfang von jeweils 0,1 CP (ca. 180 Minuten) zur Förderung partizipativer Fähigkeiten entwickelt worden, die in der geographischen Lehrkräftebildung im Rahmen von *Blended Learning*-Arrangements hochschulübergreifend eingesetzt werden können.

Die OER-Einheiten sind als Lernmodul für das fachdidaktische Seminar „Partizipation und Geomedien“¹⁰⁷ in der Logik des am Projektstandort Frankfurt seit Jahren genutzten DokuWikis „Frankfurt Open Courseware (FOC)“ implementiert, das grundsätzlich frei zugänglich ist (*CC Attribution-Noncommercial-Share Alike 4.0 International*). Darüber hinaus sind die Lerneinheiten über das OER-Referatorium Hessenhub/OERSpäti an

¹⁰⁶ Siehe dazu 8.2.2.

¹⁰⁷ In der FOC sind die OER-Einheiten unter nachfolgender Adresse erreichbar: <https://foc.geomedienlabor.de/doku.php?id=courses:studierende:l:s-fachdidaktik-parti-digi:description> (25.01.2024).

den nationalen Suchindex *OERSI* und die OER-Plattform Twillo angebunden und somit hessenweit bzw. (inter-)national frei verfügbar. Vor dem Hintergrund der geographischen Handlungskompetenz als leitendes Lernziel des Geographieunterrichts fokussieren die Lerneinheiten die Förderung demokratischer Werte und Einstellungen sowie Fähigkeiten zur Partizipation in und Gestaltung von digitalen Geomedien anhand typischer Beispielthemen des Sach- und Geographieunterrichts, wie z. B. der Stadt- und Raumplanung (DGfG, 2020). Sie zielen sowohl auf die Förderung fachlicher als auch geographie- und mediendidaktisch vermittelnder Fähigkeiten der Studierenden ab. Bereitgestellt auf der *OER Frankfurt Open Courseware* dienen die OER-Einheiten im Sinne des *Inverted Classroom*-Modells der adressatenorientierten Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen.

Jede LE konzentriert sich im weiten Feld von Partizipation und Geomedien auf einen inhaltlichen Schwerpunkt. Sie besteht aus einer Startseite, auf der neben Inhalten und Lernzielen die Basislektüre und weiterführende *Hungry Minds*-Literatur angegeben sind, einem Arbeitsblatt (AB) und Material (M). Für das Selbststudium empfiehlt sich im Kontext der entwickelten Einheiten die folgende Vorgehensweise:

1. **Worum geht es?** Setzen Sie sich mit der „Startseite“ der LE auseinander (z. B. LE03: Partizipation – Eine Einführung).
2. **Was ist zu tun?** Schauen Sie sich das Arbeitsblatt an (z. B. AB03-1: Partizipation – Eine Einführung).
3. **Was sagt die Basislektüre?** Lesen Sie die Basislektüre ausgehend von den Aufgabenstellungen (im unteren Teil der Startseite der LE).
4. **Was geben die Materialien her?** Bearbeiten Sie die Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung der Materialien (M) (z. B. M03-1: gesellschaftliche und politische Partizipation).
5. **Wo gibt es weiterführende Literatur?** Unter „*Hungry Minds*“ (ebenso im unteren Teil der Startseite der LE).

Zum Inhalt der Einheiten: Die LE sind jeweils in eine aktivierende Selbstlerneinheit und einen aufgabenzentrierten Anwendungsbereich mit Assessment und Reflexion gegliedert.

In den LE 01 und 02 erfolgt zunächst eine Ein- bzw. Hinführung zu Partizipation als inhaltlichem Gegenstand und didaktischem Prinzip. Einheit 01 konzentriert sich auf die Seminareröffnung und eine theoretische Einführung in elektronische und mobile Möglichkeiten zur gesellschaftlichen

und politischen Partizipation. Mithilfe der Nadelmethode werden anschließend Orte, die ein räumliches „*Makeover*“ benötigen, kartiert und Ideen für die Neugestaltung des Ortes auf der Ideenplattform des Bürger*innenbeteiligungsportals Ffm eingestellt. Lerneinheit 02 dreht sich vor dem Hintergrund der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* um die Nutzung digitaler Geomedien und das Bewusstsein für das breite Partizipationsangebot des Web 2.0. Im Fokus dessen steht die Reflexion von Fähigkeiten zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation.

In den LE 03 bis 06 werden theoretische Grundlagen zu Partizipation, Bürger*innenbeteiligung und räumlichen Planungsprozessen behandelt. In LE03 wird Partizipation zunächst als konstitutives Merkmal der Demokratie herausgestellt. Davon ausgehend werden theoretische Grundlagen der politischen und gesellschaftlichen Dimension von Partizipation thematisiert und die Relevanz der Auseinandersetzung mit Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung wird herausgestellt. Anhand der Partizipationspyramide wird dabei auf die Systematisierung von Partizipation eingegangen. Der Fokus von LE04 liegt auf Partizipationsmöglichkeiten an räumlichen Planungsprozessen. Besonderes Augenmerk gilt dabei der in § 3 Baugesetzbuch geregelten formellen Beteiligung von Bürger*innen. Am Fallbeispiel der städtebaulichen Entwicklungsmaßnahme rund um Frankfurt am Main Nordwest wird das Thema anschließend exemplarisch vertieft. Einheit 05 widmet sich Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, die am Beispiel des Projekts „Stadt-Checker“ vertieft werden. Am Beispiel der städtebaulichen Entwicklungsmaßnahme Frankfurt am Main Nordwest werden in LE06 formale von informellen Partizipationsformen abgegrenzt und -möglichkeiten angesprochen.

Die LE 07 bis 09 fokussieren die fachdidaktische Vermittlung von Partizipationsmöglichkeiten und das Partizipative Lernen bzw. eine partizipative Didaktik. In LE07 wird das didaktische Strukturgitter eingeführt, das in der Strukturierung raumordnungspolitischer Fälle für den Geographieunterricht eine Orientierung bietet und hilft, komplexe räumliche Prozesse „in den Griff zu bekommen“. Die Einheiten 08 und 09 setzen sich ausgehend von Sherry Arnsteins „*Ladder of Participation*“ und Kerstin Mayrbergers Stufenmodell mit dem Partizipativen Lernen in formalen Bildungskontexten und einer partizipativen Didaktik auseinander. In LE09 wird das Partizipative Lernen in formalen Bildungskontexten am Beispiel der Mainkai-Sperrung in Frankfurt am Main vertieft.

Im Zentrum der LE 10 bis 12 stehen die webbasierte Partizipation 2.0 sowie Ansätze und Konzepte zur Vermittlung einer reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation im Geographieunterricht. In Einheit 10 werden zunächst die Paradigmen des „*Dutiful Citizen*“ und des „*Actuating Citizen*“ adressiert. Anschließend werden Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* sozialen Netzwerken thematisiert. Einheit 11 widmet sich dem *Game-Based Learning*-Ansatz. In Einheit 12 sind die Lernenden ausgehend von den Modellen des *Privacy Paradox* und des *Privacy Calculus* dazu aufgefordert, ihren Umgang mit *Data* und *Locational Privacy* zu reflektieren.

Die OER-Einheiten sind im Rahmen des Seminars Fachdidaktik im Sommersemester 2021 erprobt worden. Im Sinne von *Open Educational Practice* (OEP) leisten die OER-Lerneinheiten einen Beitrag dazu, fachliche Bildungsprozesse partizipativ zu öffnen und die Qualität hochschulischer Lehr-/Lernprozesse digitalgestützt zu verbessern. Sämtliche Lernmaterialien (Textbausteine, Arbeitsblätter usw.) der LE haben einen atomaren Charakter, d. h., sie können einzeln verwendet, individuell als PDF exportiert und in andere Lehr-/Lernumgebungen eingebettet werden. Für alle LE sind Skripte in Form von Drehbüchern erstellt worden. Auf inhaltlicher Ebene sind die LE in mehreren Schleifen redaktionell überarbeitet und von Expert*innen der Fachdidaktik kommunikativ validiert worden. Pandemiebedingt konnten nur vereinzelt im Rahmen von online-basierten Workshops interessierte fachliche Akteure*innen, bspw. der Kooperationspartner AK Hochschullehre Geographie, in die exemplarische Erprobung einbezogen werden.

Die LE weisen einen atomaren Charakter auf, d. h., alle Elemente (Texte, Bilder usw.) können einzeln verwendet, individuell als PDF exportiert und in andere Lehr- und Lernumgebungen eingebettet werden. Die Lerneinheiten bestehen jeweils aus einer „Welcome-Page“ (LE), die auf die Inhalte und Lernergebnisse der Einheit, den Projektkontext, didaktische Kommentare, die Bearbeitungszeit und Autorenschaft sowie die Basislektüre und *Hungry Minds* verweist. Arbeitsaufträge, die dem Vertiefen der Basislektüre und der praktischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand dienen, sind jeweils als Arbeitsblatt (AB) zu finden. Darüber hinaus werden Materialien (M) bereitgestellt, in denen Modelle, Methoden, Konzepte, Ansätze und andere Inhalte sowie Beispiele aufbereitet sind. Die Lerneinheiten sind in einem DokuWiki realisiert, mit Metadaten versehen und können jederzeit als offene PDF transformiert und ausgedruckt werden.

Nachdem der Untersuchungsgegenstand der Hauptstudie erläutert und der Kommunikationszusammenhang dargelegt worden ist, erfolgt im Weiteren die Auswertung der *Microblogs*.

8.4. Auswertung des Materials

In Zusammenhang mit dem Seminar Fachdidaktik sind im Sommersemester 2021 insgesamt 23 *Blogs*, bestehend aus 220 *Blogposts* bzw. *Microblogeinträgen*, als empirisches Datenmaterial generiert worden, in denen die Seminarteilnehmer*innen ihren Lernprozess prozessorientiert (formativ) im Kontext des Seminarthemas reflektiert haben. Folglich umfasst das Sampling der Hauptstudie 220 ($n = 220$) einzelne *Blogposts*, die nachstehend Gegenstand der Inhaltsanalyse sind. Mit dem Ende der Vorlesungszeit im Juli 2021 sind der Praxisdurchlauf und die damit verbundene Datenerhebung abgeschlossen worden. Mit der Datenauswertung des so entstandenen Analysematerials ist im August/September 2021 begonnen worden.

Die Auswertung des Analysematerials erfolgt kategoriengeleitet im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und dient der inhaltlichen Strukturierung des Materials. Ausgangspunkt für die kategoriengeleitete Auswertung des Analysematerials ist die in der Synthese für die geographische Lehrkräftebildung abgeleitete Taxonomie von Partizipation, die wiederum das von Lauffenburger et al. (2020) publizierte Kategoriengerüst mit den Orientierungsdimensionen der Strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009a) verschneidet und reinnoviert. Die Analyse- bzw. Kodiereinheit umfasste mindestens ein Wort bzw. Hashtag, die Kontexteinheit einen gesamten *Blogpost*. Mehrfachkodierungen sind nicht ausgeschlossen worden, d. h., ein Textsegment konnte im Bedarfsfall mehreren Kategorien zugewiesen werden. Die Auswertung des Materials gliedert sich in zwei Teile, auf die nachfolgend eingegangen wird.

8.4.1. Teil I: Partizipative Auswertung

*„Der Begriff der ‚Partizipation‘ ist in der partizipativen Forschung in zweifacher Hinsicht von zentraler Bedeutung. Er bezieht sich zum einen auf gesellschaftliche Teilhabe und die übergeordnete normative Agenda partizipativer Ansätze, demokratiefördernd zu wirken und die ökonomische, kulturelle und soziale Teilhabe insbesondere von marginalisierten Gruppen zu fördern [...] zum anderen auch [...] [auf] die Gestaltung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen und ihren Partner*innen“*
(von Unger, 2018, S. 164).

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit Definitionen, Dimensionen und Formen von Partizipation wurde die konsequente Integration von Partizipation als Gestaltungsprinzip von Forschungsprozessen für diese Arbeit als relevant identifiziert. Wie das obenstehende Zitat zeigt, ist Partizipation in der partizipativen Forschung in zweifacher Hinsicht relevant, einerseits mit Blick auf politische und gesellschaftliche Partizipation, andererseits jedoch zugleich als Gestaltungsprinzip, was sich in der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beforschten niederschlägt. Der Forschungsstil der Partizipativen Forschung ist innerhalb des interpretativen Paradigmas zu verorten. Unter der Überschrift „Partizipative Forschung“ werden grundsätzlich all jene Forschungsansätze zusammengefasst, die „die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen“ (von Unger, 2014, S. 1). Charakteristisches Merkmal ist die Reziprozität von Forschenden und Beforschten im Forschungsprozess. Mit dem Ziel, die soziale Wirklichkeit erstens zu verstehen und zweitens nachhaltig zu verändern, zeichnen sich partizipative Forschungsansätze durch das Empowerment, die Selbstbefähigung und Ermächtigung gesellschaftlicher Akteur*innen als Co-Forschende am Forschungsprozess aus. Partizipation ist dabei in zweifacher Hinsicht von Relevanz, zum einen in Bezug auf die Partizipation gesellschaftlicher Akteur*innen an Forschungsprozessen, zum anderen in Bezug auf die damit einhergehende Partizipation von Forschung und Wissenschaft an der Gesellschaft. Die Partizipative Forschung zeichnet sich durch ein zyklisches Vorgehen aus und verknüpft Phasen des Handelns, der Aktion und Interaktion mit kritischer Reflexion. Sie umfasst ein breites methodisches Spektrum, das von *Action Research* über *Citizen Science* bis hin zu *Emancipatory Research* reicht. Zentrale Komponente eines partizipativen Forschungsdesigns ist die Beteiligung von Co-Forschen-

den, die in Abhängigkeit vom Forschungsdesign verschieden stark ausgeprägt ist und von einer „üblichen“ Teilhabe über eine „gesteuerte und gezielte Beratung“ durch einzelne Communitymitglieder, z. B. über Expert*inneninterviews und eine „gegenseitige Beratung“, bis hin zu einer stärkenden Partnerschaft, einer gleichberechtigten Zusammenarbeit von Forschenden, reichen kann. Im Zentrum dessen steht das individuelle und kollektive Empowerment, d. h. die individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung und Ermächtigung von Forschungssubjekten zu Co-Forschenden, die langfristig zu einer erhöhten gesellschaftlichen Teilhabe beitragen. Im Sinne einer doppelten Zielsetzung verfolgen partizipative Forschungsansätze das Ziel, die soziale Wirklichkeit nicht „nur“ zu verstehen, sondern aktiv mitgestalten und verändern zu wollen, d. h., nicht nur zu forschen, sondern auch zu handeln (ebd.). Auf der Mikro-Ebene meint dies, dass die Co-Forschenden sich mit ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen in den Forschungsprozess einbringen, diesen aktiv mitgestalten und weiterentwickeln. Auf der Meso-Ebene stärken partizipative Forschungsansätze die Gemeinschaft, das „Wir-Gefühl“ zwischen Forschenden und „Beforschten“ bzw. Co-Forschenden. Organisatorische Abläufe und institutionelle Prozesse werden verbessert. Auf der Makro-Ebene verbessert Partizipative Forschung gesellschaftliche Teilhabechancen und fördert Demokratisierungsprozesse (von Unger, 2014). Vor diesem Hintergrund gliedert sich die Auswertung in zwei Teile.

Teil I der Auswertung erfolgte im Sinne des partizipativen Forschens gemeinsam mit Seminarteilnehmenden, die als Co-Forschende an der inhaltsanalytischen Auswertung des Materials partizipiert haben (ebd.). Handlungsleitend ist das Prinzip gewesen, Partizipation nicht nur auf inhaltlicher Ebene zu betrachten, sondern als Gestaltungsprinzip von Forschungsprozessen auch methodisch zur Anwendung zu bringen. Angesichts dieses Anspruchs ist für die erste Phase der Auswertung die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit dem Ansatz der Partizipativen Forschung (von Unger, 2014) verschnitten worden. Insofern ist die Qualitative Inhaltsanalyse vor dem Hintergrund eines emanzipativen Anspruchs reinnoviert worden. Im Vergleich zur klassischen Qualitativen Inhaltsanalyse ist die partizipative Variante damit kollaborativer, praxisnäher und stärker auf die Perspektive der Studierenden ausgerichtet, die als Co-Forschende an dem Auswertungsprozess partizipieren. Angesichts der erfahrungsba-
sierten Emanzipation zur Partizipation durch Partizipation trägt der Ansatz

damit zum Empowerment der Beforschten zu Co-Forschenden bei. Vor diesem Hintergrund konnten vier Seminarteilnehmende¹⁰⁸ gewonnen werden, die am 14.10.2021 mit der Seminarleitung und einer studentischen Hilfskraft unter den zu diesem Zeitpunkt geltenden Corona-Bedingungen¹⁰⁹ in Präsenz an der Auswertung des Analysematerials partizipiert haben. Beginnend mit einer methodischen Einführung konzentrierte sich die Auswertung auf das Kodieren der *Blogposts*, die papierbasiert vorlagen; die Kodierung wurde mittels Textmarkern durchgeführt (siehe Abbildung 20).

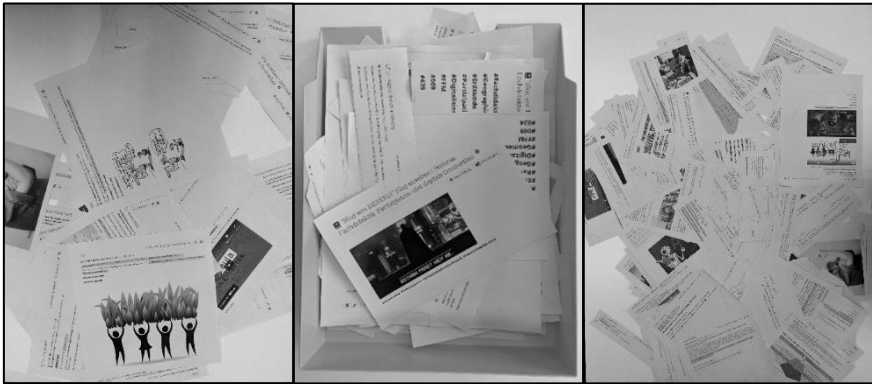


Abbildung 20 | Partizipative Auswertung der Microblogs (eigene Aufnahmen)

Wenngleich die Qualitative Inhaltsanalyse in ihrer klassischen Form, wie oben dargestellt, originär nicht explizit als kollaborativer Prozess konzipiert ist, ist das Material im Rahmen der partizipativen Auswertung kollaborativ kodiert worden. Für die Kodierung des Materials ist die aus dem theoretischen Teil synthetisierte Taxonomie von Partizipation in ein Kategoriengerüst respektive -schema überführt worden (vgl. Tabelle 9). Die Auswertung ist in zwei aufeinanderfolgenden Phasen in Kleingruppen von je drei Personen erfolgt. Ziel ist die Konsensfindung gewesen. In der Praxis hat jede Kleingruppe zunächst eine Hälfte des Materials kodiert. Im Anschluss ist dieses getauscht worden, sodass die Kodierungen von der je anderen Kleingruppe validiert worden sind. Strittige Kodierungen, bei denen zunächst

¹⁰⁸ Diese haben sich gänzlich ohne den Einsatz von *Incentives* bereit erklärt, an der Auswertung zu partizipieren.

¹⁰⁹ Pandemiebedingt war das Treffen genehmigungspflichtig und erforderte das Erstellen eines Hygienekonzepts.

keine Einigkeit erzielt bzw. keine übereinstimmende Kodierung vorgenommen werden konnte, sind anschließend im Plenum diskutiert worden. Im Nachgang zur partizipativen Auswertung sind die *Blogposts* samt Kodierung in MAXQDA übertragen und dort im Rahmen von Teil II der Auswertung weiter untersucht worden, der nachfolgend erläutert wird.

8.4.2. Teil II: Individuelle Auswertung

Die individuelle Auswertung des Materials baut auf der kollaborativen Kodierung und partizipativen Auswertung des Materials auf. Abweichungen beschränken sich auf marginale Änderungen, die sich innerhalb einer Kategorie auf der Ebene der Subkategorien bewegen. Bevor im Folgenden eine zusammenfassende Analyse der *Microbloginhalte*¹¹⁰ vorgenommen wird, erfolgt eine vorgeschaltete Quantifizierung, deren Hauptaugenmerk darauf liegt, einen ersten Überblick zu gewähren. Die Quantifizierung liefert eine klare, übersichtliche Struktur, indem sie die Häufigkeit der kodierten Textsegmente numerisch abbildet, in Prozent ausdrückt und damit eine erste Orientierung ermöglicht (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9 | Kodierschema der Microbloganalyse sowie numerische und prozentuale Quantifizierung der kodierten Textsegmente

Haupt-/Subkategorie	Anzahl Text-segmente	% ¹¹¹
Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen	$\Sigma = 148$ (+ 40 ¹¹²)	$\Sigma = 54,4$ (+14,7 %)
Politik	76	27,9 %
Gesellschaft	27	9,9 %
Bildung	45	16,5 %

¹¹⁰ Das der Analyse zugrunde liegende kodierte Datenmaterial ist über eine DOI zugänglich, die aus dem Appendix hervorgeht.

¹¹¹ Die angegebenen Prozentwerte wurden nach der ersten Dezimalstelle (ab-)geschnitten, um eine einheitliche und übersichtliche Darstellung zu gewährleisten.

¹¹² In der Kategorie „Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ wurden 40 Textsegmente kodiert, die lediglich einen rudimentären Bezug zu Partizipationsmöglichkeiten aufweisen und sich keiner der drei Subkategorien zuweisen lassen.

Partizipative Haltungen	$\Sigma = 79$	$\Sigma = 29 \%$
Bewusstsein	71	26,1 %
Bereitschaft	2	0,7 %
Überzeugungen	6	2,2 %
Fähigkeiten zur Partizipation	$\Sigma = 5$	$\Sigma = 1,8 \%$
<i>in</i> Geomedien	3	1,1 %
<i>mithilfe von</i> Geomedien	2	0,7 %
<i>an</i> Geomedien	0	0 %
Insgesamt kodierte Textsegmente	$\Sigma = 272$	100 %

Die quantitative Auswertung des Materials zeigt, dass die Studierenden in den untersuchten *Microblogs* mit 54,4 % bzw. 69,1 % (inkl. der 40 Textsegmente mit lediglich rudimentärem Bezug) überwiegend Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen reflektieren. Mit 27,9 % stellt die Dimension „Politik“ hierbei die dominierende dar. Im Vergleich dazu entfallen lediglich 1,8 % der kodierten Segmente auf partizipative Fähigkeiten. 1,1 % verweisen auf Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien, 0,7 % auf Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien. Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien, d. h. der Partizipation an Kartenoberflächen oder -diensten auf infrastruktureller bzw. technologischer Ebene, wurden nicht identifiziert. Die Anzahl kodierter Textelemente, die auf partizipative Haltungen verweisen, liegt mit 29 % im Mittelfeld zwischen Wissen und Fähigkeiten. Auffällig ist, dass rund 71 % der kodierten Segmente auf ein Bewusstsein zur Partizipation verweisen, während die Bereitschaft zur Partizipation in lediglich zwei Segmenten zum Ausdruck kommt.

Die Quantifizierung der Auswertung mündet vorläufig in der These, dass es im speziell konzipierten Seminar Fachdidaktik gelungen ist, auf Seiten der Studierenden das Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen zu fördern. Zugleich stellt sich die Frage, warum partizipative Fähigkeiten in lediglich 1,8 % der untersuchten Textsegmente und damit unterdurchschnittlich häufig zum Ausdruck kommen. Auf Grundlage der Quantifizierung wird das Material in der nachfolgenden Analyse zunächst pro Subkategorie und anschließend pro Hauptkategorie inhaltlich strukturiert und zusammengefasst.

8.5. Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse

*„Menschen sind nicht fähig oder unfähig zur Partizipation, sondern sie entwickeln sich darin. Partizipieren lernt man durch Partizipation, nicht durch Vorbereitung auf Partizipation“
(Urban, 2005, S. 5).*

Die Qualitative Inhaltsanalyse der Hauptstudie verfolgt das Ziel der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials. Sie basiert auf der kategoriengeleiteten Auswertung des Analysematerials, das aus 220 einzelnen *Blogposts* besteht. Im Folgenden werden die Erkenntnisse, die aus der Kategorienanwendung resultieren, zusammengefasst. In Form eines Kategoriengerüsts ist die aus der Synthese resultierende Taxonomie von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipative Haltungen und Fähigkeiten hierfür strukturgebend. Entlang dieser Trias werden die Ergebnisse der Auswertung nachstehend zunächst pro Subkategorie zusammenfassend analysiert, bevor sie anschließend mit Bezug auf die Hauptkategorien und über diese hinweg diskutiert werden.

8.5.1. Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen

Aus Sicht der Strukturalen Medienbildung ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen geomedialer Partizipationsmöglichkeiten Voraussetzung dafür, entsprechende Angebote – unter Berücksichtigung spezifischer Grenzen – in Anspruch nehmen zu können. Angesichts dessen, dass Geomedien im Kontext von Digitalität als Weltlieferanten omnipräsent sind, bieten die Reflexion von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit deren Grenzen folglich eine hilfreiche Orientierung, um entsprechende Angebote reflektiert in Wert setzen zu können.

Unter Berücksichtigung der Bedeutungsdimensionen von Partizipation wird in Anbetracht der Vielzahl und Vielfalt an Partizipationsangeboten und -möglichkeiten grundlegend zwischen der *Teilnahme* an politischen und der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen differenziert. Vor diesem Hintergrund wurden im theoretischen Teil der Arbeit die Dimensionen der Politik und Gesellschaft und entsprechendes Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen als relevant identifiziert. Aufgrund dessen, dass die Arbeit

im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung angesiedelt ist, wird zudem die Dimension „Bildung“ relevant. Deswegen werden innerhalb der Kategorie „Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ die drei Subkategorien „Gesellschaft“, „Politik“ und „Bildung“ differenziert. Diese werden nachstehend in dieser Reihenfolge betrachtet.

Zunächst wird jedoch auf 40 Textstellen eingegangen, die lediglich rudimentäres Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten aufweisen und mangels expliziten Bezugs zu den Dimensionen „Gesellschaft“, „Politik“ und „Bildung“ keiner der drei Subkategorien zugewiesen werden konnten und daher in der Hauptkategorie kodiert wurden. Vier dieser Textstellen zeigen Wissen über Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten auf. Während zwei *Posts* auf die Risiken und Gefahren sozialer Netzwerke eingehen (ATRAF02,¹¹³ LE10¹¹⁴ & SLDAV10, LE10), betonen die anderen zwei Herausforderungen bei der Umsetzbarkeit beschriebener Partizipationsmöglichkeiten (SANIB17, LE03 & RoKIT22, LE08). Fünf Beiträge zeigen, dass die Autor*innen lediglich über allgemein gehaltenes Wissen über Partizipation verfügen, bei dem sie nicht zwischen verschiedenen Dimensionen und Domänen differenzieren. Nur ein *Post* adressiert Schüler*innen und den Schulunterricht, indem behauptet wird, dass „digitale Medien [...] die Partizipationsmöglichkeiten in jeglicher Hinsicht [erleichtern]“ (CASIM06, LE01). Elf Textstellen adressieren Kinder und Jugendliche unabhängig vom schulischen Kontext. Eine Textstelle verweist nur auf die Wichtigkeit, dass sich auch diese Gruppe von Bürger*innen beteiligt (CHGUL20, LE06), eine andere erläutert als Partizipationsmöglichkeit die sozialen Netzwerke (GAJULA19, LE10). Gemein ist diesen Beiträgen aus theoretischer Perspektive eine *oversimplification*, die auf ein niedriges Reflexionsniveau in Bezug auf die im Seminar behandelten Inhalte hinweist. Die anderen *Microblogeinträge* betonen die Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung ihrer Umgebung und ihrer Kommune miteinzubeziehen (z. B. NAFEF10, LE05 & EVROH02, „Kinder und Jugendliche – marginale Gruppe in der Partizipation?“). Andere nennen auch konkrete Möglichkeiten, wie sich Kinder und Jugendliche in ihre Umgebung einbringen und an der Gestaltung ihrer Stadt beteiligen können (z. B. GUCEH13,

¹¹³ Anonymisierter Hinweis auf die Autor*innenschaft.

¹¹⁴ Verweis auf das kodierte Textsegment entlang der von den Verfassenden gewählten Überschrift des entsprechenden *Blogposts*.

LE05 & CLROR01, LE05). Drei *Blog*einträge beziehen sich auf alle Bürger*innengruppen und rufen zur Partizipation in der eigenen Kommune (SLDAV10, LE01 & CLROR01, LE02) auf oder greifen Diskussionen bzgl. der Gleichberechtigung bei Partizipationsmöglichkeiten aus dem Seminar-kontext auf (NEDUK05, LE04). Insgesamt zeigt sich bei diesen Beiträgen eine sehr breite Deutung von Partizipation, die eine grundlegend positive Wahrnehmung von Partizipation illustriert. Gleichzeitig fehlt der explizite Bezug zu Geomedien bzw. eine kritische Reflexion des Grenzbezugs.

Vier *Blog*einträge beziehen sich auf die formellen Bürger*innenbeteiligungsverfahren, wobei zwei davon die formellen von den informellen abgrenzen (NAFEF10, LE06 & HEKLH02, LE06) und zwei weitere auf das Portal Ffm verweisen, das ein Beispiel für eine formelle Partizipationsmöglichkeit darstellt (CLROR01, LE02 & SLDAV10, LE01). Zehn Textstellen beziehen sich auf die Verwendung von Geomedien und insbesondere sozialen Netzwerken zur Partizipation. Dabei zeigen zwei Studierende außerdem Wissen über den *Changing Citizenship*-Ansatz, der im Seminar vermittelt worden ist (KAWOM05, LE10 & EVROH02, „Changing Citizenship in der Schule“). Drei Textstellen nehmen Bezug zur E-Partizipation (MESEB21, S. 1 oben & CLMAF08, LE01 & LE04) und der mParticipation (TASTIM22, S. 1 oben & MESEB21, S. 1 oben).

Insgesamt verweisen die kodierten Textsegmente, in denen die Studierenden auf rudimentärer Ebene Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten reflektieren, darauf, dass es im Seminar gelungen ist, das Wissen über Partizipationsmöglichkeiten zu fördern. Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil der Arbeit im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung als relevant identifizierten Dimensionen von Partizipation, die gleichwohl die Subkategorien der Kategorie „Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ bilden, verweisen die kodierten Textstellen jedoch darauf, dass entsprechendes Wissen – obwohl Möglichkeiten zur Partizipation durchweg positiv wahrgenommen und reflektiert werden – insgesamt wenig ausgeprägt und wenig konkret ist, was auf eine *oversimplification* der im Seminar erarbeiteten geomedienbasierten Möglichkeiten zur Partizipation hindeutet. Im Vergleich zu tiefergehendem Wissen über politische und gesellschaftliche Möglichkeiten der Partizipation und jene, die die Bildungsdomäne betreffen bzw. adressieren, das in Summe 54,4 % der insgesamt kodierten Textstellen ausmacht, bildet sich das „rudimentäre“ Wissen

über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten jedoch lediglich bei 14,7 % ab, was grundsätzlich dafür spricht, dass es im Seminar überwiegend gelungen ist, domänenspezifisches Wissen über Partizipationsmöglichkeiten zu adressieren. Mit Blick darauf, geomedienbasierte Möglichkeiten zur Partizipation im Kontext von Digitalität reflektiert in Wert zu setzen, bieten das entsprechend reflektierte Wissen und die Bezugnahme auf Grenzen, Gefahren und Risiken der Partizipation mangels Tiefe in Bezug auf den Welt- und Grenzbezug dennoch nur restringierte Orientierung.

8.5.1.1. Subkategorie „Politik“

Die in der Subkategorie „Politik“ identifizierten Textstellen verweisen auf Wissen über politische, geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, das den Studierenden im Kontext von Digitalität angesichts der Vielzahl und Vielfalt geomedienbasierter Partizipationsmöglichkeiten eine hilfreiche Orientierung bietet, um die entsprechenden Angebote reflektiert in Wert setzen zu können. Ausgehend davon wurden in der Auswertung all jene *Blogposts* berücksichtigt, in denen die Studierenden Wissen über politische, geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen reflektieren. Insgesamt konnten in der Subkategorie so 76 relevante Textstellen identifiziert werden.

In vier Einträgen wird auf die Vermittlung von Wissen über politische, geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Kontext eingegangen. Dabei beziehen sich zwei Einträge auf die Erläuterung der Unterschiede zwischen politischer und gesellschaftlicher Partizipation (SLDAV10, LE03 & RoKIT22, LE02). Ein anderer *Blogpost* betont hingegen die Vorteile der Nutzung sozialer Netzwerke zur Beteiligung an räumlichen Planungsprozessen. Er adressiert sowohl Schüler*innen als auch andere Bürger*innen. Darüber hinaus ist dies der einzige Eintrag, in dem Grenzen politischer Partizipationsmöglichkeiten beleuchtet werden, indem auf die Kenntnis von „Gefahren der sozialen Medien und deren Grenzen“ (MESEB21, LE09) eingegangen wird. Der vierte Beitrag konzentriert sich ebenfalls darauf, dass Schüler*innen an räumlichen Planungsprozessen politisch partizipieren können. In diesem Zusammenhang wird auf Videokampagnen und *Minecraft* rekurriert. Insofern beide Themen im Seminar in Zusammenhang mit dem *Game-Based Learning*-Ansatz behandelt wurden, zeigt die Person entsprechendes Wissen über den Ansatz auf (CHGUL20, LE04). Lediglich ein einziger *Post* thematisiert in Zusammenhang mit einer

Diskussion im Seminar die Wissensvermittlung politischer Partizipationsmöglichkeiten im universitären Kontext (NEDUK05, LE03).

In 41 kodierten Textstellen werden die Partizipationsmöglichkeiten von Bürger*innen im Allgemeinen reflektiert. Davon beschreiben 27 Textstellen Wissen über politische, geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten in Zusammenhang mit Möglichkeiten zur Partizipation an räumlichen Gestaltungsprozessen auf kommunaler Ebene. In 20 Fällen wird das im Seminar in diesem Zusammenhang angebrachte Beispiel der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm rezipiert, mithilfe dessen Bürger*innen an räumlichen Planungsprozessen partizipieren, Ideen einbringen oder Mängel der Stadt melden können (z. B. MAAXD14, „Schlaglöcher und Co.? – Mach was dagegen!). In einem *Post* wird in diesem Zusammenhang auf eine ähnliche Plattform der Stadt Mannheim verwiesen (TASTM22, LE06). Die übrigen Textstellen zeigen unabhängig von Ffm Wissen über die Notwendigkeit der politischen Partizipation auf, wobei sich drei dieser Textstellen auch auf das Wissen über Beteiligungsmöglichkeiten an räumlichen Planungsprozessen der Stadt oder Kommune beziehen.

Neun Textstellen adressieren explizit Kinder und Jugendliche, unabhängig vom formalen Bildungskontext der Schule. Teilweise wird dabei ein Zusammenhang zur Bürger*innenbeteiligung hergestellt. Dabei wird darauf eingegangen, dass Kindern und Jugendlichen Wissen über politische Partizipationsmöglichkeiten vermittelt werden (z. B. NAFEF10, LE03) und zugleich konkrete Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche zur Partizipation geschaffen werden sollten (z. B. NEDUK05, LE05). 18 Textstellen verweisen auf Wissen über Möglichkeiten zur Partizipation an räumlichen Planungsprozessen auf kommunaler Ebene. Wie bereits erwähnt, verweisen diese Beiträge auf formale Möglichkeiten zur politischen Partizipation. Zwei Personen reflektieren in diesem Zusammenhang entsprechende Möglichkeiten der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm. Die verbleibenden 16 Personen gehen auf andere Möglichkeiten ein, wie z. B. „einen Dialog mit dem Stadtplanungsamt“ zu führen (SLDAV10, LE04), „Online-Petitionen“ zu unterschreiben (ATRAF02, LE04), soziale Medien zu nutzen (MESEB21, LE09) oder verschiedene Projekte zu unterstützen (CHGUL20, LE04 & z. B. TASTM22, LE04). Häufig wird hierbei auf verschiedene Akteur*innen in räumlichen Planungsprozessen eingegangen und zur Beteiligung aufgerufen (z. B. ESPEZ17, LE05).

Zehn Textstellen weisen Wissen über die Unterscheidung gesellschaftlicher und politischer Partizipationsmöglichkeiten auf. Während die Unterscheidung z. T. lediglich benannt wird (z. B. KAWOM05, LE03), reflektieren andere beide Formen weitaus detaillierter (z. B. ESPEZ17, LE03). Angesichts der vorgenommenen Mehrfachkodierung ist zu vermuten, dass viele dieser Textstellen auch bereits in der Subkategorie „Gesellschaft“ kodiert und entsprechend erläutert und analysiert worden sind.

46 Kodierungen beziehen sich auf formale, *top-down*-ermöglichte Bürger*innenbeteiligungsprozesse. Allerdings werden diese in verschiedenen Kontexten berücksichtigt. Während sich acht Textstellen auf die Unterscheidung zwischen formaler und informeller Beteiligung konzentrieren, wobei die Unterscheidung oft lediglich benannt (z. B. CLMAF08, LE06) und nur erläutert wird (RoKIT22, LE06). 21 kodierte Textsegmente verweisen in Zusammenhang mit Wissen über formale Möglichkeiten zur politischen Partizipation auf die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm. Anknüpfend daran beziehen sich 18 *Blogposts* auf formale Beteiligungsmöglichkeiten an räumlichen Planungsprozessen auf kommunaler Ebene. Ein weiterer ruft zum aktiven Wählen auf. In lediglich fünf Fällen lässt sich Wissen über informelle Möglichkeiten zur politischen Partizipation identifizieren, ohne dass eine Abgrenzung zu formalen Möglichkeiten vorgenommen wird. Drei davon rufen zum Unterstützen einer Petition auf (z. B. CASIM06, LE04), um informell zu partizipieren. Eine Person wirbt für die Unterstützung von gemeinnützigen Organisationen (MESEB21, LE06), und wiederum eine Person betont die Wichtigkeit *bottom-up*-initiiert Verfahren und Formen zur Partizipation, die durch informelle Beteiligung gekennzeichnet sind (ATRAF02, LE03). Lediglich ein weiterer *Microblog*-eintrag greift die Unterscheidung zwischen *bottom-up*-initiiert und *top-down*-ermöglichter Partizipation auf und stellt die beiden Formen knapp gegenüber (MESEB21, LE03). In Summe überwiegt folglich das identifizierte Wissen über formale, *top-down*-ermöglichte Formen der politischen Partizipation gegenüber informellen, *bottom-up*-initiierten Varianten.

Zwei Beiträge beziehen sich auf das im Seminar behandelte Konzept des *Game-Based Learning* und verweisen auf Partizipationsmöglichkeiten mithilfe des Spiels *Minecraft* (CLROR01, LE04 & CHGUL20, LE04). Jeweils ein weiterer Eintrag erwähnt die ebenfalls im Seminarkontext beschriebene mobile Partizipation (mParticipation) (ATRAF02, LE01), die elektronische Partizipation (E-Partizipation) (TASTM22, LE04) und den Ansatz des *Spatial Citizenship* (ESPEZ17, LE02).

Insgesamt sind die in der Subkategorie „Politik“ kodierten Textstellen gekennzeichnet durch ein breites Wissen über geomedienbasierte Möglichkeiten zur politischen *Teilnahme*, das den Studierenden im Kontext von Digitalität eine hilfreiche Orientierung bietet. In Anbetracht der Partizipationsform überwiegt das reflektierte Wissen über formale, *top-down*-ermöglichte Varianten gegenüber informellen, *bottom-up*-initiierten Verfahren. Insofern die Studierenden sowohl auf Kinder und Jugendliche als auch auf Bürger*innen, Schüler*innen und Studierende eingehen, reflektieren sie verschiedene Ebenen, Kontexte und Zusammenhänge von Möglichkeiten der politischen Partizipation. Hierin zeigt sich ein ausgeprägtes Maß an Wissensbezügen, das Voraussetzung dafür ist, die entsprechend reflektierten Angebote in Anspruch nehmen und reflektiert in Wert setzen zu können. An vielen Stellen werden Bezüge zu räumlichen Planungsprozessen hergestellt, sowohl über den Aspekt der Bürger*innenbeteiligung als auch über die Plattform Ffm, jedoch auch in Bezug auf Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, an diesen zu partizipieren. Dies lässt sich im Kern darauf zurückführen, dass entsprechende Inhalte im Seminar und dem mit diesem korrespondierenden OER-Angebot adressiert und vertieft wurden. Analog zur Subkategorie „Gesellschaft“ zeigt sich auch mit Blick auf die politische Partizipationsdimension, dass entsprechende Bezüge zu Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten gering ausfallen, was wiederum darauf hinweist, dass diese in Zusammenhang mit den primär positiv konnotierten Möglichkeiten der *Teilnahme* an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen nicht ausreichend berücksichtigt werden und daher nicht in die Reflexionen einfließen.

Dieser Umstand verstärkt die These, dass entsprechende Grenzen im Seminar nicht ausreichend aufgezeigt und daher von den Studierenden nicht reflektiert wurden. Die geringe Anzahl an Grenzbezügen lässt darüber hinaus darauf schließen, dass diese in Zusammenhang mit den grundlegend positiv konnotierten Möglichkeiten der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen nicht ausreichend mitgedacht werden. Mit Blick auf den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials, d. h. das Seminar Fachdidaktik, gilt es daher zu prüfen, inwieweit die Auseinandersetzung entsprechend adressiert bzw. angebahnt wurde und künftig ausgebaut werden kann.

8.5.1.2. Subkategorie „Gesellschaft“

In der Subkategorie „Gesellschaft“ kommt die Reflexion der Studierenden von Wissen über gesellschaftliche, geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen zum Tragen. Im Zuge der Auswertung sind all jene Einträge kodiert worden, in denen die Studierenden zeigen, dass sie über Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen verfügen, die sich auf die Dimension der gesellschaftlichen Partizipation beziehen und gleichwohl bedeuten, dass es im Seminar gelungen ist, grundständige Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation aufzuzeigen. Insgesamt sind hierbei 27 relevante Textstellen identifiziert worden.

Vier Textstellen adressieren die Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Kontext und weisen damit auf den Doppeldecker der didaktischen Vermittlung hin. Vier *Blog*einträge beziehen sich auf die Beteiligungsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. In fünf Textstellen wird auf die Notwendigkeit eingegangen, Kinder und Jugendliche – unabhängig vom schulischen Kontext – an diesen zu beteiligen. All jene Beiträge betonen die Wichtigkeit, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Partizipation zu offerieren. Ein Eintrag verweist in diesem Zusammenhang auf konkrete Möglichkeiten, indem zur Verwendung von „soziale[n] Netzwerken für gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen“ aufgerufen wird (TASTM22, LE05). Lediglich ein einziger *Blogpost* thematisiert die Wissensvermittlung gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten im universitären Kontext, indem auf einen entsprechenden Diskussionsgegenstand im Seminarkontext rekurriert wird (NEDUK05, LE03).

In elf Textstellen wird auf den Unterschied zwischen politischer und gesellschaftlicher Partizipation eingegangen. Auf theoretischer Ebene wird dabei auf konkrete Möglichkeiten zur Partizipation (z. B. AYYUS22, LE03) und auf Unterschiede (z. B. EVROH 22, „Partizipation – unterschiedliche Ansätze“) verwiesen. Jeweils ein Eintrag nimmt daran anschließend Bezug auf den Schulunterricht und verweist darauf, dass Schüler*innen die Differenzierung zwischen politischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Partizipation kennen (SLDAV10, LE03) und Kinder und Jugendliche die „Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen“ (HEKLH02, LE03) erlernen sollen, um „später [...] mündige [...] und teilhabende [...] Bürger_innen“ werden zu können (ebd.). Insofern wird ein Bezug zum übergeordneten Bildungsziel, der Befähigung zur Partizipation, hergestellt.

Eine Person nimmt Bezug auf die Diskussion politischer und gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten, die im Seminar erfolgt ist (NEDUK05, LE03). In drei Textstellen wird auf den *Spatial Citizenship*-Ansatz eingegangen, der im Seminar in Zusammenhang mit einer emanzipativen Geomedienbildung thematisiert wurde. In einem der Posts wird kurz erklärt, was es bedeutet, ein *Spatial Citizen* zu sein, und wie sich dies auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten auswirkt. In einem anderen Eintrag wiederum wird ein Bezug zu Schüler*innen hergestellt (KAWOM05, LE02). Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass einige Studierende die Fähigkeit haben, theoretische Konzepte mit praktischen Handlungsforderungen zu verbinden. Allerdings handelt es sich dabei weniger um konkrete Umsetzungen, sondern mehr um allgemeine Hinweise. Dieser Befund passt zu der bisher gewonnenen Einsicht, dass im Kommunikationszusammenhang des Analysematerials insbesondere Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten erworben worden ist. Gleichzeitig schärft es die Frage, inwiefern praktischere Partizipationsfähigkeiten überhaupt mittels des Erhebungsinstruments gewonnen werden können.

In lediglich einem der 27 *Blog*einträge zeigt sich Wissen über formale Beteiligungsverfahren (KIMIM20, LE03). Im Vergleich dazu weisen neun Einträge auf informelle Beteiligungsverfahren hin, wovon drei Textstellen auf Partizipationsmöglichkeiten *mithilfe* sozialer Netzwerke entfallen (TASTM22, LE03, LE05, 09). In anderen Beiträgen werden Partizipationsmöglichkeiten wie die Übernahme eines Ehrenamtes (MAAXD14, LE03), das Unterzeichnen von Petitionen (KIMIB20, LE06) oder die Partizipation mithilfe von Geomedien wie, z. B. *Google Maps* (TEASTM22, LE02), aufgezeigt. Ein Eintrag verdeutlicht, dass *bottom-up*-initiierte Partizipationsmöglichkeiten eng mit informellen Formen der Beteiligung zusammenhängen (CASIM06, LE03). Lediglich ein Eintrag nimmt Bezug auf Grenzen der Partizipation, indem er auf die „Berücksichtigung der Gefahren für den Datenschutz“ verweist (TAASTM22, LE09). Innerhalb der Subkategorie „Gesellschaft“ ist dies die einzige Textstelle, die statt Partizipationsmöglichkeiten ausschließlich deren Grenzen berücksichtigt. Die Tatsache, dass in neun Einträgen auf informelle und lediglich in einem auf formale Partizipationsformen eingegangen wird, lässt die Vermutung zu, dass die Differenzierung formaler und informeller Partizipationsformen im Seminar nicht hinreichend deutlich wurde, informelle Verfahren im Vergleich jedoch weitaus präsenter zu sein schienen und daher Einzug in die Reflexionen erhalten haben.

Im Kontext von Digitalität bietet das von den Studierenden reflektierte Wissen über geomedienbasierte Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation eine hilfreiche Orientierung, um entsprechende Angebote reflektiert in Wert zu setzen, wenngleich diese sich in weiten Teilen auf informelle, *bottom-up*-initiierte Formen der gesellschaftlichen Partizipation konzentrieren, während formale, *top-down*-ermöglichte Varianten und Verfahren, z. B. die Vereins- und Verbandsarbeit, im Vergleich dazu jedoch vernachlässigt werden. Im Unterschied zu der Dimension „Politik“ fällt das Verhältnis von formalen, *top-down*-ermöglichten Partizipationsformen zu informellen, *bottom-up*-initiierten Varianten folglich entgegengesetzt aus. Die geringe Anzahl an Grenzbezügen, die auch in der Subkategorie „Politik“ ins Auge fällt, lässt darüber hinaus darauf schließen, dass diese in Zusammenhang mit den grundlegend positiv konnotierten Möglichkeiten der *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen nicht ausreichend mitgedacht werden. Mit Blick auf den Kommunikationszusammenhang des Analysematerials, spricht das Seminar Fachdidaktik, gilt es daher zu prüfen, inwieweit die Auseinandersetzung entsprechend adressiert bzw. angebahnt wurde und künftig ausgebaut werden kann.

8.5.1.3. Subkategorie „Bildung“

In Anbetracht der Ausrichtung der Arbeit auf die geographische Lehrkräftebildung wird neben den Dimensionen der „Politik“ und „Gesellschaft“ ebenso die Domäne der „Bildung“ relevant, die angesichts dessen in das Kategoriengerüst aufgenommen wurde und ausgehend davon in der Analyse evident wird. Im Zentrum der Subkategorie stehen das Wissen über Möglichkeiten zur Thematisierung von Partizipation auf inhaltlicher Ebene anhand alltags- und lebensweltnaher Beispiele und Möglichkeiten und ebenso die Realisierung und Implementierung von Partizipation als didaktischem Prinzip partizipativer und erfahrungsbasierter Lehr-/Lernprozesse in formalen Bildungsprozessen, jeweils unter Berücksichtigung der entsprechenden Grenzen selbiger. Um Geomedien im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf den formalen Zusammenhang der geographischen (Lehrkräfte-)Bildung reflektiert in Wert setzen zu können und vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers die didaktische Vermittlung dessen mitzudenken, bietet entsprechendes Wissen eine hilfreiche Orientierung.

In der Auswertung wurden 45 Textstellen identifiziert, die einen entsprechenden Bezug zur Bildungsdomäne aufweisen. 33 Einträge beziehen sich dabei auf die Vermittlung von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten im Schulunterricht, zwei weitere Einträge konzentrieren sich hingegen auf den Seminarkontext. Die verbleibenden zehn identifizierten Beiträge weisen keinen spezifischen Kontext, in dem das Wissen vermittelt werden soll, auf, sondern sind allgemeiner gehalten. In 14 Textsegmenten wird die Notwendigkeit betont, Schüler*innen die Partizipation am Schulgeschehen zu vermitteln. Sowohl die Beteiligung an der räumlichen Gestaltung der Schule (NEDUK05, LE08) als auch die Mitsprache an unterrichtlichen Entscheidungen (SLDAV10, LE08) werden dabei reflektiert. Ein Beitrag bezieht sich auf die Beteiligung von Schüler*innen an kommunalen, räumlichen Planungsprozessen im Rahmen des Unterrichts (KIMIB20, LE08). In Zusammenhang mit der Partizipation an der Gestaltung von Schule wird mehrfach auf das Projekt „Aula“ verwiesen (z. B. NAFEF10, LE08 & MAAXD14, LE08), das die Verstetigung der Partizipation von Schüler*innen im Sinne von *Teilsein* an schulischen Prozessen adressiert. In diesem Kontext wird mehrfach auf das Partizipative Lernen verwiesen, das im Seminar in Zusammenhang mit dem Projekt „Aula“ behandelt worden ist. Insgesamt nehmen acht Textstellen Bezug auf das Projekt und stellen seine Relevanz für die Verstetigung der Partizipation von Schüler*innen in Zusammenhang mit formalen Bildungskontexten heraus. Sechs Textstellen thematisieren den *Spatial Citizenship*-Ansatz und nehmen Bezug auf dessen Vermittlung im Schulunterricht. Eine Textstelle verweist auf den *Changing Citizenship*-Ansatz (EVROH02, „Changing Citizenship in der Schule“). In einem Eintrag kommt das übergeordnete emanzipative Bildungsziel der Erziehung zu Mündigkeit zum Ausdruck (RoKIT22, LE02). 15 Textstellen beschäftigen sich mit dem Einsatz von Geomedien, insbesondere sozialen Netzwerken, im Schulunterricht. Im Rahmen dessen wird auf Vor- und Nachteile spezifischer Geomedien zur Partizipation eingegangen (z. B. SANIB17, LE01). Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit bzw. Reflexion von Möglichkeiten zur Partizipation *mithilfe* sozialer Netzwerke, bei der sowohl Vor- (EVROH02, „Changing Citizenship in der Schule“) als auch Nachteile bzw. Gefahren (z. B. TASTM22, LE10) zur Sprache kommen. In insgesamt vier kodierten Textstellen wird auf Grenzen der Partizipation an formalen Bildungsprozessen Bezug genommen. Ein Beitrag geht in Zusammenhang mit dem Einsatz von sozialen Netzwerken und Geomedien im Unterricht auf die Rolle der Erziehungsberechtigten ein

(KAWOM05, „Partizipation im Kontext digitaler Geomedien und sozialer Netzwerke“). Zwei Textstellen beziehen sich auf Bedenken in Bezug auf die Einhaltung von Datenschutz bei der Integration von Geomedien im Schulunterricht (TASTM22, LE09 & LE10). Eine Person macht auf die Berücksichtigung der „Verbote und Richtlinien“ der jeweiligen Schule aufmerksam (EVROH02, „Changing Citizenship in der Schule“).

Insgesamt zeigt sich in der Subkategorie „Bildung“ ein breites Wissen über die inhaltliche Auseinandersetzung mit Partizipation und Möglichkeiten der Realisierung partizipativen Lehrens und Lernens in formalen Bildungskontexten, die sowohl den Unterricht als auch die Gestaltung von Schule umfassen. Im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung bietet dies eine hilfreiche Orientierung, um Geomedien einerseits partizipativ nutzen und sie andererseits mit Blick auf formale Bildungskontexte reflektiert in Wert setzen zu können.

Vor diesem Hintergrund wurde Partizipation als inhaltlich relevanter Gegenstand der geographischen (Lehrkräfte-)Bildung wahrgenommen und als didaktisches Prinzip reflektiert. Im Vergleich zur Subkategorie „Gesellschaft“, zu der im Analysematerial lediglich 27 relevante Textstellen identifiziert werden konnten, entfallen mit 45 Textsegmenten nahezu doppelt so viele Kodierungen auf die Subkategorie „Bildung“. Dies spricht dafür, dass es im Seminar gelungen ist, Theorie und Praxis zu verknüpfen, insofern die theoretische Auseinandersetzung mit dem komplexen Partizipationskonstrukt mit schul- und unterrichtsrelevanten Praxisbezügen angereichert und diese anhand konkreter Beispiele alltags- und lebensweltnah vertieft worden sind. Dass im Rahmen von insgesamt 45 kodierten Textsegmenten – ähnlich wie in den Subkategorien „Politik“ und „Gesellschaft“ – lediglich vier Mal auf Grenzen eingegangen wird, unterstreicht jedoch die Notwendigkeit, die Auseinandersetzung mit den Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten gerade im Hinblick auf formale Bildungskontexte insgesamt zu vertiefen bzw. stärker zu betonen.

8.5.2. *Partizipative Haltungen*

Angeichts der in der Synthese zusammengeführten Erkenntnisse wird in der Analyse der *Microblogposts* innerhalb der Kategorie „Partizipative Haltungen“ zwischen den Subkategorien „Bewusstsein“, „Bereitschaft“ und „Überzeugungen“ differenziert, die nachstehend in ebendieser Reihenfolge ausgeführt werden. Vor dem Hintergrund der Strukturalen Medienbildung weisen die Reflexionen dieser Subkategorien einen Selbstbezug auf, der

sich in einer Reflexion auf das Subjekt, einer Selbstreflexion, ausdrückt. Im Material zeigt die Selbstreflexion sich darin, dass die Studierenden sich in Beziehung zu dem Konglomerat aus Partizipation und Geomedien setzen, Bezüge zu ihrer Identität und Biographie herstellen und den reflektierten Sachverhalten und Gegenständen persönliche Bedeutung beimessen und Relevanz zuschreiben.

8.5.2.1. Subkategorie „Bewusstsein“

In der Subkategorie „Bewusstsein“ der Hauptkategorie „Partizipative Haltungen“ wurden insgesamt 71 Textstellen kodiert, die Aufschluss darüber geben, dass sich die verfassenden Personen bestimmter Partizipationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das eigene sowie das Handeln anderer bewusst sind.

Zunächst soll analysiert werden, welche Personengruppen in den kodierten Textstellen angesprochen werden. 31 der 71 Textstellen handeln von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche im schulischen oder außerschulischen Kontext. Zwölf Textstellen adressieren explizit die Beteiligung von Schüler*innen. Dabei zeigen sieben Personen in insgesamt acht Textstellen, dass sie sich der Wichtigkeit, dass Schüler*innen im Allgemeinen partizipieren, bewusst sind und folglich über ein Bewusstsein über deren Partizipationsmöglichkeiten verfügen. Es wird bspw. erläutert, dass Lehrkräfte Schüler*innen zur Partizipation befähigen (TASTM22, LE09; RoKIT22, LE02; ESPEZ17, LE08 & CASIM06, LE06) und ihnen mehr Vertrauen schenken müssen (TASTM22, LE08). Außerdem zeigt sich, dass die Beteiligung der Schüler*innen an der Gestaltung von Schule und entsprechenden Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen wahrgenommen wird (NAFEF10, LE08 & KIMIB20, LE02). Eine Textstelle macht zudem auf die Verwendung von Geomedien zur Partizipation aufmerksam (CHGUL20, LE02). Die anderen vier Textstellen beziehen sich explizit auf den schulischen Unterricht. So wird das Bewusstsein geäußert, dass Partizipationsmöglichkeiten im Geographieunterricht (NAFEF10, LE02 & HEKLH02, LE02) oder allgemein im Unterricht (SLDAV10, LE03) vermittelt werden müssen. Eine Person bezieht hierbei ebenfalls die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation ein, die im Unterricht vermittelt werden solle (SANIB17, LE01).

Die weiteren 19 Textstellen, die innerhalb der Subkategorie „Bewusstsein“ erfasst wurden, beziehen sich auf Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen, ohne einen expliziten Bezug zur Schule vorzunehmen. Elf dieser Textstellen betonen dabei die Relevanz, dass Kinder und Jugendliche ebenso wie andere Bevölkerungsgruppen partizipieren sollen (z. B. NEDUK05, LE08 & SANIB17, LE05), um im Sinne eines erfahrungsbasierten Ansatzes der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation zu mündigen Bürger*innen heranwachsen zu können (z. B. HEKLH02, LE03 & NAFEF10, LE03). Acht Textstellen verweisen hierbei explizit auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung regionaler und kommunaler Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse (z. B. GAJULA19, LE05 & MAAXD14, LE05). Somit zeigt sich, dass die Studierenden die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen bei der Planung und Gestaltung ihres Nah- und Sozialraums wahrgenommen haben.

In 20 weiteren Textstellen wird auf die Partizipation von Bürger*innen eingegangen, was auf ein Bewusstsein über entsprechende Partizipationsmöglichkeiten verweist. Während sich sechs Textstellen allgemein auf die Bürger*innenbeteiligung beziehen (z. B. ESPEZ17, LE06 & CLROR01, LE03), betont eine Textstelle in diesem Zusammenhang zusätzlich die Bedeutung von Geomedien (CLMAF08, LE01). Der überwiegende Anteil erläutert Bürger*innenbeteiligungsmöglichkeiten analog zur Gruppe der Kinder und Jugendlichen, im Kontext kommunaler und regionaler Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse ihres unmittelbaren Nah- und Sozialraums (z. B. MESEB21, LE01 & KAWOM05, LE01).

Zehn Personen zeigen in ihren Äußerungen auf, über ein Bewusstsein dafür zu verfügen, dass Partizipation ein soziales Phänomen der Reziprozität ist, das auf einem gesellschaftlichen Miteinander basiert. Dies betonen z. B. NEDUK05 (LE01) und ESPEZ17 (LE03). Dies spiegelt sich auch in Hash-tags wider, die einen Aufruf zur Partizipation aufweisen, so z. B. „#nurwermitmachtkannetwasändern“ (CASIM06, LE03) und „Partizipation-fürALLE“ (GUCEH13, LE04). In vier kodierten Testsegmenten wird erläutert, was für die jeweils verfassende Person Partizipation ist, was auf ein Bewusstsein für verschiedene Formen und Facetten von Partizipation hindeutet (z. B. CLMAF08, LE03 & CHGUL20, LE03).

Darüber hinaus sind drei Textstellen identifiziert worden, aus denen hervorgeht, dass die entsprechenden Personen sich der Herausforderungen, die mit partizipativen Prozessen einhergehen, bewusst sind. Im Rahmen dessen wird das mangelnde Vertrauen in die eigene Wirkmacht der eigenen Partizipation angesprochen (NEDUK05, LE06), auf wirtschaftliche, soziale und sprachliche Barrieren bei der Partizipation aufmerksam gemacht (NEDUK05, LE04) und die Notwendigkeit unterschiedlicher Ansprachen verschiedener Bevölkerungsgruppen betont (MAAXD14, LE04). Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Subkategorie „Bewusstsein“ auf Äußerungen zu Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, sowohl im schulischen wie im außerschulischen Rahmen, sowie von Bürger*innen, wobei diese Möglichkeiten in verschiedenen Kontexten und Facetten reflektiert werden. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation.

Der Aspekt der Selbstreflexion bzw. die Reflexion auf das Subjekt, seine Identität sowie der Einfluss biographischer Bedingungen kommen lediglich implizit zum Ausdruck. Über das Herausstellen der empfundenen Bedeutsamkeit und Relevanz der eigenen – und vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers ebenso der unterrichtlichen – Auseinandersetzung mit Partizipation und Geomedien nehmen die Bloggenden eine Bewertung vor, über die eine Biographisierung erfolgt. Darüber hinaus deuten drei Textstellen darauf hin, dass die Studierenden sich nicht nur der Möglichkeiten zur Partizipation bewusst sind, sondern ebenso der Herausforderungen. Zusammengefasst zeigen die Studierenden ein ausgeprägtes Bewusstsein über die Vielfalt und Vielzahl geomedienbasierter Partizipationsformen und -möglichkeiten auf. Insofern das Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten den Nährboden und gleichermaßen die Grundlage für die Volition bzw. Bereitschaft, Entschlossenheit und Willensstärke bildet, entsprechende Angebote in Anspruch zu nehmen, die wiederum von Überzeugungen geprägt sind, die als Antrieb und Motivation dienen, entsprechende Angebote zu nutzen, ist das Bewusstsein letztlich von entscheidender Bedeutung dafür, dass Partizipationsangebote tatsächlich in Anspruch genommen werden. Vor diesem Hintergrund ist die hohe Anzahl kodierter Textsegmente vielversprechend, wenngleich im Rahmen dieser Arbeit nicht evaluiert werden kann, inwiefern das Bewusstsein tatsächlich zur Partizipation an entsprechenden Angeboten beiträgt.

8.5.2.2. Subkategorie „Bereitschaft“

In der Subkategorie „Bereitschaft“ der Hauptkategorie „Partizipative Haltungen“, die auf die Volition, die Entschlossenheit und Willensstärke zur Partizipation rekurriert, sind lediglich zwei relevante Textsegmente identifiziert und folglich kodiert worden.

Einer der beiden *Microblog*einträge integriert über einen Weblink eine in der Ideenplattform des Bürger*innenbeteiligungsportals Ffm eingestellte Idee zur Verbesserung spezifischer Radwege im Stadtgebiet von Frankfurt. Im Rahmen dessen wird darauf verwiesen, dass Fahrradwege für alle Bürger*innen von Vorteil seien. Vor diesem Hintergrund werden Hashtags wie „#rideabike“, „#besafe“ und „#unterstützeuns“ addiert (CHGUL20, LE01). Durch die Verlinkung der veröffentlichten Idee zeigt die Person, dass sie nicht nur über die Bereitschaft verfügt, Partizipationsmöglichkeiten und demokratischen Handlungsspielraum zu nutzen, sondern dies bereits aktiv getan hat. Dies lässt darauf schließen, dass der Besuch des Seminars dazu angeregt hat, das Partizipationspotenzial der Ideenplattform zur Partizipation an der räumlichen Gestaltung der Stadt Frankfurt aktiv zu nutzen.

Der zweite kodierte Eintrag betont die Relevanz, in der Schule eine „kritische Perspektive zu fördern“ und auch anzuregen, „Gegenperspektive[n] anzuschauen“ (ATRAF02, LE09). Damit zeigt die Person, dass sie bereit ist, den demokratischen Handlungsspielraum in der Schule als angehende Lehrkraft zu nutzen. Dieser Eintrag bezieht sich, im Gegensatz zu dem anderen in dieser Subkategorie kodierten, auf die Bereitschaft, demokratische Werte, Einstellungen und partizipative Haltungen im Schulunterricht zu vermitteln. Angesichts des didaktischen Doppeldeckers liegt der Fokus der didaktischen Vermittlung, die sich in dem Textsegment widerspiegelt, auf schulischen Zusammenhängen. Obwohl in der Subkategorie „Bereitschaft“ der Hauptkategorie „Partizipative Haltungen“ lediglich zwei Textstellen identifiziert werden konnten, die einen Hinweis auf eine entsprechende Bereitschaft enthalten, Partizipationsmöglichkeiten tatsächlich zu nutzen, geben diese einen interessanten Einblick in die Haltungen der Studierenden. Beide Beiträge verdeutlichen die Bereitschaft, Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen und demokratische Werte zu fördern, hierbei in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Der erste Eintrag thematisiert die aktive Nutzung der Ideenplattform Ffm, indem eine veröffentlichte Idee zur Verbesserung von Fahrradwegen in Frankfurt integriert und durch Hashtags wie „#rideabike“, „#besafe“ und „#unterstützeuns“ ergänzt wird. Die Verlinkung und die thematische Auseinandersetzung zeigen, dass die verfassende Person nicht nur bereit ist, partizipative Möglichkeiten wahrzunehmen, sondern diese bereits konkret genutzt hat. Dies deutet darauf hin, dass das Seminar dazu angeregt hat, die Plattform zur Mitgestaltung des städtischen Raums aktiv einzusetzen. Darüber hinaus hebt der Beitrag hervor, dass Verbesserungen der Fahrradwege allen Bürger*innen zugutekommen, was eine sozialintegrative Perspektive widerspiegelt.

Der zweite Beitrag hingegen richtet den Fokus auf die schulische Ebene und betont die Bedeutung, im Unterricht eine kritische Perspektive zu fördern und Gegenansichten zu berücksichtigen. Dies verweist auf die Bereitschaft, den demokratischen Handlungsspielraum im schulischen Kontext als zukünftige Lehrkraft aktiv zu nutzen. Der Beitrag spiegelt die didaktische Verantwortung wider, Schüler*innen zu einem demokratischen Bewusstsein zu führen und partizipative Haltungen zu fördern. Damit zeigt sich, dass die Bereitschaft nicht nur auf persönliche Handlungsmöglichkeiten, sondern auch auf die Weitergabe demokratischer Werte und Einstellungen ausgerichtet ist.

Der Fokus der Subkategorie „Bereitschaft“ liegt auf der Volition bzw. der Entschlossenheit und Willensstärke zur aktiven *Teilnahme* an politischen und der aktiven *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien. Die Tatsache, dass in diesem Bereich lediglich zwei relevante Textstellen identifiziert werden konnten, spricht dafür, dass die Bereitschaft der Studierenden zu partizipieren, gering ausfällt. Wenngleich die Studierenden über ein ausgeprägtes und breites Wissen und Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten verfügen, fallen die Offenheit, entsprechende Angebote zu nutzen, und die Bereitschaft dafür, u. a. Zeit und Energie zu investieren, ausgesprochen gering aus. Warum die Entschlossenheit und Willensstärke der Studierenden entsprechend gering ausfallen, lässt sich anhand des Materials an dieser Stelle nicht ergründen. Ggf. liefern die Abschlussreflexionen der Studierenden, die in der Ergebnisdiskussion herangezogen werden, Hinweise dafür bzw. darauf.

8.5.2.3. Subkategorie „Überzeugung“

In der Subkategorie „Überzeugung“ der Hauptkategorie „Partizipative Haltungen“ wurden sechs relevante Textstellen kodiert, die das Vertrauen der Verfassenenden in den demokratischen *way of life* und die aufgefasste Bedeutsamkeit von Partizipation widerspiegeln. Im Verhältnis zu dem Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten und der Bereitschaft, entsprechende Angebote zu nutzen, spiegeln die Überzeugungen die Motivation und den Antrieb wider, diese tatsächlich zu nutzen.

Drei der sechs kodierten *Blogposts* weisen Begriffe wie „wichtig“ oder „bedeutsam“ auf, was darauf schließen lässt, dass die Verfassenenden dem entsprechenden Zusammenhang Bedeutsamkeit und Relevanz beimessen (SLDAV10, LE08; EVROH02, Partizipatives Lernen & ATRAF02, LE02). Sowohl SLDAV10 als auch EVROH02 beziehen sich im Rahmen dessen auf Partizipation in der Schule und schlagen über den didaktischen Doppeldecker eine Brücke von dem Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten zu der angestrebten Tätigkeit als Lehrperson. SLDAV10 stellt in diesem Zusammenhang „einen von Partizipation geprägten Unterricht“ heraus, bei dem es „bedeutsam [ist], den Unterricht [...] mit Partizipation zu verbinden bzw. Partizipation zum Bestandteil des Unterrichts zu machen“ (SLDAV10, LE08). Im Rahmen dessen wird Partizipation als didaktisches Prinzip partizipativen Lehrens und Lernens relevant. Gleichwohl zeigt sich darin die Überzeugung, Partizipation angesichts der Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen zu implementieren. Auch EVROH02 betont, dass „Partizipatives Lernen [...] in der Schule [wichtig ist]“ (EVROH02, „Partizipatives Lernen“). Im Rahmen dessen wird auf das Partizipationsprojekt „Aula“ Bezug genommen, das Schüler*innen die Partizipation an der Gestaltung schulischer Prozesse ermöglicht und diese zugleich verstetigt. Angesichts dessen zeigt sich, dass die Person von der Bedeutsamkeit des Partizipativen Lernens überzeugt ist.

Im Unterschied zu den soeben erläuterten Textsegmenten bezieht sich der dritte Beitrag, der in der Subkategorie „Überzeugung“ kodiert worden ist, nicht auf den Schulkontext, sondern auf die Bürger*innenbeteiligung (ATRAF02, LE02). Im Rahmen dessen betont die Person die Wichtigkeit der Förderung „eines #reflexiven Umgangs mit (Geo-)Informationsmedien“ (ebd.) und zeigt somit ihre Überzeugung und ihr Vertrauen in demokratische Handlungsspielräume und Partizipationsmöglichkeiten.

Die anderen drei kodierten Textstellen verstehen sich eher als Aufforderungen oder Ansprachen, sowohl in Textform als auch in Form von Hashtags. Trotzdem weisen sie einen Selbstbezug respektive eine Selbstreflexion auf. CLMAF08 (LE04) bspw. ruft dazu auf, nicht nur zu reden oder zu meckern, sondern stattdessen zu handeln, wenn man denn gehört werden wolle. AYYUS22 hingegen zeigt die eigene Überzeugung bzgl. der Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten durch die Verwendung der Hashtags „#allefüralle“ (LE03) und „#wearethefuture“ (LE02). „#allefüralle“ verweist auf die Reziprozität von Partizipation, über das „we“ bezieht die Person sich in ihre Überlegungen mit ein und stellt einen Selbstbezug her, in dem sie sich als Teil der Zukunft versteht. In beiden Hashtags erfolgt über den Selbstbezug daher eine Selbstreflexion.

Insgesamt verweisen die in der Subkategorie „Überzeugung“ kodierten Textsegmente auf die intrinsische Motivation zur Partizipation, die sich im Vertrauen in den demokratischen *way of life* widerspiegelt und als Antrieb zur aktiven *Teilnahme* an politischen und der aktiven *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen wirkt. Wie bereits in den anderen Bereichen werden auch in dieser Subkategorie vielerlei Bezüge zu Möglichkeiten der Bürger*innenbeteiligung hergestellt. Mit Blick auf die Schule wird auf die Bedeutsamkeit der Implementation von Partizipation als (didaktischem) Prinzip von Schule und Unterricht eingegangen. Darüber hinaus bringen die Studierenden zum Ausdruck, dass aktives Handeln essenziell ist, um sich Gehör zu verschaffen und Veränderungen herbeizuführen. Unterstützt wird dies mit Hashtags wie „#allefüralle“ und „#wearethefuture“, was auf spezifische Handlungspraktiken der Digitalität hindeutet. In Zusammenhang mit partizipativen Haltungen spiegeln Überzeugungen die intrinsische Motivation zur Partizipation wider. Sie treibt die Volition, die Bereitschaft, Entschlossenheit und Willensstärke zur Partizipation an, die wiederum genährt wird von dem Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten. Im Verhältnis überwiegen Überzeugungen im Vergleich zur Bereitschaft, unterliegen jedoch deutlich den Nennungen, die auf ein Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten hindeuten. Gründe hierfür lassen sich aus den *Microblogs* nicht herauslesen, weshalb in der Diskussion der Ergebnisse auf die Abschlussreflexionen zurückgegriffen wird, die insbesondere in Bezug auf die Umsetzung des Seminar-konzepts und die inhaltliche Ausgestaltung dessen aufschlussreich sind und

daher zur Kontextualisierung herangezogen werden. Zunächst werden jedoch Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien in den Blick genommen.

8.5.3. Partizipative Fähigkeiten

Aus dem theoretischen Teil der Arbeit geht hervor, dass partizipative Fähigkeiten eine relevante Facette von Partizipation darstellen, weshalb diese in Zusammenhang mit der Qualitativen Inhaltsanalyse der *Microblogs* in eine Kategorie überführt worden sind. Im Rahmen dessen wird zwischen Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien differenziert, die in der Analyse als Subkategorien evident werden. Vor dem Hintergrund der Strukturalen Medienbildung weisen entsprechend reflektierte Fähigkeiten einen Handlungsbezug auf, der sich darin äußert, dass die *Bloggenden* einen expliziten Bezug zu ihrem Handeln, sprich der Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation, herstellen. Im Folgenden werden die Subkategorien im Einzelnen in den Blick genommen und zusammenfassend analysiert.

8.5.3.1. Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien“

In der Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien“ sind lediglich drei relevante Textstellen identifiziert worden, in denen in Bezug auf die Interaktion, die Diskussion und Bedeutungskonstruktion *in* Geomedien kommunikative Fähigkeiten des Austauschs und der Aushandlung bzw. des Netzwerks zum Ausdruck kommen. Die drei identifizierten Textsegmente stammen von drei verschiedenen Personen.

Der erste kodierte *Blogpost* (SLDAV10, LE01) bezieht sich auf die Inhalte der ersten OER-Einheit und umfasst einen Aufruf zur Partizipation an der Gestaltung der Stadt Frankfurt, der über einen Weblink zur Ideenplattform der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm verfügt. In diesem Zusammenhang wird die These angeführt, dass Menschen über Angebote dieser Art motiviert würden, an „webbasierten Geo-Partizipationsprojekten mitzuwirken“ (ebd.). Über die Verlinkung einer auf der Ideenplattform formulierten und eingestellten Idee und den Aufruf, diese zu unterstützen, zeigt die Person, dass sie über die Fähigkeit verfügt, *in* Geomedien (hier insbesondere der Ideenplattform von Ffm) zu partizipieren. Der zweite kodierte *Microblogeintrag* (CHGUL20, LE01) bezieht sich ebenfalls auf die

erste Lerneinheit und enthält ebenfalls einen Link zu einer auf der Ideenplattform eingestellten Idee. Diese konzentriert sich inhaltlich auf den Ausbau von Radwegen im Stadtgebiet Frankfurt. Im Rahmen dessen wird darauf verwiesen, dass der Ausbau von Fahrradwegen für alle Bürger*innen von Vorteil sei. Dies spiegelt sich auch in den Hashtags „#rideabike“, „#be-safe“ und „#unterstützeuns“ (ebd.) wider, mit denen der Beitrag verschlagwortet ist. Vergleichbar mit SLDAV10 zeigt auch CHGUL20, dass sie ihr bzw. er sein Wissen über die Partizipationsmöglichkeiten der Ideenplattform von Ffm anwenden kann und entsprechend über Fähigkeiten verfügt, in Geomedien zu partizipieren. Im Unterschied zu den beiden Beiträgen zur ersten OER-Einheit widmet sich der dritte, in Zusammenhang mit „Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien“ kodierte *Blogpost* der zweiten Lerneinheit:

„Ja, ich bin ein ‚Spatial Citizen‘, weil:

- ich mit digitalen Geomedien im Alltag angemessen umgehen kann
- ich Karten erfassen, analysieren und verwenden kann
- ich weiß, wie ich mich sowohl online als auch offline partizipieren kann

#SpatialCitizen #Geomedien #Partizipation“ (CASIM06, LE02).

Mit Bezug auf die im Rahmen der zweiten Seminarsitzung und die mit dieser korrespondierende OER-Einheit erfolgte Auseinandersetzung mit der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* begründet CASIM06, ein *Spatial Citizen* zu sein. Dies macht der bzw. die Verfasser*in daran fest, im Alltag „angemessen“ (ebd.) mit Geomedien umgehen sowie „Karten erfassen, analysieren und verwenden“ (ebd.) zu können und zu wissen, wie sie respektive er „sowohl online als auch offline“ (ebd.) partizipieren könne. Über die Hashtags „#SpatialCitizen“, „#Geomedien“ und „#Partizipation“ wird der Beitrag verschlagwortet, eingeordnet und mit bestehenden Diskursen verknüpft. Durch die angeführten Begründungen und insbesondere die letzte Aussage, dass Wissen über Online- und Offline-Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sei, macht die Person deutlich, über Fähigkeiten zu verfügen, in Geomedien zu partizipieren. Im Unterschied zu den erstgenannten *Microblogeinträgen*, die auf „Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien“ verweisen, behauptet der*die Verfasser*in des dritten kodierten Segments lediglich, über entsprechende Fähigkeiten zu verfügen, erbringt

dafür jedoch keinen Nachweis (z. B. über die Anwendung eines Geomediums zur Partizipation). Vor diesem Hintergrund handelt es sich um eine reine Selbsteinschätzung.

Kennzeichnendes Moment der Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien“ ist ein konkreter Handlungsbezug zur Partizipation in Geomedien, die in lediglich drei Textsegmenten identifiziert wurde, wovon zwei über einen Weblink verfügen, der den Handlungsbezug bestätigt, und eine weitere Kodierung sich darauf beschränkt, dass eine Person meint bzw. behauptet, in Geomedien partizipieren zu können, dafür jedoch letztlich keinen „Beweis“ erbringt. Während zwei Nennungen auf die Ideenplattform der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm rekurrieren, nimmt die dritte Person Bezug auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* und nimmt diese zum Anlass, ihre geomedienbasierte Partizipation zu reflektieren. Trotz alledem wird in keinem der drei Textsegmente – im Sinne des didaktischen Doppeldeckers – auf die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten eingegangen. Mit Blick auf die Förderung von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung sowie entsprechend benötigte Fähigkeiten gilt es daher zu hinterfragen, inwieweit Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien erstens im Portfolioformat des *Microblogs* überhaupt zum Ausdruck hätten kommen können und zweitens tatsächlich gefördert wurden, wenn vor dem Hintergrund des Partizipativen Lernens und angesichts der Krux der verordneten Partizipation im Seminargeschehen explizit darauf verzichtet wird, die Partizipation in Geomedien „anzuordnen“, sondern letztlich lediglich eine Fülle an Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien aufgezeigt wird. Im Umkehrschluss leitet sich pointiert formuliert die Frage ab, inwiefern die Thematisierung entsprechender Möglichkeiten und Fähigkeiten in einem partizipativen Lehr-/Lernszenario ausreicht, um entsprechende Fähigkeiten tatsächlich zu fördern, wenn das erfahrungsbasierte *learning by doing* mangels der Inanspruchnahme etwaiger Angebote und Möglichkeiten seitens der Studierenden letztlich ausbleibt. Dies wird nachfolgend diskutiert. Zuvor werden jedoch noch die Subkategorien „Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* und *an* Geomedien“ in den Blick genommen.

8.5.3.2. Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien“

In der Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien“ konnten lediglich zwei relevante Textstellen identifiziert und kodiert

werden, die angesichts der Mehrfachkodierung bereits in der Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien“ analysiert wurden, an dieser Stelle jedoch noch einmal in Bezug auf kollaborative Fähigkeiten in den Blick genommen werden.

Der erste oben ausgeführte *Microblogeintrag* (CHGUL20, LE01) über die Verbesserungsmöglichkeiten von Fahrradwegen zeigt neben Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien Fähigkeiten, *mithilfe von* Geomedien zu partizipieren, da die Ideenplattform von Ffm als Werkzeug eingesetzt wurde, um das auf der Ideenplattform entsprechend formulierte Anliegen zu verbreiten. Auch hier wird das gewonnene Wissen angewendet, indem das Problem der Fahrradwege in der Stadt zum Partizipationszweck auf die Ideenplattform eingestellt wurde.

Der dritte oben erläuterte *Microblogeintrag* (CASIM06, LE02), in dem die Person darlegt, ein *Spatial Citizen* zu sein, zeigt neben Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien ebenso Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien auf, wenngleich dies auf einer reinen Selbsteinschätzung basiert. Insofern die Selbsteinschätzung der Person, dass sie mit Geomedien reflektiert umgehen und mit deren Hilfe entsprechend partizipieren könne, von dieser selbst dargelegt wurde, zeigt sie ebenso, dass sie auch über entsprechende Fähigkeiten verfügt, *mithilfe von* Geomedien als Werkzeuge zu partizipieren.

Die relativ niedrige Anzahl von Textsegmenten, in denen Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien, entsprechend Fähigkeiten der Kollaboration, d. h. der kollektiven Gestaltung und Verbreitung *mithilfe von* Geomedien, sichtbar werden, unterstützt – wie bereits in Bezug auf kommunikative Fähigkeiten der Aushandlung *in* Geomedien – die Frage, inwiefern diese in den aufgrund der geringen Zeichenanzahl stark kondensierten *Blogposts* der Studierenden überhaupt zum Ausdruck hätten kommen können, obwohl im Seminar explizit die geomedienbasierte Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien thematisiert und entsprechende Fähigkeiten adressiert worden sind. Wie bereits in Anbetracht der Hauptkategorie „Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ deutlich geworden ist, entfallen nahezu 70 % der insgesamt identifizierten und kodierten Textsegmente auf die Wissensdomäne. Im direkten Vergleich machen Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien insgesamt lediglich 1,8 % der Kodierungen aus. Insofern im Seminargeschehen im Einzelnen sowohl auf Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien als auch auf entsprechende Fähigkeiten

eingegangen worden ist, wird die Frage aufgeworfen, inwieweit die Aufgabenstellung, die zentralen Erkenntnisse im Kontext von Partizipation und Geomedien in Blogposts zu dokumentieren und zu reflektieren, präzise genug oder ggf. zu offen formuliert worden ist, um in Anbetracht des Analysematerials auf die Entwicklung und Förderung partizipativer Fähigkeiten schließen zu können. Auch diese Frage ist Gegenstand der Ergebnisdiskussion, die an die nachfolgende Auseinandersetzung mit der Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien“ anschließt.

8.5.3.3. Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien“

In der Auswertung der *Blogposts* wurden keine Textstellen identifiziert, die auf presumptive „Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien“ verweisen. Dies lässt darauf schließen, dass entsprechende Fähigkeiten im Seminargehehen nicht ausreichend adressiert bzw. gefördert wurden und entsprechend auch nicht in den Reflexionen der Studierenden zum Tragen kommen.

Insofern presumtive Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien im Seminar über die Trias der *Teilnahme* und *Teilhabe* in, mithilfe von und an sozialen Medien hergeleitet und anschließend für die geomedienbasierte Partizipation konkretisiert und darüber hinaus an Beispielen expliziert worden sind, weist das Analysematerial in Summe auf Reflexionsdefizite hin, die auf die Offenheit der Aufgabenstellung, zentrale Erkenntnisse zur Partizipation und Geomedien in Blogposts zu dokumentieren und zu reflektieren, zurückgeführt werden können. Zugleich deutet dies auf die Herausforderung hin, partizipative Fähigkeiten in 280 Zeichen abzubilden. Diese Befunde legen nahe, dass sowohl die Seminarinhalte als auch die Aufgabenstellung stärker auf die Förderung und Dokumentation geomedienbasierter Partizipation ausgerichtet werden müssen.

8.6. Diskussion der Ergebnisse

Der Fokus der Hauptstudie lag auf der kategoriengeleiteten inhaltlichen Strukturierung der im Seminar Fachdidaktik im Sommersemester 2021 generierten empirischen Daten. Grundlage dafür bildeten anonym verfasste *Microblogs* ($n = 23$), die in einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet

wurden. Bevor die Ergebnisse nachfolgend diskutiert werden, ist eine kritische Einordnung dieser Daten notwendig.

Das analysierte Material konzentriert sich auf ein Seminar mit fachdidaktischem Schwerpunkt, das für Lehramtsstudierende im Sommersemester 2021 an der Goethe-Universität in Frankfurt angeboten worden ist. Aufgrund der zu dieser Zeit grassierenden Pandemie ist das Seminar unter Corona-Bedingungen durchgeführt worden. Im Wesentlichen hat dies bedeutet, dass auf Präsenzlehre verzichtet worden ist. Vor diesem Hintergrund ist das *Blended Learning*-Format über synchrone und asynchrone Online-Phasen realisiert worden, die im Wechsel stattgefunden haben, wobei die synchronen Phasen als Videokonferenzen durchgeführt worden sind. Insofern nicht alle Formate und Methoden, die im Seminarraum zur Anwendung hätten kommen können, 1:1 in Videokonferenzen überführt werden konnten, hat die pandemische Situation das Seminar und damit schlussendlich auch den Kommunikationszusammenhang und die Entstehungssituation des Analysematerials beeinflusst. Dies gilt es, in der Diskussion und Kontextualisierung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Im Rahmen einer Fallstudie geben die Ergebnisse der Hauptstudie, analog zu den Vorstudien, Auskunft über die geographische Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, sind auf diese limitiert und mangels Repräsentativität nur bedingt übertragbar. Einschränkend gilt es im Vergleich beider Studien zu berücksichtigen, dass diese von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen gerahmt waren. Die Hauptstudie wurde in einem einführenden, die Vorstudie in einem weiterführenden didaktischen Modul durchgeführt. Die Portfolioarbeit der Vorstudie spannt sich über zwei, die der Hauptstudie lediglich über ein Semester auf. Ausgehend von der theoretischen Auseinandersetzung mit der räumlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat der Fokus in Zusammenhang mit der Vorstudie – gerahmt von der offenen Lehr-/Lernform eines Projektseminars und dem *Service Learning*-Ansatz – auf der Operationalisierung theoretischen Wissens sowie der erfahrungsbasierten, praktischen Annäherung an geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und der projektbasierten Quartiersanalyse mit Schüler*innen gelegen (Lauffenburger et al., 2020). Die Lehrveranstaltung, in die die Hauptstudie eingebettet war, hat wiederum der Einführung in fachdidaktische Grundfragen der geographischen Bildung gedient und ist weitaus weniger praxisorientiert ausgefallen. Wenngleich der Konzeption des Seminars ein erfahrungsbasierter und partizipativer Ansatz zugrunde gelegen hat, ist die Lehrveranstaltungsform des

Seminars im *Blended Learning*-Format originär lediglich auf zeitlich flexiblen, individuelles Lernen, nicht jedoch die praktische und kollaborative Auseinandersetzung mit fachlichen und fachdidaktischen Inhalten ausgerichtet. In diesem Zusammenhang bestätigen die Ergebnisse der Hauptstudie die von Lauffenburger et al. (2020) mit Bezug auf den *Spatial Citizenship*-Ansatz (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015) und dem Partizipativen Lernen (Mayrberger, 2012) bzw. der Partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger, 2014, 2019) sowie der mündigkeitsorientierten Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a) herausgestellte Relevanz offener Lehr-/Lernformen, die die Lernenden aktivieren, sich in formalen Bildungskontexten aktiv alltags- und lebensweltnahen Frage- und Problemstellungen des gesellschaftlichen Miteinanders aus geographischer Perspektive zu nähern, um die mündige Auseinandersetzung mit diesen und den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten zu fördern. Auch in der emanzipativen Geomedienbildung wird dieser Aspekt betont:

“The empowerment of students through active participation requires that they be given genuine and authentic (not token) opportunities for collaborating in the design of the teaching and learning process, and in decision-making in and beyond the classroom, through a methodologically sound approach” (Jekel et al., 2024, S. 6).

Dennoch bietet die Hauptstudie bzgl. der Förderung partizipativer Fähigkeiten insgesamt wertvolle Hinweise für die geographische Lehrkräftebildung. Mit dem Ziel, abschließend (Gelingens-)Bedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung abzuleiten, ist in der Hauptstudie der Frage nachgegangen worden, wie in der geographischen Lehrkräftebildung die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie geomedialen Möglichkeiten zur Partizipation gefördert und Partizipation zugleich als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden kann. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren ist ein Seminarkonzept entwickelt worden, in dem die Erkenntnisse der theoretischen Annäherung mit den in den Vorstudien abgeleiteten Implikationen verschränkt worden sind. Vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) hat das Seminar eine praxisnahe Auseinandersetzung mit Partizipation aus geographiedidaktischer Perspektive fokussiert, bei der der Vermittlungsaspekt stets mitgedacht worden ist. Potenziale

und Möglichkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von* und *an* Geomedien haben hierbei im Zentrum gestanden. Handlungsleitend ist die erfahrungsbaasierte, partizipative Befähigung bzw. Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation gewesen. Entlang der für die geographische Lehrkräftebildung identifizierten Taxonomie von Partizipation hat diese auf die Förderung von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie von partizipativen Haltungen und Fähigkeiten abgezielt.

Für die Untersuchung der *Microblogportfolios* ist das in der ersten Vorstudie angewandte Kategoriengerüst, das unter Berücksichtigung der aus dem theoretischen Teil synthetisierten Erkenntnisse reinnoviert worden ist, deduktiv an das Analysematerial herangetragen worden. Ausgehend davon ist die Taxonomie von Partizipation evident geworden, die im Kontext von Digitalität und mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung zwischen Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipativen Haltungen und Fähigkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von* und *an* Geomedien differenziert (siehe Abbildung 15). Im Folgenden werden die in diesem Zusammenhang erzielten Ergebnisse diskutiert. Zur Kontextualisierung werden die Abschlussreflexionen der Studierenden herangezogen, in denen diese ihren Lernprozess und Erkenntnisgewinn – bezugnehmend auf die Realisierung des Seminarkonzepts und die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses – aus der Retrospektive rekapitulieren und reflektieren. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse der Hauptstudie zunächst pro Subkategorie diskutiert. Unter Berücksichtigung der Abschlussreflexionen werden die Ergebnisse anschließend pro Hauptkategorie kontextualisiert.

Im Hinblick auf die **Subkategorie „Politik“** wird zusammenfassend deutlich, dass die Studierenden über ein breites Wissen über geomedienbasierte Möglichkeiten zur politischen Partizipation verfügen, das sie in Bezugnahmen auf konkrete, alltagsrelevante Beispiele wie die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm, die im Seminar zur Verknüpfung von Theorie und Praxis adressiert worden ist, konkretisieren. Sowohl formale als auch informelle Partizipationsmöglichkeiten werden hierbei in den Blick genommen, wenngleich die formalen Möglichkeiten die informellen überwiegen. Ein Großteil der Äußerungen zu formalen, *top-down*-ermöglichten, geomedienbasierten Partizipationsformen entfällt auf räumliche Planungsprozesse auf kommunaler Ebene, die im Seminar am Beispiel der städtebaulichen Entwicklungsmaßnahme Frankfurt am Main Nordwest (Stadtplanungsamt

Frankfurt am Main, 2019, 2020, 2021, 2023) aufgezeigt und vertieft worden sind. Darüber hinaus werden in den *Blogs* weitere Möglichkeiten wie Online-Petitionen, der Dialog mit Stadtplanungsämtern oder die Unterstützung von gemeinnützigen Projekten sowie *Grassroots-Movement* (Longley, 2022) thematisiert, die im Seminar ebenfalls zur Sprache gekommen sind. Die Unterscheidung zwischen politischer und gesellschaftlicher Partizipation wird in mehreren Beiträgen aufgegriffen, was dafür spricht, dass diese in den Seminarsitzungen und den mit diesen korrespondierenden OER-Einheiten hinreichend deutlich geworden ist. Inhaltlich zeigen entsprechende Beiträge deutliche Unterschiede auf. Während politische und gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten in manchen *Posts* lediglich oberflächlich voneinander abgegrenzt werden, gehen andere weitaus tiefer und beziehen sich auf spezifische Merkmale der jeweiligen Formen oder stellen Bezüge, bspw. zu formaler, *top-down*-ermöglichter Partizipation an räumlichen Planungsprozessen oder *bottom-up*-initiierten Protesten und Demonstrationen, her. Neben Partizipationsmöglichkeiten, die ihnen als Studierende zukommen, gehen sie in den *Blogposts* ebenso auf die Vermittlung von Wissen über Möglichkeiten der politischen Partizipation ein. Hierbei rekurren sie auf konkrete Ansätze wie das *Game-Based Learning* (Le et al., 2013; Czauderna & Budke, 2020) sowie die mParticipation (Höffken & Streich, 2013, S. 200) und die E-Partizipation (Märker & Wehner, 2008), die im Seminar entsprechend thematisiert worden sind.

Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden über entsprechendes Wissen verfügen, um die Ansätze zur Vermittlung partizipativer Fähigkeiten bzw. der Befähigung zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation einsetzen zu können. Die Bezugnahme auf Beispiele wie *Minecraft* oder Videokampagnen macht deutlich, dass die Studierenden Wissen darüber erworben haben, wie Geomedien im Lehr-/Lerngeschehen eingesetzt werden können, um die Schüler*innen spielerisch an Möglichkeiten der politischen Partizipation heranzuführen. Vor dem Hintergrund der Seminarinhalte deutet das auf die effektive Vermittlung der entsprechenden Inhalte im methodisch-didaktischen *Setting* hin. Andererseits lässt sich an dieser Stelle kritisch hinterfragen, wie tief dieses Wissen tatsächlich ist und inwiefern dieses ausreicht, um Schüler*innen zur Partizipation an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu befähigen. In diesem Zusammenhang wird die Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch außerhalb des formalen, schulischen Bildungskontextes in non-formalen und informellen Zusammenhängen thematisiert, wobei betont wird, dass neben der

Wissensvermittlung auch konkrete Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden müssen, um Kindern und Jugendlichen als marginaler Gruppe im Raum Gehör zu schenken und diese an politischen respektive räumlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Dies spricht für die multiperspektivische Auseinandersetzung mit politischen Partizipationsmöglichkeiten, die im Seminar stattgefunden hat, um den Studierenden einen breiten Überblick über geomedienbasierte Möglichkeiten der politischen Partizipation zu gewähren, die über formale Bildungskontexte hinausreichen.

Auf Grenzen politischer Partizipationsmöglichkeiten, die in Zusammenhang mit der reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation zentral sind, wird nur vereinzelt eingegangen. Dies lässt die Vermutung zu, dass diese im Seminar nicht hinreichend zur Geltung kamen. Ein Beitrag reflektiert Gefahren der Inwertsetzung sozialer Netzwerke zur Partizipation. Andere Aspekte wie die Grenzen politischer Partizipation, der Einfluss von Machtasymmetrien oder strukturelle Einschränkungen bleiben weitgehend unberücksichtigt. Insgesamt zeigt die Analyse, dass die Studierenden ein breites Spektrum an gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und -formen reflektieren, was dafür spricht, dass die Vermittlung von Möglichkeiten der *Teilnahme* an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen im Seminar gelungen ist. Während die Auseinandersetzung mit innovativen Ansätzen und kommunalen Beteiligungsmöglichkeiten in den *Blogposts* sehr präsent ist, sind Aspekte wie die Grenzen politischer Partizipation jedoch unterrepräsentiert. Dies deutet darauf hin, dass diese Themen in der Lehrkräftebildung vertieft werden müssen, um ein umfassenderes Verständnis politischer Partizipation zu fördern. Zugleich unterstreichen die Ergebnisse, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit geomedienbasierten Möglichkeiten zur politischen Partizipation über die reine Wissensreproduktion hinausgeht und die kritische Reflexion von Grenzen, bspw. in Bezug auf das partizipative Web 2.0, erforderlich macht, auf die Mayrberger (2012) in Zusammenhang mit sozialen Netzwerken und in Bezug auf formale Bildungskontexte hinweist. Für die geographische Lehrkräftebildung bedeutet dies, hinsichtlich politischer Partizipation nicht nur die Potenziale von Bürger*innenbeteiligungsplattformen, wie z. B. Ffm, zu analysieren, sondern insbesondere darauf zu schauen, für wen entsprechende Angebote (z. B. Kinder und Jugendliche) warum nicht nutzbar sind, um konstruktive Lösungen zu erarbeiten, und wie diese eingebunden und etwaige Angebote und Verfahren angepasst werden können.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der in der **Subkategorie „Gesellschaft“** kodierten Textsegmente, dass im Seminar ein breites Verständnis über geomedienbasierte Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation gefördert werden konnte. Im Unterschied zur Subkategorie „Politik“ überwiegt in den *Blogs* das reflektierte Wissen über informelle, *bottom-up*-initiierte Formen der gesellschaftlichen Partizipation, wie z. B. im Zusammenhang mit Petitionen und ehrenamtlichem Engagement, gegenüber formalen, *top-down*-ermöglichten Varianten. Kongruent zur Subkategorie „Politik“ hingegen fallen die Ergebnisse in Bezug auf die Unterscheidung politischer und gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten aus, auf die, ausgehend von einer theoretischen Abgrenzung von gemeinwohlorientierten Tätigkeiten (bspw. in Sportvereinen) und bürgerschaftlichem Engagement (z. B. in Bürger*inneninitiativen), rekurriert wird. Ebenfalls zeigt sich analog zur Subkategorie „Politik“ jedoch, dass die Grenzen gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten in den *Microblogs* vernachlässigt und im Seminar folglich nicht hinreichend thematisiert worden sind, wenngleich sowohl in den Seminarsitzungen als auch in den mit diesen korrespondierenden OER-Einheiten Themen wie Datenschutz sowie *Data* und *Locational Privacy* (wie in 8.3.1. dargestellt) explizit adressiert worden sind und auf strukturelle und machbezogene Barrieren gesellschaftlicher *Teilhabe* eingegangen worden ist. Die geringe Berücksichtigung dieser Faktoren in den *Blogs* zeigt jedoch, dass u. a. strukturelle Herausforderungen im Seminkontext stärker beleuchtet und vertieft werden müssten, um eine differenzierte Perspektive auf gesellschaftliche *Teilhabe* zu ermöglichen und eine Reflexion darüber anzuregen. Dies unterstreicht die Annahme, dass eine differenzierte, über die reine Wissensreproduktion hinausgehende kritische Auseinandersetzung mit den Kontextbedingungen und Einflussfaktoren sowie den Grenzen entsprechender Partizipationsmöglichkeiten, wie sie bspw. die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015) in Bezug auf eine mündige Raumanerkennung, z. B. in Zusammenhang mit Bedeutungskonstruktionen und Plattformstrukturen, vorsieht und fordert, im Seminar zu kurz gekommen ist. Ein weiterer damit verbundener Grund könnte in der didaktischen Aufarbeitung der Thematik liegen, die im Kontext von Digitalität mehr auf die technische als auf die interpersonale, von Machtstrukturen und Abhängigkeitsverhältnissen durchdrungene Ebene fokussiert gewesen ist. Im Unterschied dazu spricht das Analysematerial dafür, dass in der fachlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten –

vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) – stets die didaktische Perspektive der Vermittlung mitgedacht wurde, was sich daran ablesen lässt, dass in den *Blogs* expliziert wird, wie gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten, so z. B. gesellschaftliches Engagement, im Unterricht alltags- und lebensweltnah, bspw. mithilfe sozialer Netzwerke, vermittelt werden und die Schüler*innen zur Partizipation befähigt werden könnten. Mit Blick auf die didaktische Vermittlung geomedienbasierter gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten wird der *Spatial Citizenship*-Ansatz dabei besonders hervorgehoben. Vor dem Hintergrund der „gen-Now“-Studie, die zum Ausdruck bringt, dass der partizipative Tatendrang der *Digital Natives* davon gebremst wird, dass sie nicht wissen, wo und wie sie „außerhalb von Wahlen“ (McDonnell et al., 2024, S. 6) partizipieren können, hat das Seminar – trotz dessen, dass die Grenzen gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten nicht ausreichend thematisiert wurden – jedoch einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, dem fehlenden Wissen, „wie man sich engagieren kann“ (McDonnell et al., 2024, S. 8), was rund 43 % der Befragten beklagen, entgegenzuwirken. 17 % sagen aus, nicht zu wissen, wo sie entsprechende Informationen erhielten (ebd.). Aufgrund der Komplexität von Partizipation, der Vielfalt an Optionen und Angeboten sowie der großen Bandbreite an Barrieren und Hindernissen seien sie insgesamt schlichtweg überfordert (ebd.). Angesichts dessen kommen McDonnell et al. (2024) zu dem Schluss, dass „Wissensvermittlung weiterhin ein großer Hebel sein kann, junge Menschen dabei zu unterstützen, aktiv zu werden“ (S. 23). Im Kontext von Digitalität ermächtigt die Auseinandersetzung mit geomedienbasierten gesellschaftlichen wie auch politischen Partizipationsmöglichkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung die *Digital Natives* dazu, entsprechende Angebote reflektiert in Wert zu setzen, und befähigt sie – wie sich in den *Microblogs* unlängst zeigt – gleichermaßen dazu, das entsprechende Wissen im Unterricht fruchtbar zu machen. In letzter Konsequenz wirkt dies (so bleibt zu hoffen) dem entgegen, dass Schüler*innen im Umgang mit Medien – wie bspw. die ICIL-Studie zeigt (Eickelmann et al., 2019; Eickelmann et al., 2024) – „nur klicken und wissen“ (Brandis, 2024, o. S.) könnten.

Die in der **Subkategorie „Bildung“** kodierten Textsegmente, in denen Wissen über Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation in formalen Bildungskontexten reflektiert wird, deuten darauf hin, dass die Thematisierung und Realisierung von Partizipation in formalen Bildungsprozessen für die

Studierenden eine zentrale Rolle spielen. Dies unterstreicht die Relevanz, den didaktischen Doppeldecker (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiermer, 2023; Muschaweck et al., 2024) in der Lehrkräftebildung stets mitzudenken, um eine Brücke zwischen der universitären Theoriearbeit und der praktischen Lehrtätigkeit zu schlagen und diese zu integrieren. Im Fokus der entsprechenden Textstellen steht die Vermittlung von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten. Anhand konkreter, oft kartenbasierter Beispiele, wie z. B. *Scribble Maps*, *Google Maps* und *OpenStreetMap*, wird im Kontext von Partizipation der Geomedieneinsatz expliziert. In diesem Zusammenhang werden Potenziale und Herausforderungen angesprochen und Grenzen reflektiert, die im Hinblick auf Datenschutzbedenken und die Rolle der Erziehungsberechtigten die institutionelle Mesoebene wie auch die politisch-rechtliche Makroebene betreffen. Machtverhältnisse werden dabei nicht angesprochen. Hier zeigt sich folglich ein Kontrast zu den ersten beiden Subkategorien. Während bei diesen die Reflexion von Grenzen eine besondere Herausforderung dargestellt hat, deuten die Ergebnisse der Hauptstudie darauf hin, dass dies für den Bildungsbereich gelungen ist. Dies lässt vermuten, dass es über die enge Theorie-Praxis-Verzahnung gelungen ist, die Studierenden im Seminar für etwaige Grenzen zu sensibilisieren und gleichwohl die Reflexion darüber anzuregen. Am Beispiel sozialer Netzwerke wurden im Seminar Grenzen des Geomedieneinsatzes im Geographieunterricht thematisiert. Dies spiegelt sich so auch in den *Blogs* wider, in denen an diesem Punkt mehrfach auf den Datenschutz hingewiesen wird. Dies stützt die These, die in den Subkategorien „Politik“ und „Gesellschaft“ aufgestellt wurde, dass Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten explizit gemacht werden müssen, sodass diese von den Studierenden wahrgenommen und entsprechend reflektiert werden. Auch in der entsprechenden Literatur finden sich Hinweise darauf, dass die Beschäftigung mit Partizipation in formalen Bildungskontexten nicht ohne das Sichtbarmachen und Beleuchten von etwaigen Grenzen, Widersprüchen und Antinomien auskommt (Mayrberger, 2019). Vor dem Hintergrund der Literatur ist die Erkenntnis der Hauptstudie, dass ein differenziertes Verständnis von Partizipationsmöglichkeiten neben der Auseinandersetzung mit den Potenzialen ebenso eine kritische Perspektive auf deren Grenzen erfordert, die explizit angeregt werden muss, folglich anschlussfähig. Darüber hinaus finden sich im Material zahlreiche Hinweise darauf, dass die Studierenden die Förderung von Partizipation und die Vermittlung entsprechend erforderlicher Fähigkeiten in formalen Bildungskontexten als zentral erachten, was

sich vor dem Hintergrund des Partizipativen Lernens (Mayrberger, 2012) einordnen lässt. Im Umkehrschluss zeigt sich damit zugleich, dass es im Seminar gelungen ist, ebendies zu adressieren. Die in diesem Zusammenhang häufig genannte Beteiligung an der räumlichen und der organisationalen Gestaltung der Schule wie auch an den den Unterricht betreffenden Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen unterstreicht dieses Verständnis, das über Lehr-/Lernprozesse hinaus ebenso die Gestaltung von Schule umfasst. Zudem wird mit der Nennung konkreter Projekte, wie z. B. „Aula“ (Wenzel, o. J.), und des *Spatial Citizenship*-Ansatzes deutlich, dass die Studierenden in ihrer Reflexion Theorie und Praxis verbinden. Besonders das Projekt „Aula“ dient als Beispiel für die Verstetigung partizipativer Prozesse, wobei Partizipatives Lernen als wichtiger Bestandteil betont wird. Kritisch zu diskutieren ist an dieser Stelle, inwiefern das reflektierte Wissen über Partizipationsmöglichkeiten in formalen Bildungsprozessen Einzug in die Handlungspraxis der Studierenden, angehenden Lehrkräfte erhält und inwieweit folglich der Wissenstransfer gelingt. Anhand des zur Verfügung stehenden Datenmaterials, das in Zusammenhang mit dem multifaktoriellen Vergleich untersucht wurde, lässt sich diese Frage nicht beantworten. Um die Wirksamkeit der im Seminar angebahnten Lehr-/Lernprozesse zu untersuchen, wäre bspw. eine Interventionsstudie im *Pre-, Post- (und ggf. Follow-up)-Design* denkbar. Trotz der breiten Themenvielfalt, die die Studierenden reflektieren, bleiben einige Fragen offen. Unklar ist, wie nachhaltig die diskutierten Ansätze wie das Projekt „Aula“ oder der *Spatial Citizenship*-Ansatz in der Praxis implementiert werden können. Zudem könnte die Reflexion um außerschulische Partizipationsmöglichkeiten ergänzt werden, um ein noch umfassenderes Bild zu zeichnen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse in der Subkategorie „Bildung“, dass die Studierenden im Rahmen des Seminars ein breites und differenziertes Verständnis hinsichtlich der Thematisierung und Realisierung von Partizipation entwickeln konnten. Gleichzeitig bieten die Ergebnisse Ansatzpunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung und stärkere Praxisorientierung und machen Konzepte für eine (noch) systematische(re) Förderung von Partizipation notwendig, die in diesem Zusammenhang bereits von Lauffenburger et al. (2020) als Gelingensfaktor identifiziert wurden.

Kontextualisierung des „Wissens über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten“

Über die Subkategorien der „Gesellschaft“, „Politik“ und „Bildung“ hinweg deuten die *Microblogs* darauf hin, dass im Seminar ein breit gefächertes Wissen über formale, *top-down*-ermöglichte wie auch informelle, *bottom-up*-initiierte Möglichkeiten zur Teilnahme an politischen und zur Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in, mithilfe von und an* Geomedien sowie ein differenziertes Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten im Kontext formaler Bildungsprozesse und deren Grenzen angebahnt werden konnten. Die abwechslungs- und facettenreiche Auswahl alltagsrelevanter und lebensweltbezogener Themen, Inhalte und Beispiele (u. a. A5,¹¹⁵ S. 4; A6, S. 6; A15, S. 4) sowie die enge Theorie-Praxis-Verzahnung (u. a. A14, S. 7; A16, S. 5; A22, S. 6 f.) heben die Studierenden in den Abschlussreflexionen als Stärke des Seminars hervor. Dies spricht für den situativen Zugang zu Partizipation, der für die Seminarkonzeption und den Ansatz, *über, mit und durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) zu lehren und zu lernen, gewählt wurde. Darüber hinaus unterstreicht dies die Relevanz des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024), vor dessen Hintergrund im Seminar immer sowohl die individuelle Ebene als auch die Ebene der Vermittlung adressiert wurden. Den praxisnahen Zugang zum Geographieunterricht und dessen Gestaltung, den Multimedieneinsatz (z. B. A5, S. 4; A7, S. 6; A9, S. 4; A10, S. 7) und die Methodenvielfalt (A21, S. 5; A20, S. 6) im Seminar nehmen die Studierenden mit Blick auf die angestrebte Lehrtätigkeit als Chance und Mehrwert wahr, die sie an unterschiedlichen Beispielen konkretisieren. Dies unterstreicht ebenfalls die Relevanz des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024). Sowohl in den *Microblogs* als auch in den Abschlussreflexionen betonen die Studierenden Partizipation als Gestaltungselement und Leitmotiv des partizipativen Lehrens und Lernens (bspw. A2, S. 5; A3, S. 3; A5, S. 8; A12, S. 5), reflektieren jedoch auch dessen Grenzen, die in formalen Bildungszusammenhängen vorherrschen. Besonders häufig wurde hierbei auf den Einsatz von Geomedien, insbesondere sozialen Netzwerken, in Lehr-/Lernprozessen verwiesen und in diesem Zusammenhang ein Bezug zur

¹¹⁵ Anonymisierte Nummerierung der Abschlussreflexionen mit Verweis auf die Fundstelle im Material.

Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* herstellt. In Summe lässt dies den Schluss zu, dass die Studierenden den Ansatz einer partizipativen Geomedienbildung in der geographischen (Lehrkräfte-)Bildung im Hinblick auf die Förderung von Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien als relevant erachten.

Über alle drei Subkategorien hinweg war eine geringe Auseinandersetzung mit den Grenzen der Partizipation zu verzeichnen. Verglichen mit der Gesamtanzahl der kodierten Textstellen in der jeweiligen Subkategorie wurde im Bildungskontext am häufigsten auf Grenzen der Partizipation verwiesen. Dies zeigt sich besonders in der kritischen Reflexion von Geomedien und Datenschutzbedenken. Trotz der breiten Themenvielfalt bleibt die Auseinandersetzung mit den strukturellen und machbezogenen Barrieren der Partizipation in allen Subkategorien insgesamt jedoch unterrepräsentiert, was darauf hindeutet, dass entsprechende Themen und Inhalte in der Lehrkräftebildung perspektivisch vertieft werden müssen. Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden in den drei Subkategorien ein breites Verständnis von Partizipation entwickelt haben, wobei der Fokus auf innovativen und informellen Beteiligungsformen liegt. Dennoch bleiben Themen wie die Grenzen der Partizipation und die konkrete Umsetzung der vermittelten Konzepte in der Praxis weiterführende Fragestellungen für eine vertiefte Auseinandersetzung in der Lehrkräftebildung. Ansatzpunkte dafür finden sich bspw. bei Mayrberger (2019), die es mit Blick auf die fachliche und fachdidaktische Dimension geographischer (Lehrkräfte-)Bildung zu konkretisieren gilt. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit bieten wertvolle Hinweise für eine partizipative Geomedienbildung und können den Diskurs entsprechend befruchten.

In der **Subkategorie „Bewusstsein“**, die in der Hauptkategorie „Partizipative Haltungen“ angesiedelt ist, zeigt sich insgesamt ein breites Spektrum hinsichtlich der Vielzahl und Bedeutung geomedienbasierter Partizipationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das alltägliche Handeln. Eine Vielzahl konkreter Bezüge zur Bürger*innenbeteiligung weist darauf hin, dass den Studierenden etwaige Partizipationsmöglichkeiten auf kommunaler und regionaler Ebene im Seminar bewusst geworden sind und dass sie diese – über Wahlen hinaus – als zentrale Mittel zur politischen *Teilhabe* und als integralen Bestandteil demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse verstehen. Wenngleich der Befund durchaus erfreulich ist, widerspricht er den Ergebnissen der „genNow“-Studie, die primär auf ein mangelndes Wissen über Partizipationsmöglichkeiten hinweist, aus

dem man – über den Aspekt des reflektierten Denkens, der ausschlaggebend dafür ist, dass die Studierenden in den *Blogs* auf diese Bezug nehmen und der gleichwohl auf internalisierte *attitudes* hindeutet, die wiederum dem Bewusstsein zufallen – ein mangelndes Bewusstsein schlussfolgern könnte (McDonnell et al., 2024). Das in den *Microblogs* ebenfalls zum Ausdruck kommende mangelnde Vertrauen in die eigene partizipative Wirkmacht bestätigt wiederum die Befunde der „genNow“-Studie und deutet zugleich auf die Notwendigkeit hin, dieses im Rahmen von Bildungsprozessen gezielt zu stärken. Erfahrungsbasierte Ansätze, die sich für eine Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation aussprechen, sind diesbezüglich aussichtsreich. Die an der Schnittstelle zwischen dem Bewusstsein über die Potenziale von Partizipation und dem mangelnden Vertrauen in die eigene partizipative Wirkmacht identifizierten Textsegmente können als Ausdruck von Unsicherheiten verstanden werden, die aus der Komplexität und Ambivalenz von Partizipation resultieren. Insofern das Bewusstsein innerhalb der partizipativen Haltungen die Grundlage bzw. den Nährboden für die Volition und Motivation zur Partizipation – wie ausgehend von der systematischen Literaturrecherche (4.) in der Synthese in Kapitel fünf hergeleitet wurde – darstellt und zugleich die Brücke zwischen diesen schlägt, ist die hohe Anzahl identifizierter Bezüge in den *Microblogs* im Hinblick auf die Inanspruchnahme partizipativer Angebote jedoch insgesamt aussichtsreich. Mit Blick auf den Geographieunterricht geht aus den *Blogposts* hervor, dass sich die Studierenden der Bedeutung und gleichwohl ihrer Verantwortung, die Schüler*innen im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf einen demokratischen und partizipativen *way of life* zur Partizipation an (raumbezogenen) Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu befähigen, bewusst sind. Dies lässt auf eine intensive Auseinandersetzung mit der Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015) und dem Partizipativen Lernen (Mayrberger, 2012) sowie der mündigkeitsorientierten Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2020a) schließen, in denen entsprechende Aspekte vor dem Hintergrund eines emanzipativen Bildungsverständnisses aus verschiedenen Perspektiven angesprochen werden. In diesem Zusammenhang heben sie die Schlüsselrolle von Lehrkräften und die Schlüsselfunktion der geographischen Bildung hervor und verweisen darüber hinaus auf die Notwendigkeit, den Schüler*innen entsprechend benötigtes Vertrauen entgegenzubringen und sie in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse aktiv

einzubinden. Einzelne Beiträge unterstreichen dabei die Nutzung von Medien als Werkzeuge zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Unterricht. Neben dem schulischen Kontext wird dabei auch die außerschulische Partizipation von Kindern und Jugendlichen angesprochen und an verschiedenen Beispielen deutlich gemacht. Hierbei betonen die Studierenden die Relevanz der Beteiligung dieser Bevölkerungsgruppe an regionalen und kommunalen Planungs- und Gestaltungsprozessen. Solche Überlegungen spiegeln das Bewusstsein der Studierenden für die Bedeutung von Partizipation, insbesondere der von Kindern und Jugendlichen, im Nah- und Sozialraum wider.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den *Microblogs* zur Geltung kommt, ist das Bewusstsein für Partizipation als ein soziales Phänomen der Reziprozität, das auf gesellschaftlichem Miteinander basiert. Dies wurde nicht nur in Textstellen, sondern auch in Hashtags wie „#nurvermittmachtkannetwasändern“ und „#PartizipationfürALLE“ ausgedrückt. Die Entwicklung jener Schlagworte verweist auf Fähigkeiten der Kontextualisierung und Einordnung und drückt zugleich aus, dass den Studierenden etwaige Funktionsweisen sozialer Netzwerke bewusst sind.

Zusammenfassend zeigen die in der Subkategorie „Bewusstsein“ kodierten Textstellen, dass die Studierenden im Rahmen des Seminars ein ausgeprägtes Bewusstsein über die Vielfalt und Bedeutung von Partizipation entwickelt haben. Dies äußert sich darin, dass nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Grenzen und Herausforderungen von Partizipation reflektiert werden. Insofern deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im Seminar nicht nur Wissen vermittelt wurde, sondern auch das Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten gefördert und dieses anhand verschiedener Gesichtspunkte zugleich kritisch reflektiert wurde.

Wenngleich die Studierenden in den *Microblogs* insgesamt ein hohes Maß an Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten reflektieren, deutet die geringe Anzahl an Nennungen, die in der Subkategorie „Bereitschaft“ identifiziert worden ist, darauf hin, dass die Studierenden trotz des breiten erworbenen Wissens über Partizipationsmöglichkeiten insgesamt wenig bereit sind, diese für sich in Anspruch zu nehmen und etwaige politische wie auch gesellschaftliche demokratische Handlungsspielräume aktiv zu nutzen. Dies weist auf ein Defizit im Transfer von Wissen in Handlung hin. In ähnlicher Weise spiegelt sich dieses bspw. auch in Zusammenhang mit Wahlen wider, insofern Möglichkeiten zur Teilnahme an Wahlen (allgemein) bekannt sind, die Wahlbeteiligung dennoch – siehe z. B. in Bezug

auf die Landtagswahlen, bei denen die Wahlbeteiligung in Nordrhein-Westfalen 2022 bei lediglich 55 % lag (Landeswahlleiter Nordrhein-Westfalen, 2022) – vergleichsweise gering ausfällt. In der Literatur und zahlreichen Studien wird diese Problematik – unter besonderer Berücksichtigung der formalen Formen der politischen Dimension von Partizipation, die in diesem Zusammenhang vom „Massenphänomen“ (Roßteutscher, 2009a) der gesellschaftlichen Partizipation abgegrenzt werden – unter dem Stichwort „Beteiligungsproblem“ (Weisband, 2013, 2024) und „Politikverdrossenheit“ (McDonnell et al., 2024) bzw. „Verdrossenheit“ (Albert et al., 2024) verhandelt, dem man mit innovierten Ansätzen und kreativen Ideen, wie dem „DemokratieWagen“, einem umgebauten Linienbus, der Demokratie zu den Bürger*innen bringt (mehralswahlen e.V., 2021), oder dem Aufstellen von Wahlurnen in Fußgängerzonen (Jacobsen, 2022), entgegenzuwirken versucht. Vor dem Hintergrund dieses Diskurses lassen sich die Ergebnisse der *Microbloganalyse* einordnen, insofern sie diesen widerspiegeln. Daran anschließend stellt sich die Frage, wie die Entschlossenheit und Willensstärke bzw. Volition sowie die Bereitschaft, zeitliche Ressourcen und Energie für bzw. in Partizipation zu investieren, im Rahmen formaler Bildungsprozesse – über das Impulsgeben im Sinne einer breiten Auseinandersetzung mit Partizipationsformen und -möglichkeiten hinaus – gezielt angesprochen und systematisch gefördert werden können, ohne die individuelle Freiheit zur Partizipation und die mit dieser einhergehende Freiheit zur Nicht-Partizipation einzuschränken.

Die Bereitschaft zur Partizipation wird motiviert und angetrieben von Überzeugungen, die das Vertrauen in demokratische Handlungsspielräume umfassen und im Kontext der in Kapitel fünf synthetisierten Taxonomie von Partizipation die dritte Säule partizipativer Haltungen bilden. Im Rahmen der Hauptstudie sind diese in der **Subkategorie „Überzeugung“** evident geworden. Aus den *Microblogs* der Studierenden geht hervor, dass deren Überzeugungen sowohl die Relevanz politischer und gesellschaftlicher partizipativer Prozesse als auch schulische Kontexte betreffen. In Zusammenhang mit formalen Bildungskontexten zeigen sich die Überzeugungen der Studierenden darin, dass sie Partizipation als integralen Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen auffassen, der nach ihrer Auffassung in deren Gestaltung berücksichtigt werden sollte. Analog zu vergleichbaren Aussagen im Bereich „Bereitschaft“ verweisen jene Überzeugungen ebenfalls auf partizipative Ansätze des Lehrens und Lernens (Mayrberger, 2012, 2014,

2019), die im Seminar adressiert worden sind. Vor diesem Hintergrund betonen die Studierenden, dass eine aktive Einbindung von Schüler*innen in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse nicht nur deren Fähigkeiten fördert, sondern deren demokratische Werte und Einstellungen nachhaltig stärkt. Insbesondere die Etablierung einer partizipativen Lehr-/Lernkultur wird hierbei zentral herausgestellt, um die Mündigkeit der Schüler*innen nachhaltig zu fördern. Auch dies ist kongruent zu den Ergebnissen im Bereich „Bewusstsein“, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit der mündigkeitsorientierten Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2020a) und eine Internalisierung dieser schließen lassen, die Gegenstand des Seminars gewesen sind. Unter Berücksichtigung dessen verdeutlichen entsprechend kommunizierte Haltungen das Potenzial partizipativer Ansätze, Emanzipation und Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Im gesellschaftlichen Kontext wird die Überzeugung artikuliert, dass Bürger*innenbeteiligung und die Nutzung demokratischer Handlungsspielräume essenziell sind, um gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten. Hierbei stehen die Reflexion über die eigene Verantwortung und die Bedeutung aktiver Mitgestaltung im Vordergrund. In diesem Zusammenhang zeigen die Verfassenden, dass sie nicht nur von geomedienbasierten Partizipationsmöglichkeiten und -prozessen überzeugt sind, sondern auch deren kritische Reflexion als notwendig erachten. Darüber hinaus wird in den Äußerungen die Wichtigkeit von Partizipation als grundlegendem Prinzip des demokratischen *way of life* (Dewey, 1937) hervorgehoben, der in der Literatur als Mittel und Ausdruck einer *gelebten* sowie Zielperspektive einer *funktionierenden* Demokratie (Dewey, 1916 [2018], 1951; Doll et al., 2020) verstanden wird. In diesem Kontext verstehen sich die Studierenden als aktive Gestalter*innen, die durch ihre Überzeugungen andere – insbesondere jedoch Schüler*innen – zu partizipativem Handeln motivieren möchten. Dies spiegelt sich maßgeblich in Aufforderungen zu aktivem Engagement und der Reflexion der eigenen Rolle und Verantwortung in partizipativen Prozessen wider. Insgesamt verdeutlichen die in der Subkategorie „Überzeugung“ kodierten Aussagen, dass Partizipation als ein zentraler Wert wahrgenommen wird, der sowohl im Bildungssystem als auch in gesellschaftlichen Strukturen verankert sein sollte. Die Verfassenden demonstrieren ein ausgeprägtes Vertrauen in die transformative Kraft partizipativer Prozesse, gepaart mit dem Bewusstsein, dass Partizipation als Basis für ein gemeinschaftliches und demokratisches Zusammenleben dient. Im Verhältnis zu der ho-

hen Anzahl identifizierter Nennungen im Bereich „Bewusstsein“ wird angesichts der geringen Anzahl an Verweisen auf entsprechende Überzeugungen jedoch – kongruent zu dem Bereich „Bereitschaft“ – gleichwohl die Frage aufgeworfen, wie diese in formalen Bildungskontexten gezielter und systematischer gefördert werden können, als dies im Seminar – so lässt sich schlussfolgern – gelungen ist.

Kontextualisierung „Partizipativer Haltungen“

Aus der synthetisierten Taxonomie von Partizipation geht hervor, dass partizipative Fähigkeiten eingefasst werden von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und internalisierten Haltungen, die das Bewusstsein über demokratische Handlungsräume, die Bereitschaft, diese in Anspruch zu nehmen, und Überzeugungen, die die Partizipation motivieren und antreiben, umfassen. Die Literatur – wie in der Synthese dargestellt – verweist darauf, dass Bewusstsein, Bereitschaft und Überzeugungen sich wechselseitig bedingen, insofern das Bewusstsein den Nährboden sowie die Grundlage zur Partizipation und Überzeugungen den Motor bzw. Antrieb darstellen. Beide Bereiche partizipativer Haltungen speisen wiederum die Bereitschaft, Entschlossenheit und Willensstärke, entsprechende Möglichkeiten zu ergreifen, und die Volition, diese zu nutzen. Im Vergleich der Subkategorien wird deutlich, dass die Studierenden über ein ausgeprägtes Bewusstsein über partizipative Möglichkeitsräume demokratischer *Teilnahme* und *Teilhabe* verfügen, die Bereitschaft und Motivation, diese aktiv zu nutzen, jedoch ausgesprochen gering ausfallen. Zu ähnlichen Schlüssen kommt die erste Vorstudie (siehe dazu 7.1.). Auch hier zeigte sich im Verhältnis ein hohes Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten, das einer geringen Bereitschaft und intrinsischen Motivation, Partizipationsangebote zu nutzen, gegenübersteht, die sich in Überzeugungen widerspiegeln.

Auch in diesem Zusammenhang liefert die „genNow“-Studie (McDonnell et al., 2024) erkenntnisreiche Hinweise und bietet Vergleichspunkte für diese Arbeit. Im Hinblick auf die Engagementbereitschaft kommt die Studie zu dem Schluss: „[W]enn es um Themen geht, die [jungen Menschen] [...] persönlich wichtig sind, und wenn sie gemeinsam mit anderen aktiv werden können“ (S. 6), steigt die Bereitschaft, sich zu engagieren. Der Glaube bzw. das Vertrauen in den eigenen Einfluss und die Wirksamkeit verstärkt wiederum die Bereitschaft und letztlich auch das Engagement selbst. Gehemmt wird das Engagement dadurch, dass entsprechende Partizipationsmöglichkeiten nicht ausreichend wahrgenommen

werden, weil globale Herausforderungen, Krisen und Transformationen „überwältigen“ und lähmen und in Bezug auf die Komplexität von Partizipation eine Überforderung wahrgenommen wird (ebd.).

Mit Blick auf partizipative Haltungen folgt daraus für die geographische Lehrkräftebildung die Notwendigkeit, Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie die Resilienz der Studierenden im Umgang mit Unsicherheiten und das Vertrauen – die, wie im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt, bspw. auch aus der Algorithmizität der Kultur der Digitalität (Stalder, 2017) hervorgehen – in die partizipative Wirksamkeit erfahrungsbasiert zu fördern. Das Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten, das in den *Microblogs* identifiziert werden konnte, spricht dafür, dass es gelungen ist, dieses im Seminar auf- und auszubauen. Die geringe Anzahl an Verweisen auf die Bereitschaft zur Partizipation und entsprechende Überzeugungen, die die Bereitschaft festigen, lassen jedoch darauf schließen, dass das Vertrauen in die partizipative Wirksamkeit nicht hinreichend adressiert wurde. Daraus folgt die Notwendigkeit, Ansätze und Konzepte zu entwickeln, die dies in der geographischen Lehrkräftebildung – im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien – gezielt adressieren. Vor dem Hintergrund der theoretischen Annäherung sind erfahrungsbasierte Ansätze, die mit Blick auf den demokratischen *way of life* (Dewey, 1937) die Emanzipation zur Partizipation *durch* Partizipation (Große-Oetringhaus, 2007; Ohl, 2009) *in*, *mithilfe von* und *an* (J.-H. Schmidt, 2018) sowie *über*, *mit* und *durch* Geomedien (Kawischer & Gryl, 2022) adressieren, auch in diesem Punkt aussichtsreich, weil sie den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich im Partizipieren zu üben, und damit gleichermaßen den Raum bieten und die Möglichkeit schaffen, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln, die die Wirksamkeit stärken.

Unter Berücksichtigung der pandemischen Situation, die das Seminar in vielen Facetten geprägt und die Studierenden in dieser Zeit emotional beschäftigt und mental belastet hat, wie zahlreiche Studien belegen (Schmiade et al., 2023), könnte man bzgl. der angesprochenen Resilienz schlussfolgern, dass die Studierenden in Zeiten der Pandemie nicht ausreichend Kapazitäten hatten, um sich auf das Thema Partizipation tiefergehend einzulassen und partizipative Angebote – die gerade in dieser Zeit nur eingeschränkt zur Verfügung standen – in Anspruch zu nehmen. Wenngleich in den Abschlussreflexionen in Zusammenhang mit der Realisierung des Se-

minarkonzepts auf die Pandemie eingegangen wird, stellen die Studierenden keinen Bezug zu partizipativen Haltungen her. Vielmehr reflektieren sie das Seminarkonzept „besonders unter den Umständen der Pandemie [als] sehr gelungen“ (A20, S. 5) sowie „durchdacht und ineinandergreifend“ (A22, S. 6). Dabei betonen sie, sich als „*Digital Natives*“ (A22, S. 6) von der Gestaltung des Seminars „abgeholt gefühlt“ (ebd.) zu haben. Den Wegfall des persönlichen Kontakts und den eingeschränkten Austausch stellen sie dabei als Nachteil heraus (A4, S. 3). Anhand der Ergebnisse der Hauptstudie können die Thesen bzgl. der Resilienz und der vermuteten Korrelation zur pandemischen Lage folglich nicht belegt oder widerlegt werden und weisen damit zugleich Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit auf.

Die in der **Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien“** erzielten Ergebnisse deuten auf unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten des Austauschs, der Aushandlung und des Netzwerkens, d. h. der Interaktion, der Diskussion und Bedeutungskonstruktion in Geomedien, hin. Die in diesem Zusammenhang identifizierten Textsegmente lassen sich im Wesentlichen in zwei Gruppen gliedern: auf der einen Seite Beiträge, die auf Tätigkeiten und Aktivitäten rekurrieren und dabei konkrete Handlungsbezüge aufweisen, und auf der anderen Seite Selbsteinschätzungen ohne jegliche Praxisbezüge. Einschränkend gilt es hierbei, die geringe Anzahl der Verweise auf Fähigkeiten zur Partizipation in Geomedien im Blick zu haben. Nennungen der ersten Gruppe demonstrieren eine aktive und handlungsorientierte Nutzung von Geomedien zur Partizipation, die am Beispiel der Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm ausgeführt wird. In diesem Zusammenhang wird auf konkrete Ideen Bezug genommen, die auf der Ideenplattform (siehe dazu in der Einleitung) eingereicht worden sind. Diese Aktivitäten belegen damit nicht nur ein theoretisches Verständnis von den Funktionsweisen der Plattform, sondern veranschaulichen am Beispiel der Ideenplattform darüber hinaus, dass die Autor*innen über Fähigkeiten verfügen, die Angebote zur Aushandlung raumbezogener Fragestellungen und Sachverhalte einzusetzen. Die Integration von Hashtags wie „#rideabike“ und „#besafe“ verweist in diesem Zusammenhang auf die strategische Nutzung und Integration der Verschlagwortungslogik von Hashtags, um Aufmerksamkeit und Unterstützung für eigene Ideen zu generieren. Insofern die Beiträge damit den Transfer von Wissen in Handlung illustrieren, veranschaulichen sie exemplarisch Fähigkeiten, Geomedien im Kontext von Digitalität zur *Teilnahme* an formalen, *top-down*-ermöglichten

Formen der politischen Partizipation in Wert zu setzen, und untermauern damit den Befund. Im Unterschied dazu bieten Selbsteinschätzungen ohne jeglichen Praxisbezug eine rein deklarative Perspektive, die lediglich vermuten lässt, dass die Autor*innen über entsprechende Fähigkeiten verfügen, ohne diese aktiv zu demonstrieren. Ohne konkrete Handlungsbezüge bleibt daher schlussendlich unklar, inwiefern die Autor*innen tatsächlich über entsprechende Fähigkeiten verfügen.

Im Vergleich zur ersten Vorstudie (siehe dazu 7.1.) (Lauffenburger et al., 2020) fällt auf, dass in den *Microblogs* weitaus weniger relevante Textstellen identifiziert werden konnten, die auf Fähigkeiten der Aushandlung hindeuten. Ebenfalls fällt auf, dass in Zusammenhang mit der Hauptstudie der Arbeit keinerlei Bezüge zu Fähigkeiten der Vermittlung identifiziert werden konnten, die in der Vorstudie rund zwei Drittel der identifizierten Textsegmente ausgemacht haben. Obgleich diese quantifizierte Gegenüberstellung keine Aussage über die Qualität der reflektierten Inhalte zulässt, legt sie nahe, dass die Befähigung zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Seminar nicht ausreichend thematisiert wurde, trotz dessen, dass der didaktische Doppeldecker (Wahl, 2002; KMK, 2021; Hempel & Wiemer, 2023; Muschaweck et al., 2024) – wie die Ergebnisse in den Hauptkategorien „Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen“ und „Partizipative Haltungen“ verdeutlichen – in der Seminarkonzeption einen großen Stellenwert innehatte. Angesichts dessen werden erneut Fragen hinsichtlich der Diskrepanz zwischen den Seminarinhalten und dem Analysematerial, der grundsätzlichen Passung des *Microblogformats* zur Dokumentation, Demonstration und Reflexion partizipativer Fähigkeiten und der Wirksamkeit des erfahrungsbasierten und Partizipativen Lernens aufgeworfen, die über die Subkategorien „Partizipativer Fähigkeiten“ hinweg relevant sind und daher in der Kontextualisierung der Hauptkategorie „Partizipative Fähigkeiten“ diskutiert werden.

In Anbetracht der **Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation mithilfe von Geomedien“**, in der kollaborative Fähigkeiten zum Ausdruck kommen, wird deutlich, dass die Studierenden über entsprechende Fähigkeiten verfügen, Geomedien als Werkzeuge zur Partizipation einzusetzen. Kongruent zu kommunikativen Fähigkeiten der Aushandlung gilt es in der Diskussion der identifizierten Ergebnisse im Bereich „Fähigkeiten zur Partizipation mithilfe von Geomedien“ einschränkend, die geringe Anzahl entsprechender Hinweise zu berücksichtigen. In den *Microblogs* kommt zum Ausdruck, dass die Studierenden Geomedien einsetzen, um mit deren Hilfe

an der kollektiven Gestaltung von Raum und damit einhergehenden Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu partizipieren und ihre Anliegen, bspw. zur Verbesserung von Fahrradwegen in der Stadt, über die Bürger*innenbeteiligungsplattform Ffm zu verbreiten. In der aktiven Nutzung der Ideenplattform werden konkrete Handlungsbezüge sichtbar, die darauf verweisen, dass der Transfer von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten hin zu deren Inwertsetzung – vergleichbar mit kommunikativen Fähigkeiten der Aushandlung – geglückt ist. Ergänzt werden jene praktischen Bezüge von Selbsteinschätzungen, die keinerlei praktischen Bezug zur tatsächlichen Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation aufweisen und eine rein deklarative Perspektive bieten. Mangels eines konkreten Handlungsbezugs bleibt in diesem Zusammenhang unklar, inwiefern entsprechende Fähigkeiten tatsächlich gegeben sind. Auch in diesem Bereich zeigt sich im Vergleich zur ersten Vorstudie (siehe dazu 7.1.) (Lauffenburger et al., 2020), dass im Analysematerial der *Microblogs* weitaus weniger Textsegmente identifiziert wurden als in den Portfolios. Dies unterstreicht abermals Fragen danach, wie sich die Diskrepanz zwischen den thematisierten Seminarinhalten und dem Analysematerial erklären lässt, inwiefern das *Microblogformat* passend zur Dokumentation, Demonstration und Reflexion partizipativer Fähigkeiten ist und wie wirksam erfahrungsbasierte und partizipative Ansätze hinsichtlich der Förderung partizipativer Fähigkeiten, insbesondere jener zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien, tatsächlich sind. Bevor diese diskutiert werden, wird zuletzt die Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien“ in den Blick genommen.

In der **Subkategorie „Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien“** wurden keine entsprechend relevanten Textstellen identifiziert. Dies lässt darauf schließen, dass entsprechende Fähigkeiten im Lehr-/Lerngeschehen des Seminars nicht ausreichend adressiert bzw. gefördert wurden und folglich auch nicht in den Reflexionen der Studierenden zum Tragen kommen. Gründe hierfür könnten sein, dass entsprechende Optionen und Möglichkeiten zur Mitarbeit an kartenbasierten Oberflächen, wie bspw. der *OpenStreetMap*, der *OpenSenseMap* oder der *Wheelmap*, oder – vergleichbar mit dem Helfer-Shuttle 2.0 – dem Aufbau von Plattformen für ehrenamtliches Engagement nicht hinreichend aufgezeigt und, wenn doch, von den Studierenden im Hinblick auf die Dokumentation und Reflexion der Arbeits- und Lernprozesse in den *Microblogs* nicht als relevant erachtet wurden. Auch an dieser Stelle macht ein Bezug zur ersten Vorstudie (siehe dazu 7.1.) (Lauffenburger et al., 2020) deutlich, dass eine weitaus höhere Anzahl an

Textsegmenten identifiziert werden konnte, die auf Fähigkeiten der Prosumtion hindeuten. Vor diesem Hintergrund werden abermals Fragen danach laut, wie sich die Diskrepanz zwischen den thematisierten Seminarinhalten und dem Analysematerial erklären lässt, inwiefern sich das *Microblogportfolioformat* zur Dokumentation und Reflexion partizipativer Fähigkeiten einerseits und zur Demonstration und Identifikation dieser Fähigkeiten andererseits eignet und wie wirksam erfahrungsbasierte und partizipative Ansätze in der Förderung von Fähigkeiten zur Partizipation an Geomedien tatsächlich sind. Zur Kontextualisierung der Hauptkategorie „Partizipative Fähigkeiten“ werden diese nachfolgend diskutiert.

Kontextualisierung der Hauptkategorie „Partizipative Fähigkeiten“

Vom Wissen über Partizipationsmöglichkeiten, dem Bewusstsein für diese und dem „Wunsch mitentscheiden zu dürfen bis zum tatsächlichen Engagement ist es [...] ein großer Schritt“ (Calmbach et al., 2024, S. 250), so die SINUS-Studie, die die Lebenswelt von 14- bis 17-Jährigen im Längsschnitt untersucht, um herauszufinden, „wie Jugendliche ticken“ (ebd.). O. g. Aspekt spiegelt sich auch in Ergebnissen der Hauptstudie wider, aus denen hervorgeht, dass ein breites Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und ein vielseitiges Bewusstsein für diese nicht unmittelbar zu ausgeprägten Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien führen. Dies wirft Fragen nach der Wirksamkeit des Seminarkonzepts hinsichtlich der Förderung partizipativer Fähigkeiten auf. Dahingehend liefert die SINUS-Studie wertvolle Hinweise, auf die nachfolgend eingegangen wird.

Mit Blick auf Partizipation kommt die Studie zu dem Schluss, dass insbesondere Krisen eine emotionale Unruhe herbeiführen, die das Bedürfnis hervorruft, „irgendetwas zu tun“ (ebd., S. 168). Um die Unruhe zu lindern und das Bedürfnis „zu stillen“, werden nicht etwa formale, *top-down*-ermöglichte politische oder gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten, sondern spontane Einzelaktionen oder niedrigschwellige Angebote und Aktivitäten der *Teilnahme* und *Teilhabe* ergriffen. Die Unterstützung des Helfer-Shuttles infolge der Hochwasser- bzw. Flutkatastrophe im Ahrtal sowie die Demonstrationen gegen rechts sind Beispiele dafür. Um Aufmerksamkeit zu schaffen und jene Angebote zu unterstützen, werden in den sozialen Netzwerken Beiträge, *Posts* und *Reels* geteilt und *repostet*. Das individuelle Engagement betreffend wirken Krisen folglich aktivierend, sofern diese – wie bspw. während der Corona-Pandemie – die Möglichkeiten zur Partizi-

pation nicht einschränken. Obgleich die Ergebnisse der SINUS-Studie aufgrund des Alters der Befragten nur bedingt auf die geographische Lehrkräftebildung übertragbar sind, sind sie dennoch aussagekräftig und spiegeln das wider, was sich auch in anderen Studien (Albert et al., 2024; McDonnell et al., 2024) und der Literatur (Roßteutscher, 2009a) zeigt: die Abwendung von verbindlichen, formalen, *top-down*-ermöglichten Partizipationsformen und die Hinwendung zu unverbindlichen, informellen, *bottom-up*-initiierten Varianten. Die Ergebnisse der SINUS-Studie verweisen jedoch auch darauf, dass die emotionale Unruhe aktivierend wirkt und die Bereitschaft erhöht, aktiv zu werden, was wiederum das Phänomen Helfer-Shuttle erklärt. Die Ursache dafür sehen Calmbach et al. (2024) darin, dass man „negative Gedanken und Gefühle durch positive ersetzen“ (S. 170) wolle. Das angesprochene Engagement betrifft die individuelle Ebene der Partizipation, der mit Blick auf die geographische Lehrkräftebildung formale Bildungskontexte gegenüberstehen. In diesem Zusammenhang macht die SINUS-Studie 2024 zusammenfassend auf Folgendes aufmerksam:

„Mitbestimmung und Mitgestaltung im Schulkontext ist für viele Schüler*innen noch ein wenig vertrautes Konzept. Schule ist bis auf wenige Ausnahmen streng hierarchisch organisiert – mit einem klaren Machtgefälle, in dem sich Mitbestimmung oft nicht von selbst ergibt, sondern aktiv von Lehrer*innen eingeführt oder von Schüler*innen eingefordert werden muss. Lerninhalte und Regeln für Schüler*innen werden durch Lehrplan, Hausordnung, Anordnungen der Schulleitung und die Lehrer*innen vorgegeben. Partizipation und demokratische Willensbildung hat dabei in vielen Schulen wenig Raum und wird im Schulalltag oft nur am Rande und punktuell gelebt“ (ebd., S. 244).

Lediglich vereinzelt nehmen die Befragten Partizipationsräume wahr, die sich stets auf punktuelle Möglichkeiten beschränken und sich auf die Mitgestaltung von Ausflügen und Klassenfahrten, Schulfesten, Projektwochen sowie Klassenräumen und des Schul- bzw. Pausenhofs beziehen (ebd.).

„Obgleich Partizipation im Schulalltag – insgesamt betrachtet – eher die Ausnahme als die Regel zu sein scheint, wird Beteiligung, wenn sie denn stattfindet und gewisse Erfolge zeigt, von den Jugendlichen sehr positiv empfunden“ (ebd., S. 248).

Gründe dafür liegen in der Selbstwirksamkeitserfahrung und darin, „sich gehört“ (ebd.) und „ernst genommen“ (ebd.) zu fühlen, was zu einem erhöhten Wohlbefinden der Schüler*innen beiträgt. Im Gegensatz dazu führen „Scheinabstimmungen“ (ebd.), wie auch bei Arnstein (1969), Hart (1992), Schröder (1998) und Mayrberger (2012, 2014, 2019) deutlich wird, zu Frustration und dem Schluss, dass Engagement „zwecklos“ (Calmbach et al., 2024, S. 248) sei. Wie bereits Deci und Ryan (1985, 1993, 2000) erkannt haben, ist das Bedürfnis nach dem Kompetenzerleben bzw. der Selbstwirksamkeit zentraler Motor der intrinsischen Motivation, die von Interessen und Überzeugungen gefördert wird. Mit Blick auf Partizipation sind diese Faktoren entscheidend dafür, dass Partizipationsmöglichkeiten ergriffen, entsprechende Angebote in Anspruch genommen und partizipative Fähigkeiten wirksam und dadurch zugleich gefördert werden. In diesem Zusammenhang schaffen erfahrungsbasierte (Dewey, 1951, 2000) und partizipative (Mayrberger, 2012, 2014, 2019) sowie emanzipative (Freire, 1991, 2013; Jekel et al., 2024) Zugänge Räume und Chancen, die Wirksamkeit von Partizipation zu erfahren und zu erleben und den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten zu fördern, wie Lauffenburger et al. (2020) im Rahmen der ersten Vorstudie mit Bezug auf die Bildungskonzeption *Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel, 2012; Gryl et al., 2013; Jekel et al., 2015; Schulze et al., 2015) und die mündigkeitsorientierte Bildung (Dorsch, 2019; Dorsch & Kanwischer, 2019, 2020a) herausstellen. Im Hinblick auf die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation und die Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation sind die Ergebnisse der SINUS-Studie unter Berücksichtigung von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000) für die Kontextualisierung der Hauptkategorie „Partizipative Fähigkeiten“ insofern relevant, als dass sie zwei zentrale motivationale Faktoren zur Partizipation offenlegen:

1. das Bedürfnis danach, „etwas zu tun“, das von individuellen Interessen geprägt wird, und
2. das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit.

Insofern Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipative Haltungen und Fähigkeiten sich, wie in 5. dargestellt, wechselseitig bedingen, wirken sich beide Faktoren – ergänzend zu individuellen Interessen – aktivierend auf die Inanspruchnahme von Partizipationsmöglichkeiten aus, die wiederum Fähigkeiten zur Partizipation voraussetzen und diese zugleich fördern.

In Zusammenhang mit der Befähigung zur Partizipation (KMK, 2021), die im Kontext von Digitalität auf der bildungspolitischen Makroebene als übergeordnetes Bildungsziel festgelegt und bspw. über die Demokratiebildung (KMK, 2018) und die politische Bildung überfachlich (Widmaier & Nonnemacher, 2011) wie auch geographiespezifisch (Budke, 2016a; Budke & Kuckuck, 2016; Budke et al., 2017) konkretisiert wird, ist das „Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen zentral“ (KMK, 2018, S. 5), insofern diese das Selbstvertrauen, die Selbstbestimmtheit und das Partizipationserleben stärken. In den *Microblogs* gehen die Studierenden nicht explizit auf diese Punkte ein. In anderen Punkten, wie z. B. in Bezug auf das Portfolioformat, auf die weiter unten eingegangen wird, kommt jedoch implizit zum Ausdruck, dass das Seminarkonzept über temporale Partizipationsmöglichkeiten Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen geschaffen hat. In den Abschlussreflexionen stellen die Studierenden bzgl. der Selbstwirksamkeit ambivalent heraus, dass einerseits die Gestaltung der Seminarsitzungen die Selbstständigkeit gefördert habe (z. B. A21, S. 5), andererseits hätten fehlende Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bspw. die Kreativität eingeschränkt (u. a. A17, S. 7). In Bezug auf die Einordnung der Studienergebnisse verweist die angesprochene Ambivalenz auf die subjektive Wahrnehmung der Studierenden, die sich in deren Reflexionen niederschlägt. In der Seminarkonzeption wurde das von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000) herausgestellte und in der SINUS-Studie (Calmbach et al., 2024) mit Blick auf Partizipation konkretisierte Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit dahingehend berücksichtigt, dass Partizipation als didaktisches Prinzip des Lehr-/Lernprozesses implementiert wurde. Dies spiegelt sich auch in den Abschlussreflexionen wider (bspw. A12, S. 5; A3, S. 3). Aus didaktischer Perspektive wurden damit Möglichkeiten geschaffen, Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Ein weiterer Punkt, auf den die SINUS-Studie (Calmbach et al., 2024) aufmerksam macht, ist das Dilemma zwischen der Realität außerhalb und innerhalb formaler Bildungskontexte, das sich auf die geographische Lehrkräftebildung übertragen lässt und hilfreich ist für die Einordnung der in Zusammenhang mit der Hauptstudie erzielten Ergebnisse. In der geographischen Lehrkräftebildung prallen die individuelle Alltags- und Lebenswelt der Studierenden und ihre professionsbezogene Perspektive aufeinander. Dies macht angesichts der in 2.4.3. entworfenen Partizipationspyramide 2.0 (vgl. Abbildung 11) einen kontinuierlichen Wechsel zwischen der institutionell-professionellen, professionsbezogenen und der individuellen

bürgerschaftlichen Perspektive erforderlich. Dieser Spagat ist herausfordernd, kann mithilfe des didaktischen Doppeldeckers jedoch gelingen. Im Seminar wurde dahingehend darauf geachtet, die Studierenden auf der Mikroebene sowohl in ihrer Rolle als Lernende als auch als Lehrende anzusprechen. In den Abschlussreflexionen wird dieser Aspekt der Seminarkonzeption positiv hervorgehoben (A10, S. 5 f.; A22, S. 6). Beide angesprochenen Realitäten der Studierenden werden von verschiedenen Kontextfaktoren, wie z. B. den Bedingungen, die diese jeweils auf der Meso- und Makroebene rahmen (Straßburger, 2019b), sowie persönlichen und professionsbezogenen Interessen beeinflusst, die auch die Partizipation betreffen und jeweils andere Perspektiven erfordern und Rollenverständnisse voraussetzen. Anknüpfend daran stellt sich die Frage nach der Passung der im Seminar adressierten Themen, Inhalte und Beispiele im Verhältnis zu den individuellen bzw. professionsbezogenen Interessen der Studierenden. In diesem Zusammenhang gilt es zu hinterfragen, ob es „partizipationsfördernd“ gewesen wäre, lediglich den theoretischen Rahmen festzulegen und die Praxisbezüge – über die Erarbeitung bzw. Vertiefung hinaus – von den Studierenden frei nach ihren Interessen wählen und bestimmen zu lassen. Hinsichtlich der thematischen und inhaltlichen Ausgestaltung verweisen die Studierenden in den Abschlussreflexionen auf die abwechslungs- und facettenreiche Auswahl an Themen, Inhalten und Beispielen, die im Seminar erarbeitet wurden (u. a. A5, S. 4; A6, S. 6; A15, S. 4). Zugleich stellen sie heraus, dass sie sich mehr „Praxisbeispiele“ (A6, S. 6) gewünscht hätten. Andere wiederum heben die Passung der gewählten Seminarinhalte und -themen zu ihren Interessen, sowohl inhaltlich wie auch didaktisch (A13, S. 1; A15, S. 6), positiv hervor. Eine Person weist darauf hin, dass ihr Interesse an den Themen und Inhalten ihre Motivation positiv beeinflusst habe (A18, S. 6).

Wie im theoretischen Teil der Arbeit deutlich geworden ist, ist Partizipation Gegenstand zahlreicher Disziplinen, die sich diesem aus verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln nähern. Die Theorie zeigt jedoch auch, dass hinsichtlich des Partizipationsverständnisses Unterschiede bestehen, die es schwer machen, das komplexe theoretische Konstrukt zu greifen. Vergleichbares geht aus der systematischen Literaturrecherche zur Definition „partizipativer Fähigkeiten“ hervor. Dieser Umstand erschwert eine Einordnung der Ergebnisse. Für die Hauptkategorie „Partizipative Fähigkeiten“ wird insgesamt deutlich, dass vergleichsweise wenige Textstellen bzw. *Microblogeinträge* kodiert wurden, die entsprechende Bezüge aufweisen.

Während einige *Blogposts* auf die konkrete Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation *in* und *mithilfe von* Geomedien hinweisen, beschränken sich andere Beiträge auf deklarative Selbsteinschätzungen, die keinerlei Bezüge zur Praxis herstellen und damit lediglich vermuten lassen, dass die Personen über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien konnten in dem gegebenen Rahmen nicht identifiziert werden. Bereits in der zusammenfassenden Analyse der Studienergebnisse wurden mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten Fragen hinsichtlich der Passung der Aufgabenstellung und des *Microblogformats*, der Diskrepanz zwischen den im Seminar adressierten Themen und Inhalten sowie der Wirksamkeit erfahrungsbasierter, partizipativer Ansätze aufgeworfen, die nachfolgend strukturgebend für die Einordnung der Ergebnisse und deren Kontextualisierung sind.

Hinsichtlich der Aufgabenstellung, zentrale Erkenntnisse im Kontext von Digitalität im Hinblick auf die Schnittstelle von Partizipation und Geomedien in *Microblogs* zu dokumentieren und zu reflektieren, stellt sich die Frage, inwiefern diese präzise genug oder ggf. zu offen formuliert worden sind, um in Anbetracht des Analysematerials auf die Entwicklung und Förderung partizipativer Fähigkeiten schließen zu können. Die erste Vorstudie bringt zum Ausdruck, dass eine gelingende Förderung partizipativer Fähigkeiten konkrete Frage- und Aufgabenstellungen erfordert, die die Reflexion des Auf- und Ausbaus entsprechender Fähigkeiten zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen explizit anregen (Lauffenburger et al., 2020). Vor diesem Hintergrund hätten kommunikative Fähigkeiten zur Partizipation *in* Geomedien expliziter adressiert werden können, indem die Studierenden bspw. aufgefordert worden wären, konkrete geomedienbasierte Formate für den Austausch und die Kommunikation zu nutzen, d. h., das *Microblogformat* bspw. für den Austausch und nicht nur als Reflexionsmedium zu nutzen. Kollaborative Fähigkeiten zur Partizipation *mithilfe von* Geomedien wiederum hätten darüber angesprochen werden können, die Studierenden ein konkretes Projekt zur kollektiven Gestaltung bspw. des Stadtraums von Frankfurt *mithilfe* geomedienbasierter Anwendungen oder bspw. kartenbasierter Oberflächen erarbeiten zu lassen. Die Förderung prosumptiver Fähigkeiten zur Partizipation *an* Geomedien hingegen hätte darüber angeregt werden können, die Studierenden eine geomedienbasierte Oberfläche zur Partizipation eigenständig entwickeln oder bereits bestehende Anwendungen, wie z. B. den „YouthCityExplorer“ (Lauffenburger, 2020), zu diesem

Zweck weiterentwickeln zu lassen. Inwiefern Aufgabenstellungen dieser Art zur Förderung partizipativer Fähigkeiten beigetragen hätten, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten, was wiederum Raum für anschließende Forschungen in diesem Feld bietet.

Um den Studierenden – aus Sicht des Partizipativen Lernens – den Raum und die Gelegenheit zu geben, an der Gestaltung der Reflexion zu partizipieren und Partizipation damit auch in der Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses als didaktisches Prinzip wirksam werden zu lassen, wurde – abweichend von der Empfehlung von Lauffenburger et al. (2020) – im dargestellten Seminarzusammenhang jedoch bewusst darauf verzichtet, partizipative Fähigkeiten explizit anzusprechen. Dies hat es im Umkehrschluss jedoch auch ermöglicht, einen breiten Überblick über die Taxonomie von „Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung“ zu erhalten, der für die Analyse der *Blogposts* operationalisiert worden ist. Die Ergebnisse der Analyse lassen vermuten, dass es sinnvoll gewesen wäre, in der Aufgabenstellung präziser zu werden und die Trias aus Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen, partizipativen Haltungen und Fähigkeiten als Betrachtungsgegenstände zu explizieren. Vor dem Hintergrund der „Klux der verordneten Partizipation“ offenbart sich in diesem Kontext ein Konflikt, für den es keine Patentlösung gibt.

Anschließend daran stellt sich die Frage, inwieweit die kondensierte Ausdrucksform des *Microblogs* als Portfoliovariante geeignet war, um Fähigkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien in Verbindung mit konkreten Handlungsbezügen zu dokumentieren und im Umkehrschluss untersuchen zu können, ungeachtet dessen, dass sich Portfolioformate – wie in 7.1. und 8.2. ausgeführt – grundsätzlich zur Dokumentation und Reflexion einerseits und zu deren Untersuchung andererseits eignen. Die Tatsache, dass über alle drei Subkategorien partizipativer Fähigkeiten hinweg eine ausgesprochen geringe Anzahl relevanter Textstellen identifiziert werden konnte, kann ein Hinweis darauf sein, dass das Format des *Microblogs* nicht passend ist, um entsprechende Fähigkeiten sichtbar zu machen und im Umkehrschluss untersuchen zu können.

Vor dem Hintergrund der pandemischen Lage stellt sich – angesichts der Hybridität der Digitalität – jedoch gleichwohl die Frage, inwieweit der Transfer von Wissen in Handlung, d. h. dem Wissen über Partizipationsmöglichkeiten in die konkrete Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien, im Zeitraum des Seminars über rein webbasierte Angebote von Bürger*innenbeteiligungsplattformen wie Ffm hinaus überhaupt möglich und

damit zugleich „reflektierbar“ gewesen wäre, insofern bspw. Demonstrationen, Bürger*innenräte und andere Formate (zeitweise) lediglich eingeschränkt möglich gewesen sind. Angesichts der eben angesprochenen Beispiele zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Analysematerial und den im Seminar adressierten Ansätzen, Konzepten, Inhalten und nicht zuletzt Partizipationsmöglichkeiten, die im Seminar weitaus breiter bzw. höher ausgefallen sind, als es die Sichtung des Materials darlegt. Dies deutet wiederum auf eine selektierte Reflexion oder gar ein Reflexionsdefizit hin, das mitunter auf die bzgl. des *Microblogformats* angesprochene Kondensation rekurriert. Anhand des Materials lassen sich diese Thesen weder belegen noch widerlegen. Auch die Literatur bietet diesbezüglich keine zufriedenstellenden Antworten, was sicher auch in der Innovativität des *Microblogformats* zur Reflexion von Wissen, Haltungen und Fähigkeiten begründet ist, die eingangs zur Hauptstudie dargelegt wurde.

Bzgl. des *Microblogformats* geht aus den Abschlussreflexionen hervor, dass die Kreativität und Gestaltungsfreiheit von den Studierenden geschätzt (A5, S. 5; A14, S. 3) und die Anonymität (A22, S. 7; A15, S. 5; A22, S. 7) des *Bloggens* unterstützt worden ist. Darin kommt der Aspekt der Selbststeuerung zum Ausdruck, auf den van Wyk (2017a; van Wyk, 2017b) in Zusammenhang mit dem Einsatz von *Blogformaten* in der Lehrkräftebildung verweist. Zugleich bestätigt dies die Annahme, die Anonymität unterstütze die Kreativität der Studierenden und fördere das „freie“ Schreiben. Darüber hinaus betonen die Studierenden die Innovativität (A5, S. 5; A15, S. 4; A18, S. 4) des Portfolioformats. In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass das *Blogformat* den Kontext von Digitalität widerspiegelt (A15, S. 4), was der didaktisch-konzeptionellen Intention des *Microblog-einsatzes* entspricht. Vor diesem Hintergrund wird auf die Kürze der *Blogposts* (A6, S. 7; A5, S. 5) eingegangen, anhand derer das Format des *Microblogs* in der Literatur von anderen Blogformaten abgegrenzt wird (Buchem et al., 2013; Ebner, 2018). Anknüpfend daran gehen die Studierenden bzgl. der Reflexionsform auf die erforderliche Kondensation ein, die dazu angeleitet habe, „komplizierte Themen einfach zu erklären“ (A2, S. 5). Im Hinblick auf die im schulischen Kontext erforderliche didaktische Reduktion wird die Kondensation als sinnvoll erachtet. Auch diese Rückmeldung spiegelt die didaktisch-konzeptionelle Intention des *Microblog-einsatzes* wider, die die im *Microblogformat* erforderliche Kondensation als einen Vorschritt der didaktischen Reduktion vorsieht (Lehner, 2020). Zwei Personen identifizieren in diesem Zusammenhang die Chance, *Microblogs*

aufgrund ihrer Alltagsnähe im Schulunterricht als Reflexionsinstrument einzusetzen (A2, S. 5; A4, S. 4). Dies verweist wiederum auf die Situativität bzw. Situietheit des *Microblogformats*, die sowohl den Reflexionsgegenstand als auch das Reflexionsmedium betrifft (Meixner & Müller, 2004; Haan, 2008; Brendel, 2017, 2018). In Summe geben die Abschlussreflexionen Anlass zu der Annahme, dass das *Microblogformat* im Kontext von Digitalität insbesondere aufgrund der Innovativität und der Alltagsnähe lohnenswert für die geographische Lehrkräftebildung ist. Inwiefern diese Faktoren die Förderung partizipativer Fähigkeiten beeinflussen, bleibt an dieser Stelle jedoch offen.

Über die Passung der Aufgabenstellung und des Reflexionsmediums bzw. des Erhebungsinstruments hinaus stellen sich angesichts der Analyseergebnisse die Fragen, inwiefern partizipative Fähigkeiten in einem partizipativen Lehr-/Lernszenario in der geographischen Lehrkräftebildung gefördert werden können, wenn angesichts der „Klux der verordneten Partizipation“ explizit darauf verzichtet wird, die Partizipation *in, mithilfe von* und *an* Geomedien „anzuordnen“, und – anschließend daran – inwiefern Fähigkeiten zur Partizipation erfahrungsbasiert gefördert werden können, wenn das erfahrungsbasierte *learning by doing* mangels der Inanspruchnahme partizipativer Angebote und Möglichkeiten ausbleibt. Anhand des zur Verfügung stehenden Analysematerials lassen sich diese Fragen nicht beantworten.

In der geographischen Lehrkräftebildung ist die Förderung partizipativer Fähigkeiten im Kontext von Digitalität von zentraler Bedeutung. Dabei stellt sich die Frage, wie sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie geomedialen Möglichkeiten zur Partizipation unterstützt als auch Partizipation als didaktisches Prinzip integriert werden kann. Die Analyse der Seminarergebnisse zeigt, dass die Studierenden ein breites Bewusstsein für die Bedeutung geomedialer Partizipationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das alltägliche Handeln entwickelt haben. Diese Reflexionen umfassen vor allem die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Die Studierenden betonen hierbei die Schlüsselrolle von Lehrkräften, die Schüler*innen durch Vertrauen und Einbindung in Entscheidungsprozesse zur Partizipation befähigen sollen. Neben dem schulischen Kontext wird auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Planungs- und Gestaltungsprozessen als relevant herausgestellt. Im Zuge dessen zeigt sich, dass die Stu-

dierenden die Potenziale von Geomedien zur Förderung partizipativer Fähigkeiten erkennen. Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den *Blogs* zum Ausdruck kommt, ist die Auseinandersetzung der Studierenden mit Möglichkeiten der Bürger*innenbeteiligung. Im Rahmen dessen wird sowohl die allgemeine Relevanz entsprechender Beteiligungsformen reflektiert als auch auf konkrete Möglichkeiten zur Einbindung in demokratische Entscheidungsprozesse hingewiesen. Im Rahmen dessen kommen verschiedene Dimensionen und Formen von Partizipation zur Sprache. Insbesondere die Nutzung von Geomedien als Werkzeuge, d. h. die Partizipation *mithilfe* von Geomedien, wird hierbei hervorgehoben. Diese Perspektiven verdeutlichen das Bewusstsein der Studierenden für die Rolle von Partizipation als grundlegendem Prinzip und Ausdruck eines demokratischen *way of life*. Die Analyse zeigt jedoch auch, dass die Bereitschaft zur aktiven Nutzung demokratischer Handlungsspielräume im Hinblick auf die Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen weniger ausgeprägt ist. Wenngleich sich zeigt, dass einzelne Studierende motiviert sind, sowohl persönlich als auch mit Blick auf ihre angehende Tätigkeit als Lehrpersonen partizipativ aktiv zu werden, deutet die geringe Anzahl kodierter Beiträge darauf hin, dass dieser Aspekt im Seminar nicht hinreichend adressiert wurde. Einschränkend muss hier allerdings angemerkt werden, dass die Aussagen in den *Microblogs* nicht kausal mit einer niedrigen Bereitschaft zur Partizipation gleichgesetzt werden können. Vielmehr entsteht über die *Microblogs* dieser Eindruck – es ist aber offen, ob die Studierenden unabhängig von den Einträgen Bereitschaft zur Partizipation haben.

Die Subkategorie „Überzeugung“ verdeutlicht das Vertrauen der Studierenden in die transformative Kraft demokratischer Handlungsspielräume. Vor dem Hintergrund des übergeordneten Bildungsziels der Befähigung zur Partizipation erkennen sie mit Blick auf den formalen Bildungskontext der Schule die Bedeutung partizipativer Ansätze und die Notwendigkeit deren Implementation zur Gestaltung von Unterricht und Schule an. Auch im gesellschaftlichen Kontext wird die aktive Partizipation der Bürger*innen unter Bezugnahme auf verschiedene Formen und Formate als essenziell erachtet. Dennoch zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Überzeugungen zur Partizipation vertieft werden könnte, um die Reflexion sowie den Auf- und Ausbau partizipativer Haltungen weiter zu fördern.

Im Hinblick auf partizipative Fähigkeiten offenbart die *Microbloganalyse* Defizite: Nur wenige Studierende stellen konkrete Bezüge zu entsprechenden Fähigkeiten, Geomedien zur Partizipation zu nutzen, heraus. Während einzelne Beiträge innovative Ansätze, wie etwa das Einstellen von Ideen auf Bürger*innenbeteiligungsplattformen, aufzeigen, bleibt die Mehrheit der Reflexionen auf theoretische Selbsteinschätzungen beschränkt. Besonders auffällig ist das Fehlen von Beiträgen zur Partizipation an Geomedien, die technisch-administrative Tätigkeiten und Fähigkeiten technischer Mitgestaltung implizieren würden. Dies deutet auf eine begrenzte Förderung entsprechender Fähigkeiten im Seminarkontext hin. Insofern wird mit Blick auf partizipative Fähigkeiten deutlich, dass der Praxisbezug der Anwendung bzw. Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation eine entscheidende Rolle spielt. Während einige Studierende in ihren Beiträgen anhand von Ffm die Nutzung von Bürger*innenbeteiligungsplattformen aktiv unter Beweis stellen, bleiben andere Beiträge auf einer deklarativen Ebene, ohne konkrete Handlungen nachzuweisen. Dies deutet darauf hin, dass die aktive Anwendung geomedialer Werkzeuge im Lehr-/Lernkontext bspw. anhand konkreter, eben genannter Aufgabenstellungen weiter gestärkt werden sollte.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass das Seminar im Kontext von Digitalität einerseits ein Bewusstsein für die Vielfalt und Bedeutung von Partizipationsprozessen fördern konnte. Dies verdeutlicht die Bedeutung des Seminars als Reflexionsraum für die Auseinandersetzung mit der Partizipation an demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Andererseits wird deutlich, dass die aktive Förderung von Bereitschaft, Überzeugung und Fähigkeiten zur Partizipation insbesondere in Verbindung mit geomedienbasierten Möglichkeiten zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung intensiver adressiert werden muss. Möglichkeiten dafür wurden im Rahmen der Diskussion aufgezeigt. Vergleichbares gilt für die Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten, etwa strukturelle oder machtbegzogene Barrieren, die in den *Microblogs* weitgehend unerörtert geblieben sind, was den Bedarf an vertiefter Auseinandersetzung unterstreicht. Darüber hinaus sollte Partizipation nicht nur als Thema behandelt, sondern auch als methodisches Prinzip im Seminar selbst umgesetzt werden. Auch dieser Punkt wurde diskutiert. In den *Blogposts* kommt dieser zentrale Aspekt des Partizipativen Lernens nicht zum Ausdruck, wohl aber in den Ab-

schlussreflexionen, in denen die Studierenden diesen zum einen positiv herausstellen, vor dem Hintergrund der „Klux der verordneten Partizipation“ jedoch auch kritisch reflektieren.

Zusammenfassend verdeutlicht die Analyse, dass ein breites Verständnis von Partizipation gefördert werden konnte, wobei der Schwerpunkt auf dem Wissen über und dem Bewusstsein über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten liegt. Dennoch bleiben die praktische Anwendung von Geomedien und die Reflexion über Grenzen und Barrieren der Partizipationsmöglichkeiten unterrepräsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass eine stärkere Integration praxisorientierter und kritischer Perspektiven in die geographische Lehrkräftebildung erforderlich ist, um den Studierenden Herausforderungen und Grenzen von Partizipation hinreichend nahezubringen. Gleichwohl lässt der Vergleich zur ersten Vorstudie darauf schließen, dass offene, praxisorientierte Lehr-/Lernformen die Förderung partizipativer Fähigkeiten begünstigen, während der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von und an* Geomedien in weniger praxisorientierten Lehrveranstaltungen eingeschränkt werden. Dies bestätigt letztlich die Annahme von Lauffenburger et al. (2020).

9. Fazit: (Gelingens-)Bedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation

*„Demokratie muss man nicht nur wollen –
man muss sie auch können“
(Weisband, 2024, o. S.).*

Aus dem theoretischen Teil der Arbeit geht hervor, dass Partizipation ein komplexes Konstrukt ist, das verschiedentlich definiert und systematisiert wird und dem man sich aus verschiedenen Perspektiven, Argumentationslinien und mit unterschiedlichen Herangehensweisen nähern kann. Vor diesem Hintergrund wurde die Frage, wie Partizipation angesichts der Omni-präsenz geomedialer Partizipationsmöglichkeiten im Hinblick auf die geographische Lehrkräftebildung und im Kontext von Digitalität normativ definiert und systematisiert werden kann, beantwortet. Im Kontext von Digitalität wurde Partizipation als ein zentraler Schlüsselbegriff der geographischen Lehrkräftebildung und als didaktisches Prinzip einer emanzipativen Geomedienbildung, in der die politische Bildung unter Berücksichtigung von Ansätzen wie dem Partizipativen Lernen und einer mündigkeitsorientierten Mediendidaktik fortgeschrieben wird, herausgearbeitet. Im Rahmen dessen wurden zahlreiche Optionen aufgezeigt, sich dem Partizipationsfeld zu nähern. In der Synthese wurde für die multifaktorielle Analyse der Arbeit ein entsprechender Zugang zum bzw. ins Feld herausgestellt, der im empirischen Teil der Arbeit zur Anwendung gebracht wurde. Handlungsleitender Aspekt dessen war die Annahme, dass man Partizipation – vergleichbar mit dem obenstehenden Zitat – nicht nur wollen, sondern auch können muss, was wiederum konkrete Fähigkeiten zur Partizipation *in, mit-hilfe von* und *an* Geomedien voraussetzt, die im Sinne der für die geographische Lehrkräftebildung synthetisierten Taxonomie von Partizipation von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie von partizipativen Fähigkeiten eingefasst werden und gezielt gefördert werden müssen.

In Vorbereitung auf die Hauptstudie der Arbeit wurde in den Vorstudien der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung bedingen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass institutionell-organisatorische Bedingungen die Förderung partizipativer Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen rahmen, die von Curricula bis hin zu den Lehrenden reichen. Aufgrund der Freiheit der Lehre wurde deutlich, dass Lehrenden in der Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens einerseits eine große Freiheit, mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten andererseits auch eine hohe Verantwortung zukommt, diese gezielt zu evozieren. Im Hinblick darauf wurde aus didaktischer Perspektive die partizipative Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen betont. Angesichts der Krux der verordneten Partizipation wurde auf die Notwendigkeit der Temporalisierung von Partizipationsmöglichkeiten hingewiesen, die in formalen Bildungskontexten respektive in der geographischen Lehrkräftebildung die Dichotomie zwischen Instruktion und Konstruktion anerkennt.

Die Ergebnisse der Hauptstudie der Arbeit deuten darauf hin, dass es in dem beschriebenen Kommunikationszusammenhang des Analysematerials gelungen ist, Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten zu fördern, deren Grenzen, partizipative Haltungen und Fähigkeiten hierbei jedoch schlichtweg zu kurz gekommen sind. Alternativ könnte man jedoch auch davon ausgehen, dass entsprechende Hinweise angesichts der Limitation auf 280 Zeichen pro *Blogpost* lediglich nicht reflektiert wurden, tatsächlich jedoch vorhanden sind. Einen Beleg dafür gibt es nicht, weshalb dieser Erklärungsansatz im Weiteren nicht weiterverfolgt wird. Ungeachtet dessen tritt anhand dieses Punkts eine zentrale Herausforderung der Portfolioarbeit zutage. Vor dem Hintergrund der in der Analyse erlangten Erkenntnisse über den Aus- und Aufbau von Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie partizipative Haltungen und Fähigkeiten wurde darauf eingegangen, wie in der geographischen Lehrkräftebildung die theoretische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Formen, Strukturen und Prozessen sowie geomedialen Möglichkeiten zur Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung gefördert und Partizipation dabei zugleich als didaktisches Prinzip berücksichtigt werden kann.

Unter Berücksichtigung o. g. Feststellungen stellt sich folglich die Frage, „auf welche Weise [...] es also gelingen [kann], Schüler[*inne]n – gerade auch im Rahmen des Geographieunterrichts – die Möglichkeit zu ‚echter

Partizipation‘ zu geben?“ (Ohl, 2009, S. 51). Gleichwohl wird die Frage aufgeworfen, wie Lehrkräfte im Kontext der Lehrkräftebildung befähigt werden können, entsprechende Räume und Möglichkeiten zu schaffen und die für die Inanspruchnahme der Angebote und Möglichkeiten erforderlichen Fähigkeiten zu fördern. Unter der Leitung Streichert-Clivots war die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an schulischen Transformationsprozessen das Kernanliegen der KMK-Präsidenschaft 2024 (Streichert-Clivot & Schön, 2024, o. S.). Ihr Anliegen: „Wir brauchen echte Mitbestimmung. Denn darum geht es: Schüler:innen an einschlägigen und richtungsweisenden Entscheidungen zu beteiligen“ (ebd.). Inwiefern Schüler*innen sich in den Schulen vor Ort beteiligen können, dürfe keine Glückssache sein, heißt es weiter (ebd.). Unter dem Leitthema Chancengerechtigkeit steht die Präsidenschaft der neuen Bildungsministerkonferenz¹¹⁶ (Bildungs-MK) im Jahr 2025 unter dem Motto „Mehr Bildung ist drin. Für alle.“ (KMK, 2025). Ausgehend davon, dass Chancengerechtigkeit die Voraussetzung für Bildung ist, die wiederum die Basis für gesellschaftliche Teilhabe darstellt, knüpft die soziale Bildungspolitik der Präsidentin Oldenburg damit unmittelbar an die auf Partizipation ausgerichtete Amtszeit ihrer Vorgängerin an. In der Bildungspolitik ist Partizipation damit (weiterhin) als Thema gesetzt. Auf der politischen Makroebene wird die individuelle Förderung von Partizipation folglich unterstützt, was sich nicht zuletzt auch darin widerspiegelt, dass die Befähigung zur Partizipation als übergeordnetes Ziel von Bildung adressiert wird. Auf der Mesoebene wird diese u. a. in Curricula gerahmt, die in der konkreten Umsetzung der Förderung von Partizipation angesichts der Freiheit der Lehre wenig konkret werden, wie aus den Vorstudien hervorgeht. Dies schafft Raum für Kreativität und Möglichkeiten für innovative Konzepte, Ansätze und Ideen.

¹¹⁶ Die Bildungs-MK ist das Ergebnis einer umfassenden Umstrukturierung der Gesamtarchitektur der Kultusministerkonferenz, die 2024 erfolgt ist. Entlang der drei „tragenden Pfeiler einer offenen und teilhabeorientierten Gesellschaft“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2024b, S. 2) gehen aus der strategischen Neuausrichtung die drei eigenständigen, bereichsspezifischen Teilkonferenzen Bildung, Wissenschaft und Kultur hervor, die gleichberechtigt in einem Vorstand zusammenkommen. Von der Transformation erhoffen sich die Protagonist*innen mehr Agilität sowie kürzere Entscheidungswege und schnellere Entschlussfassungen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Förderung von Partizipation im Kontext von Digitalität angesichts der Omnipräsenz geomedialer Partizipationsmöglichkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung domänenspezifisch konkretisiert werden und gelingen kann.

Die Frage nach (Gelingens-)Bedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten lässt sich nicht deskriptiv beantworten. Vielmehr erfordert sie eine hermeneutische Herangehensweise, die das Individuum im Kontext von Digitalität als eingebettet in eine soziale, materielle und räumliche Umwelt begreift, die von einer partizipativen Kultur gekennzeichnet und von Phänomenen wie der Algorithmizität, der Gemeinschaftlichkeit und der Referentialität geprägt ist. Anhand eines multifaktoriellen Vergleichs, der insgesamt drei Vorstudien, zwei systematische Literaturrecherchen und eine Hauptstudie umfasst, ist die Arbeit im Kontext von Digitalität auf eine breite, ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Förderung partizipativer Fähigkeiten ausgerichtet. Die geographische Lehrkräftebildung steht hierbei im Zentrum. Um die Komplexität des Gesamtvorhabens und des durchweg qualitativen Vorgehens, die Anzahl der Teilstudien und die Fülle des empirischen Materials, das für die multifaktorielle Analyse und die Beantwortung der leitenden Fragestellung herangezogen wurde, an dieser Stelle noch einmal zu rekapitulieren, wird dieses in der nachfolgenden Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 10 | Übersicht Gesamtvorhaben & Rekapitulation zentraler Erkenntnisse

Einbindung in Gesamtvorhaben & Methode	Ziel	Unter-suchungs-gegenstand	Erhebungs-zeitraum	Vorgehen	Analyse-technik	Zentrale Erkenntnisse
Vorstudien	Systematische Literaturrecherche	Analyse-korpus: 10 empirische Studien	07/2021 – 08/2021	Konfigurative Synthese	Zusammenfassung	Partizipative Fähigkeiten werden eingefasst von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie von partizipativen Haltungen.
	Qualitative Inhaltsanalyse	8 Portfolios	WiSe 2017/18 & SoSe 2018	Deduktive Kategorien-anwendung (induktive Erweiterung)	Inhaltliche Strukturierung	Erste Gelingensbedingungen: 1. Konkrete Frage-/Aufgabenstellungen zur kritischen Reflexion der Geomedienutzung 2. Lernportfolios zur Reflexion des Auf-/Ausbaus partizipativer Fähigkeiten 3. Etablieren einer partizipativen Lehr-/Lernkultur 4. Gestaltung konkreter Anlässe zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation
	Qualitative Inhaltsanalyse	4 Curricula	01/2020 – 04/2020	Deduktive Kategorien-anwendung	Inhaltliche Strukturierung	Partizipation wird lediglich implizit thematisiert, eine systematische Förderung partizipativer Fähigkeiten wird nicht adressiert, ein spezifischer Bezug zur geomedienbasierten Partizipation bleibt aus.
	Qualitative Inhaltsanalyse	6 Expert*innen-interviews	04/2020 – 05/2020	Deduktive Kategorien-anwendung	Inhaltliche Strukturierung	Die fachdidaktisch-methodische Integration der Förderung partizipativer Fähigkeiten hängt maßgeblich von der individuellen Gestaltung der Lehre durch die Lehrenden ab. Vereinzelt finden partizipative Ansätze in der Lehre bereits Anwendung, es mangelt jedoch an spezifischem Wissen und Methoden zur systematischen Vermittlung entsprechender Fähigkeiten.
Systematische Literaturrecherche	1. Explikation <i>Microblogs</i> als Reflexionsmedium in der Lehrkräftebildung 2. Extraktion des Reflexionsgegenstands	Analyse-korpus: 45 Beiträge	03/2021 & 10/2021	Aggregierte Synthese	Zusammenfassung	1. In der Lehrkräftebildung werden <i>Microblogs</i> bislang nur vereinzelt 2. Für die Reflexion von Unterrichtserfahrungen und Lehrveranstaltungsinhalten eingesetzt.

Einbindung in Gesamtvorhaben & Methode	Ziel	Unter- suchungs- gegenstand	Erhebungs- zeitraum	Vorgehen	Analyse- technik	Zentrale Erkenntnisse
Qualitative Inhalts- analyse	Analyse hinsichtlich der Taxonomie aus: - Wissen über Partizipations- möglichkeiten & deren Grenzen - Partizipativen Haltungen - Partizipativen Fähigkeiten	220 <i>Micro- blogs</i>	SoSe 2021	Deduktive Kategorien- anwendung	Inhaltliche Struktur- ierung	- Die formativen Reflexionen der Blogposts weisen ein differenziertes Wissen über Partizipationsmöglichkeiten mit geringen Bezügen zu deren Grenzen auf. - Partizipative Haltungen sind verschieden stark ausgeprägt. Das Bewusstsein über Partizipationsmöglichkeiten fällt vergleichs-weise hoch aus. Im Vergleich dazu fallen die Bereitschaft bzw. die Volition zur Inanspruchnahme von Partizipationsmöglichkeiten sehr gering und die Überzeugungen bzw. der Antrieb und die intrinsische Motivation zur Partizipation gering aus. - Partizipative Fähigkeiten beschränkt sich auf Fähigkeiten zur Partizipation <i>in</i> und <i>mithilfe von</i> Geomedien - Bezüge zu formalen Bildungskontexten werden in allen drei Kategorien hergestellt und bringen den didaktischen Doppeldecker zum Ausdruck.
Qualitative Inhalts- analyse	Kontextualisierung der Blogposts in der Ergebnis-diskussion der Hauptstudie	23 Abschluss- reflexionen	SoSe 2021	Induktive Kategorien- bildung	Inhaltliche Struktur- ierung	Aus der summativen Reflexion der Abschluss-reflexionen gehen Stärken, Schwächen, Chancen & Risiken hervor, die sich im Spannungsfeld der Krux der verordneten Partizipation auf die Lerngruppe, die Rolle der Lehrenden, den <i>Microblogs</i>einsatz und das Seminarekonzept konzentrieren.

Vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung, welche (Gelingens-)Bedingungen die Entwicklung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung – und vor dem Hintergrund des didaktischen Doppeldeckers perspektivisch ebenso in Bezug auf den Geographieunterricht – im Kontext von Digitalität und im Hinblick auf eine reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation fördern, lassen sich aus der multifaktoriellen Analyse abschließend die folgenden (Gelingens-)Bedingungen synthetisieren, die die bereits von Lauffenburger et al. (2020) formulierten aufgreifen und rekonfigurieren:

1. die Möglichkeiten zur Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* (J.-H. Schmidt, 2018), *über*, *mit* und *durch* Geomedien (Kanwischer & Gryl, 2022) adressieren und kritisch reflektieren;
2. den Einfluss von Abhängigkeiten und Herrschaftsstrukturen, Machtverhältnissen und Disparitäten auf das selbstbestimmte Denken und Handeln sowie die geomedienbasierte *Teilnahme* an politischen und die *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen wie auch auf die Geomedienproduktion und -infrastruktur (z. B. im Hinblick auf Plattformstrukturen) unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Inklusion bzw. Exklusion dekonstruieren, kontrovers diskutieren und multiperspektivisch analysieren;
3. die Krux der verordneten Partizipation (Mayrberger, 2012) transparent machen und als Lernanlass bzw. Lerngelegenheit nutzen, um die Bedingungen von Partizipation, die diese auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (Straßburger, 2019b) rahmen, zu reflektieren;
4. das Etablieren offener Lehr-/Lernformen und einer partizipativen Lehr-/Lernkultur (Mayrberger, 2012), die sich im Kontext von Digitalität (Stalder, 2017) an der postdigitalen Hybridität des partizipativen (Jenkins et al., 2009b) *way of life* (Dewey, 1937; Schnurr, 2015, 2018) orientiert;
5. das Implementieren von Partizipation als didaktischem Prinzip (Mayrberger, 2019) und Schaffen genuin authentischer, echter (mitunter temporaler) Partizipationsräume und -möglichkeiten, die zur Demokratisierung formaler Bildungsprozesse beitragen;
6. die Reflexion von Machtasymmetrien, die die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflussen, zugunsten einer auf

- Autonomie und Selbstbestimmung ausgerichteten mündigkeitsorientierten (Dorsch, 2019) und partizipativen (Mayrberger, 2014, 2019) sowie emanzipativen Geomedienbildung (Jekel et al., 2024);
7. das Verankern einer erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation, die auf das *learning by doing* ausgerichtet ist (Große-Oetringhaus, 2007; Ohl, 2009);
 8. das Ermöglichen der Partizipation an der Partizipation (von Unger, 2014, 2020), d. h. die Partizipation an der Gestaltung partizipativer Methoden und Prozesse sowie der Aushandlung dichotomer und temporaler Partizipationsräume und Lehr-/Lernaktivitäten zulassen;
 9. die Demokratisierung formaler Bildungskontexte auf institutionell-struktureller Mesebene über die verbindliche Verstetigung von Partizipationsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene, die über das Lehr-/Lerngeschehen hinausreichen (Weisband, 2024);
 10. das Adressieren von Unsicherheiten, die im Kontext von Digitalität mit Blick auf die Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien bspw. aus der Algorithmizität resultieren (Stalder, 2017);
 11. das Vergegenwärtigen von Positioniertheiten und Rollen *in* und des Einflusses *auf* Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, z. B. anhand der Partizipationspyramide 2.0 und
 12. die Motivation zur *Teilnahme*, der Inanspruchnahme von Partizipationsmöglichkeiten, der aktiven *Teilhabe* an diesen, der *Teilgabe*, d. h. der Ermöglichung von Partizipation, und dem *Teilsein* an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen.

Wenngleich im empirischen Teil dieser Arbeit vor dem Hintergrund einer theoretischen Annäherung Gelingensfaktoren zur Förderung partizipativer Fähigkeiten abgeleitet wurden, sind diese nicht in dogmatischer Weise zu verstehen. Vielmehr bieten diese für die Förderung von Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung – im Kontext von Digitalität – eine hilfreiche Orientierung, müssen dabei jedoch in den komplexen Gesamtzusammenhang der Arbeit eingeordnet und vor deren Hintergrund reflektiert werden. Einschränkend gilt es zu berücksichtigen, dass partizipative Fähigkeiten im Rahmen der Hauptstudie dieser Arbeit – so lässt das Analysematerial vermuten – nur begrenzt gefördert werden konnten. Dennoch deuten die gewonnenen Erkenntnisse darauf hin, dass die genannten Bedingungen potenziell eine gelingende Förderung unterstützen können.

Zusammengefasst lässt sich vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt sagen, inwiefern die o. g. Bedingungen – über die theoretische Ebene hinaus – auch praktisch wirksam sind. Für die Lehrkräfteprofessionalisierung gilt es, dies im Rahmen zukünftiger Forschung evidenzbasiert zu prüfen. Sowohl der theoretische Zugang als auch der empirische Teil der Arbeit weisen jedoch darauf hin, dass diese die Förderung entsprechender Fähigkeiten bedingen. In diesem Zusammenhang zielt die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung in einem ersten Schritt darauf ab, Geomedien reflektiert zur Partizipation in Wert zu setzen. In zweiter Linie leistet diese einen Beitrag zur erfahrungsbasierten Emanzipation *zur* geomedienbasierten Partizipation *durch* Partizipation und ist damit anschlussfähig an die emanzipative Geomedienbildung (Jekel et al., 2024).

Angesichts der Trias aus Argumentation, Reflexion bzw. Reflexivität und Partizipation, über die sich die emanzipative Geomedienbildung aufspannt, schließt die vorliegende Arbeit mit einer „partizipativen Geomedienbildung“ gleichermaßen die Lücke zwischen den auf Argumentation (Budke, 2022) und Reflexion (Atteneder et al., 2022) ausgerichteten Ansätzen und Konzepten für die unterrichtspraktische Realisierung. Vor dem Hintergrund des erfahrungsbasierten „*learning by doing*“ erfolgt die Befähigung bzw. Emanzipation zur Partizipation im Sinne von „Lernen durch Partizipation“ (Ohl, 2009, S. 50) durch die Partizipation selbst (ebd.). Für die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung macht dies die Implementation von Partizipation als zentralem didaktischem Prinzip notwendig, die in einer partizipativen Geomedienbildung zentral ist und daher an dieser Stelle nochmals betont werden soll. Folglich besteht die zentrale Aufgabe für Lehrende darin, im Bewusstsein der „Klux der verordneten Partizipation“ im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen Erfahrungsräume für Partizipation zu schaffen. Inwiefern diese letztlich (nicht) genutzt werden, ist davon abhängig, ob diese als subjektiv sinnvoll erachtet und als Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe wahrgenommen werden.

Bei allem Idealismus muss jedoch auch klar sein, dass trotz aller Anstrengungen, das Wissen über geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten und deren Grenzen sowie partizipative Haltungen und Fähigkeiten erfahrungsbasiert und partizipativ zu fördern, nicht jede*r willens und motiviert ist sowie die notwendige Bereitschaft mitbringt, entsprechende Angebote in der Praxis zu nutzen. Dies spiegelt sich in den Studienergebnissen insofern wider, als dass Fähigkeiten zur Partizipation *in, mithilfe von und an*

Geomedien nur bedingt gefördert werden konnten. Nicht alle schreien laut-
hals „Yeaahh“ (Göttmann, 2013), wenn sich Möglichkeiten zur politischen
Teilnahme oder der gesellschaftlichen Teilhabe bieten.

Konkret wird dies am Beispiel politischer Wahlen sowie des Wahlrechts
bzw. der staatsbürgerlichen Wahlpflicht und der Wahlfreiheit. Regelmäßig
zeigen Wahlergebnisse in Deutschland und darüber hinaus, dass – je nach
Wahl – zwischen 20 %¹¹⁷ und über 40 %¹¹⁸ der Wahlberechtigten nicht von
ihrem Wahlrecht Gebrauch machen. Trotz des Wahlrechts sind in der Real-
ität folglich nicht alle gewillt zu partizipieren, so könnte man meinen.
Schlussendlich muss man jedoch „akzeptieren, dass zur Wahlfreiheit in ei-
ner Demokratie auch gehört, sich für keine Partei und keinen Politiker zu
entscheiden“ (Rieg, 2024, o. S.). Entgegen allgemein kursierender Behaup-
tungen über mangelndes politisches Interesse und „faule“ oder gar
„dumme“ Nichtwähler*innen seien diesen Wahlen in keiner Art und Weise
gleichgültig, so Steingart (2009) polemisch. Vielmehr würden Nichtwäh-
ler*innen sich exakt jenes Werkzeugs bedienen, das für den Fall großer Un-
zufriedenheit vorgesehen sei: die Freiheit, nicht zu wählen (ebd.). Die Er-
gebnisse der Hauptstudie unterstreichen dies insofern, als dass das Be-
wusstsein über Partizipationsmöglichkeiten weitaus höher ausfällt als die
Bereitschaft, entsprechende Angebote und Möglichkeiten in Anspruch zu
nehmen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Nicht-Partizipation Ausdruck
des freiheitlich-demokratischen und partizipativen *way of life*. Wer für sich
die Freiheit zu partizipieren beansprucht, muss gleichermaßen respektieren,
akzeptieren und anerkennen, dass andere sich anders entscheiden und sich
u. U. (und das nicht minder bewusst) dazu entschließen, nicht zu partizipie-
ren. Auch diese Erkenntnis ist letztlich Teil des Fazits.

Insofern die Frage nach den (Gelingens-)Bedingungen damit beantwortet
ist, werden im Ausblick Anknüpfungspunkte an die Arbeit herausgestellt
und Limitationen aufgezeigt. Abschließend erfolgt eine Reflexion.

¹¹⁷ So z. B. bei der Bundestagswahl 2021, bei der die Wahlbeteiligung bei 76,4 % lag
(Bundeswahlleiterin, 2021).

¹¹⁸ Bei den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen 2022 lag die Wahlbeteiligung bei
lediglich 55,5 % (Landeswahlleiter Nordrhein-Westfalen, 2022).

9.1. Ausblick

*“Before teaching can safely enter upon conveying of facts and ideas
through the media of signs,
schooling must provide genuine situations in which personal
participation brings home the import of the material
and the problems which it conveys”
(Dewey, 1916 [2018], S. 248).*

Vor dem Hintergrund der zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, die in den (Gelingens-)Bedingungen zusammengefasst wurden, gilt es im Kontext von Digitalität mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung, einen Ausblick zu wagen und entsprechende Anknüpfungspunkte an das Vorhaben herauszustellen. Angesichts dessen, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten, wie aus der theoretischen Annäherung hervorgeht, auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene von politisch-rechtlichen, institutionell-organisationalen und individuellen Bedingungen gerahmt wird, wird hierbei zunächst die Ebene der Bildungspolitik betrachtet, bevor anschließend darauf eingegangen wird, wie die geographische Lehrkräftebildung dem o. g. Anspruch Deweys gerecht werden kann.

Nachdem der erste Digitalpakt im Sommer 2024 ausgelaufen war, einigen sich Bund und Länder Ende 2024 auf den Digitalpakt 2.0 mit einer Gesamtlaufzeit von sechs Jahren und einem Volumen von insgesamt 5 Milliarden Euro (BMBF, 2024a). „Ein Meilenstein für die digitale Bildung in Deutschland soll weitergehen“ (BMBF, 2024c). Ziel sei es, „die digitale Infrastruktur an Schulen zu verbessern, die Lehrkräfte fortzubilden und die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden zu fördern“ (BMBF, 2024a, o. S.). Im Rahmen digitalisierungsbezogener „Schul- und Unterrichtsentwicklung sollen curriculare Vorgaben weiterentwickelt sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften forciert werden“ (ebd.). Darüber hinaus soll die Lehrkräftebildung evidenzbasiert weiterentwickelt werden. Im Rahmen ko-konstruktiver, qualitätsgesicherter Forschung sollen anwendungsfähige fach- und mediendidaktische Konzepte und Instrumente für die Schulpraxis bereitgestellt und der Transfer in bestehende Strukturen der Lehrkräftebildung realisiert sowie in die Breite getragen werden (BMBF & KMK, 2024). Für die Frage nach der Förderung partizipativer Fähigkeiten ist der Digitalpakt 2.0 insofern relevant, als dass er mit

Blick auf die Befähigung zur Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation eine entscheidende – insbesondere finanzielle – Grundlage bietet, um entsprechend fundierte Fachkonzepte und evidenzbasierte Fortbildungsangebote zu erarbeiten, die ebendies adressieren und Lehrkräften Mittel und Wege aufzeigen, Schüler*innen zur reflektierten Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation zu befähigen. Die Notwendigkeit dessen unterstreichen die ICIL-Studien (Eickelmann et al., 2019; Eickelmann et al., 2024). Doch wie kann dabei an die vorliegende Arbeit angeknüpft werden? Im Kontext von Digitalität machen sich Frederking und Romeike (2022) aus Sicht des fachlichen und fachspezifischen Lernens dafür stark, „digitale Kompetenzen fachlich [zu] fördern, [...] fachliche Kompetenzen digital [zu] fördern und [...] fachspezifische Kompetenzen digital [zu] fördern“ (S. 11 ff.). Sie betonen, dass der Zusammenhang zwischen Fachlichkeit und Digitalität bislang unzureichend berücksichtigt worden sei. Insofern Geomedien fachlicher Gegenstand und geomedienbasierte Partizipationsmöglichkeiten geographiespezifisch relevant sind, könnten künftige Arbeiten in Anlehnung an Frederking und Romeike (2022) darauf ausgerichtet werden,

- partizipative Fähigkeiten geomedienbasiert zu fördern,
- geomedienbasierte Fähigkeiten partizipativ zu fördern,
- geomedien-spezifische partizipative Fähigkeiten zu fördern.

Insofern Partizipation hierbei bereits als Gestaltungsprinzip berücksichtigt wird, wird der Ansatz Deweys Anspruch von echten Situationen im Lehr-/Lerngeschehen gerecht, der motivierende und anregende Räume für die erfahrungsbasierte Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation einfordert.

Ein weiterer Aspekt der Arbeit, an den lohnenswert angeknüpft werden kann, ist die Auseinandersetzung mit Wissen über Partizipationsmöglichkeiten. Unter Einbezug der Erkenntnistheorie und der Logik von Michael Lacewings (2007) „*Theory of Knowledge*“ ließe sich in der Kategorie „Wissen“ innerhalb der Subkategorien „Politik“, „Gesellschaft“ und „Bildung“ differenzieren zwischen:

- „*Knowing that*“, d. h. deskriptives, propositionales Wissen darüber, dass es Möglichkeiten gibt, an politischen und/oder gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen bzw. formalen Bildungskontexten zu partizipieren;
- „*Knowing how*“, d. h. praktisches Wissen darüber, wie man an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen bzw. formalen Bildungskontexten partizipieren kann;
- „*Knowing who*“, d. h. das Kennen von Orten und Räumen, an denen bzw. innerhalb derer man an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen bzw. formalen Bildungskontexten partizipieren kann.

Über die Unterscheidung der verschiedenen Arten von Wissen würde ein differenziertes Bild des Wissens über Partizipationsmöglichkeiten gezeichnet werden, das zugleich Aufschluss darüber gäbe, inwiefern dieses ggf. bereits praktisch zur Anwendung kommt bzw. gekommen ist. Anknüpfend an die vorliegende Arbeit könnten zudem die im Rahmen der theoretischen Annäherung erlangten Erkenntnisse über Formen und Facetten sowie Einflussfaktoren und Kontextbedingungen von Partizipation in einem Analyseinstrument zusammengeführt werden, das es über die Machtverteilung der Akteur*innen, die anhand der Partizipationspyramide 2.0 analysiert werden kann, ermöglicht, insbesondere den Auslöser, die Vorgehensweise und Tragweite der Partizipation zu erfassen, und ausgehend davon eine differenzierte Einschätzung partizipativer Prozesse vornimmt. Der Auslöser ließe sich darüber bestimmen, dass danach gefragt wird, wer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse mit welchem Ziel ermöglicht bzw. initiiert und damit zugleich die Verantwortung für diese trägt. Wie in der Arbeit deutlich wurde, lässt sich hierbei zwischen *top-down*-initiierten, formalen und *bottom-up*-ermöglichten, informellen Partizipationsformen differenzieren. Die Vorgehensweise spiegelt sich darin wider, wie konkret Einfluss auf den Entscheidungsprozess genommen werden kann. Im Zentrum dessen steht die Frage, wie die Partizipation konkret realisiert wird. Die Tragweite wiederum konzentriert sich auf die Frage, wie weit die Möglichkeiten der Einflussnahme reichen und wie sich die Verteilung zwischen den beteiligten Akteur*innen darstellt. Hierfür ließen sich die in der Systematisierung aufgezeigten Leiter- bzw. Pyramiden-Modelle operationalisieren. Einen ersten Anhaltspunkt dafür, wie ein solches Analyseinstrument „aussehen

könnte“, liefern Schönhuth und Jerrentrup (2019), die zur Auseinandersetzung mit der Wirkung partizipativer Prozesse folgende Fragestellungen vorschlagen:

„Wer beteiligt Wen, Wann, Woran, bis zu welchem Grad, zu welchem Ziel, mit welchen Folgen, für wen?“ (S. 43).

Unter Berücksichtigung der Machtverteilung, der konkreten Vorgehensweise und der Tragweite ergibt sich folgender Fragenkatalog, der in entsprechende Items und ein Analyseinstrument überführt werden kann:

- Wer stößt Partizipation an, mit welchen Ressourcen, Motiven bzw. welcher (politischen) Agenda, wer treibt sie voran, wer bestimmt die Regeln und Instrumente, wer kontrolliert, wer sichert die Umsetzung der Ergebnisse, wer legt wem gegenüber über das Erreichte Rechenschaft ab?
- Was ist das Ziel der Partizipation? Welche Intensität der Partizipation ist gewünscht/sinnvoll? Geht es nur um Information, darum, Meinungen/Reaktionen einzuholen, oder aber Diskussionsprozesse zu starten, etwas gemeinsam zu planen, längerfristig zusammenzuarbeiten oder sogar Konflikte zu bearbeiten?
- Welche Ergebnisse sollen erreicht werden (im Gesamtprozess, in den Teilprozessen)?
- Welche Zielgruppen sollen partizipieren können und warum? Gibt es innerhalb dieser Zielgruppen Menschen, die besonders schwer erreichbar sind? Wie kann es gelingen, auch sie einzubeziehen?
- Welche Gestaltungsspielräume bestehen? Was ist der (politische, strukturelle, rechtliche usw.) Rahmen für den Beteiligungsprozess?
- Welche Inhalte sollen bearbeitet werden?
- Wie konfliktbehaftet ist das Thema oder das Feld?
- Wann soll die Partizipation stattfinden? Wie lange soll sie dauern?
- Wo und in welchem Format soll der Beteiligungsprozess stattfinden?
- Wie können die Teilnehmenden informiert bzw. kontinuierlich auf dem Laufenden gehalten werden?
- Welche finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen stehen zur Verfügung?

Weitere Anknüpfungspunkte wurden bereits in der Diskussion aufgezeigt und ergeben sich implizit aus der Reflexion, die nachstehend erfolgt.

9.2. Limitationen und Reflexion

*„Die kritische Reflexion der Praxis wird zu einer Anforderung in der Beziehung von Theorie und Praxis, ohne sie wird jede Theorie nur ‚Blabla‘ und jede Praxis bloßer Aktivismus“
(Freire, 2013, S. 24).*

Um die theoretische Perspektive und den empirischen Teil der Arbeit abschließend zu harmonisieren, bedarf es einer Reflexion, in der die Limitationen der Arbeit transparent gemacht, der Lernprozess der Autorin dargelegt und der Erkenntnisgewinn herausgearbeitet wird. Diese Offenheit dient der Einordnung und Kontextualisierung der Ergebnisse und komplettiert die ganzheitliche Auseinandersetzung mit Partizipation in der geographischen Lehrkräftebildung und deren multifaktorieller Analyse. Insofern dient die Reflexion der Demonstration wissenschaftlicher Integrität. Darüber hinaus gibt die Reflexion Raum, im Rahmen einer Selbstreflexion – in Anlehnung an das Zitat Freires – die Brücke zwischen Theorie und Empirie zu schlagen und aus individueller Perspektive zu begründen. Vor diesem Hintergrund gliedert sich die nachfolgende Reflexion in die Auseinandersetzung mit **theoretischen** und **methodischen** sowie **empirischen Limitationen**, die von einer **Selbstreflexion** gefolgt ist. Abschließend wird die Motivation der Autorin reflektiert.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Partizipation ist ein ambitioniertes Unterfangen, weil unzählige Definitionen und Meinungen von bzw. zu dem komplexen Konstrukt existieren und eine nicht enden wollende Anzahl an Wegen existiert, sich diesem anzunähern. Die Krux an der Sache: Je tiefer man eintaucht, desto mehr Wege tun sich auf. Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine geographiedidaktische Perspektive ein- und Fokussierung vorgenommen, d. h., mit einer geographiedidaktischen Brille auf Partizipation als Forschungsgegenstand und didaktischem Prinzip geschaut. An der einen oder anderen Stelle wurde dabei sicher unter der Brille durch oder über diese hinweggeschaut und die geographiedidaktische Perspektive zugunsten eines ganzheitlicheren Blicks auf den Gegenstand vernachlässigt. Dies stellt insgesamt jedoch weniger ein Problem als vielmehr eine Stärke der Arbeit dar, die damit auch über die fachspezifische *Bubble* der geographischen Bildung hinaus relevant ist. Wechselt man die Brille und nimmt einen Perspektivwechsel vor, wird man zu anderen Ergebnissen kommen, die ihrerseits aus einer spezifischen Fokussierung resultieren.

Die Arbeit erhebt folglich nicht den Anspruch, das „Partizipationsfass“ mit einem Boden zu versehen und das Fass mit einem Deckel zu schließen. Vielmehr soll sie als Impuls dazu anregen, kritisch zu reflektieren, welche Bedeutung Geomedien im Kontext von Digitalität vor dem Hintergrund ihrer Omnipräsenz und im Hinblick auf Partizipation zukommt und aus konstruktivistischer Perspektive aktiv zugeschrieben wird. Ausgehend davon soll sie Anstoß dazu geben, zu hinterfragen, wer an welchen Prozessen wie tatsächlich (nicht) partizipieren kann. Insbesondere aus dem Grund, dass nicht überall da, wo Partizipation draufsteht, auch Partizipation drinsteckt, sondern oft lediglich der Schein erweckt wird, es würde Wert auf die Meinung von Laien gelegt, wenngleich die Entscheidungen schlussendlich von Expert*innen getroffen werden. Daraus könnte man Schwarzmalerei folgern, vielmehr soll die Arbeit jedoch Mut machen, trotz aller Widrigkeiten Partizipation zu- und sich auf diese einzulassen. Dabei sind Menschen, wie die Arbeit belegt, nicht grundsätzlich fähig bzw. unfähig zu partizipieren (Urban, 2005), vielmehr entwickelt sich Partizipation erfahrungsbasiert, ganz im Sinne von *learning by doing* durch Partizipation selbst (Ohl, 2009). Für die Förderung partizipativer Fähigkeiten resultiert daraus die Notwendigkeit, Partizipation nicht bloß zum Lerngegenstand, sondern insbesondere zum Gestaltungsprinzip von Lehr-/Lernprozessen zu machen (Budke, 2016a). Die Realität formaler Bildungsprozesse, die von der „Kruх der verordneten Partizipation“ geprägt ist, zeigt, dass dies leichter gesagt als getan ist. Unter Berücksichtigung dessen hätte für den theoretischen Rahmen eine gänzlich andere Ausrichtung vorgenommen werden können, die wiederum eine andere Operationalisierung und ein anderes Verständnis von Partizipation hervorgebracht hätte. So hätte man Partizipation aus geographiedidaktischer Perspektive bspw. über das transformative Lernen (Pettig & Ohl, 2023b) und die transformative (Nöthen & Schreiber, 2023) oder transformatorische (Koller, 2023) Bildung rahmen und den noch jungen transformativen und transformatorischen Diskurs dadurch befruchten können. Auch hätte man über einen nachhaltigkeitsorientierten Ansatz und einen handlungsorientierten Zugang zum außerschulischen Regionalen Lernen (Schockemöhle, 2011) und den Befund, dass „Partizipative Lernaktivitäten im Nahraum der Schule [...] zur Stärkung der sozialen Interaktionen in der eigenen Lebenswelt bei[tragen]“ (Schockemöhle, 2011, S. 202), anknüpfen können. Angesichts des überfachlichen bzw. fächerübergreifenden Aspekts von Partizipation hätte man die Arbeit ebenso über das theoretische Konstrukt des fach- bzw. fächerübergreifenden Lernens begreifen können

(Hennings, 1998; Rabenstein et al., 2011; Dorsch et al., 2016). Infolgedessen hätte die Synthese ein anderes Kategoriengerüst hervorgebracht, das wiederum zu einer grundlegend anderen Ausrichtung des empirischen Teils der Arbeit geführt hätte.

Über das Partizipationskonstrukt hinaus hätte die Arbeit, die im Kontext von Digitalität verortet ist, auf digitale Souveränität, verstanden als die „Summe aller Fähigkeiten und Möglichkeiten von Individuen und Institutionen, ihre Rolle(n) in der digitalen Welt selbstständig, selbstbestimmt und sicher ausüben zu können“ (Goldacker, 2017, S. 3), ausgerichtet und Partizipation bzw. die Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation als Ausdruck dieser Souveränität aufgefasst werden können. Dies setzt voraus, die Relevanz partizipativer Fähigkeiten mit Blick auf ein selbstständiges, selbstbestimmtes und sicheres Leben anzuerkennen. Die Idee der Annäherung an Partizipation über die digitale Souveränität wuchs erst im weit fortgeschrittenen Stadium des Vorhabens, weshalb sie nicht weiterverfolgt wurde, aber dadurch sowohl eine Limitation wie auch einen Anknüpfungspunkt der Arbeit darstellt. Trotz aller Punkte, die in Bezug auf die theoretische Annäherung kritisch reflektiert werden können, leistet die Arbeit insgesamt einen Beitrag zur theoretischen Konzeption von Partizipation und partizipativen Fähigkeiten aus der Perspektive der geographischen Bildung. Anschließend an die Reflexion der theoretischen Herangehensweise wird nun die **methodische** in den Blick genommen. So wie viele Wege bekanntlich nach Rom führen, führen viele Wege, *Designs* und Methoden durch ein Promotionsvorhaben. Einen richtigen oder falschen Weg gibt es hierbei (meist) nicht. Dies birgt Vor- und Nachteile gleichermaßen. So viel Raum diese Freiheit gibt, sich inhaltlich und methodisch „auszutoben“, so sehr birgt diese zugleich die Gefahr, sich in der Weite des Partizipationsuniversums zu verlieren. Die Verantwortung besteht letztlich darin, zwischen diesen Polen die Balance zu halten und einen tragfähigen Weg für sich auszumachen. Ob und wie tragfähig dieser tatsächlich ist, zeigt sich jedoch erst auf dem Weg selbst, in dessen Verlauf sich das Verständnis von Tragfähigkeit aufgrund des Erkenntnisgewinns fortlaufend verändert. Insofern der Erkenntnisgewinn parallel zum Arbeitsprozess verläuft, ist es wenig sinnvoll, lediglich aus der Retrospektive darüber zu urteilen, warum was wie gemacht wurde. Vielmehr ist es unerlässlich, im Laufe des Arbeitsprozesses immer wieder innezuhalten, sich zu vergegenwärtigen, warum man was wie tut, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und das Vorhaben (möglichst) objektiv von außen zu betrachten. Mit Blick auf das methodische

Vorgehen ist es dabei zentral, stets die Passung des Forschungsdesigns zu reflektieren und, wenn nötig – vor dem Hintergrund der leitenden Ziel- und Fragestellung(en) –, kleinere oder größere Anpassungen vorzunehmen. Dies wiederum setzt die Bereitschaft voraus, sich erstens einzugestehen, dass „etwas nicht passt“, und zweitens trotz aller Konsequenzen entsprechende Änderungen am Vorhaben vorzunehmen. Ein Beispiel dafür ist die Auswertung der Hauptstudie, die ursprünglich ohne das Zutun der Beforschten auskommen sollte und im Verlauf des Vorhabens dahingehend angepasst wurde, Partizipation nicht nur als Gestaltungsprinzip von gesellschaftlichen und politischen Aushandlungs- und Entscheidungs- sowie Lehr-/Lernprozessen zu verstehen, sondern auch als zentralen Aspekt partizipativer Forschung anzuerkennen, der wiederum gewinnbringend für das Vorhaben ist.

Anknüpfend daran gilt es, einen Blick auf das **empirische Vorgehen** zu werfen. Im Rahmen dessen wird auf Limitationen der Arbeit eingegangen. Eine multifaktorielle Analyse ist genuin darauf ausgerichtet, Einfluss- und Kontextfaktoren zu integrieren, die multikausal mit einer leitenden Ziel-/Fragestellung konfrontiert werden und diese zu kontextualisieren vermögen. Mit Blick auf die Förderung partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung wurden im Kontext von Digitalität Portfolios von Studierenden, in denen diese ihren Lernprozess reflektieren, Curricula, die die Lehrkräftebildung auf institutionell-organisatorischer Mesoebene rahmen, Lehrende, die diese auf fach- und mediendidaktischer Ebene im Lehr-/Lerngeschehen anwendungsbasiert integrieren, sowie *Microblogs* und Abschlussreflexionen, in denen Studierende ihren Lernprozess in innovativer Form sowohl formativ als auch summativ zum Ausdruck bringen, als relevante Artefakte identifiziert. Um einen Überblick über den Stand der Forschung zu gewinnen und die empirische Vorgehensweise sowie deren Ergebnisse und Erkenntnisse fachlich und theoretisch zu untermauern, wurden zudem zwei systematische Literaturrecherchen durchgeführt, die in einem Review synthetisiert wurden.

Während die in der Exploration eingesetzten Portfolios der formativen Reflexion des Lernprozesses dienten, mit Blick auf die Modulabschlussprüfung zugleich jedoch zur Leistungsbewertung eingesetzt wurden, konzentrierten sich die *Microblogs* einzig auf den Lernprozess. Um den summativen Aspekt der Reflexion von den *Microblogs* abzukoppeln, wurden die Abschlussreflexionen in einem veränderten Umfeld realisiert. In beiden

Szenarien der Portfolioarbeit kam die Oberfläche Mahara zum Einsatz. Insofern an der Goethe-Universität Frankfurt auf infrastrukturell-technologischer Ebene verschiedene Plattformen, wie z. B. OLAT, zur Verfügung stehen, um diese Szenarien zu realisieren, erfolgte im Vorfeld eine Abwägung des Für und Widers, die an dieser Stelle kurz skizziert wird. Im Vergleich zum kurszentrierten Lernmanagementsystem OLAT, das über Portfoliofunktionalitäten verfügt, originär jedoch auf das *Data-* und *Filesharing* in verschiedenen Kursen ausgelegt ist, ist die Oberfläche Mahara als persönliche Lernumgebung auf das Portfolio-Management und die individuelle Gestaltung dieser ausgerichtet. Beide Portfoliolösungen sind *Spin-offs* universitärer oder mit diesen kooperierender Projekte. OLAT stammt aus der Schweiz und nimmt 1999 als studentisches Projekt seinen Anfang an der Universität Zürich. Im Rahmen eines kollaborativen Projekts wurde Mahara 2006 in Neuseeland ins Leben gerufen (eLeDia, 2024). Seither wird die Mahara-Umgebung von der *Open Source Community*, die sich angesichts des gemeinschaftlichen Aspekts der Digitalität als *Community of Practice* versteht, kontinuierlich weiterentwickelt. Auch OLAT steht als *Open Source*-Anwendung zur Verfügung. Folglich werden beide Oberflächen von der *Open Source Community* weiterentwickelt, die sich als *Community of Practice* versteht. In beiden Zusammenhängen kommt Partizipation folglich als Gestaltungsprinzip zum Tragen. Zusammengefasst ist OLAT ein Lernmanagementsystem mit Portfoliofunktionalitäten, während Mahara eine Portfolio-Management-Software ist. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf Mahara.

Die multifaktorielle Analyse war auf eine breite und umfassende, ganzheitliche Auseinandersetzung mit Partizipation ausgerichtet, die Perspektiven verschiedener Akteur*innen integriert. In den Curricula kommt die institutionell-organisatorische und interpersonelle Mesoebene zum Tragen, die von der hochschulpolitischen Makroebene eingefasst wird. In deren anwendungsbezogener Umsetzung im Lehr-/Lerngeschehen wird auf der Mikroebene die individuelle Perspektive der Lehrenden relevant. Dies kommt in den Expert*inneninterviews zum Ausdruck. In den Portfolios, den *Blogposts* und Abschlussreflexionen wird mit der Perspektive der Lernenden eine weitere Facette der Mikroebene relevant. Im Hinblick auf die Frage nach der Förderung partizipativer Fähigkeiten wurde im Rahmen dieser Arbeit damit ein hochkomplexes und im Kontext von Digitalität nicht minder dynamisches Feld ebenso dynamisch erschlossen, das von zahlrei-

chen Wechselwirkungen geprägt ist. In den abschließend formulierten Gelingensbedingungen wurden die Erkenntnisse der theoretischen Fundierung und der verschiedenen empirischen Zugänge unter Berücksichtigung multipler Perspektiven und relevanter Ebenen integriert. Über den didaktischen Doppeldecker wurde ein Zusammenhang zwischen der Förderung partizipativer Fähigkeiten und der Befähigung zur Förderung entsprechender Fähigkeiten hergestellt und ein erfahrungsbasierter Zugang aufgezeigt, der die Ebenen handlungsorientiert verknüpft.

An der einen oder anderen Stelle hätte die multifaktorielle Analyse sicher tiefer gehen können. Darüber hinaus hätte es zahlreiche andere Ziel- und Fragestellung(en) gegeben, die es wert gewesen wären, bearbeitet zu werden, und die gleichermaßen Anknüpfungspunkte an die vorliegende Arbeit darstellen. Überdies hätte es eine Fülle an Optionen gegeben, die gewählt zu bearbeiten. Für den empirischen Teil der Arbeit hätte anstelle eines qualitativen Designs ein quantitatives gewählt werden können. Statt partizipativer Fähigkeiten hätte hierbei z. B. das Wissen über Partizipationsmöglichkeiten ins Zentrum der Betrachtung gerückt und vergleichbar mit dem Komplex der Raumkonstruktionen als weiteres Beispiel des geographiespezifischen *Content Knowledge* entlang des TPACK-Modells in Skalen und Items überführt und in einem Pretest-Posttest-Design vor und nach der im Sommersemester 2021 durchgeführten Lehrveranstaltung untersucht werden können (Muschaweck, 2024a, 2024b).

Auch das Seminar, das die Datenerhebungssituation der Hauptstudie rahmt, hätte anders strukturiert und inhaltlich wie methodisch anders gestaltet werden können. So hätte man zugunsten der Implementation von Partizipation als didaktischem Prinzip bspw. auf das Setzen thematischer Schwerpunkte verzichten und die Studierenden diese frei wählen lassen können. Sicher hätte man unter vor- oder nachpandemischen Bedingungen andere Sozialformen und Interaktionen ermöglichen und ein Mehr an Partizipation realisieren können. Pandemiebedingt waren die Möglichkeiten in der Realität jedoch stark eingeschränkt. Von März 2020 bis Anfang 2022 kam es zu massiven Einschränkungen im Hochschulbetrieb und der Umsetzung des Vorhabens. Durch die Universitätsschließungen während der *Lockdowns* 1 (2020) und 2 (2021) und das Aussetzen der Präsenzlehre wurden die Planung und Durchführung des in 8.3. beschriebenen Seminars Fachdidaktik massiv beeinflusst. Insofern dieses Semester jedoch nicht das erste unter Pandemie-Bedingungen war, profitierten Lehrende und Lernende gleichermaßen von ihren jeweiligen Vorerfahrungen. Auch auf die

Expert*inneninterviews der dritten Vorstudie wirkte sich die Pandemie aus, die via Videokonferenzsystemen durchgeführt wurden. Ungeachtet der Herausforderungen, die für das Vorhaben aus der pandemischen Situation resultierten, erwies sich der Aspekt der Freiheit von Forschung und Lehre in Zusammenhang mit der Förderung partizipativer Fähigkeiten und mit Blick auf das methodische Vorgehen als ein zentraler, weil er die Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens in besonderem Maße beeinflusst, insofern er auf der Makroebene zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Förderung partizipativer Fähigkeiten bietet.

Dank der Freiheit von Forschung und Lehre besteht in der universitären geographischen Lehrkräftebildung – wie in den Vorstudien am Beispiel der Goethe-Universität exemplarisch deutlich wird – innerhalb der Curricula insgesamt ein großer inhaltlicher und gestalterischer Freiraum, der dafür genutzt werden kann, Partizipation sowohl als Lerngegenstand als auch als didaktisches Prinzip zu implementieren. Vor dem Hintergrund der „KruX der verordneten Partizipation“ setzt dies voraus, formale Strukturen und das hierarchische Gefüge zwischen Lehrenden und Lernenden zum Anlass zu nehmen, um gemeinschaftliche Möglichkeiten sowie Wege zu finden und Partizipation als didaktisches Prinzip von Lehr-/Lernprozessen zu implementieren. Angesichts der formalen Strukturen und Bedingungen, die das Lehren und Lernen der geographischen Lehrkräftebildung rahmen, muss dabei klar sein, dass der Anspruch im gegebenen Bildungssystem dabei nicht jener sein kann, Studien- und Modulordnungen „über Bord zu werfen“ und das Studium von Grund auf partizipativ zu gestalten. Vielmehr muss das Ziel darin liegen, den Studierenden die Partizipation an der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, z. B. über die aktive Teilhabe am Festlegen der Lehrveranstaltungsinhalte und der Prüfungsformen und -inhalte. Dies setzt im konstruktivistischen Sinne einen Paradigmenwechsel von der Lehrenden- hin zur Lernendenzentrierung voraus, der bei den Lehrenden und Lernenden einen Rollenwechsel herbeiführt und mit dem Wandel von der Input- zur Outcomeorientierung einhergeht. Auf Seiten der Lernenden hat dies einen Wandel von passiven Wissensrezipient*innen hin zu aktiven Wissensproduzent*innen zur Folge, während auf Seiten der Lehrenden aus Wissensvermittler*innen Lernbegleiter*innen bzw. Moderator*innen oder *Coach*innen* werden.

Ein weiterer in der Reflexion der methodischen Herangehensweise relevanter Punkt ist die Vorgehensweise der Auswertung, deren roter Faden in der Qualitativen Inhaltsanalyse liegt. Insofern die Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument [ist], das immer gleich aussieht“ (Mayring, 2015, S. 51), und diese vielmehr an den „konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (ebd.) muss, wurde diese im Verlauf des Vorhabens verschiedentlich zur Anwendung gebracht. Hierbei kamen deduktive und induktive Vorgehensweisen und Analysetechniken der inhaltlichen Strukturierung wie auch der Zusammenfassung zum Tragen. Die deduktive Vorgehensweise und die Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung dominierten hierbei den Zugang zum Feld. Über die Herangehensweise und Analysetechniken hinweg wurde nicht dogmatisch vorgegangen, vielmehr lag der Fokus darauf, die Methode angepasst an die Ziel- und Fragestellungen der jeweiligen Studie anzupassen. Insofern dienten die von Mayring (2015, 2019) prototypisch vorgeschlagenen Ablaufmodelle über die Analysetechniken und Vorgehensweisen hinweg als Orientierung, nicht aber als verpflichtend.

Mit Blick auf die Hauptstudie soll exemplarisch auf die Interkoderreliabilität eingegangen werden, die als Qualitätsmerkmal der klassischen Qualitativen Inhaltsanalyse gilt (Mayring, 2015). In der partizipativen Ausrichtung der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde diese vor dem Hintergrund eines partizipativen Forschungsansatzes reinnoviert. Die Verschneidung beider Herangehensweisen beeinflusst die Bedeutung der Interkoderreliabilität grundlegend, die in der klassischen Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse als Maßstab für die Übereinstimmung zwischen Kodierenden dient. Über den partizipativen Ansatz verschiebt sich der Fokus der Analyse hin zu einem kollaborativen Prozess der Sinnkonstruktion. Die Interkoderreliabilität wird nicht mehr nur als technisches Gütekriterium betrachtet, sondern auch als Ausdruck eines gemeinsamen Verständigungs- und Aushandlungsprozesses. Durch die Einbeziehung der Co-Forschenden und die Berücksichtigung deren Perspektiven entsteht eine Vielfalt von Interpretationen, die den Analyseprozess bereichert. Dabei wird nicht primär die Übereinstimmung der Kodierungen gemessen, sondern die Qualität des Dialogs und der Transparenz im gemeinsamen Arbeiten betont. Diskussionen, Feedback und iterative Anpassungen der Kategorien ersetzen die formale Berechnung der Interkoderreliabilität als alleinigen Qualitätsnachweis. Diese dialogische Validierung ermöglicht eine kontextnahe und praxisorientierte Analyse, die besonders im Rahmen partizipativer Forschung von

Bedeutung ist. Jedoch bringt diese Herangehensweise auch methodische Herausforderungen mit sich. Standardisierte Verfahren zur Messung der Interkoderreliabilität, wie etwa Cohen's Kappa oder Krippendorff's Alpha, setzen unabhängige Kodierungsprozesse voraus, die im partizipativen Ansatz, der auf das konsensuale Kodieren ausgerichtet ist, nicht gegeben sind. Stattdessen müssen neue Wege erschlossen werden, um den Aushandlungsprozess und die Integration unterschiedlicher Perspektiven transparent und systematisch zu dokumentieren. Zusammenfassend wird durch die Verschneidung der Qualitativen Inhaltsanalyse mit partizipativer Forschung die Interkoderreliabilität von einem rein technischen Indikator zu einem dynamischen Prozess umdefiniert, der nicht messbar ist und folglich nicht numerisch ausgedrückt werden kann. Der Schwerpunkt liegt auf der gemeinsamen Reflexion und Konstruktion von Bedeutung, wodurch die Ergebnisse nicht nur tiefgreifender, sondern auch praxisrelevanter werden. Interkoderreliabilität, die sich üblicherweise in Zahlen wie Cohen's Kappa oder Krippendorff's Alpha ausdrücken lässt, ist vor diesem Hintergrund weniger relevant oder sogar obsolet. Das liegt daran, dass der Fokus hier nicht auf der unabhängigen Übereinstimmung zwischen verschiedenen Kodierenden liegt, sondern auf dem kollaborativen Prozess der Bedeutungsfindung und Kategorienentwicklung. Insofern der Ansatz der partizipativen qualitativen Inhaltsanalyse den Schwerpunkt auf Transparenz, Dialog und gemeinsame Reflexion legt, zeichnet sich die Qualität der Analyse weniger durch numerische Übereinstimmungen, sondern vielmehr durch die Nachvollziehbarkeit und die Tiefe der gemeinsamen Interpretationen aus. Das bedeutet, dass die Interkoderreliabilität in ihrem klassischen Sinne nicht quantifiziert werden kann, weil die Kodierenden gemeinsam arbeiten, aushandeln und Perspektiven integrieren, anstatt unabhängig voneinander zu kodieren. Die Qualität der Ergebnisse ist daher über die Dokumentation des Aushandlungsprozesses, die iterative und kollaborative, konsensuale Kodierung und deren Diskussion gesichert. Dadurch verschiebt sich der Fokus von standardisierten Messwerten hin zu einer praxisorientierten, partizipativen Validierung, die in der dargestellten Auswertung gegeben ist.

*„We do not learn from experience.
We learn from reflecting on experience”
(Dewey, 1933).*

Um im Sinne Deweys¹¹⁹ (1933) aus den Erfahrungen, die den Rahmen dieser Arbeit bilden, tatsächlich zu lernen, wird anschließend an die Auseinandersetzung mit der theoretischen und methodischen Herangehensweise eine **Selbstreflexion** vorgenommen. Zur Einordnung der Erkenntnisse ist diese unerlässlich. In der Selbstreflexion werden zwei Rollen angesprochen, die im Rahmen des Promotionsvorhabens – über die der Forschenden hinaus – zum Tragen gekommen sind: die Rolle der Lehrenden und die der Promovierenden, die in dieser Reihenfolge nachstehend reflektiert werden. Die Grundlage bildet ein Forschungstagebuch bzw. Lehrportfolio. Im Rahmen teilnehmender Beobachtung diente dieses im Sommersemester 2021 dazu, die Durchführung des Seminars und die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Strukturgebend war das Fünf-Phasen-Modell der Reflexion (Reinders & Hillesheim, 2015; Reinders, 2016). Die zentralen Reflexionsanlässe ergeben sich aus den Abschlussreflexionen der Studierenden, in denen die Rolle der Lehrenden zentral verhandelt wird.

Zunächst zur Rolle der Lehrenden: In den Anschlussreflexionen heben die Studierenden insbesondere die Betreuung und Unterstützung der Lehrenden hervor, die auf den gewählten kooperativen bzw. co-konstruktiven Lehrstil zurückzuführen sind. Die Studierenden betonen die Hilfestellung bei der Vorbereitung und Abstimmung der Seminarsitzungen und -inhalte (u. a. A10, S. 5; A16, S. 5; S. 5 f.), die Erreichbarkeit, die Hilfsbereitschaft, eine konstruktive Feedbackkultur (z. B. SA, S. 5) sowie die „zuvorkommende und aufmerksame Art“ der Lehrenden (A5, S. 9). In Bezug auf die teilnehmende Beobachtung würdigen die Studierenden, dass ich mich als Beobachterin bzw. „Coach“ (A22, S. 7) meist im Hintergrund aufgehalten habe (ebd., S. 6). Dies habe ihnen – im Sinne des Partizipativen Lernens – Raum zur partizipativen Gestaltung der Seminarsitzungen gegeben (ebd., S. 7), die Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit unterstützt und die Kreativität gefördert (A21, S. 5). Die Gestaltungsfreiheit und die mit dieser einhergehende Kreativität wurden auch mit Blick auf die Portfoliovariante des *Microblogs* hervorgehoben (u. a. A5, S. 5; A14, S. 3). Die begrenzte

¹¹⁹ Wenngleich die Literatur uneins über die tatsächliche Quelle des Zitats ist, spiegelt es Deweys Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens wider.

Zeichenzahl des Formats wurde hierbei sowohl als Stärke als auch als Herausforderung wahrgenommen (A6, S. 7; A20, S. 4). Darüber hinaus wird auf die Innovativität des *Microblogformats* (A15, S. 4 f.; A18, S. 4) eingegangen, womit der Kontext von Digitalität auch auf methodischer Ebene aufgegriffen und relevant werde (A15, S. 4). Auch die – mitunter herausfordernde – formatbedingte Kondensation komplexer Sachverhalte kommt in den Abschlussreflexionen zur Sprache, wird unter Bezugnahme auf die in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Lehrkraft erforderliche didaktische Reduktion jedoch als Stärke aufgefasst, um sich darin zu üben, „komplizierte Themen einfach zu erklären“ (A2, S. 5). In Zusammenhang mit dem *Microblogformat* heben die Studierenden auch den Aspekt der Interaktion und Kollaboration positiv hervor und gehen dabei sowohl auf Möglichkeiten des Lesens – die der Inspiration dienten und die Kreativität förderten (A13, S. 2) – als auch auf die des Kommentierens ein, die wiederum den Austausch förderten (A5, S. 8; A11, S. 3; A15, S. 5). Angesichts dessen, dass die Kommentarfunktion von den Studierenden in der Praxis nicht genutzt wurde, könnte man auf einen Widerspruch zwischen der Reflexion und der tatsächlichen Handlungspraxis schließen. Weniger streng könnte man jedoch auch eine Differenz zwischen dem Wissen über und dem Bewusstsein für Möglichkeiten der Kollaboration, die von den Studierenden geschätzt werden, und der (fehlenden) Inanspruchnahme entsprechender Angebote schlussfolgern. Insgesamt deuten die Rückmeldungen der Studierenden darauf hin, dass es mir – trotz der besonderen pandemiebedingten Umstände – gelungen ist, im Seminar eine wertschätzende Arbeits- und Lernatmosphäre zu schaffen, die sich positiv auf die Produktivität der Studierenden ausgewirkt hat (A22, S. 7) und zugleich förderlich dafür war, „Unsicherheiten zu äußern, [...] Handlungsoptionen“ (A16, S. 5) aufzuzeigen und Reflexionen anzustoßen (A13, S. 3).

Angesichts der dichten Struktur der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung der Seminarsitzungen, der konkreten inhaltlichen Rahmenbedingungen und der damit verbundenen engmaschigen Betreuung der Studierenden wird jedoch auch angemerkt, dass darunter die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Studierenden gelitten hätten (bspw. A8, S. 6 f.; A8, S. 7; A10, S. 5). In Rückmeldungen dieser Art spiegelt sich die von Mayrberger (2012) angemerkte „Klux der verordneten Partizipation“ wider, die auf das Spannungsverhältnis zwischen formalen Bildungskontexten und der Realisierung von Partizipation als didaktischem Prinzip von

Lehr-/Lernprozessen rekurriert und zugleich die Notwendigkeit der Temporalisierung von Partizipation unterstreicht.

Vor Beginn des Sommersemesters 2021 habe ich mir Gedanken dazu gemacht, welche Rolle ich im Seminar einnehmen möchte. Mir war es wichtig, stets ein offenes Ohr zu haben, den Studierenden einen erfahrungsbaasierten Zugang zu Partizipation zu ermöglichen und ihnen in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Konstrukt Mittel, Wege, Optionen und Möglichkeiten aufzuzeigen, am demokratischen *way of life* aktiv zu partizipieren und diesen – auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Formen – aktiv mitzugestalten. Ein zentrales Anliegen war es mir dabei, offen zu sein für die Interessen der Studierenden, an denen sich die Arbeitsphasen im Seminargeschehen orientierten. Die große Herausforderung bestand dabei in dem Spagat zwischen den formalen curricularen Vorgaben und einem partizipativen Ansatz. Das nachfolgende Zitat fasst mein Anliegen aus der Retrospektive treffend zusammen: Denn auch ich möchte mit meiner Arbeit tradierte Vorstellungen und

„Strukturen [des Lehrens und Lernens] aufbrechen und Möglichkeitsräume zum Ausprobieren, Fehler machen sowie kreativen und gestalterischen Handeln schaffen, die künftige Lehrkräfte dabei unterstützen, eine Kultur der Digitalität in einer Art und Weise mitzuprägen, die als Kultur der Partizipation verstanden und die Teilhabe und Gestaltung für alle ermöglichen kann (Autenrieth & Nickel, 2022, o. S.).

Wenngleich die Ergebnisse der Hauptstudie zeigen, dass partizipative Fähigkeiten in Zusammenhang mit dem Seminar lediglich angebahnt werden konnten, weisen *Microblogs* und Abschlussreflexionen darauf hin, dass ein breit gefächertes Wissen und Bewusstsein über Möglichkeiten zur *Teilnahme* an politischen und zur *Teilhabe* an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien sowie zahlreiche Mittel und Wege der Partizipation *über*, *mit* und *durch* Geomedien gefördert wurden. Insofern bleibt zu hoffen, dass die Studierenden die erworbenen Kenntnisse in Fähigkeiten überführen, die sie nutzen, um die partizipative Kultur der Digitalität mitzugestalten und dies im Geographieunterricht fruchtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend das Promotionsvorhaben in den Blick genommen.

In Zusammenhang mit meinem Promotionsvorhaben habe ich mich bewusst für einen Weg entschieden, den ich in dieser Arbeit dargelegt habe. D. h. nicht, dass ich an diesem nicht auch gezweifelt hätte, sondern es bedeutet vielmehr, dass ich immer wieder reflektiert habe, was ich tue, und dass ich mich dann bewusst dafür entschieden habe, weiterzumachen, oder mein Vorhaben entsprechend verändert bzw. angepasst habe. Mit der Erkenntnis, dass es mir – so lassen es die *Microblogs* vermuten – nur bedingt gelungen ist, die partizipativen Fähigkeiten der Studierenden in der Hauptstudie zu fördern, würde ich aus der Retrospektive an der einen oder anderen Stelle sicher anders vorgehen. Letztlich bestätigen die Befunde aus meiner Perspektive die „Klux der verordneten Partizipation“ und gleichermaßen die Tatsache, dass die Freiheit zur Partizipation eben auch bedeutet, die Nicht-Partizipation zu akzeptieren. Insgesamt hätte das Vorhaben sicher partizipativer ausfallen können, insbesondere in Hinblick auf das Seminar-konzept und die thematisch-inhaltliche Ausgestaltung. Dann wäre ich jedoch vielleicht nicht zu der Erkenntnis gekommen, dass offene Lehr-/Lernformen und Partizipation als didaktisches Prinzip in der Förderung partizipativer Fähigkeiten die eigentlichen *Gamechanger* sind und es trotz aller Widrigkeiten in jeglichen formalen Strukturen Möglichkeiten gibt, Partizipation temporal zu implementieren und zu realisieren. Manchmal braucht es einzig den Mut, kreative Lösungen zu erarbeiten. Partizipation muss dabei nicht kompliziert, sondern kann ganz einfach sein, berichtet Fabian Schön, Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz, im Gespräch mit Christine Streichert-Clivot, der ehemaligen Präsidentin der KMK:

„Zum Beispiel hat meine Schule im letzten Schuljahr den Essensanbieter gewechselt. Wir als Schüler:innenvertretung wurden direkt einbezogen, haben [...] eine Essenskommission gebildet und die Bewerbungen gesichtet. Schlussendlich konnten wir am Probeessen mit den verschiedenen Anbietern teilnehmen und so unsere Schulumgebung aktiv mitgestalten“ (Streichert-Clivot & Schön, 2024, o. S.).

In formalen Bildungskontexten besteht die Herausforderung letztlich darin, die „Klux der verordneten Partizipation“ in offenen Lehr-/Lernformen und mithilfe niedrigschwelliger, realer, authentischer Partizipationsangebote (zumindest zeitweise) zu überwinden und diese als zentralen Bestandteil einer partizipativen Lehr-/Lern- und Schulkultur fest zu etablieren.

Sicher hätte das Vorhaben insgesamt in kürzerer Zeit durchgeführt und zum Abschluss gebracht werden können. Vor dem Hintergrund dessen, dass man Partizipation weniger durch die Vorbereitung auf diese lernt als durch die Partizipation selbst, bestand ein zentrales Merkmal des Promotionsvorhabens darin, aktiv zu partizipieren (Urban, 2005). Insofern hätte ich, um schneller voranzukommen, von meinem Anspruch absehen müssen, Partizipation nicht nur vom *Armchair* am Schreibtisch aus zu beforschen, und stattdessen über die theoretische Auseinandersetzung mit Partizipation und die Analyse partizipativer Fähigkeiten hinaus „ins Feld gehen“ und „Partizipation (er)leben“ müssen, insbesondere *top-down*-ermöglichte, formale gesellschaftliche Partizipation. In übertragenem Sinne war es mir wichtig, nicht nur *über*, sondern *mit* und *durch* Partizipation *in*, *mithilfe von* und *an* Geomedien zu wachsen, sondern vor allen Dingen der Relevanz von Geomedien bewusst zu werden. Zahlreiche wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich in diesem Zusammenhang sammeln durfte, wären folglich nicht in diese Arbeit eingeflossen. Insofern hat die Arbeit maßgeblich zu meiner eigenen, ganz persönlichen Emanzipation *zur* Partizipation *durch* Partizipation beigetragen.

Nun ist es an der Zeit, zum Schluss zu kommen. Das ist leichter gesagt als getan, denn gerade in der Endphase eines Promotionsvorhabens wird einem mehr denn je bewusst, dass es eine Fülle und Breite an Möglichkeiten gibt, noch ein bisschen hierhin und vielleicht noch einmal tiefer daren zu schauen. Der Weg zu der vorliegenden Arbeit gleicht einer Achterbahnfahrt, die keineswegs linear verlief, sondern sowohl von Höhen als auch von Tiefen geprägt war. Bereits zu Beginn des Promotionsvorhabens wurde deutlich, dass Partizipation ein komplexes und damit schwer greifbares Konstrukt ist. Die Fülle an Theorien und Definitionen schürte zuweilen Ängste, dem Komplex nicht annähernd gerecht werden zu können. Lange habe ich überlegt, was Partizipation für mich – über die geographische Lehrkräftebildung hinaus – heißt.



Abbildung 21 | Zum 175-jährigen Jubiläum der Nationalversammlung wehen an den Platanen auf dem Paulsplatz, den „arbres de la liberté“, Spruchbänder mit Gedichten zum Thema Demokratie (eigene Aufnahme)

Beim 175-jährigen Jubiläum der Paulskirche, der „Wiege der deutschen Demokratie“ (J. F. Kennedy, 1963), wurde es mir unmissverständlich klar: Alle. (vgl. Abbildung 21). Im gleichen Moment ist mir bewusst geworden, dass dieses integrative Verständnis auf eine, meine privilegierte Perspektive hindeutet. Ausgehend von der Devise *unus pro omnibus, omnes pro uno* bedeutet Partizipation für mich „Alle für Alle“. Dass die Privilegien, die ich genieße, und das inklusive Partizipationsverständnis in Zeiten, die von multiplen Krisen geprägt sind, jedoch nicht selbstverständlich sind, zeigt ein Blick in die (deutsche) Geschichte und die täglichen Nachrichten. „Demokratie ist wenn wir uns alle darum kümmern“ (Stadt Frankfurt am Main, 2024, o. S.). Daher ist es unerlässlich, Demokratie zugänglich und Partizipation erfahrbar zu machen. Hierfür braucht es Konzepte wie das „Haus der Demokratie“ (Stadt Frankfurt am Main, 2022a, 2022b), einen Ort, „an dem Demokratie in all ihren Facetten erlebbar wird. Einladend und erinnernd. Zeitgemäß und zukunftsgerichtet. Inspirierend und international“ (Stadt Frankfurt am Main, 2024, o. S.). Neben dem Haus der Demokratie, das auf dem Paulsplatz entsteht, braucht es ebenso innovative Ansätze wie den „DemokratieWagen“ (mehralswaehlen e.V., 2021).

„Demokratie darf kein Luxus sein. Sie muss Grundlage von allem sein – in unseren Schulen und in unserer Gesellschaft. Dafür werde ich kämpfen wie eine Löwin“ (Weisband, 2024, o. S.).

Aus Aussagen wie dieser habe ich meine Motivation und Inspiration gezogen, die es braucht, um ein Vorhaben wie dieses umzusetzen. Sie stärken meine Emanzipation zur Partizipation und das Vertrauen in den demokratischen *way of life*. Insbesondere dann, wenn dieses in Zeiten multipler Krisen erschüttert wird von rechten Parolen, andauernden Konflikten, Wahlergebnissen oder dem vorzeitigen Ende einer Bundesregierung. In ebendiesem Zusammenhang lade ich Sie abschließend auf einen kurzen Trip nach New York ein.

Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich in New York. Es ist der 6. November 2024, der Tag nach der 60. Präsidentschaftswahl in den USA. Es ist Nachmittag, die Sonne scheint. Der Himmel ist bis auf vereinzelte Wolken und einige Kondensstreifen blau – T-Shirt- und Sonnenbrillenwetter. Sie stehen auf dem Oberdeck einer Fähre, die sie von Ellis Island zurück in die pulsierende Metropole bringt. Sie werfen einen Blick zurück auf die Freiheitsstatue, ein Symbol der Freiheit, der Emanzipation der USA und ihrer Unabhängigkeit und damit gleichwohl ein Symbol der Partizipation. Ein kurzer Blick in die *News* zeigt das vorläufige Wahlergebnis der Präsidentschaftswahlen. Ein Motorengeräusch lässt Sie aufblicken. Am Himmel entdecken Sie ein Kleinflugzeug, das über Manhattan seine Runden zieht. Es schleppt ein Transparent, auf dem es heißt: „*We hold democracy together*“ (siehe Abbildung 22). Die Fähre legt an, Sie machen sich auf den Weg in Richtung *Downtown*. Sie lassen die Gedanken kreisen. Wenig später erreicht Sie die Nachricht vom vorläufigen Ende der Ampel-Koalition der Bundesregierung. Am Himmel kreist noch immer das kleine Flugzeug: „*We hold democracy together*“ (vgl. Abbildung 22). Ein Lichtblick am Horizont. Ein Zeichen dafür, dass es dennoch Menschen gibt, die am partizipativen *way of life* fest- und die Demokratie zusammenhalten wollen.

Was kitschig und verklärt klingen mag, hat genau so stattgefunden. Momente wie diese nähren meine Überzeugungen und treiben meine Bereitschaft, Entschlossenheit und Willensstärke zur Partizipation an. Sie motivieren und inspirieren mich, am demokratischen *way of life* zu partizipieren, und machen mir deutlich, mit meinen Werten, Einstellungen und Haltungen – allen Krisen und Widrigkeiten zum Trotz – nicht allein zu sein. „*For there is always light, if only we're brave enough to see it, if only we're brave enough to be it*“ (Gorman, 2021, o. S.). „*I dare you to do good*“ (Gorman, 2022, o. S.). Für die Partizipation.



Abbildung 22 | Banner „*We hold democracy together*“ über der Skyline von New York City am 06.11.2024 (eigene Aufnahme)

Literaturverzeichnis

- Adha, M. M., Yanzi, H. & Nurmalisa, Y. (2018). The Improvement of Student Intellectual and Participatory Skills through Project Citizen Model in Civic Education Classroom. *International Journal Pedagogy of Social Studies* 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.17509/ijposs.v3i1.12323>.
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.
- Akbarian, S. (2022). *Klima, Kunst, Kartoffelbrei*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0301-20221104-215621-0-8>.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). 18. *Shell Jugendstudie. Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Albert, M., Quenzel, G. & Moll Verian, F. de (Hrsg.). (2024). 19. *Shell Jugendstudie: Jugend 2024 – Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016). *Digitale Medien in der Bildung: Endbericht zum TA-Projekt*. (TAB-Arbeitsbericht Nr. 171, TAB). Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Al-Fadda, H. & Al-Yahya, M. (2010). Using Web Blogs as a Tool to Encourage Pre-Class Reading, Post-Class Reflections and Collaboration in Higher Education. *1548-6613*, 7(7), 100–106. <https://eric.ed.gov/?id=ED511312>.
- AlgorithmWatch. (2019). *Atlas der Automatisierung. Automatisierte Entscheidungen und Teilhabe in Deutschland*. https://atlas.algorithm-watch.org/wp-content/uploads/2019/07/Atlas_der_Automatisierung_von_AlgorithmWatch.pdf.
- AlgorithmWatch. (2022). *Automatisierte Entscheidungssysteme und Diskriminierung: Ursachen verstehen, Fälle erkennen, Betroffene unterstützen. Ein Ratgeber für Antidiskriminierungsstellen*. https://algorithmwatch.org/de/wp-content/uploads/2022/07/AutoCheck-Ratgeber_ADM_Diskriminierung_DE-Algorithm-Watch_Juni_2022_b.pdf.
- Almond, G. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. SAGE Publications.

- Alscher, M., Priller, E. & Burkardt, L. (2018). 9.5 Zivilgesellschaftliches Engagement. In *Datenreport 2018*.
- Althaus, N. & Andresen, S. (2023). Partizipation. *Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Buzzwords*, 8(2), 85–90. <https://doi.org/10.46499/2252>.
- Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – Ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 16(26), 67–83.
- Andersen, L. & Matkins, J. J. (2011). Web 2.0 Tools and the Reflections of Preservice Secondary Science Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 27–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ951441>.
- Andersen, U., Bogumil, J., Marschall, S. & Woyke, W [W.] (Hrsg.). (2020). *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23670-0>.
- Arendt, H. (1970). *Macht und Gewalt*. Piper.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Arnswald, U., Barth, S., Bretschneider, M., Ghirmai, A., Gnahn, D., Lauterbach, U., Meisel, K., Neß, H., Preißer, R., Sandau, E., Schrader, J., Seidel, S. & Seusing, B. (2004). *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (ies).
- Ash, J., Kitchin, R. & Leszczynski, A. (Hrsg.). (2019). *Digital Geographies*. SAGE Publications.
- Atteneder, H., Gryl, I. & Jekel, T. (2022). Towards Spatial Reflexivity: Knowledge and Perspectives on (the Teaching of) Competences to use Geomedia Maturely. *GI_Forum* (1), 120–135. https://doi.org/10.1553/giscience2022_01_s120.

- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. *Medienimpulse Making und Makerlabs*, 58(4), 1–32. <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13>.
- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2022). KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 237–265. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X>.
- Baacke, D. (1983). *Die 13- bis 18-Jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Beltz.
- Baacke, D. (2018 [1999]). *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Beltz Juventa.
- Bär, T. (2022). *Algorithmic Bias: Verzerrungen durch Algorithmen verstehen und verhindern: Ein Leitfaden für Entscheider und Data Scientists*. Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66315-8>.
- Barber, B. (1994). *Starke Demokratie: Über die Teilhabe am Politischen*. Rotbuch-Verlag.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel* (Forum Berlin. Projekt Gesellschaftliche Integration.). <https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>.
- Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. E. (1979). Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 41–89). Klett.
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe* (1), 4–11.
- Bener, E. & Yildiz, S. (2019). The Use of Blog Activities to Promote Reflection in an ELT Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 38–56, Artikel 3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232461>.
- Benhabib, S. (1996). *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton University Press.
- Benhabib, S. (1999). *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Fischer Taschenbuch.

- Bennett, W. L., Wells, C. & Rank, A. (2009). Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105–120. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>.
- Bergold, J. (2017, 24. November). „Partizipative Forschung: Wer partizipiert an Was mit Welchen Rechten?“. DGSP-Jahrestagung 2017 ‚Gemeinsam bewegen! Kooperation. Partizipation. Inklusion‘. Workshopvortrag, Hamburg.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Artikel 30.
- Bernard, A. (2023). Theorie des Hashtags. zwischen politischem Aktivismus und Marketing. In S. Jung & V. Kempf (Hrsg.), *DebattenKulturen: Bd. 2. Entgrenzte Öffentlichkeit* (S. 27–44). transcript.
- Besand, A. (2022a). *Didaktisches Aufgabenverständnis*. Technische Universität Dresden. John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie. <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/das-joddid/joker1>.
- Besand, A. (2022b). *What the f*** ist Mündigkeit? Manuskript zu einer digitalen Lecture der John-Dewey-Abendschule von Prof. Dr. Anja Besand*.
- Bethge, H. (2002). Ökonomisierung im Bildungsbereich: Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 207–216). Leske und Budrich.
- Billis, J. (2020). Partizipation. In B. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 367–378). Springer VS.
- Bittner, A., Pyhel, T. & Bischoff, V. (Hrsg.). (2016). *DBU-Umweltkommunikation: Bd. 8. Nachhaltigkeit erfahren: Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. oekom.
- Blankenstein, D., Savoy, B., Gross, R. & Scriba, A. (Hrsg.). (2019). *Wilhelm und Alexander von Humboldt*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Block, P. (2022). Wie denken und sprechen Geographielehrkräfte über Räume? Eine partizipative Lehrkräftefortbildung zu Virtual Reality im Geographieunterricht. In A. Rempfler, U. Schönauer, R. Grob

- & M. Landtwing Blaser (Vorsitz), *HGD Symposium Luzern 2022*. Symposium im Rahmen der Tagung des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD), Luzern.
- Bloomberg, J. (2018, 29. April). *Digitization, Digitalization, And Digital Transformation: Confuse Them At Your Peril*. <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/>.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2018). *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten*.
- Bödeker, S. (2012). *Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft*. (OBS-Arbeitspapier Nr. 1).
- Boeckler, M. (2022). Digitale Geographien: Neogeographie, Ortsmedien und der Ort der Geographie im digitalen Zeitalter. In T. Bork-Hüffer & A. Strüver (Hrsg.), *Digitale Geographien: Einführung in sozio-materiell-technologische Raumproduktionen* (S. 31–42). Franz Steiner.
- Boeckler, M. (2023). Digitalisierung. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. (S. 15–20). Springer Spektrum.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Springer Fachmedien.
- Bonn, A., Richter, A., Vohland, K., Pettibone, L., Brandt, M., Feldmann, R., Goebel, C., Grefe, C., Hecker, S., Hennen, L., Hofer, H., Kiefer, S., Klotz, S., Kluttig, T., Krause, J., Küsel, K., Liedtke, C., Mahla, A., Neumaier, V., . . . Ziegler, D. (2016). *Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland*. Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ); Deutsches Zentrum für integrative Biodiversitätsforschung (iDiv) Halle-Jena-Leipzig; Leipzig; Museum für Naturkunde Berlin; Leibniz-Institut für Evolutions- und Biodiversitätsforschung (MfN), Berlin Brandenburgerisches Institut für Biodiversitätsforschung (BBIB), Berlin. www.buergerschaft-fenwissen.de.

- Bork-Hüffer, T. & Strüver, A. (Hrsg.). (2022). *Digitale Geographien: Einführung in sozio-materiell-technologische Raumproduktionen*. Franz Steiner.
- Bornmann, M. (2024a). *Geheimplan gegen Deutschland*. <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/>.
- Bornmann, M. (2024b). *Neue Rechte. Geheimplan gegen Deutschland*. CORRECTIV. <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/>.
- Brahm, T. (2007). Blogs – Technische Grundlagen und Einsatzszenarien an Hochschulen. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), „Ne(x)t Generation Learning“: Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe 1 zur Workshop-Serie (SCIL-Arbeitsbericht Nr. 12, S. 69–89): Swiss Centre for Innovations in Learning; Universität St.Gallen.
- Brandis, C. (12. November 2024). Digitale Bildung: Viele Schüler können nur klicken und wischen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (online). <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/digitale-bildung-viele-schueler-koennen-nur-klicken-und-wischen-110106707.html>
- International Child Development Centre. (2024, 22. Mai). *75 Jahre Grundgesetz – Keine Party ohne Kinderrechte!* [Pressemitteilung]. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/-/75-jahre-grundgesetz-keine-party-ohne-kinderrechte/354888>.
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (2. Aufl.). Fillibach Verlag.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. erw. Aufl.). *Kompetent lehren*, hrsg. von Sabine Brendel: VI. Verlag Barbara Budrich.
- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht: Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens* [Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2016, Münster, New York.
- Brendel, N. (2018). Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie zu Weblogs im Geographieunterricht. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 10–16.

- Brendel, N. & Mohring, K. (2023a). Partizipation. Räume und Digitalisierung/Virtualität. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele – Band 2* (S. 377–390). Springer Spektrum.
- Brendel, N. & Mohring, K. (2023b). Virtual-Reality-Exkursionen: Achtsames Erleben von Kontroversität. In I. Gryl & M. Kuckuck (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik: Geographische Bildung in der Grundschule* (S. 229–245). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6025-14>
- Brendel, N. & Schrüfer, G. (2018). Weblogs als Reflexionsmedium im Globalen Lernen – Kompetenzförderung durch Bloggen mit Studierenden. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft: Bd. 11. Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 79–106). waxmann.
- Brendel, N., Schrüfer, G. & Schwarz, I. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft: Bd. 11. Globales Lernen im digitalen Zeitalter*. waxmann.
- Breuer, B. (2003). Öffentlicher Raum – Ein multidimensionales Thema. *Informationen zur Raumentwicklung* (1/2), 5–13.
- Brückner, M. & Märker, O. (2015). E-Partizipation: Elektrifizierung der Bürgerbeteiligung. *Standort*, 39, 112–119. <https://doi.org/10.1007/s00548-015-0393-x>.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2023). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (6. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Buchem, I., Ebner, M., Schön, S., Appelt, R. & Kaiser, S. (2013). Blogging und Microblogging. Anwendungsmöglichkeiten im Bildungskontext. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. (2. Aufl.). epubli.
- Budke, A. (2016a). Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 11–26). Franz Steiner Verlag.
- Budke, A. (2016b). Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 11–26). Franz Steiner Verlag.
- Budke, A. (Hrsg.). (2022). *Methoden. Kartenbasierte Argumentation*. Westermann.

- Budke, A., Krause, U., Reumont, F. von, Maier, V. & Béneker, T. (2017). Konzepte der Politischen Bildung und ihre Umsetzungen im Geographieunterricht: Ergebnisse eines deutsch-niederländischen Austauschseminars für Lehramtsstudierende. *GW-Unterricht* (2), 32–44. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s32>.
- Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.). (2016). *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag.
- Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. (o. J.). *Förderung Ehrenamt im Bevölkerungsschutz*. https://www.bbk.bund.de/DE/Themen/Foerderung-Ehrenamt/foerderung-ehrenamt_node.html.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023a). *Bedeutung von Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement - Die Bedeutung von Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement*. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/buerger-schaftliches-engagement/bedeutung-engagement/engagement-artikel.html>.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023b, 2. November). *Zivil- und Katastrophenschutz*. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/bevoelkerungsschutz/zivil-und-katastrophenschutz/zivil-und-katastrophenschutz-node.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024a). *DigitalPakt Schule*. <https://www.digitalpaktschule.de/index.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024b, 12. November). *Ergebnisse der ICILS-Studie liegen vor: Die digitalen Kompetenzen von Achtklässlerinnen und Achtklässlern sind über dem internationalen Durchschnitt, aber noch nicht ausreichend*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2024/11/icils-2024.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024c, 13. Dezember). *Digitalpakt 2.0: Ein Meilenstein für die digitale Bildung in Deutschland soll weiter gehen: 71/2024* [Pressemitteilung]. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2024/12/131224-Digitalpakt.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz. (2024, 13. Dezember). *Gemeinsame Erklärung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Konferenz*

- der Bildungsministerinnen und Bildungsminister der Länder für einen Digitalpakt 2.0.* https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/2024-Digitalpakt-2_0-erklaerung.html.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2019a). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Dezember 2019b). *In gemeinsamer Verantwortung: Politik für, mit und von Jugend: Die Jugendstrategie der Bundesregierung*. <https://jugendstrategie.de/>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2022). 30 Jahre Kinderrechtskonvention in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/30-jahre-kinderrechtskonvention-in-deutschland-195302>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (April 2023). *Mitwirkung mit Wirkung: Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung: Impulse zur Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Eine Einladung zum Mitmachen, Diskutieren und Ausprobieren*.
- Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport. (2023). *Praxisleitfaden: Partizipation im digitalen Zeitalter: Ein Leitfaden zur Gestaltung von Partizipationsprozessen entlang des politisch-administrativen Policy Cycles*. Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport. https://oeffentlicherdienst.gv.at/wp-content/uploads/2024/01/Praxisleitfaden-Partizipation-im-digitalen-Zeitalter_A4.pdf.
- Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung. (2017). *Öffentliche Räume in stadtgeseellschaftlich vielfältigen Quartieren: Nutzung, Wahrnehmung und Bedeutung*. vhw Schriftenreihe. https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/vhw-schriftenreihe-tagungsband/PDFs/vhw_Schriftenreihe_Nr._7_OEffentliche_Raeume_in_stadtgesellschaftlich_vielfaeltigen_Quartieren_Juli_2017.pdf.
- Die Bundesversammlung – Das Schweizer Parlament. (o. J.). *Das Parlamentsgebäude in Bern, Schweiz*.

- Bundeswahlleiterin. (2021, 15. Oktober). *Bundestagswahl 2021: Endgültiges Ergebnis* [Pressemitteilung]. https://www.bundeswahlleiterin.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2021/52_21_endgueltiges-ergebnis.html.
- Burger, D. (2016). Citizen Science, Partizipation und geographische Schulbildung. *GW-Unterricht*, 142/143(2–3), 18–27. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s18>.
- Bustamante Duarte, A. M., Brendel, N., Degbelo, A. & Kray, C. (2018). Participatory Design and Participatory Research: An HCI Case Study with Young Forced Migrants. *ACM Transactions on Computer Human Interaction (TUCHI)*, 25(1), 1–39. <https://doi.org/10.1145/3145472>.
- Buttner, P. (Hrsg.). (2014). ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Partizipation in der sozialen Arbeit: Alibi oder Empowerment? [Sonderheft]. *Vierteljahresschrift zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe*, 45(2).
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024 Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland: Eine SINUS-Studie im Auftrag von: Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, DFL Stiftung* (Schriftenreihe Band Nr. 11133).
- Chawinga, W. D. (2016). Teaching and Learning 24/7 Using Twitter in a University Classroom: Experiences from a Developing Country. *E-Learning and Digital Media*, 13(1–2), 45–61. <https://doi.org/10.1177/2042753016672381>.
- Cieslik, P. P. (2002). Schulsponsoring. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 177–188). Leske und Budrich.
- Collins, K. & Ison, R. (2009). Jumping off Arnstein's ladder: social learning as a new policy paradigm for climate change adaptation. *Environmental Policy and Governance*, 19(6), 358–373. <https://doi.org/10.1002/eet.523>.
- Corona Rodríguez, J. M. (2019). Transmedia New Literacies and collective participatory skills. Strategies for creative production and leisure

- management of Star Wars fans. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 444–456. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1339-22en>.
- CORRECTIV. (2020). *Kein Filter für Rechts. Wie die rechte Szene Instagram benutzt, um junge Menschen zu rekrutieren*. <https://correctiv.org/top-stories/2020/10/06/kein-filter-fuer-rechts-instagram-rechtsextremismus-frauen-der-rechten-szene/>.
- Cramer, F. (2014). What is ‚Post-Digital‘? *APRJA*, Vol. 3 (Issue 1).
- Cramer, F. & Jandrić, P. (2021). Postdigital: A Term That Sucks but Is Useful. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 966–989. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9>.
- Crouch, C. (2015). Neue Formen der Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie? In L. Harles & D. Lange (Hrsg.), *Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* (S. 11–19). Wochenschau Verlag.
- Czauderna, A. & Budke, A. (2020). Game Designer als Akteure der politischen Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (38: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet), 94–116. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2021.01.25.X>.
- Czerski, P. (2012, 15. Februar). *We, the Web Kids*. <https://pastebin.com/0xXV8k7k>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Perspectives in social psychology: XV*. Springer Science+Business Media. LCC.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* (55), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>.
- Deinet, U. (2005). „Aneignung“ und „Raum“ – Zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit, Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Della Porta, D. & Diani, M. (2020). *Social Movements: An Introduction* (3rd). Wiley-Blackwell.

- Deng, L. & Yuen, A. H. K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441–451. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.005>.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (o. J.). *Geographie. Das Zukunftsfach: Die Geographie in der schulischen Praxis stärken roadmap 2030*. https://geo.uni-greifswald.de/storages/uni-greifswald/fakultaet/mnf/geowissenschaften/Arbeitsbereiche_Geographie/Human-geographie/Didaktik/Geographie_das_Zukunftsfach.pdf.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. (10. Aufl.).
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2024). *Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife* (1. Aufl.).
- Deutsche Gesellschaft für Geographie, Hochschulverband für Geographiedidaktik & Verband deutscher Schulgeographen e.V. (2021). *Geographie: Das Leitfach einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. https://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/DGfG-Flyer_Geographie-Leitfach-BNE_210520.pdf.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949 & i. d. F. v. 2022). Baugesetzbuch (1960 & i. d. F. v. 2017).
- Deutscher Bundestag. (2017). *Dokumentation. Kinderrechte im Grundgesetz: Zur Grundrechtsträgerschaft von Kindern* (WD 3 - 3000 - 242/17). <https://www.bundestag.de/resource/blob/546632/90938e5f730633813307380070b8bcd8/WD-3-242-17-pdf-data.pdf>.
- Deutscher Feuerwehrverband. (2021). *Statistik*. <https://www.feuerwehrverband.de/presse/statistik/>.
- Dewey, J. (1916 [2018]). *Democracy and Education: With a Critical Introduction by Patricia H. Hinchey*. Myers Education Press.
- Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration. In J. Dewey (Hrsg.), *The Later Works, 1925–1953* (S. 217–225).
- Dewey, J. (1951). Democracy as a way of life. In J. Nathanson (Hrsg.), *John Dewey: The reconstruction of the democratic life* (S. 82–102). Charles Scribner's Sons.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. (J. Oelkers, Hrsg.). Beltz.
- Dickel, M. (2011). Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. *GW-Unterricht* (123), 3–23.

- Dickel, M. (2016). Der Sprung ins Denken. Geographie als politische Bildung. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 47–55). Franz Steiner Verlag.
- Dittrich, M., Jäger, L., Mexer, C.-F. & Rafael, S. (2020). *Alternative Wirklichkeiten: Monitoring rechts-alternativer Medienstrategien*. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/01/Monitoring_2020_web.pdf.
- Döbeli Honegger, B. (2020, 20. September). *Digitalisierung, Digitalität & Co.* Beats Blog – Weblog von Beat Döbeli Honegger. blog.doebe.li/Blog/DigitalisierungDigitalitaetUndCo.
- Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa* (nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 11). Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- Dorsch, C. (2019). *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung* [Dissertation]. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Dorsch, C., Fuchs, L. & Kanwischer, D. (2021). Unberechenbar? Algorithmenkulturen und ihre räumlichen Implikationen nebst einigen Bemerkungen zur geographischen Bildung. *GW-Unterricht*, 1, 19–31. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht163s19>.
- Dorsch, C., Grünberger, N., Wolff, O. & Kanwischer, D. (2016). Mündigkeit und Lehrerbildung in fächer- und phasenübergreifender Perspektive: Eine curriculare Fallanalyse der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 177–186). Franz Steiner Verlag.
- Dorsch, C. & Kanwischer, D. (2019). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung – Zum Potenzial von E-Portfolios. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(3), 98–116. <https://doi.org/10.18452/21264>.
- Dorsch, C. & Kanwischer, D. (2020a). Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 48(1), 23–40.
- Dorsch, C. & Kanwischer, D. (2020b). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung – Zum Potential von E-Portfolios. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.18452/21264>.

- Downs, R. M. (2006). *Learning to think spatially: Committee on Support for Thinking Spatially: The Incorporation of Geographic Information Science Across the K–12 Curriculum*. National Academies Press.
- Drossel, K., Gericki, J., Niemann, J., Eickelmann, B. & Domke, M. (2024). Kapitel V: Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–188). waxmann.
- Duden. (2023). *Duden | Suchen | digital native*. [https://www.duden.de/suchen/dudenonline/digital %20native](https://www.duden.de/suchen/dudenonline/digital%20native).
- Dumas, A. (1844). *Les trois Mousquetaires*.
- Eberth, A. (2016). Partizipation junger Zivilgesellschaften in den Slums von Nairobi – Ein Beitrag zur Politischen Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 211–222). Franz Steiner Verlag.
- Ebner, M. (2018). Microblogging. In B. Warf (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of the internet: Bd. 3. The SAGE encyclopedia of the internet: 3.* SAGE Publications; Sage Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781473960367.n183>.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M. & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education – a chance to facilitate informal and process oriented learning. *Computers & Education* (55), 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>.
- Ebner, M. & Schiefner, M. (2008). Microblogging – more than fun? In I. Arnedillo & P. Isaías (Vorsitz), *Proceeding of IADIS Mobile Learning Conference 2008*, Algarve, Portugal.
- Eckhardt, F. & Werner, F. (2020). Raum für Teilhabe in Erfurter Großsiedlungen? Möglichkeiten und Grenzen von Narrationen über Partizipation in Stadtplanungsprozessen,. In S. Meier & K. Schlenker (Hrsg.), *Beiträge zur Sozialraumforschung: Bd. 21. Teilhabe und Raum: Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 169–184). Verlag Barbara Budrich.

- Effing, R., van Hillegersberg, J. & Huibers, T. (2011). Social Media and Political Participation: Are Facebook, Twitter and YouTube Democratizing Our Political System? In E. Tambouris, A. Macintosh & H. de Bruijn (Hrsg.), *Electronic Participation: Third IFIP WG 8.5 International Conference, ePart 2011, Delft, The Netherlands, August/September 2011 Proceedings*. SPRINGER.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). *Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven*. waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18319>.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2015). *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf.
- eLearning im Dialog. (2024). Mahara. mahara.de.
- Enas S. A. (2013). USING SOCIAL MEDIA (BLOG) IN THE CLASSROOM: Reflecting Lecturer's Pedagogical Approach and Students (In-Service Teachers) Intrinsic Motivation. 1302-6488; *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 83–98 (2013). <https://doaj.org/article/a6ad0cdec3cc4978ac8bac7facc82cb6>.
- Engl, C. (2016). *Destination Branding: Von der Geografie zur Bedeutung* (1. Aufl.). UVK Verlag.
- Essen auf Rädern. (2024). *Essen auf Rädern: Jugendliche entwickeln mit digitalen Geomedien Konzepte für den Radverkehr in der Ruhrgebietsmetropole*. <https://essen.aufraedern.org/>.
- Kommissionsmemorandum über lebenslanges Lernen (2000).
- Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Mitteilung der Kommission (2001).
- Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1953 & i. d. F. v. 1950).
- Fajardo Castaneda, J. A. (2011). *Teacher identity construction : exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. Newcastle University. <http://hdl.handle.net/10443/1326>.

- Farooq, S. (2019). *The Critically Reflective Practice of Online Educators: Constructing a Dialogic Pedagogy in Virtual Learning Environments*. Auckland University of Technology. <http://hdl.handle.net/10292/12623>.
- Farr, F. & Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: an investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716622>.
- Fausser, P. (2002). Lernen als innere Wirklichkeit: Über Imagination, Lernen und Verstehen. *Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 42(2), 39–68.
- Fausser, P. (2003). Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In E. Rentschler & Madelung, E., Fausser, P. (Hrsg.), *Bilder im Kopf: Text zum imaginativen Lernen* (S. 242–287). Kallmeyer.
- Fenton, E. (1977). *The Relationship of Citizenship Education to Values Education. Occasional Paper: No. 2*. Research for Better Schools.
- Feuerwehrdienstvorschrift 2 Ausbildung der Freiwilligen Feuerwehren 2012.
- Fielitz, M. & Staemmler, D. (2020). Hashtags, Tweets, Protest? Varianten des digitalen Aktivismus. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33(2), 425–441. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2020-0037>.
- Flath, M. & Schockemöhle, J. (Hrsg.). (2009). *Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2008 in Vechta*. (Bd. 45). GDF Geographiedidaktische Forschungen.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change* (2nd Edition). *Guide to Students as Partners in School Change*.
- Flick, U. (2019a). *Qualitative Sozialforschung* (9. Aufl.). Rowohlt.
- Flick, U. (2019b). *Qualitative Sozialforschung* (9. Aufl.). Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 13–29). Rowohlt Taschenbuch.

- Frederking, V. & Romeike, R. (Hrsg.). (2022). *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. waxmann.
- Freire, P. (1991). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Freire, P. (Hrsg.). (2013). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (2. Aufl.). waxmann.
- Fuchs, D. & Roller, E. (2018). 9.3 Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In *Datenreport 2018*.
- Fuchs, L., Kanwischer, D. & Dorsch, C. (2021). Algorithmic Cultures: A Missing Link of Spatial Citizenship Education. *GI_Forum*, 1, 54–64. https://doi.org/10.1553/giscience2021_02_s54.
- Funke, K. (2010). *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität. Interaktionistischer Konstruktivismus: Bd. 9*. waxmann.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Gabriel, O. W. & Völkl, K. (2005). Politische und soziale Partizipation. In O. W. Gabriel & E. Holtmann (Hrsg.), *Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland* (3. völlig überarb. und erw. Aufl., S. 523–574). Oldenbourg.
- Gabriel, O. W. & Völkl, K. (2008). Politische und soziale Partizipation. In O. W. Gabriel & S. Kropp (Hrsg.), *Die EU-Staaten im Vergleich: Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3., aktualisierte und erw. Ausgabe, S. 268–298). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garner, B. (2023). Portfolios: Portraits guten Unterrichtens: Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In I. Brunner, T. Häcker & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (6. Aufl., S. 249–254). Klett/Kallmeyer.
- Gassert, P. (2020). Politischer Protest gestern und heute: Warum Menschen auch im digitalen Zeitalter demonstrieren. *Zeitgeschichte aktuell* (1).
- Geertz, C. (1966). *Person, Time, and Conduct in Bali: an Essay in Cultural Analysis*. *Cultural Report Series: No. 14*. Southeast Asia Studies. http://hypergeertz.jku.at/GeertzTexts/Person_Time_Conduct.htm.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.

- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte A/RES/217(III) (1948).
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989 & i. d. F. v. November 2023).
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. (2008). https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8.
- Gerhardt, V. (2007). *Partizipation: Das Prinzip der Politik*. C.H. Beck.
- Gerlit, R. & Krcmar, H. (2020). Partizipation schafft Akzeptanz. Lehren aus dem vorläufigen Scheitern der CO²-Speicherung in Deutschland. In A. Lorenz, C. P. Hoffmann & U. Hitschfeld (Hrsg.), *Partizipation für alle und alles? Fallstricke, Grenzen und Möglichkeiten* (S. 95–112). Springer VS.
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe: Einführung in die sozialpädagogische Praxis* (4. völlig neubearb. Aufl.). E. Reinhardt UTB für Wissenschaft.
- Gerson, S. M. (2000). E-CLASS: Creating a Guide to Online Course Development for Distance Learning Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4). <https://www.learntechlib.org/p/92504/>.
- Ghafoor-Zadeh, D. (2023). Partizipativ forschen. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. (S. 237–243). Springer Spektrum.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. (2015, 9. April). *UniReport. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Satzungen und Ordnungen. Ordnung für die Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) im Studiengang Lehramt für Gymnasien (L 3) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 27. November 2014 (SPoL)*. <https://www.uni-frankfurt.de/65327103/PSO.pdf>.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. (2017, 19. September). *UniReport. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Satzungen und Ordnungen. Anhang II für den Studienanteil Sachunterricht im Studiengang Lehramt an Grundschulen (L 1) vom 12. Juli 2018 zur Stu-*

- dien- und Prüfungsordnung Lehramt der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18. Juli 2016 (SPoL). https://www.uni-frankfurt.de/73849460/L1_180919_Sachunter-richt.pdf.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. (2019a, 10. September). *UniReport. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Satzungen und Ordnungen. Anhang I für den Studienanteil Erdkunde im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3) vom 3. Juni 2019 zur Studien- und Prüfungsordnung Lehramt der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18.07.2016 (SPoL)*. https://www.uni-frankfurt.de/81839263/Lehramt_Erdkunde_L3_2019_09_10.pdf.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. (2019b, 10. September). *UniReport. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Satzungen und Ordnungen. Anhang I für den Studienanteil Erdkunde im Studiengang Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) sowie im Studiengang Lehramt an Förderschulen (L5) vom 3. Juni 2019 zur Studien- und Prüfungsordnung Lehramt der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18.07.2016 (SPoL)*. https://www.uni-frankfurt.de/81839235/Lehramt_Erdkunde_L2_L5_2019_09_10.pdf.
- Gohl, C. (2001). Bürgergesellschaft als politische Zielperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 6–7.
- Goldacker, G. (2017). *Digitale Souveränität*. Kompetenzzentrum öffentliche Informationstechnologie.
- Gorgels, S. (2022, 8. September). *Die Situation der lokalen Presse in Deutschland und ihre Herausforderungen im Zeitalter der Digitalisierung: Gutachten im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM)*. DIW ECON Das Consulting Unternehmen des DIW Berlin.
- Gorman, A. (2021, 20. Januar). *The Hill we climb*. 59th Presidential Inauguration, Washington, DC.
- Gorman, A. (2022, 13. September). *An Ode We Owe*. 77. Generalversammlung der Vereinten Nationen, New York.
- Görres Gesellschaft (Hrsg.). (2020). *Staatslexikon. Staatslexikon: Recht, Wirtschaft, Gesellschaft: vierter Band: Milieu – Schuldrecht* (8. völlig neubearb. Aufl.). Herder.
- Göttmann, S. (2013). Und alle so: „Yeaahh“ – Flashmobs als Form politischer Partizipation. In D. de Neve & T. Olteanu (Hrsg.), *Politische*

- Partizipation jenseits der Konventionen* (S. 231–254). Barbara Budrich.
- Gough, D [D.] (2007). Weight of Evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2020). Macht. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 491–502). Springer VS.
- Graichen, M., Wegner, E. & Nückles, M. (2019). Wie können Lehramtsstudierende beim Lernen durch Schreiben von Lernprotokollen unterstützt werden, dass die Kohärenz und Anwendbarkeit des erworbenen Professionswissens verbessert wird? *Unterrichtswissenschaft* (47), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00042-x>.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545–561.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Große-Oetringhaus, H.-M. (2007). *Partizipation durch Partizipation erlernen*. <http://archiv.paulo-freire-kooperation.de/node/102>.
- Grunert, C. (2011). Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 137–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gryl, I. (2023). Education for Sustainable Development in a Culture of Digitality. In O. Muñiz Solari & G. Schrüfer (Hrsg.), *Understanding Sustainability with Pedagogical Practice: Advances in Geographical and Environmental Sciences* (S. 41–53). Springer Nature.
- Gryl, I. & Budke, A. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 57–76). Franz Steiner Verlag.

- Gryl, I., Dorsch, C., Zimmer, J., Pokraka, J. & Lehner, M. (2020a). Mündigkeitsorientierte Lehrer*innenbildung in einer Kultur der Digitalität. In M. Beißweger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 121–146). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Gryl, I., Dorsch, C., Zimmer, J., Pokraka, J. & Lehner, M. (2020b). Mündigkeitsorientierte Lehrer*innenbildung in einer Kultur der Digitalität. In M. Beißweger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 121–146). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Gryl, I. & Jekel, T. (2012). Re-centering Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 47(1), 2–17. <https://doi.org/10.3138/carto.47.1.2>.
- Gryl, I. & Kanwischer, D. (2013). Medien im Geographieunterricht: Theoretische Ansätze und empirische Analysen. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Studienbücher der Geographie. Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. (S. 198–208). Borntraeger.
- Gryl, I., Scharf, C., Weis, S. & Schulze, U. (2017). Geomedia and Spaces of the In-between. Geo-referencing, Non-localization, and Glocalization. *GI_Forum*, 1, 49–59. https://doi.org/10.1553/giscience2017_02_s49.
- Gryl, I. & Schulze, U. (2013). Geomedien im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Studienbücher der Geographie. Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. (S. 209–218). Borntraeger.
- Gryl, I., Schulze, U. & Kanwischer, D. (2013). Spatial Citizenship: The Concept of Competence. In T. Jekel, A. Car, J. Strobl & G. Griesebner (Hrsg.), *GI_Forum 2013: Creating the GISociety* (S. 282–293). Wichmann Verlag.
- Guba, B. (2008). Systematische Literatursuche [Systematic literature search]. *Wiener medizinische Wochenschrift (1946)*, 158(1–2), 62–69. <https://doi.org/10.1007/s10354-007-0500-0>.
- Haan, G. de. (2008). *Situiertes Lernen*. Freie Universität Berlin. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Situiertes_Lernen.pdf.

- Haarmann, M. P. & Lange, D. (2016). Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung: Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung: Bd. 1793. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* (S. 166–170).
- Habermas, J. (1969). Über den Begriff der politischen Beteiligung. In J. Habermas, L. von Friedeburg, C. Oehler, J. Oehler & F. Wetz (Hrsg.), *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten* (3. Aufl., S. 11–55). Luchterhand.
- Habermas, J. (2005). Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics. *Acta Politica*, 40(2), 384–392.
- Häcker, T. (2011a). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & Winter, F. (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit.* (4. Aufl., S. 33–39). Klett/Kallmeyer.
- Häcker, T. (2011b). Zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In T. Häcker, K. Bartel & K. Peters (Hrsg.), *Lehrerbildung phasenübergreifend denken. Facetten einer bundesweiten Debatte.* (S. 10–66). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2023). Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (6. Aufl., S. 33–39). Klett/Kallmeyer.
- Hahn, H. P. (2000). Zum Begriff der Kultur in der Ethnologie. In S. Fröhlich (Vorsitz), *Kolloquium zum Kulturbegriff.* Symposium im Rahmen der Tagung des Landesamtes für Denkmalpflege und Archäologie Sachsen-Anhalt, Halle (Saale).
- Hahn, H. P. (2013). *Ethnologie: Eine Einführung. Wissenschaft: Bd. 2085.* Suhrkamp Taschenbuch.
- Hahnemann, S. & Burghardt, D. (2012). Forschungsergebnisse zur Frage: Haben 80 % aller Informationen einen Raumbezug? *gis.Science – Die Zeitschrift für Geoinformatik* 25, 3, 101–108.
- Hallmann, K., Hofmann, F., Knauer, J., Menbcke-Thiel, A., Preuß, K., Roßkopf, C. & Schmidt-Wetzel, M. (2021). *Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip – Ein gemeinsamer Selbstversuch.*

- <https://www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlungsprinzip-gemeinsamer-selbstversuch>.
- Harland, D. J. & Wondra, J. D. (2011). Preservice Teachers' Reflection on Clinical Experiences: A Comparison of Blog and Final Paper Assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 128–133. <https://eric.ed.gov/?id=EJ936539>.
- Harles, L. & Lange, D. (Hrsg.). (2015). *Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* Wochenschau Verlag.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Rokenism to Citizenship*.
- Hartmann, F. (2018). *Medienmoderne*. Springer Fachmedien.
- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – schwache Perspektiven. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Perspektiven für die Umweltbildung: Vorträge und Studien*. Zentrum für Umweltforschung (S. 29–43). Zentrum für Umweltforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität.
- Haubrich, H., Reinfried, S. & Schleicher, Y. (2007). Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. In S. Reinfried, Y. Schleicher & A. Rempfler (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 42. Geographical Views on Education for Sustainable Development: Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29–31, 2007* (S. 243–250). Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Hauß, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*.
- Hayfa, G. (1992). Von der Beteiligung zur Selbstbestimmung. *E+Z*, 11, 8–11.
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (1), 1–5.
- Heise, N. (2016). Algorithmen. In J. Heesen (Hrsg.), *Handbuch Medien- und Informationsethik* (S. 202–209). J.B. Metzler.
- Hempel, M. & Wiemer, S. (2023). Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ für die digitalisierte Lehre: Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutor:innen – Ein Praxisbericht. *Perspektiven auf*

- Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(2), 24–33.
- Hennings, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 26(2), 57–68. <https://doi.org/10.60511/zgd.v26i2.309>.
- Henze, C. (2016). Nachhaltige Entwicklung, Transformation und Resilienz: Zur Relevanz von Partizipation und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In A. Bittner, T. Pyhel & V. Bischoff (Hrsg.), *DBU-Umweltkommunikation: Bd. 8. Nachhaltigkeit erfahren: Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 21–40). oekom.
- Herber, E. & Waba, S. (2011). Lernen und Forschen mit mobilen Endgeräten: Wie finden wir Zugang zur persönlichen Umgebung der Lernenden? *E-Learning: Aktuelle empirische Forschungsansätze* (04), 32–44.
- Hessische Staatskanzlei & Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung. (2021). *Digitales Hessen – Wo Zukunft zuhause ist: Strategieforschreibung 2030*.
- Hessisches Gesetz über den Brandschutz, die Allgemeine Hilfe und den Katastrophenschutz (2021).
- Hessisches Hochschulgesetz (2021). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-HSchulGHE2022rahmen>
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (2022).
- Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017 geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018. (2018).
- Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 4. November 2011 (2022).
- Hessisches Ministerium des Innern und für Sport. (2024). *Katastrophenschutz in Hessen*. [https://innen.hessen.de/sites/innen.hessen.de/files/2024-02/KatS %20Konzept %202024_0.pdf](https://innen.hessen.de/sites/innen.hessen.de/files/2024-02/KatS%20Konzept%202024_0.pdf).
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik | Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Höffken, S. & Streich, B [B.]. (2013). Mobile Participation: Citizen Engagement in Urban Planning via Smartphones. In C. N. Silva (Hrsg.), *Advances in Electronic Government, Digital Divide, and Regional Development. Citizen e-participation in urban governance: crowdsourcing and collaborative creativity* (Bd. 3, S. 199–

- 225). Information Science Reference, an imprint of IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4169-3.ch011>.
- Hofmann, M. (12. Dezember 2024). Junge Menschen schätzen eigenen politischen Einfluss als gering ein: Nur jeder fünfte junge Mensch glaubt laut einer Studie, durch Engagement etwas ändern zu können. Wenige teilen ihre politische Meinung mit der Öffentlichkeit. *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2024-12/bertelsmann-stiftung-junge-menschen-zweifel-veraenderung-politisches-engagement>.
- Hofmann, R. & Donath, P. (2017). *Gutachten bezüglich der ausdrücklichen Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz nach Maßgabe der Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention*. https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2018/02/DKHW_Gutachten_KRiGG_Hofmann_Donath.pdf.
- Hopf, C. (1979). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 11–37). Klett.
- Horz, H. & Schulze-Vorberg, L. (2017). Digitalisierung in der Hochschullehre. *Analysen & Argumente: Digitale Gesellschaft* (Ausgabe 283).
- Humboldt, W. von. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (Hrsg.). (2020). *Generation Greta: Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist*. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012a). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. vollständig überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012b). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. vollständig überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Institut für Sozialforschung. (2022, 18. Mai). *Geschichte - Institut für Sozialforschung*. <https://www.ifs.uni-frankfurt.de/geschichte.html>.
- Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2020). Transforming pedagogical practices through collaborative work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65–78. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>

- J. F. Kennedy (1963, 25. Juni). 25. Juni 1963, Rede des Präsidenten John F. Kennedy in der Frankfurter Paulskirche, Frankfurt am Main.
- Jacobsen, L. (17. Mai 2022). Wahlbeteiligung in NRW: Stellt Wahlurnen in die Fußgängerzonen: 45 % Nichtwählende in Nordrhein-Westfalen: Die Demokratie hat ein Beteiligungsproblem. Es ist höchste Zeit, das Wählen einfacher zu machen. *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2022-05/wahlbeteiligung-nordrhein-westfalen-landtagswahl-demokratie-legitimitaet>.
- Jekel, T., Gryl, I., Lauffenburger, M., Kanwischer, D., Budke, A. & Schulze, U. (2024). Reflection, Argumentation, and Participation through Geomedia: A Model of Emancipatory Use for Teacher Training. *Journal of Geography*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/00221341.2024.2432933>.
- Jekel, T., Gryl, I. & Oberrauch, A. (2015). Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. *GW-Unterricht*, 137(1), 5–13.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. (2009a). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. (2009b). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009a). Dimensionen Strukturaler Medienbildung. In B. Jörissen & W. Marotzki (Hrsg.), *Medienbildung – Eine Einführung*. (S. 30–40). Julius Klinkhardt.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (Hrsg.). (2009b). *Medienbildung – Eine Einführung*. Julius Klinkhardt.
- Junghänel, T., Bissoli, P., Daßler, J., Fleckenstein, R., Imbery, F., Jannsen, W., Kasper, F., Lengfeld, K., Leppelt, T., Rauthe, M., Rauthe-Schöch, A., Rocek, M., Walawender, E. & Weigtl, E. (2021). *Hydro-klimatologische Einordnung der Stark- und Dauerniederschläge in Teilen Deutschlands im Zusammenhang mit dem Tiefdruckgebiet „Bernd“ vom 12. bis 19. Juli 2021*. https://www.dwd.de/DE/leistungen/besondereereignisse/niederschlag/20210721_bericht_starkniederschlaege_tief_bernd.html.
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 3(1), 382–405. <https://doi.org/10.4119/hlz-2546>.

- Kaase, M. (1982). Partizipatorische Revolution. In J. Raschke (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung – Bonn: Bd. 189. Bürger und Parteien.* (S. 173–189). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kaase, M. (1995). Partizipation. In D. Nohlen (Hrsg.), *Wörterbuch Staat und Politik* (S. 521–527). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kaase, M. (2003). Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (5. überarb. und aktual. Aufl., S. 495–500). Leske und Budrich.
- Kajder, S. & Parkes, K. (2012). Examining Preservice Teachers' Reflective Practice within and across Multimodal Writing Environments. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(3), 229–249. <http://www.editlib.org/p/37489/>.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* (12), 481–494.
- Kant, I. (1800). *Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen.* bey Friedrich Nicolovius.
- Kanwischer, D. (2011). Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. *GW-Unterricht* (122), 3–16.
- Kanwischer, D. (2014). Digitale Geomedien und Gesellschaft: Zum veränderten Status geographischen Wissens in der Bildung. *Geographische Rundschau*, 6, 12–17.
- Kanwischer, D. & Dorsch, C. (2023). Mündigkeit als Leitwert geographischer Bildung in einer Kultur der Digitalität. In F. Pettig & I. Gryl (Hrsg.), *Geographische Bildung in digitalen Kulturen: Perspektiven für Forschung und Lehre* (Bd. 1, S. 139–147). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66486-5_11.
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022). Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2022(01), 34–45. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.04>.
- Kanwischer, D. & Schlottmann, A. (2017). Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Mediendidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), 60–78.
- Kanwischer, D., Schulze, U. & Segbers, T. (2018). Globales Lernen in der geographischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Service Learning: Ein Fallbeispiel im Kontext digitaler Geomedien und

- räumlicher Sozialisation. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft: Bd. 11. Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 147–170). waxmann.
- Kardoff, E. von. (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs: Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *Vierteljahresschrift zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe*, 45 (2).
- Keefe, C. H. (1995). Portfolios: Mirrors of Learning. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 66–67.
- Kenner, S. & Lange, D. (Hrsg.). (2018). *Politik und Bildung: Bd. 84. Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Wochenschau.
- Kerres, M [M.] & Preußler, A. (2012). Mediendidaktik. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–17). Beltz Juventa.
- Kersting, N. (2015). Das Zeitalter politischer Beteiligung. Partizipativer Wandel oder globales Disengagement? In L. Harles & D. Lange (Hrsg.), *Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* (S. 49–62). Wochenschau Verlag.
- Kiess, J. (2022). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics*, 42(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0263395721990287>.
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M. (Hrsg.). (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*. Routledge.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (32), 455–476.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Reihe Pädagogik*. Beltz.
- Klafki, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (S. 135–161). PimS.
- Klafki, W. (1999). Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen. Schwerpunkte neuer Allgemeinbildung in einer demokratischen

- Kinder- und Jugendschule. In G. Hepp (Hrsg.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (S. 30–49). Wochenschau.
- Kluge, F. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. (25., durchges. und erw. Aufl.). de Gruyter.
- KMK (2012). Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- Kochhan, C., Elsässer, A. & Hachenberg, M. (2020). *Marketing- und Kommunikationstrends: Interviewstudie zur Akzeptanz bei Digital Immigrants und Digital Natives*. Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30848-3>.
- Koinzer, T. (2015). Die Schule als Ort der Demokratie erfahren. Adorno, Horkheimer und die German Educators' Missions als Beitrag zur Erziehung nach Auschwitz. In B. Widmaier & G. Steffens (Hrsg.), *Non-formale politische Bildung: Bd. 7. Politische Bildung nach Auschwitz: Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute* (S. 27–37). Wochenschau Verlag.
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. erw. und aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Korhonen, A.-M. (2016). „LEARNING IS MY JOURNEY“ – SCAFOLDING DIGITAL PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS IN A VOCATIONAL TEACHER EDUCATION CONTEXT. *Edulearn16: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1014–1017.
- Kreutz, J. (2014). Wie fragwürdig ist „Frankfurt fragt mich“? Wie Bürger zu Mängelmeldern degradiert werden. *Journal Frankfurt*.
- Krüger, F. & Lohnert, B. (1996). Der Partizipationsbegriff in der geographischen Entwicklungsforschung: Versuch einer Standortbestimmung. *Geographische Zeitschrift*, 84(1), 43–53.
- Kübler, H.-D. (2009). Mediensozialisation – Ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten: Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik.
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. KMK.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule:*

- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.*
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (2024a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2024b). *Neustrukturierung der Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-KMK-Struktur.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2024c, 12. November). *Digitale Kompetenzen von Achtklässlerinnen und Achtklässlern über dem internationalen Durchschnitt, aber noch nicht ausreichend: Ergebnisse der internationalen Studie ICILS 2023*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/digitale-kompetenzen-von-achtklaesslerinnen-und-achtklaesslern-ueber-dem-internationalen-durchschnitt.html>.
- Kultusministerkonferenz. (2025). *Simone Oldenburg ist Präsidentin der Bildungsministerkonferenz 2025: Kultusministerkonferenz der Länder arbeitet im kommenden Jahr in neuer Struktur* [Pressemitteilung]. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/simone-oldenburg-ist-praesidentin-der-bildungsministerkonferenz-2025.html>.
- Kvale, G. & Rambo, G.-R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 8–28.
- Lacewing, M. (Hrsg.). (2007). *Revise Philosophy for AS Level*. Routledge.
- Lafont, C. (2021). *Unverkürzte Demokratie: Eine Theorie deliberativer Bürgerbeteiligung* (1. Aufl. Übersetzt aus dem Amerikanischen). Suhrkamp.
- Landeswahlleiter Nordrhein-Westfalen. (2022, 15. Mai). *Landtagswahl 2022: Endgültiges Ergebnis für: Nordrhein-Westfalen*. <https://www.wahlergebnisse.nrw/landtagswahlen/2022/aktuell/a000lw2200.shtml>.

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.). (2024, 17. April). *Kinderrechte im Grundgesetz: Die Debatte*. <https://www.lpb-bw.de/kinderrechte-im-gg#c67937>.
- Lätzel, M. & Stalder, F. (2018). Die Kultur der Digitalität und die Kulturpolitik. *Kulturpolitische Mitteilungen*, I(160).
- Lauffenburger, M. (2020). Der YouthCityExplorer – Ein webbasiertes Instrument zur Erhebung sozialräumlicher Informationen von und mit Kindern und Jugendlichen. In J. Strobl, B. Zagel, G. Griesebner & T. Blaschke (Hrsg.), *AGIT 6-2020: Journal für Angewandte Geoinformatik* (S. 70–79). Wichmann Verlag.
- Lauffenburger, M., Biersack, J., Kanwischer, D. & Schulze, U. (2020). Partizipation im Kontext digitaler Geomedien und geographischer Lehrkräftebildung: Eine explorative Studie zu den Gelingensbedingungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten. *OpenSpaces* (02), 4–15. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/77301>.
- Lauter, R. (2018). *Orientierung in der Informationsflut: Wissenstransfer von TV-Nachrichten zu komplexen Themen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19833-6>.
- Le, S., Weber, P. & Ebner, M. (2013). Game-Based Learning. Spielend lernen? In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. (2. Aufl.). epubli.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of Space*. Backwell.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion* (2., überarb. Aufl.). UTB: Bd. 3715. Haupt Verlag.
- Letzte Generation. (2023). *Forderungen – Letzte Generation*. <https://letzte-generation.org/forderungen/>.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lijphart, A. (1996). Unequal Participation: Democracy's Unsolved Dilemma. *American Political Science Review*, Vol. 91(7), 1–14.
- Lincoln, A. (1863, 19. November). *Gettysburg Address*, Gettysburg.
- Longley, R. (2022, 29. Juli). *What Is a Grassroots Movement? Definition and Examples*. <https://www.thoughtco.com/grassroots-movement-definition-and-examples-5085222>.
- Lorenz-Spreen, P., Mønsted, B.M., Hövel, P. (2019). Accelerating dynamics of collective attention. *Nature Communications*, 10(1759). <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w>.

- Lösch, B. (2011). Keine Demokratie ohne Partizipation. Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnemacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. (S. 111–124). Wochenschau.
- Lüthje, J. (2002). Privatisierung des Bildungsbereichs: Reflexion angesichts der Erfahrungen an der Universität Hamburg. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 273–278). Leske und Budrich.
- Lüttrighaus, M. (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt*. Stiftung Mitarbeit.
- Macgilchrist, F. (2019). Digitale Bildungsmedien im Diskurs. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (27–28), 18–23.
- Maloney, W. A. & Roßteutscher, S. (2005). Welfare through organizations. In S. Roßteutscher (Hrsg.), *ECPR Studies in European Political Science. Democracy and the Role of Associations: Political, organizational and social contexts* (S. 89–112). Routledge.
- Märker, O. & Wehner, J. (2008). E-Partizipation: Bürgerbeteiligung in Stadt- und Raumplanung. *Zeitschrift für Angewandte Geographie*, 32(3), 84–89. <https://doi.org/10.1007/s00548-008-0088-7>.
- Martínez Hernández, M. A., Vargas Cuevas, J. A. & Ramírez Valencia, A. (2018). TED Talks as an ICT Tool to Promote Communicative Skills in EFL Students. *English Language Teaching*, 11(12), 106–115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197586>.
- Matthew, H. (2024). *Engaging with Digital Maps: Our Knowledgeable Deferral to Rough Guides*. *Geographies of Media*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-8972-0>.
- Mayer, P. M. (2010). *Möglichkeiten des Einsatzes von Blogs im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht* [Diplomarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/211179/full.pdf>.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer <verordneten Partizipation>. *Medien-Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0* (21), 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.

- Mayrberger, K. (2014). Partizipative Mediendidaktik. Inwiefern bedarf es im Kontext einer partizipativen Medienkultur einer spezifischen Mediendidaktik? In J. Fromme, D. Verständig & R. Biermann (Hrsg.), *SpringerLink Bücher: Bd. 25. Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe* (Bd. 4, S. 261–282). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_12.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik*. Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., 468–475). Rowohlt Taschenbuch.
- McDonnell, S., Döbele, C., Feldmann, D. & von Götz, R. (2024). *Junges Engagement für sozialen Wandel: Ergebnisse einer Befragung junger Menschen zu politischen Einstellungen und politischem Engagement*. gennow. <https://doi.org/10.11586/2024171>.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2010). Developing an Online Community to Promote Engagement and Professional Learning for Pre-Service Teachers Using Social Software Tools. *Journal of Cases on Information Technology*, 12(1), 17–30. <https://doi.org/10.4018/jcit.2010010102>.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto Press.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *JIM-Studie 2022*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- mehralswahlen e. V. (2021). *DemokratieWagen*. <https://www.mehralswahlen.de/demokratiewagen/>.
- Meixner, J. & Müller, K. (2004). *Angewandter Konstruktivismus: Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Berichte aus der Pädagogik*. Shaker.
- Metag, J. & Donk, A. (2013). Fragmentierung städtischer Öffentlichkeit. Integration sozialgeografischer und kommunikationswissenschaftlicher Ansätze. In B. Pfetsch, J. Greyer & J. Trebbe (Hrsg.), *Kommunikation zwischen Boulevard und Parlament: Strukturen, Entwicklungen und Probleme von politischer und zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit*. UVK Verlag, 55–74.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. In S. Pickel, G. Pickel &

- Lauth, H.-J.M. Jahn, D. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Meyer, C. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. (S. 109–116). Springer Spektrum.
- Meyer, C. & Mittrach, S. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele – Band 2* (S. 285–298). Springer Spektrum.
- Miessen, M. & Grassegger, H. (2012). Vorwort zur deutschen Ausgabe. In M. Miessen (Hrsg.), *Albtraum Partizipation*. (S. 7–11). Merve.
- Feuerwehr-Organisationsverordnung (2021 & i. d. F. v. 07.12.2021).
- Mittrach, S. & Dorsch, C. (2023). Mündigkeitsorientierte Bildung. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele – Band 2* (S. 391–400). Springer Spektrum.
- Moser, S. (2010). *Partizipation. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muschaweck, I. (2024a). *Raumkonstruktionen im Kontext von Digitalität: Normative und empirische Perspektiven auf das professionelle Wissen angehender Geographielehrkräfte* [Dissertation]. Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.21248/gups.85752>.
- Muschaweck, I. (2024b). Wissensvernetzung durch die Analysebrille des TPACK Modells: Das Fallbeispiel „Raumkonstruktionen und Digitalität“ im Kontext des geographischen Lehrkräftewissens. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch & I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden: Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 117–126). Klinkhardt.
- Muschaweck, I., Schneider, A., Lauffenburger, M. & Hermanussen, C. (2024). GeoTandem Dresden–Frankfurt: Innovative Prüfungsformate in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext digitaler Souveränität. In I. Mossig & A.-L. Müller (Hrsg.), *Geographie:*

- Forschung und Wissenschaft: Bd. 9. Geotandems: Teamteaching in der geographischen Hochschullehre* (S. 111–128). LIT.
- Nanz, P. & Fritsche, M. (2012). *Handbuch Bürgerbeteiligung: Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Schriftenreihe Band: Bd. 1200*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nanz, P., Oppold, D., Horn, H.-D. & Schüler, T. (2020). Partizipation. In Görres Gesellschaft (Hrsg.), *Staatslexikon. Staatslexikon: Recht, Wirtschaft, Gesellschaft: vierter Band: Milieu – Schuldrecht* (8. völlig Neubearb. Aufl., Bd. 4, S. 694–702). Herder.
- National Assessment Governing Board. (1996). *Civics Framework for the 1998 National Assessment of Educational Progress: NAEP Civics, Of the People, By the People, For the People. NAEP Civics Consensus Project*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board. (2006). *Civics Framework for the 2006 National Assessment of Educational Progress: NAEP Civics, Of the People, By the People, For the People. NAEP Civics Project*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board. (2010). *Civics Framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress: NAEP Civics, Of the People, By the People, For the People. NAEP Civics Project*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.
- The National Center for Education Statistics. (2023, 3. Mai). *Eighth-graders' U.S. history and civics scores decline in new Nation's Report Cards; first-ever score decline in civics: Eighth-graders' U.S. history score continues decline since 2014*. The National Center for Education Statistics. <https://www.prnewswire.com/news-releases/eighth-graders-us-history-and-civics-scores-decline-in-new-nations-report-cards-first-ever-score-decline-in-civics-301814139.html>.
- National Center for Educational Statistics. (1999). *NAEP 1998 Civics Report Card Highlights*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.
- Negroponete, N. (1998). „Beyond Digital“. *Wired*, 6(12). <https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html>.

- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen*. Baltmannsweiler.
- Neve, D. de & Olteanu, T. (2013). Politische Partizipation jenseits der Konventionen. In D. de Neve & T. Olteanu (Hrsg.), *Politische Partizipation jenseits der Konventionen* (S. 11–28). Barbara Budrich.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Newman, M. & Gough, D. [David]. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. M. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *OPEN. Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (Bd. 8, S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1.
- Niedermayer, O. (2005). *Bürger und Politik: Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen* (2., aktual. und erw. Aufl.). *Studienbücher Politisches System Bundesrepublik Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieß, M. (2016). *Partizipation aus Subjektperspektive: Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14014-4>.
- Nordhausen, T. & Hirt, J. (2020). *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken*. Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken.
- Nöthen, E. & Schreiber, V. (Hrsg.). (2023). *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>.
- Novelli, M. (2019). *Culturally Responsive Teaching in Early Fieldwork Experiences of Special Education Teacher Candidates: A Developmental Approach*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel.: 800-521-0600; Website: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>.
- Ohl, U. (2009). Partizipationsprojekte mit Schülern in der großstädtischen Stadtentwicklung – Herausforderungen und Bewältigungsstrategien. In M. Flath & J. Schockemöhle (Hrsg.), *Regionales Lernen –*

- Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2008 in Vechta.* (S. 50–62). GDF Geographiedidaktische Forschungen.
- Ohl, U. (2013). Partizipation. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (S. 212–213).
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* <http://www.oreil-lynet.com/pub/a/>.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* (S. 17–37). Rüegger.
- Overwien, B. (2020). Informelles Lernen. In B. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 231–242). Springer VS.
- Özkan Y (2019). Reflectivity of pre-service language teachers echoed through blogs. *10.1016/j.kjss.2017.09.007; Kasetsart Journal of Social Sciences; Makale - Uluslararası Hakemli Dergi - Kurum Öğretim Elemanıı 2452–3151; 40; 1; 155; 163.* Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.09.007>.
- Padberg, S. (2012). Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat. *GW-Unterricht* (127), 3–28.
- Pain, R. & Francis, P. (2003). Reflections on participatory research. *Area*, 35(1), 46–54.
- Petko, D., Schmid, R., Mueller, L. & Hielscher, M. (2019). Metapholio: A Mobile App for Supporting Collaborative Note Taking and Reflection in Teacher Education. *Technology Knowledge and Learning*, 24(4), 699–710. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09398-6>.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten: Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 34(2), 5–17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>.
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023a). Dealing with Uncertainty in a Transformative Education for Sustainability. In O. Muñiz Solari & G. Schröfer (Hrsg.), *Understanding Sustainability with Pedagogical Practice: Advances in Geographical and Environmental Sciences* (S. 29–

- 40). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2687-9_3.
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023b). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel: Facetten eines zukünftigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie* (1), 4–9.
- Pettig, F., Virchow, L., Schweizer, P., Halder, S. & Neuburger, M. (2021). Miteinander Wissen schaffen. Partizipative Aktionsforschung als geographische Bildungspraxis zwischen Gesellschaft, Schule und Hochschule. *GW-Unterricht*, 164(4), 14–26.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Plessner, H. (1962). Die Emanzipation der Macht: Machttheorien: Spätprodukte des Denkens. *Merkur*, 16 (176), 907–924.
- Pokraka, J. & Gryl, I. (2018). Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. *Kartographische Nachrichten* (3), 140–146.
- Pokraka, J., Könen, D., Gryl, I. & Jekel, T. (2016). Raum und Gesellschaft: Spatial Citizenship als Integration von Medien-, geographischer und Politischer Bildung. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (S. 77–88). Franz Steiner Verlag.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCB University Press*, 9(5), 1–6. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky %20- %20Digital %20Natives, %20Digital %20Immigrants %20- %20Part1.pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf).
- Prestridge, S. (2014). Reflective Blogging as part of ICT Professional Development to Support Pedagogical Change. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 70–U172. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.4>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Princeton.
- Quesel, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2006). *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Rüegger.
- Rabenstein, K., Artmann, M. & Herzmann, P. (Hrsg.). (2011). *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Bd. 11. Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen: Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis*. Immenhausen.

- Radtke, G. D. (1976). *Teilnahme an der Politik: Bestimmungsgründe der Bereitschaft zur politischen Partizipation, ein empirischer Beitrag*. Heggen.
- Raid, T. (2010). *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. tredition science.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Hrsg.). (2001). *Handbook of action research* (1. Aufl.). Sage.
- Redaelli, E. (2015). Educating for Participation: Democratic Life and Performative Learning. *The Journal of General Education*, 64(4), 334–353. <https://doi.org/10.1353/jge.2015.0029>
- Reich, K. (1998). *Die Ordnung der Blicke*. Luchterhand.
- Reich, K. (2005a). Konstruktivistische Didaktik: Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5 bis 10*, 73(3), 5–12.
- Reich, K. (2005b). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.
- Reich, K. (2007). Verstehen des Fremden in den Kulturen und situiertes Lernen: Zu Grundsätzen einer interkulturellen Didaktik. In H. Antor (Hrsg.), *Anglistische Forschungen: Bd. 376. Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren: Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S. 71–90). Winter.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Beltz.
- Reich, K. (2009). Konstruktivistische Didaktik – Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. In W. Plöger (Hrsg.), *Lernen in der Schule: Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens*. (S. 30–48). Aschendorff.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Reinders, H. & Hillesheim, S. (2015). *Service Learning und akademische Entwicklung bei Studierenden: Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung*. Würzburg Universität.
- Reisenauer, C [C.]. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Research. Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (Bd. 26, S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1.

- Reupert, A. & Dalgarno, B. (2011). Using Online Blogs to Develop Student Teachers' Behaviour Management Approaches. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 48–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ926805>.
- Reuschenbach, M. & Lenz, T. (2012). WWW, WebQuest, Whiteboard & Co.: Digitale Medien im Geographieunterricht. *Geographie heute: Digitale Medien* (303), 2–9.
- Reutter, W. & Rütters, P. (2008). Interessenverbände. In O. W. Gabriel & S. Kropp (Hrsg.), *Die EU-Staaten im Vergleich: Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3., aktualisierte und erweiterte Ausgabe, S. 389–411). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011). Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. *GW-Unterricht* (124), 3–14.
- Rhode-Jüchtern, T. & Kanwischer, D. (2002). Aktionsforschung in der Schule am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Unterentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit. In T. Rhode-Jüchtern & D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 35. Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik: Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.–23. Juni 2001. HGD, Nürnberg*. (S. 131–152).
- Richardson, W. (2011). *Wikis, Blogs und Podcasts: Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht. Web 2.0 für den Unterricht*. Tibia Press.
- Ricken, N. (2010). Macht. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik: Hundert Grundbegriffe* (S. 188–191). Reclam.
- Rieg, T. (2024). *Nichtwähler sind nicht die schlechteren Demokraten*. Kommentar. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/meinung-demokratie-landtagswahl-nichtwaehler-sachsen-thueringen-100.html>.
- Rieger, J. (2019). Die individuelle Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 56–73). Beltz Juventa.
- Rödel, U., Frankenberger, G. & Dubiel, H. (1989). *Die demokratische Frage* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Roose, J. (2021). 3 Herausgeforderte Demokratie in der partizipatorischen Revolution (Korreferat). In M. Dabrowski, M. Radtke & P. Ehret

- (Hrsg.), *Sozialethik konkret. Demokratie – Gerechtigkeit – Partizipation* (S. 45–56). Brill/Ferdinand Schöningh.
- Rosselló, M. & Pinya, C. (2017). Using Blogs to Improve Professional Competencies among Undergraduate Students. *Digital Education Review* (31), 20–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147069>.
- Roßteutscher, S. (2005). The Lure of the Associative Elixir. In S. Roßteutscher (Hrsg.), *ECPR Studies in European Political Science. Democracy and the Role of Associations: Political, organizational and social contexts* (S. 3–15). Routledge.
- Roßteutscher, S. (2008). Udemokratische Assoziationen. In A. Brodocz, M. Llanque & G. S. Schaal (Hrsg.), *Bedrohungen der Demokratie* (S. 61–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßteutscher, S. (2009a). Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 163–180). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßteutscher, S. (2009b). Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 163–180). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rucht, D. (2023). *Social Movements: A Theoretical Approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198877400.001.0001>.
- Russell, L. (2012, 10. Dezember). *Digital Dualism and the Glitch Feminism Manifesto*. <https://thesocietypages.org/cyborgology/2012/12/10/digital-dualism-and-the-glitch-feminism-manifesto/>.
- Rysina, A. & Leven, I. (2024). Leben in der digitalen Informationsgesellschaft: Jugendliche und ihr Umgang mit Fakenews und KI. In M. Albert, G. Quenzel & F. de Moll Verian (Hrsg.), *19. Shell Jugendstudie: Jugend 2024 pragmatisch zwischen Verdrössenheit und gelebter Vielfalt* (S. 167–184). Beltz.
- Sabel, R. (16. November 2021). Helfer an der Ahr: Initiatoren des Helfer-Shuttles mit Landesverdienstorden geehrt. *General-Anzeiger*. https://ga.de/region/ahr-und-rhein/initiatoren-des-helfer-shuttles-mit-landesverdienstorden-geehrt_aid-64094085.
- Schade, F. (2017). *Praxishandbuch Digitale Bibliotheksdienstleistungen: Strategie und Technik der Markenkommunikation*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110346558-017>.

- Schäfer, M. T. (2011). *Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production*. University Press.
- Schallies, M. (2006). Portfolio als Instrument in der qualitativen Forschung. In A. Pitton (Vorsitz), *26. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*.
- Scharpf, F. W. (1970). *Demokratiethorie zwischen Utopie und Anpassung*. Universitätsverlag.
- Scheu, B. & Autrata, O. (2013a). *Partizipation und Soziale Arbeit: Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Springer VS.
- Scheu, B. & Autrata, O. (2013b). *Partizipation und Soziale Arbeit: Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schiefner-Rohs, M. (2013). Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. (2. Aufl.). epubli.
- Schirmmacher, F. (2011). *Payback: Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen* (3. Aufl.). Pantheon.
- Schmerr, M. (2002). Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen: Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 189–206). Leske und Budrich.
- Schmidinger, E. (2016). Portfolio als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre*. (S. 87–99). Klinkhardt.
- Schmidt, J.-H. (2018). *Social Media* (2., aktual. und erw. Aufl.). *Medienwissen kompakt*. Springer VS. <http://www.springer.com/>.
- Schmidt, J.-H. (2022). *Zwischen Partizipationsversprechen und Algorithmenmacht. Wie soziale Medien politisches Handeln prägen*.
- Schmidt, M. G. (2010). *Demokratiethorien: eine Einführung* (5. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, M. G. (2019). *Demokratiethorien: Eine Einführung* (6. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25839-9>.

- Schmidt, V. A. (2013). Democracy and legitimacy in the European Union revisited: Input, output and ‚throughput‘. *Political Studies*, 61(2), 2–22.
- Schmieade, K., Küster, J. & Stiehler, S. (2023). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psychische Gesundheit Studierender: Eine Qualitative Inhaltsanalyse von Anfragen in der Psychosozialen Beratungsstelle (PSB)* (Schriftenreihe der Psychosozialen Beratungsstelle). <https://docs.studentenwerk-dresden.de/publikationen/psb-schriftenreihe-auswirkungen-der-corona-pandemie.pdf>.
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung: Bd. 1. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 301–311). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-028>.
- Schnurr, S. (2011). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch, W. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1171–1180). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schnurr, S. (2015). Partizipation. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neubearb. Aufl., S. 1171–1180). reinhardt. <https://doi.org/10.2378/ot4a.art107>.
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In H.-U. Otto, Thiersch, H., Treptow, R. & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schockemöhle, J. (2009a). *Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung: Entwicklung und Evaluierung des Konzepts „Regionales Lernen 21+“*. *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 44*. Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Schockemöhle, J. (2009b). Wirksamkeit des Regionalen Lernens hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Evaluationsstudie. In M. Flath & J. Schockemöhle (Hrsg.), *Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2008 in Vechta*. (S. 14–24). GfG Geographiedidaktische Forschungen.

- Schockemöhle, J. (2010). Unter welchen Voraussetzungen kann Regionales Lernen Partizipation stärken? *Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education*, 38(4), 240–258.
- Schockemöhle, J. (2011). Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Zur Wirksamkeit des außerschulischen Lernens in der Region. In H. Barhuber, Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothnagel, M. Schön, L. H. Vollmer & H. J. Weigand (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 1. Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 201–216).
- Schockemöhle, J. (2014). Regionales Lernen und Partizipation in ländlichen Räumen. In D. Schmied (Hrsg.), *Rural: Bd. 7. Bildung im Dorf. Was leistet Bildung für ländliche Räume?* (S. 45–70). Cuvillier.
- Scholz, S. (2013). *Soziale Medien schaffen Möglichkeitsräume für das „Bürger-Sein“*. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/netzdebatte/175151/soziale-medien-schaffen-moeglichkeits-raeume-fuer-das-buerger-sein/>.
- Schönhuth, M. & Jerrentrup, M. T. (2019). *Partizipation und nachhaltige Entwicklung: Ein Überblick*. Springer VS.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. aktual. und erw. Aufl.). Cornelsen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf.
- Schröder, R. (1998). *Partizipation von Kindern an Stadtplanung und Stadtgestaltung: Ergebnisse einer Befragung zu Formen von Partizipation und Neuentwicklung der Beteiligungsmethode „Modellbau mit Kindern“* [Dissertation]. Technische Universität, Berlin.
- Schrüfer, G. & Brendel, N. (2018). Globales Lernen im digitalen Zeitalter. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft: Bd. 11. Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 9–34). waxmann.
- Schuldt, K. (2019). Ist Partizipation gleich Partizipation? Einige Verunsicherungen zu aktuellen partizipativen Prozessen in Bibliotheken. *BzuB Forum Bibliothek und Information*, 71(7), 410–412.

- Schuler, S. & Kanwischer, D. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Studienbücher der Geographie. Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. (S. 164–175). Borntraeger.
- Schulmeister, R. (2009). *Gibt es eine ‚Net Generation‘?* (erweiterte Version 3.0).
- Schulmeister, R. (2011). Generation Upload. In F. Siepman (Hrsg.), *Jahrbuch eLearning & Wissensmanagement* (Preprint Version, S. 66–71).
- Schulze, U. (2021). „GIS works!“ – But why, how, and for whom? Findings from a systematic review. *Transactions in GIS*, 25(2), 768–804. <https://doi.org/10.1111/tgis.12704>.
- Schulze, U. & Gryl, I. (2022). Geographische Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 14. Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 143–173). waxmann.
- Schulze, U., Gryl, I. & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship – Zur Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für eine fächerübergreifende Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)* (2), 139–164.
- Schulze, U., Kanwischer, D., Budke, A., Lauffenburger, M. & Gryl, I. (2022). Geografische Bildung und Lernen mit Geomedien. In A. Rempfler, U. Schönauer, R. Grob & M. Landtwing Blaser (Vorsitz), *HGD Symposium Luzern 2022*. Symposium im Rahmen der Tagung des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD), Luzern.
- Schulze, U., Kanwischer, D., Gryl, I. & Budke, A. (2020). Mündigkeit und digitale Geomedien – Implementation eines digitalen Fachkonzepts in der geographischen Lehrkräftebildung. In J. Strobl, B. Zagel, G. Griesebner, T. Blaschke & G. Olbrich (Hrsg.), *AGIT 6-2020: Journal für Angewandte Geoinformatik* (Neuerscheinung, S. 114–123). Wichmann Verlag.
- Schulze, U., Lauffenburger, M., Wolff-Seidel, S., Jekel, T., Gryl, I., Budke, A. & Kanwischer, D. (2022). DiGeo-OER: Offene Bil-

- dungsmaterialien zum Lernen mit Geomedien in der Lehrkräftebildung. *GW-Unterricht* (1), 42–47. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht167s42>.
- Schwab, A. & Zachenbacher, D. (2023). Partizipation als BNE-Merkmal: Geographiedidaktische Perspektiven an einem best-practice-Beispiel. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Weingartner Dialog über Forschung: Bd. 6. Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (S. 47–76). Klemm+Oelschläger.
- Seufert, S. & Handschuh, S. (Hrsg.). (2024). *Generative Künstliche Intelligenz: ChatGPT und Co für Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft*. Schäffer Poeschel.
- Shakespeare, W. (1594). *The Rape of Lucrece*.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). https://web.archive.org/web/20160908185444/http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Siemer, C. (2019). *Partizipation 3.0. Partizipation im Social Web. Ein diskursanalytischer Ansatz zur Erschliessung des Konzepts „Partizipations-Dispositiv“*. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/14819>.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf.
- Soule, S. (2000). *Beyond Communism and War: The Effect of Civic Education on the Democratic Attitudes and Behavior of Bosnian and Herzegovinian Youth*. Center for Civic Education.
- Spatial Citizenship. (o. J.). *Was ist Spatial Citizenship?* <https://spatialcitizenship.org/focus-de/>.
- Spannagel, C. (2013). Am Modell lernen: Produktive Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(4), 12–16.
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen: Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP*.

- Stadt Frankfurt am Main. (2022a). *Die Zukunft der Frankfurter Paulskirche und das Haus der Demokratie*. <https://paulskirche.de/de/stationen/die-zukunft-der-paulskirche-und-das-haus-der-demokratie?stepID=576>.
- Stadt Frankfurt am Main. (2022b). *Zum Hintergrund – Zur Idee, ein Haus der Demokratie zu bauen*. <https://deinhausderdemokratie.de/hausderdemokratie/de/home/informieren>.
- Stadt Frankfurt am Main. (2024). *Haus der Demokratie: Demokratie ist, wenn wir uns alle darum kümmern*. <https://deinhausderdemokratie.de/hausderdemokratie/de/home>.
- Stadtplanungsamt Frankfurt am Main. (2019). *Neuer Stadtteil der Quartiere: 1. Sonderausgabe November 2019* (Im Dialog).
- Stadtplanungsamt Frankfurt am Main. (2020). *Neuer Stadtteil der Quartiere: 2. Sonderausgabe Februar 2020* (Im Dialog).
- Stadtplanungsamt Frankfurt am Main. (2021). *Neuer Stadtteil der Quartiere: 3. Sonderausgabe Februar 2021* (Im Dialog).
- Stadtplanungsamt Frankfurt am Main. (2023). *Frankfurt Nordwest – Neuer Stadtteil der Quartiere | Stadtplanungsamt Frankfurt am Main*. https://www.stadtplanungsamt-frankfurt.de/frankfurt_nordwest_neuer_stadtteil_der_quartiere_18798.html.
- Stalder, F. (2011). Die digitalen Commons. In Denknetz (Hrsg.), *Jahrbuch. Gesellschaftliche Produktivität jenseits der Warenform: Analysen und Impulse zur Politik* (S. 29–38). https://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2017/07/Felix_Stalder._Die_digitalen_Commons.pdf.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl., Originalausgabe). Edition Suhrkamp: Bd. 2679. Suhrkamp. <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-29737>.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre – Ausgabe #05(05)*, 8–16.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1.
- Stalder, F. & Kuttner, C. (2022). Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. Im Gespräch mit Felix Stalder. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft Ser:*

- v.62. *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (Bd. 62, S. 3–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_1.
- Statista. (2024). *Entwicklung der Einwohnerzahl in Frankfurt am Main (kreisfreie Stadt) von 1995 bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/322491/umfrage/entwicklung-der-gesamtbevoelkerung-in-frankfurt-am-main/>.
- Staun, H. (2024). *Correctiv-Geschäftsführer David Schraven im Interview über Potsdamer Treffen*. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/correctiv-geschaeftsfuehrer-david-schraven-im-interview-ueber-potsdamer-treffen-19555633.html>.
- Steingart, G. (2009). *Die Machtfrage: Ansichten eines Nichtwählers*. Piper.
- Straßburger, G. (2019a). Die institutionelle Verankerung von Partizipation: Strukturelle Weichenstellung. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 82–99). Beltz Juventa.
- Straßburger, G. (2019b). Voraussetzungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 52). Beltz Juventa.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019a). Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 12–41). Beltz Juventa.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (Hrsg.). (2019b). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019c). Warum Partizipation wichtig ist – Selbstverständnis und Auftrag sozialer Berufe. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 42–51). Beltz Juventa.
- Strauss, V. (11. Mai 2023). What new civics test scores show us, besides the obvious. *The Washington Post*.

- Streich, B [Bernd] (Hrsg.). (2011). *Stadtplanung in der Wissensgesellschaft: Ein Handbuch* (2. Aufl. 2011). VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93164-7>.
- Streichert-Clivot, C. & Schön, F. (16. September 2024). Interview durch T. Bennink.
- Stuart Sinton, D., Bednarz, S. W., Gersmehl, P., Kolvoord, R. A. & Uttal, D. H. (2013). *The People's Guide to Spatial Thinking. Pathways in geography series: Bd. 24*. National Council for Geographic Education.
- Sunstein, C. R. (2001). *Republic.com*. Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In D. Süss, C. Lampert & C. W. Trültzsch-Wijnen (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl., S. 19–45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4_2.
- Szukala, A. & Oeftering, T. (2020). Partizipation und Protest: Eine neue Agenda für die politische Bildung? In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Votum. Beiträge zur politischen Bildung und: Bd. 4. Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 7–26). Nomos.
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 3–19). Springer VS.
- Tajeddin, Z. & Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-Mediated Reflection for Professional Development: Exploring Themes and Criticality of L2 Teachers' Reflective Practice. *Tesl Canada Journal*, 35(2), 26–50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289>.
- Tan, A.-L., Tan, S.-C. & Wettasinghe, M. (2011). Learning to Be a Science Teacher: Reflections and Lessons from Video-Based Instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3), 446–462. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/tan.pdf>.
- Thakur, G. R. (2014). *Training and Effectiveness of Multimedia E-Content Based on ADDIE Model Prepared by Student Teachers in Economics for the Students of STD. IX*. <https://eric.ed.gov/?id=ED586172>.

- Thewes, C., Saalbach, C. & Kohler, U. (2014). *Bürgerbeteiligung bei umweltrelevanten Großprojekten: Der Beteiligungs-Bias als methodisches Instrument zur Bewertung von Beteiligungsverfahren*. Universität Potsdam.
- Thimm, C. (2017). Soziale Medien und Partizipation. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Soziale Medien* (Bd. 23, S. 191–209). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_11.
- Thole, W. & Höblich, D. (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.) (2014), *Springer eBook Collection. Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarb. und aktual. Aufl., Bd. 57, S. 83–112). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_4.
- Thomas, S., Rothmaier, J., Hildebrandt, F., Budde, R. & Pigorsch, S. (Hrsg.). (2021). *Partizipation in der Bildungsforschung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisierungstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt Taschenbuch.
- Tomik, S. (1. August 2021). Wer hier war, findet keine Ruhe mehr: Tausende Freiwillige helfen bei den Aufräumarbeiten nach der Flut im Ahrtal. Auch Stefan Tomik hat dort Schlamm geschleppt. Erfahrungen zwischen Leid und Gemeinsinn. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* (30), S. 12.
- Totter, A., Egger, N., Schmitz, F., Hermann, T. & Petko, D. (2016). Online-Reflexion mittels Weblogs: Ein Mittel zur Auseinandersetzung mit belastenden Situationen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 203–211. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139432>.
- Tritter, J. Q. & McCallum, A. (2006). The snakes and ladders of user involvement: moving beyond Arnstein. *Health Policy* (76), 156–168.
- Tulodziecki, G. (1989). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Klinkhardt.

- Tur, G. & Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio Platforms in Teacher Education: Affordances and Limitations Derived from Student Teachers' Perceptions and Performance on their Eportfolios. *Digital Education Review* (26), 1–23.
- Uhlenwinkel, A. (2016). Das Konzept der staatsbürgerlichen Verantwortung in der geographischen Bildung. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*. (37–45). Franz Steiner Verlag.
- Ulrich, M. & Pütz, T. (2021). *Helfer Shuttle*. <https://www.helfer-shuttle.de/>.
- United Nations. (1992). *United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992: AGENDA 21*. United Nations (UN).
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1*. United Nations (UN). <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
- Unterberg, S. (2019). *Drei von zehn Schülern können nur „Links anklicken und ihr Handy streicheln“: Wie recherchiert man Informationen mit Computer oder Tablet? Woher weiß man, ob sie glaubwürdig sind? Für eine internationale Studie wurden Zehntausende Schüler getestet – Mit schlechten Ergebnissen für die deutschen Jugendlichen*. Der Spiegel. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/computernutzung-ein-drittel-der-schueler-ist-abgehangt-a-1294424.html>.
- Urban, U. (2005). *Demokratiebaustein: Partizipation*. BLK.
- Uys, J. (Regie). (1980). *Die Götter müssen verrückt sein*.
- van Deth, J. W. (2002). Sozialkapital/Soziales Vertrauen. In M. Greiffenhagen & S. Greiffenhagen (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland* (2. völlig überarb. und aktual. Aufl., S. 575–579). Westdeutscher.
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 141–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Deth, J. W. (2013). Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In S. I. Keil & S. I. Thaidigsmann (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie: Aktuelle Ergebnisse der*

- empirischen Politikforschung* (Bd. 56, S. 35–52). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00875-8_4.
- van Waarden, B. (2017). Teaching for Toleration in Pluralistic Liberal Democracies. *Democracy & Education*, 25(1). <http://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/1>.
- van Wyk, M. M. (2017a). AN E-PORTFOLIO AS EMPOWERING TOOL TO ENHANCE STUDENTS' SELF-DIRECTED LEARNING IN A TEACHER EDUCATION COURSE: A CASE OF A SOUTH AFRICAN UNIVERSITY. *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 274–291. <https://doi.org/10.20853/31-3-834>.
- van Wyk, M. M. (2017b). Exploring Student Teachers' Views on Eportfolios as an Empowering Tool to Enhance Self-Directed Learning in an Online Teacher Education Course. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 1–21.
- Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Vielhaber, C. (1989). Politische Bildung als gesellschaftliches Postulat: ein paradigmatischer Maßstab für eine kritische Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“. In Ders. (Hrsg.), *Material für die Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde: Bd. 3. Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht* (S. 22–55).
- Vielhaber, C. (1993). Politischer Geographieunterricht: Das Unbewußte bewußt Machen. In J. Hasse (Hrsg.), *Osnabrücker Studien zur Geographie: Bd. 14. Vielperspektivischer Geographieunterricht: erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991* (S. 45–56). Selbstverlag des Fachgebietes Geographie im Fachbereich Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- von Unger, H. (2018). Partizipative Forschung. In H. Knoblauch, L. Akremi, B. Traue & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 161–182). Beltz.
- von Unger, H. (2020). Partizipative Forschung. In S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich & H. Bude (Hrsg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie: Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*.

- (S. 1–8). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16991-6_27-1.
- Voss, K. (2014a). Grassrootskampagnen und E-Petitionen als Mittel zivilgesellschaftlicher Partizipation. In K. Voss (Hrsg.), *Bürgergesellschaft und Demokratie. Internet und Partizipation: Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet* (1. Aufl., Bd. 14, S. 149–160). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01028-7_7.
- Voss, K. (Hrsg.). (2014b). *Bürgergesellschaft und Demokratie. Internet und Partizipation: Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01028-7>.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Wapler, F. (2017, 25. September). *Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland: Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/120474/a14378149aa3a881242c5b1a6a2aa941/2017-gutachten-umsetzung-kinderrechtskonvention-data.pdf>.
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (2003). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (16. Aufl.). Piper.
- Watzlawick, P. (2006). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen* (4. Aufl.). Piper.
- Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren: Das Lesebuch. Zusammengestellt von Trude Trunk und mit einem Nachwort von Friedemann Schulz von Thun* (2. unveränd. Aufl.). hogrefe.
- Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie* (Studienausg., 5., rev. Aufl., Nachdr.). Mohl Siebeck.
- Weber, P. J. (2002). Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 29–44). Leske und Budrich.
- Weber, S., Göhlich, M., Schröer, A., Macha, H. & Fahrenwald, C. (2013). Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven. In S. M.

- Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 13. Organisation und Partizipation* (S. 9–28). Springer VS.
- Wehlinger, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. (S. 173–184).
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weisband, M. (2013). *Wir nennen es Politik: Ideen für eine zeitgemäße Demokratie*. Tropen.
- Weisband, M. (2024). *Die neue Schule der Demokratie: Wilder denken, wirksam handeln*. S. Fischer.
- Welker, M. & Kloß, A. (2014). Soziale Medien als Gegenstand und Instrument sozialwissenschaftlicher Forschung. In König, C., Stahl, M., Wiegand, E. (Hrsg.), *Schriftenreihe der ASI – Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute. Soziale Medien* (S. 29–51). Springer VS.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.
- Wentz, M. (2003). Der Öffentliche Raum als das Wesentliche des Städtebaus. In K. Selle (Hrsg.), *Was ist los mit den öffentlichen Räumen? Analysen, Positionen, Konzepte: ein Lesebuch für Studium und Praxis* (2., erw. und aktual. Aufl., S. 191–198). Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur.
- Wenzel, S. (o. J.). *Was ist aula?* <https://www.aula.de/was-ist-aula/>.
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Erdkundliches Wissen: Bd. 119*. Steiner.
- Werlen, B. (2001). *Alltägliche Regionalisierungen*. Lexikon der Geographie. <https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/alltaegliche-regionalisierungen/265>.
- Westle, B. (1994). Politische Partizipation. In W. G. Oskar & F. Brettschneider (Hrsg.), *Die EU-Staaten im Vergleich* (S. 137–173). Leske und Budrich.

- Widmaier, B. & Nonnemacher, F. (Hrsg.). (2011). *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Wochenschau.
- Wikipedia. (2024). *Wikipedia*. <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>
- Willems, U. & Winter, T. von. (2007). Interessenverbände als intermediäre Organisationen: Zum Wandel ihrer Strukturen, Funktionen, Strategien und Effekte in einer veränderten Umwelt. In T. von Winter & U. Willems (Hrsg.), *Interessenverbände in Deutschland* (S. 13–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, F. (2002). Chance für Schüler und Schule. Prüfung mit Portfolios. *Erziehung und Wissenschaft*, 54(2), 22–27.
- Winter, F. (2003). Auf dem Weg zu einer Feedback-Kultur im Klassenzimmer. *Lernende*, 6(21), 11–13.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Schneider.
- Wocken, H. (2020). Inklusive Momente in Bildungsprozessen: Kritik einer bildungstheoretischen Grundlegung der schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/588/428>.
- Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (Hrsg.). (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>.
- Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73(2), 129–136.
- Wolff, S. (2019a). Clifford Geertz. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 84–96). Rowohlt Taschenbuch.
- Wolff, S. (2019b). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch.
- Wolff, S. (2019c). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 334–349). Rowohlt Taschenbuch.

- Wopereis, I. G. J. H., Sloep, P. B. & Poortman, S. H. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500530>.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. United Nations (UN).
- Woyke, W [Wichard]. (2020). Politische Partizipation. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 1–6). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23670-0_112-1.
- Wright, M. T., Block, M. & von Unger, H. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Huber.
- Wright, N. (2010). Twittering in teacher education: reflecting on practicum experiences. *Open Learning*, 25(3), 259–265. <https://doi.org/10.1080/02680513.2010.512102>.
- Young, J. C. (2019). Knowledge Politics. In J. Ash, R. Kitchin & A. Leszczynski (Hrsg.), *Digital Geographies*. (S. 270–280). SAGE Publications.
- Ziegelbauer, S. (2016). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – Zwei Seiten einer Medaille. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre*. (S. 147–165). Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016a). *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (2016b). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre*. (S. 9–11). Klinkhardt.

Appendix

Das in der Hauptstudie analysierte, kodierte Datenmaterial ist im Goethe-University Data Repository (GUDe) abgelegt.

Unter der nachfolgenden DOI ist dieses permanent zugänglich:
<https://doi.org/10.25716/gude.0my9-xw43>

Praxis Neue Kulturgeographie

hrsg. von Prof. Dr. Mirka Dickel (Universität Jena), Prof. Dr. Inga Gryl (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena),
Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Universität Frankfurt am Main) und
Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena)

Michael Lehner; Dominik Gruber; Inga Gryl

Vom Widerspruch zum Widersprechen

Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik

In diesem Buch wird diskutiert, inwiefern immanente Kritik zu einer geographischen Bildung beitragen kann. Ein immanent-kritisches Erschließen von Lehr-Lern-Gegenständen, also eine Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen auf Basis einer spezifischen Form kritischer Gesellschaftsanalyse, verweist auf widersprüchliche Zusammenhänge. Eine Vermittlung im Medium derartiger Widersprüche birgt besondere Potentiale für eine geographische Bildung, die, neben Einsichten in vielschichtige Zusammenhängen, auch eine politische Urteilsbildung fördert.

Bd. 17, 2023, 230 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-15326-5

Christian Dorsch

Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung

In einer durch Digitalität geprägten Welt bleibt Mündigkeit von besonderer Relevanz. Die mit dem Digitalen verbundenen Praktiken üben einerseits Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Nutzerinnen und Nutzer aus, andererseits setzen sie Reflexivität, ein Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein und Autonomie voraus. Da die damit verbundenen Prozesse raumwirksam werden, sind sie auch Thema der geographischen Bildung. Die Studie geht der Frage nach, wie E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung für eine mündigkeitsorientierte Bildung in der Digitalität förderlich sein kann.

Bd. 16, 2022, 202 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-15162-9

Alexandra Budke; Frank Schäbitz (Hg.)

Argumentieren und Vergleichen

Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken

Bd. 15, 2021, 332 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14965-7

Mirka Dickel; Matthias Kowasch (Hg.)

Geographien Ozeaniens

Fachliche Annäherungen und Didaktisierungsvorschläge

Bd. 14, 2020, 188 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14048-7

Teresa Segbers

Abenteuer Reise

Erfahrungen bilden auf Exkursionen

Bd. 13, 2018, 372 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13932-0

Ina Jeske

Raumwahrnehmung und Raumaneignung von Kindern in ländlichen Siedlungen Deutschlands

Der ländliche Raum als Feld einer raumbezogenen Kindheitsforschung

Bd. 12, 2025, ca. 426 S., ca. 44,90 €, br., ISBN 978-3-643-13721-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Inga Gryl; Antje Schlottmann; Detlef Kanwischer (Hg.)

Mensch:Umwelt:System – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht

Bd. 11, 2015, 280 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13125-6

Alexandra Budke; Miriam Kuckuck (Hg.)

Geographiedidaktische Forschungsmethoden

Bd. 10, 2015, 482 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-13121-8

Antje Schneider

Geographiedidaktische Reflexivität

Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick

Bd. 9, 2013, 336 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11790-8

Itta Bauer

Jugendgeographien

Ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz in Theorie und Praxis

Bd. 7, 2010, 312 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-10511-0

Mirka Dickel; Georg Glasze (Hg.)

Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik

Bd. 6, 2009, 192 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1718-3

Henning Mertens

Bioenergie

Diskursiv produzierte Erzählungen zum Klimawandel

Bd. 5, 2008, 104 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1397-0

Martin Scharvogel

Erzählte Räume

Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes

Bd. 4, 2007, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-8258-0929-4

Mirka Dickel; Detlef Kanwischer (Hg.)

TatOrte

Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert

Bd. 3, 2006, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-0070-9

Mirka Dickel

Reisen

Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik

Bd. 2, 2005, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-8602-6

Joachim Schindler

Syndromansatz

Ein praktisches Instrument für die Geographiedidaktik

Bd. 1, 2005, 104 S., 9,90 €, br., ISBN 3-8258-8599-2

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Praxis Neue Kulturgeographie

Im Kontext von Digitalität ist Partizipation nicht mehr an alt-ehrwürdige Orte gebunden, sondern überall und jederzeit möglich. Mit und in Geomedien ist Partizipation omnipräsent. Die reflektierte Inwertsetzung von Geomedien zur Partizipation ist jedoch keineswegs ein Selbstläufer – sie setzt Wissen, Haltungen und Fähigkeiten voraus, die im Rahmen von Bildungsprozessen gezielt gefördert werden müssen. Vor diesem Hintergrund wird Partizipation in dem vorliegenden Band als konstitutives Merkmal und normatives Prinzip, Ausdruck eines demokratischen way of life sowie übergeordnetes Bildungsziel entfaltet. Anhand von Fallbeispielen werden alltagsrelevante Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in, mithilfe von und an Geomedien konkretisiert. Ausgehend von einem multifaktoriellen Vergleich wird Partizipation als Schlüsselbegriff einer partizipativen Geomedienbildung positioniert, die Partizipation als relevanten inhaltlichen Gegenstand und didaktisches Prinzip von Lehr- und Lernprozessen anerkennt.

Dr. Melanie Lauffenburger ist in der Arbeitsgruppe Geographiedidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt in Forschung und Lehre tätig. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich im Kontext von Digitalität mit Partizipation, Geomedien, digitaler Souveränität und innovativen Lehr-Lernkonzepten.

LIT

www.lit-verlag.de

978-3-643-15751-5



9783643157515