

Raum

Tilman Rhode-Juchtern: Raum – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Hans-Dietrich Schultz: Von der „Macht des Raumes“. Eine Kritik aus geographiehistorischer Sicht

Sebastian Seidel, Alexandra Budke: Keine Räume ohne Grenzen – Typen von Raumgrenzen für den Geographieunterricht

Detlef Kanwischer, Antje Schlottmann: Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung

Jana Pokraka, Inga Gryl: KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit

Susann Gessner: Möglichkeitsraum Politikunterricht – Wozu nutzen Schülerinnen und Schüler ihren Politikunterricht?

Forum

Martin Rothland: Perspektiven der Lehrerbildungsforschung: Fachübergreifende Einheit oder fachabhängige Differenz?

Isabelle Nientied, Martin Schlutow: Auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*?

Christian Heuer, Mario Resch, Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen?

Werkstatt

Buchbesprechungen



zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

Jahrgang 8 | 2017, Heft 2

Raum

Mit Beiträgen von

Alexandra Budke

Christian Fischer

Susann Gessner

Inga Gryl

Christian Heuer

Detlef Kanwischer

Isabelle Nientied

Jana Pokraka

Mario Resch

Tilman Rhode-Jüchtern

Martin Rothland

Antje Schlottmann

Martin Schlutow

Hans-Dietrich Schultz

Sebastian Seidel

Manfred Seidenfuß

Ute Wardenga

Herausgegeben

von Peter Gautschi

Tilman Rhode-Jüchtern

Wolfgang Sander

und Birgit Weber

- Verlag:** Die zdg ist eine Zeitschrift des WOCHENSCHAU Verlages
Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus
- Herausgeber:** Prof. Dr. Peter Gautschi (Pädagogische Hochschule Luzern, Institut Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, Frohburgstrasse 3, Postfach, CH-6002 Luzern, peter.gautschi@phlu.ch)
Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. f. Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena, tilman.rhode-juechtern@uni-jena.de)
Prof. Dr. Wolfgang Sander (Justus-Liebig-Universität Gießen, Inst. f. Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glückner-Str. 21 E, 35394 Gießen, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de)
Prof. Dr. Birgit Weber (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, birgit.weber@uni-koeln.de)
- Beirat:** Geographie: Prof. Dr. Mirka Dickel (Jena), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Michael Hemmer (Münster), Prof. Dr. Detlef Karwischer (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Armin Rempfer (Luzern), Prof. Dr. Christian Vielhaber (Wien); Geschichte: Prof. Dr. Michele Baccelli (München), Prof. Dr. Markus Bernhardt (Duisburg-Essen), Dr. Nadine Fink (HEP Vaud), Prof. Thomas Hellmuth (Wien), Prof. Dr. Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Andreas Körber (Hamburg), Prof. Dr. Reinhard Krammer (Salzburg), Prof. Dr. Christine Pflüger (Kassel), Prof. Dr. Holger Thünemann (Köln) Politik: Prof. Rolf Gollob (Zürich), Prof. Dr. Peter Henkenborg † (Marburg), Prof. Dr. Ingo Juchler (Potsdam), Prof. Dr. Dirk Lange (Hannover), Prof. Dr. Peter Massing (Berlin), Prof. Dr. Dagmar Richter (Braunschweig), Prof. Dr. Georg Weißeno (Karlsruhe); Wirtschaft: Prof. Dr. Holger Arndt (Nürnberg-Erlangen), Prof. Dr. Franziska Birke (Freiburg), Prof. Dr. Ilona Ebbers (Flensburg), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Bielefeld), Prof. Dr. Eberhard Jung (Karlsruhe), Prof. Dr. Dirk Loerwald (Oldenburg), Prof. Dr. Andreas Lutter (Kiel), Prof. Dr. Günther Seeber (Koblenz-Landau)
- Heftbetreuer:** Tilman Rhode-Jüchtern (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- Redaktion:** Uwe Gerhard, zdg@wochenschau-verlag.de, Anschrift: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, c/o WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Anzeigenleitung: Brigitte Bell, Tel. 06201/340279, Fax: 06201/182599, brigitte.bell@wochenschau-verlag.de
- Reviewverfahren:** Zu jedem Schwerpunktthema wird ein Call for Papers auf der Homepage der Zeitschrift ausgeschrieben. Beiträge für Schwerpunktthemen und Forum schicken Sie bitte ohne Ihren Namen auf dem Manuskript an die Redaktion zdg@wochenschau-verlag.de. Alle eingesandten Beiträge für diese Rubriken durchlaufen ein „double blind“ Peer-Review-Verfahren. In der zdg werden nur Originalbeiträge veröffentlicht.
- Bezugsbedingungen:** Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft € 29,90, Jahresabopreis € 52,20. Referendare und Studierende erhalten das Jahresabo (gegen Vorlage einer Bescheinigung) zum halben Preis. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: Acht Wochen (bis 31.10.) vor Jahresende. Volksbank Weinheim, IBAN DE 59 6709 2300 0001 2709 07, BIC GENODE61WNM, Lieferung gegen Rechnung oder Lastschrift; gewünschte Zahlungsweise bitte angeben.
Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7344-0572-3, ISSN 2191-0766



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

Wochenschau Verlag • Adolf-Damaschke-
Straße 10 • 65824 Schwalbach/Ts.
Tel.: 06196/86065 • Fax: 06196/86060
info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Das Profil der Zeitschrift

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift. Sie erscheint zweimal jährlich, in der Regel im Juni und im November. Die Zeitschrift ist international ausgerichtet und erscheint in deutscher und englischer Sprache im Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Didaktiken aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fachgebiete; sie wendet sich ferner an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Hochschulen wie auch in den Einrichtungen der Zweiten Phase (Studienseminare) und in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Lieferbare Hefte

1/2010: Wissen	2/2014: Bildung
1/2011: Emotionen	1/2015: Ordnung
2/2011: Macht	2/2015: Forschung
1/2012: Einstellungen	1/2016: Diagnostik
2/2012: Urteilen	2/2016: Lehren
1/2013: Symbole	1/2017: Verstehen
2/2013: Narrationen	2/2017: Raum
1/2014: Fächerintegration	

Vorschau

1/2018: Kritik	1/2019: Integrationsmodelle
2/2018: Religion	2/2019: Digitalisierung

Herausgeber

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* wird von einem Herausgeberkollegium geführt – derzeit Prof. Dr. Peter Gautschi (Luzern), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Jena), Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen), Prof. Dr. Birgit Weber (Köln). Jedes Heft wird von jeweils einem Herausgeber federführend betreut.

Artikelgewinnung und -prüfung

Für die Rubrik *Schwerpunkt* ist jeweils ein Herausgeber verantwortlich. Die Schwerpunkte werden frühzeitig angekündigt zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten; die Herausgeber sprechen auch gezielt mögliche Autorinnen und Autoren an. Für die Rubriken *Schwerpunkt* und *Forum* wird jeder Beitrag in einem Peer-Review-Verfahren zweifach (double blind) begutachtet: von einem Mitglied des Herausgeberkreises (nicht jedoch vom Heftverantwortlichen) und einem Mitglied des Beirats. In besonderen Fällen kann anstelle eines Beiratsmitglieds eine andere renommierte Persönlichkeit als Gutachter gewonnen werden. Die Gutachter werden vom jeweiligen Heftbetreuer ausgewählt. Beiträge der Herausgeber werden von zwei Beiratsmitgliedern bzw. Externen begutachtet.

CALL FOR PAPERS

2/2018: Schwerpunkt „Religion“

Religion

schien lange für die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken kein wichtiges Thema mehr zu sein. Für sie galt weithin, was Friedrich Wilhelm Graf so beschreibt: „Der liberale Durchschnittsdenker verstand die Moderne als eine radikal laizistische Welt, eine Welt konsequenter Säkularisierung, in der es Religion höchstens noch in einigen Nischen als Auslaufmodell für Sinnsucher gebe.“ Dies aber sei, so Graf, ein „erfahrungsresistenter Irrglaube“ gewesen.

Tatsächlich ist von dieser Sichtweise in den Wissenschaften nicht mehr viel geblieben. Hoch religiöse Einwanderer, religiös-politische Konflikte mit dem Islamismus sowie ein globalisierter Blick, der die Säkularisierungsthese als eurozentrische Verengung zeigt, haben das Interesse an Religion neu geweckt. Was bedeutet diese Wiederentdeckung der Religion für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer? Welche neuen Themen ergeben sich, welche Kooperationsmöglichkeiten mit weiteren Fächern bieten sich an? Wie können die religiösen Wurzeln der westlichen Kultur neu erschlossen werden?

1/2019: Schwerpunkt „Integrationsmodelle“

Integrationsmodelle

im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht gibt es in der Praxis schon lange. Wer die Domäne der „Social Sciences and Humanities“ breit definiert, nimmt Geschichte, Geographie, Politische Bildung, Wirtschaft, Recht, Ethik, Religionen, Philosophie, Pädagogik, Sprachen und Künste dazu. Die Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften bezieht sich bisher vor allem auf Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, die als Integrationsfächer in unterschiedlichen Kombinationen existieren. Nun beeinflusst jede Fächerung des Weltwissens auch die Weltwahrnehmung. Die Diskussionen drehen sich gelegentlich um die eigene fachliche Relevanz sowie um Lehr-Lern-Zeit und Ressourcen. Sie werden dann erbittert geführt, wenn unterschiedliche Logiken aufeinander treffen. Wer dazu öffentlich Stellung nimmt, navigiert zwischen Skylla und Charybdis: Weicht man der einen Gefahr aus, begibt man sich in die andere.

Nun widmet die zdg das erste Heft des zehnten Jahrgangs erneut dieser für sie zentralen Frage der Fächerintegration: Wo stehen wir heute? Sind explizite Integrationsmodelle konstitutiv oder kontraproduktiv für die Gesellschaftswissenschaften? Sind Integrationsmodelle die einzig mögliche Antwort auf die zunehmend komplexer werdenden Probleme? Welche Integrationsmodelle überzeugen praktisch, theoretisch und empirisch - und welche nicht?

Bitte senden Sie Ihre Abstracts bis zum 1.7.2018 und komplette Beiträge bis zum 1.9.2018 an die Redaktionsadresse zdg@wochenschau-verlag.de.

INHALT

<i>Tilman Rhode-Jüchtern: Raum – zur Einführung in das Schwerpunktthema</i>	7
<i>Hans-Dietrich Schultz: Von der „Macht des Raumes“ Eine Kritik aus geographiehistorischer Sicht</i>	14
<i>Sebastian Seidel, Alexandra Budke: Keine Räume ohne Grenzen – Typen von Raumgrenzen für den Geographieunterricht</i>	41
<i>Detlef Kanwischer, Antje Schlottmann: Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung</i>	60
<i>Jana Pokraka, Inga Gryl: KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit</i>	79
<i>Susann Gessner: Möglichkeitsraum Politikunterricht – Wozu nutzen Schülerinnen und Schüler ihren Politikunterricht?</i>	102
Forum	
<i>Martin Rothland: Perspektiven der Lehrerbildungsforschung: Fachübergreifende Einheit oder fachabhängige Differenz?</i>	124
<i>Isabelle Nientied, Martin Schlutow: Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden</i>	143
<i>Christian Heuer, Mario Resch, Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch</i>	158
Werkstatt	
<i>Ute Wardenga: Revisited: Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht</i>	177
<i>Christian Fischer: „Ottönenland Sachsen-Anhalt“. Ein raumzeitliches Narrativ und seine Lernpotenziale</i>	183

Buchbesprechungen

<i>Ursula Münch/Armin Scherb/Walter Eisenhart/Michael Schröder (Hg.): Politische (Urteils-)Bildung im 21. Jahrhundert. Herausforderungen, Ziele, Formate (von Klaus Barheier)</i>	188
<i>Vera Kirchner: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung (von Julian Wollmann, Andreas Lutter)</i>	191
<i>Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik (von Tonio Oeftering)</i>	193
<i>Tilman Rhode-Jüchtern: Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik (von Martin Scharvogel)</i>	195
<i>Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Theorie der Fachdidaktik, Allgemeine Fachdidaktik, Band 1 (von Tilman Grammes)</i>	197
Abstracts	202
Autorinnen und Autoren dieses Heftes	206



Prof. Dr. Detlef Kanwischer ist Professor für Geographie und ihre Didaktik am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Erforschung von metakognitiven Fähigkeiten und Kompetenzstrukturen beim Lernen mit (Geo)Medien und der Verknüpfung von außerschulischen und innerschulischen Lernprozessen.

Prof. Dr. Antje Schlottmann ist Professorin für Geographie und ihre Didaktik am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Konstitution von (Natur-)Raum in alltäglicher Sprach- und Bildpraxis.



■ Detlef Kanwischer, Antje Schlottmann

Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung

1. Einleitung

Durch die „Mediatisierung der Gesellschaft“ (Krotz 2007) wird die Prägung von Kultur und Gesellschaft durch Medienkommunikation in den Mittelpunkt gestellt. Hierbei kommt es auch zu Transitionsprozessen. Ein Hinweis auf den gegenwärtigen Wandlungsprozess liefert das Adjektiv „postfaktisch“, das den zunehmenden Stellenwert von Emotionen anstelle von Belegen und Begründungen innerhalb der Gesellschaft beschreibt. Eng verknüpft mit einer postfaktischen Haltung, die die Trias von Daten, Informationen und Fakten schlichtweg ignoriert, sind die Schlagworte Social Bots, Fake News, Desinformation und alternative Fakten. Diese Phänomene haben durch die sozialen Netzwerke eine wirkmächtige Plattform erhalten, da die sozialen Medien die Gestaltung der gesellschaftlichen Teilhabe verändern, indem neue Formen der Partizipation, der Kommunikation und der Kollaboration hervorgebracht werden. Längst geht es nicht mehr darum, wie groß der gesellschaftliche Onlineanteil ist, sondern wie sich anhand der Nutzung des Internets kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen diagnostizieren lassen.

In diesem Zusammenhang wird auch vermehrt von viralen Trends gesprochen. Das bedeutet, dass Informationen innerhalb kürzester Zeit mittels der sozialen Medien

weitergetragen werden und sich rasant ausbreiten – ähnlich wie bei einem biologischen Virus. Ein Beispiel hierfür ist die Internet-Schlagzeile „Viral im Netz: Hollands Antwort auf Trump“. Hiermit wird Bezug genommen auf ein Parodie-Video einer niederländischen Late-Night-Show, die damit auf die „America First“-Aussage von Donald Trump reagierte. In dem Video stellen die Niederlande ihre Landschaften, kulturellen Eigenheiten sowie historische und politische Errungenschaften ironisch dar und bewerben sich damit bei Donald Trump um den zweiten Platz in der Welt hinter Amerika. Das Video wurde nicht nur innerhalb weniger Tage millionenfach angeklickt, sondern hat einen weltweiten Trend ausgelöst. Immer mehr Videos wurden nur innerhalb weniger Tage im Internet veröffentlicht, in denen sich Städte, Regionen oder Länder bei Donald Trump vorstellen (vgl. <<http://everysecondcounts.eu>>). Diese ironischen Videos sind eine Form der von uns so genannten „viralen Raumkonstruktionen“, mit denen wir es im digitalen Zeitalter zu tun haben. Sie sind bestimmt durch ein neues Niveau der Geschwindigkeit, mit der sie sich verbreiten, durch Allgegenwärtigkeit und ständige Verfügbarkeit.

Weitere digitale Raumkonstruktionen, die mitunter auch viral werden und damit eine besondere Wirkmächtigkeit entfalten, treten in unterschiedlicher Art und Weise in Erscheinung. Ein Beispiel ist das kartierende Erzählen, das heutzutage in einem digitalisierten Modus Hochkonjunktur hat. Seit 2006 ist die Erstellung von personalisierten GoogleEarth-Karten möglich. Das Web 2.0 ermöglicht es zudem, die Basiskarten mit georeferenzierten Daten zu verknüpfen und diese zu visualisieren. Es existieren mittlerweile unzählige Websites, auf denen themenspezifische Karten erstellt werden können. Eine Internetsuche mit dem Suchwort „Karten-Mashup“ zeigt die ganze Breite des Angebots. Die Geschichten, die hierbei kartographisch erzählt und visualisiert werden, können individuell, kollektiv, anekdotisch, wirtschaftlich oder politisch sein. Dieses Phänomen wirkt sich auch auf die räumliche Ausprägung des gemeinschaftlichen Lebens und die Konstruktion von Raum insgesamt aus. Bewertungsportale führen uns in das beste Restaurant und in sozialen Netzwerken teilen wir unseren derzeitigen Standort, den wir mitunter auch bewerten.

Ein weiteres Beispiel sind Postings in sozialen Netzwerken, die mit Ortsangaben versehen werden. Bereits 2012 waren 17 Mrd. Facebook-Beiträge einem bestimmten Ort zugewiesen, d. h. jeder vierte Post (Woolf 2014). In Bezug auf die Viralität eines Postings spielen insbesondere Hashtags eine hervorgehobene Rolle. Egal ob #JeSuisCharlie, #ThisIsACoup oder #BlackLivesMatter, immer häufiger begegnen uns im Alltag – sei es in sozialen Netzwerken, im Fernsehen oder als Graffiti an Hauswänden – Hashtags (#-Symbole). Diese heben einzelne Begriffe hervor und können

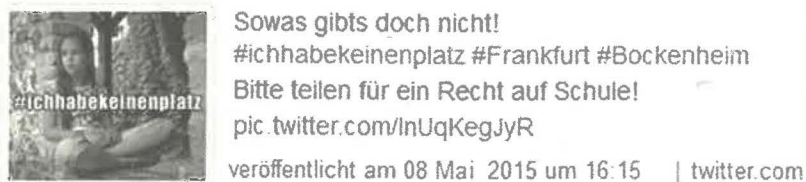
bestimmte Themen bündeln. Sie dienen somit als Metakommentierung von Texten, Bildern oder Videos und sind eine neue Form der Kategorisierung und der Bedeutungszuschreibung. Hashtags werden hiermit zu einem bedeutsamen Instrument der Koordinierung von Konversationen, der Identifizierung von Themen, zur Organisation von Treffen in der realen Welt und zur Untermauerung bestimmter Emotionen und Eindrücke. Hashtags, die auf einen bestimmten Ort referieren, wie z. B. #Frankfurt, können Raumkonstruktionen darstellen, wenn sie in einer „Hashtag-Familie“ mit bestimmten Merkmalen des Ortes und/oder mit Bildern kombiniert werden. Die folgenden Beispiele zeigen zwei Postings aus sozialen Netzwerken, die sich auf den Frankfurter Stadtteil Bockenheim beziehen.

Abbildung 1: Post zum Thema Konsum in Bockenheim.



Quelle: https://instagram.com/p/3XAUZvsT_L/

Abbildung 2: Post zum Thema Schulplatzmangel in Bockenheim.



Quelle: <http://twitter.com/JanineGeorg/status/596679838729150464>

In Bezug auf die zwei beispielhaften Postings lassen sich unterschiedliche Raumkonstruktionen erkennen. Der Post zum Thema Konsum lässt sowohl auf ein Einkaufsviertel als auch auf ein Ausgehviertel mit zahlreichen Angeboten schließen und wertet das Quartier entsprechend auf. Der Post zum Thema Schulplatzmangel weist einerseits auf politische Diskussionen und öffentliche Meinungsäußerungen sowie auf einen regen Austausch innerhalb Bockenheims hin. Der thematisierte Schulplatzmangel kann den Stadtteil für Betroffene allerdings auch in einem negativen Licht erscheinen lassen (Reitmeier u. a. 2016). In beiden Fällen wird deutlich, dass die Benutzer

von sozialen Netzwerken mit „Hashtag-Familien“ und Bildern lokale Informationen generieren, synthetisieren und interpretieren. Dadurch werden neue Attribute der Bedeutung für den Raum bzw. bestimmte Raumausschnitte erzeugt, die es vor einiger Zeit noch nicht gab. Gleichzeitig werden (vermeintliche) räumliche Einheiten (hier: Bockenheim als homogenes Quartier) dabei auch verfestigt. Mit weltweit knapp 2 Mrd. Nutzer/-innen von sozialen Medien im Jahr 2015 entfalten die aufgezeigten neuen Formen von Raumkonstruktionen eine immer höhere Wirkmacht, weil unser Leben mittlerweile bestimmt ist von einem Online- und Offline-Wechselspiel. Mit anderen Worten: heutzutage wird der greifbare Raum zunehmend durch virtuelle Kontexte ergänzt. Autoren wie Graham und Zook (2013) nennen diese Art der Hinzufügung zur Wirklichkeit durch digitale interaktive Anwendungen „augmented realities“ (erweiterte Realitäten), die wiederum die Aneignung und Wahrnehmung von Orten beeinflussen. Die sozialen Medien sind somit zugleich Teil der Welt wie auch „Weltlieferanten“. Angesichts dieser Entwicklung ist davon auszugehen, dass die neuen sozialen Medien die Art und Weise der subjektiven Wahrnehmung – auch von Raum – wesentlich mitbestimmen und zu Veränderungen des Selbstbezugs und der Weltanschauung führen (Marotzki/Jörissen 2009).

In den letzten Jahren hat sich die Forschung verstärkt der Analyse von georeferenzierten und ortsbezogenen Posts und Tweets gewidmet, die zu vielfältigen kartographischen Datenanalysen geführt haben. Diese beschreiben räumliche Verteilungsmuster, welche jedoch kaum Aussagen über die sozialen Dynamiken treffen können, die diese Verteilungsmuster generieren (vgl. z. B. die Geography of Hate-Maps von Monica Stephens (2013). Verfügbar unter: http://users.humboldt.edu/mstephens/hate/hate_map.html#>). In diesem Zusammenhang fordern Crampton u. a. (2013) „to go beyond the geotag“. Sie vermuten „that a closer attention to the diversity of social and spatial processes, such as social networks and multi-scalar events, at work in the production, dissemination and consumption of geoweb content provides a much fuller analysis of this increasingly popular phenomenon“ (138).

Aber nun ist es nicht so, dass uns dies alles unvorbereitet trifft oder gänzlich neu ist. Wir können auf unterschiedliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze zurückgreifen, die in den letzten Jahren für geographische Bildungsprozesse entwickelt und fruchtbar gemacht wurden. Für den fachwissenschaftlichen Bereich ist hier insbesondere das kritische Denken im Umgang mit kartographischen Repräsentationen und den damit zusammenhängenden Schlagworten Abstraktion, Modellbildung, Generalisierung, Konstruktions- und Dekonstruktionsprozessen zu nennen (z. B. Gryl/Jekel 2012; Schultze u. a. 2015). Zudem gibt es seit Jahren eine intensive Dis-

kussion über die Zusammenhänge zwischen digitalen Geotechnologien, räumlichem Denken und Lernen (z. B. Baker u. a. 2015). Ein weiterer wichtiger Aspekt in der bildungswissenschaftlichen Diskussion um digitale Geotechnologien, der bisher kaum diskutiert wurde, sind die Raumkonstruktionen und Raumproduktionen, die durch die Produzenten geschaffen werden und die durch die virale Verbreitung im Internet viel stärker in das Alltagsgeschehen eingebunden sind, als wir es von klassischen Medien kennen. Wie dringlich dies ist, wurde u. a. während des Münchner Amoklaufs am 22. Juli 2016 deutlich, wo sich die sozialen Netzwerke mit Postings und Tweets in den ersten Stunden des Anschlags überschlagen haben und die Polizei sich veranlasst sah, einen bezeichnenden und eindringlichen Appell über alle Medien an die Nutzer sozialer Netzwerke zu richten: „NOCHEINMAL: KEINE Videos oder Bilder von Polizeikräften im Einsatz online stellen, hilft nicht den Tätern!!! #münchen #oer #schießerei“ (vgl. <<https://twitter.com/PolizeiMuenchen/status/756554483845459969>>). Dieser Tweet zeigt auf, dass es vielen Nutzern von sozialen Netzwerken nicht bewusst war, dass jedes Instagram-Foto und jede Twitter-Meldung den Tätern wertvolle räumliche Informationen liefern kann.

Vor diesem Hintergrund eröffnen ortsbezogene Postings als Praktik der räumlichen Bedeutungszuweisung ein bisher noch nicht berücksichtigtes Untersuchungsfeld, das wir unter zwei Blickwinkeln betrachten. In einem ersten Schritt geht es uns darum, aufzuzeigen, mit welchen raumtheoretischen Ansätzen diese neuen Raumkonstruktionen analysiert werden können, um in einem darauf aufbauenden Schritt der Frage nachzugehen, welche Bildungsanlässe sich hieraus für die sozialwissenschaftliche Medienbildung ergeben. Hierfür werden wir den Aspekt der Mündigkeit und den Ansatz der strukturalen Medienbildung diskutieren und bildungsrelevante Orientierungsdimensionen aufzeigen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Anschlussfähigkeit an bestehende Bildungskonzepte und dem Aufzeigen offener Forschungsfragen.

2. Raumkonstruktionen und soziale Medien

Eine Analyse medial erzeugter „alltäglicher Regionalisierungen“ (Werlen 1997), also insbesondere den informativ-signifikativen alltäglichen Regionalisierungen (ebd.), geht vor allem den Fragen nach, welche Art von gesellschaftlichen Raumverhältnissen in kommunikativen Prozessen der Bedeutung und Deutung produziert und reproduziert wird, unter welchen Bedingungen dies geschieht und mit welchen Konsequenzen. Geographie, so die einfache theoretische Ausgangsposition, ist nicht, sondern wird gemacht, und zwar nicht nur von Experten am Computer oder Kartentisch, sondern

von jeder und jedem, jeden Tag und zu jeder Zeit, sprachlich wie visuell. Geographie entsteht dann, wenn wir selbstverständlich handelnd auf räumliche Sachverhalte Bezug nehmen oder uns räumlicher Ordnungen bedienen. Dazu gehört die Entscheidung für den Einkaufsladen um die Ecke ebenso, wie das Schwärmen für den Heimatort. Die räumliche Wirklichkeit erschließt sich demnach über den analytischen Blick auf Handlungen, welche der (existierenden) materiellen und demnach auch absolut-räumlichen Welt Sinn und Bedeutung verleihen.

Ein Ziel entsprechender Forschungen war und ist es zu zeigen, wie z. B. über mediale Raumkonstruktionen ‚das Eigene‘ und ‚das Fremde‘ hergestellt und mit Grenzen versehen wird. Wenn etwa darüber debattiert wird, ob ‚der Islam‘ zu Deutschland gehört, so sind damit massenmediale Konstruktionen des Unterschieds verbunden, die auf stereotype Vorstellungen der einen wie der anderen Kultur und ihres Raumes zurückgreifen. Es geht also auch darum, historisch lang eingeübte und vielfältig medial (re)produzierte „geographical imaginations“ (Gregory 1994) kritisch zu hinterfragen und damit Raum für ein Denken in Alternativen zur alltäglichen, wenngleich machtdurchdrungenen Verortung von Kultur zu schaffen (Lossau 2002). Die sich schnell verbreitenden Parodie-Videos zu Trumps „America First“-Statement zeigen eindrucksvoll, dass eine solche Kritik auch jenseits der Wissenschaft erfolgt. Für die Forschung aber geht es auch darum, die machtvolle Rolle unterschiedlichster Medien (Printmedien, Filme, Karten, soziale Medien) bei der Etablierung, Stabilisierung und Veränderung entsprechender Raumkonstruktionen herauszuarbeiten (vgl. Reuber/Schlottmann 2015). Dabei kommt medial vermittelten regionalen Identitätskonstruktionen besonderes Augenmerk zu. Dies gilt in Bezug auf eine soziopolitische Ebene. Aber gerade im Hinblick auf jugendliche Nutzer sind solche raumgebundenen Identitätskonstruktionen auch auf individueller Ebene im Kontext von Bildungsprozessen relevant. Mittel ihrer Welterschließung sind in zunehmendem Maße digitale Medien, in denen sie ihre Positionierung, Zugehörigkeit und ihre Persönlichkeit bestimmen und entfalten. Die Bewertungen einer Tanz-Location im Gruppen-Chat (wer hängt da ab?) ist dabei ebenso bedeutsam wie das gepostete Selfie vom Urlaubsort, dessen Status (‚cool‘, ‚hot‘, ‚romantisch‘ etc.) wiederum ein medial konstruierter ist.

Gegenstand der auf soziale Medien bezogenen wissenschaftlichen Analyse sind Texte, aber in besonderem Maße auch Bilder und Symbole. Der theoretischen Perspektive folgend muss jedoch weniger den Gegenständen selbst als vielmehr den sich verändernden Praktiken ihrer Herstellung und der Interaktivität der sprachlichen und bildlichen Produkte wissenschaftliche (und pädagogische) Aufmerksamkeit geschenkt werden. Neue Kommunikationsformen der interaktiven digitalen Medien sind hier

in besonderem Maße von Interesse, da sie veränderte Weisen der Wahrnehmung und symbolischen Aneignung mit sich bringen. Visuelle Produkte, wie die mit Hashtags verbundenen materiellen Bilder, aber auch Karten oder Symbole, sind somit als – mehr oder weniger bewusst und intentional, also auch in diesem Sinne „alltäglich“ eingesetzte – Instrumente der Herstellung von raumbezogenem Weltwissen und als machtvolle Mittel der Welterzeugung zu verstehen.

Etwas systematischer, gleichwohl zunächst noch auf theoretischer Ebene nachgedacht: Was macht nun die Besonderheit der sozialen Medien in Bezug auf die alltägliche Regionalisierung aus? Werlen (1997, 272) liefert ein Schema, in dem er die zugehörigen Praktiken in informativ-signifikative, normativ-politische und produktiv-konsumtive typisiert. So lassen sich unterschiedliche Formen der Aneignung von Raum unter globalisierten Bedingungen ausmachen, welche sich einmal auf die Art und Weise der Verständigung, dann auf Praktiken der Regulierung und Wertebildung und schließlich auf Praktiken des Wirtschaftens beziehen. Vor diesem Hintergrund betrachtet lassen nun die sozialen Medien hypothetisch eine andere Qualität der Raumproduktion erwarten.

In Bezug auf verständigungsorientierte Praktiken und die durch Deutung und Bedeutungszuweisung entstehenden Aneignungen von Raum, etwa die Entwicklung von ‚Heimat‘, sind die sozialen Medien im Gegensatz zu face-to-face oder auch Telekommunikation vor allem durch die hohe Geschwindigkeit des Austauschs von visuellen und sprachlichen Informationen gekennzeichnet. Damit ist eine erhöhte Geschwindigkeit der Distribution von Bedeutungszuweisungen verbunden. Die Interaktivität ermöglicht im Gegensatz zu etwa auf Websites eingestellter Information eine sofortige Resonanz. Vor allem werden Informationen in dem Bewusstsein übermittelt, dass sie sehr schnell von sehr vielen gelesen bzw. angeschaut und bewertet werden (können). Dies hat bei einem Twitter von Donald Trump sicher eine andere Dimension als bei einem Urlaubs-Selfie einer Schülerin. Grundsätzlich aber gilt: was ich wo mache oder gemacht habe, wird öffentlich. Sofort. Unwiderruflich. Zumindest bis zum nächsten Post. Das wiederum bedeutet, dass die mit Selbstdarstellungen etwa auf Facebook verbundenen Raumkonstruktionen stark der Macht der genormten Bilder unterliegen (was gilt als coole Location?). Andererseits ermächtigt dieses Bewusstsein die Nutzer auch, insofern sie bei Beherrschung des Mediums auch kritische Gegen-Bilder in kürzester Zeit verbreiten und damit – performativ, also durch das „in die Welt setzen“ – auch neue Tatsachen schaffen können.

In Bezug auf normativ-politische Praktiken erlaubt diese Qualität der sozialen Medien ein schnelles Erreichen und die Versammlung und Bündelung politischer Akteure. Die viralen Counterbilder zu „America first“ haben eine schnelle Positionierung

einer Gegenbewegung zu einem kulturelle Werte vereinnahmenden Credo erlaubt. Ob nun Netherlands, Switzerland oder Poland second – dabei werden natürlich auch vorhandene Stereotype reproduziert, insofern auf sie symbolisch Bezug genommen wird („we have the best cheese, you will love it!“); nicht zuletzt, um den karikaturistischen Gegen-Witz erst zu ermöglichen. Auch in politisch-normativer Hinsicht gilt also: Die sozialen Medien sind Ermächtigung und Einschränkung zugleich, ein Verhältnis, das es im Rahmen empirischer Forschung näher auszuloten gilt. In besonderem Maße gilt dies auch für Fragen des Aussehens verbunden mit stereotypen Einordnungsmodi in kulturräumliche Herkunftsschemata. So haben Parolen der Fremdenphobie, in denen etwa das Weiß-Sein in Verbindung mit Deutsch-Sein eine Aufwertung erfährt, eine potentiell gefährlich schnelle Verbreitung. Andererseits erlauben die sozialen Gruppen im Netz aber auch schnelle (ggf. anonyme) Gegenwehr und identifikatorischen Rückhalt sowie die Möglichkeit, sich schnell in der Fremde eben nicht allein zu fühlen (siehe z. B. Organisationen wie „der braune mob“: <blog.derbraunemob.info/>). Dass dabei aber auch Parallel-Welten mit entsprechenden Distinktionen entstehen, ist ein weiterer Aspekt, den es zukünftig näher zu erforschen und für Bildungsanlässe fruchtbar zu machen gilt.

In Bezug auf Praktiken des Wirtschaftens, also der Produktion und Konsumtion von materiellen und immateriellen Gütern, ist es vor allem der Aspekt der Partizipation, welcher die sozialen Medien kennzeichnet. Das Produzieren und Konsumieren von materiellen oder auch sprachlich hergestellten geographischen Medienbildern verschmilzt dabei zur visuellen Prosumtion (Bruns 2008). Indem die Prosument/-innen in sozialen Medien Daten mit Raumbezug wie etwa Hashtags in Posts oder Karten in frei zugänglichen digitalen Globen, wie z. B. Open Street Map, herstellen, synthetisieren und interpretieren sie lokale Informationen und schaffen dadurch neue Raum- und Bedeutungszuschreibungen. Diesen befreienden Aspekt gilt es indes kritisch-differenziert im Bildungsbereich zu beobachten. So besteht zum Beispiel die Gefahr der Überbetonung des technisch Machbaren. Wenn nur alle User kompetent die Technik bedienen können, so der Kurzschluss, haben wir einen partizipativen und gleichzeitig mündigen Umgang mit räumlicher Wirklichkeit. Reflektorische Anliegen (wir können Raum alltäglich selbst machen, aber wie machen wir ihn und warum machen wir ihn so? Und hat wirklich jede/r die Kompetenzen und Ressourcen fürs Mitmachen?) geraten da schnell ins Hintertreffen. Kritisch-reflexive Fragen wie die, woher eigentlich die erstellten und angebotenen Informationen kommen, welchen (Markt-)Logiken sie unterliegen und welche der vielen möglichen Repräsentationen sich durchsetzen (und warum), geraten bei starker Zentrierung auf die technischen Kompetenzen und

Machbarkeiten aus dem Blick. Untersuchungen, die nach der Bedeutung der sozialen Medien für einen mündigen Umgang mit Raumkonstruktionen und Verortungsmustern sowie ihren sozialen Implikationen fragen, müssen sich dementsprechend dafür interessieren, inwieweit Nutzer/-innen tatsächlich in der Lage sind, die Implikationen ihrer produzierenden und konsumierenden Praxis – schon beim einfachen Internetsurfen – zu erkennen, zu bewerten und wiederum in reflektierte, also auch positionierte Aktivitäten umzusetzen (vgl. Schlottmann 2013). Dies verdeutlicht den Stellenwert einer mündigen Re-, De- und Neukonstruktion von Raum im Zusammenhang mit sozialen Medien. Aber wie sieht es mit der begrifflichen Verwendung von Mündigkeit im Zusammenhang mit einer digitalen (Geo)Medienbildung aus?

3. Mündigkeit und digitale (Geo)Medienbildung

Scharfzünftig könnte behauptet werden, dass uns die sozialen Medien in einen Zustand der erkenntnistheoretischen Verantwortungslosigkeit führen, da das, was in den sozialen Medien verbreitet wird, oftmals postfaktisch ist. Solch eine Aussage verkennt jedoch Kants Wahlspruch „Sapere aude“, der impliziert, nach Gründen zu fragen, eine Aussage nach ihrem Wahrheitsgehalt zu prüfen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Hiermit stellt sich dann auch die Frage, warum Mündigkeit im Bereich der Medienbildung anscheinend noch nicht erreicht wurde, obwohl Begriffe wie digitale Mündigkeit, mündige Medienbildung und mündige Rauman eignung schon seit einigen Jahren in der medienpädagogischen Debatte immer wieder diskutiert werden. An dieser Stelle kann keine ausführliche Analyse dieser komplexen Problemstellung erfolgen. Dennoch möchten wir auf drei Aspekte aufmerksam machen, die in unseren Augen wegweisend für die Diskussion um eine zukunfts- und mündigkeitsorientierte Medienbildung sind: Erstens die Unterscheidung von „Lernen mit“ und „Lernen über“ am Beispiel sozialer Netzwerke, zweitens die Stellung des Begriffs der Mündigkeit in sozialen Netzwerken und drittens in fachdidaktischen Diskursen und der Bildungsprogrammatisierung.

3.1 „Lernen mit“ und „Lernen über“

Wenn wir über Mündigkeit und Medienbildung sprechen, ist es wichtig zu unterscheiden, ob wir über „Bildung über das Digitale“ oder „Bildung mit dem Digitalen“ sprechen. Diese zwei Seiten einer Medaille prägen auch seit über 20 Jahren die Diskussion über das Lernen mit digitalen Geoinformationen und einer mündigen Rauman eignung. Ausgangspunkt war die Implementierung von Geographischen

Informationssystem (GIS) im Bildungsbereich Anfang der 1990er Jahre. Die diesbezügliche Bildungsdiskussion ist geprägt von den Gegensätzen „Lehren und Lernen mit GIS“ und „Lehren und Lernen über GIS“ (Sui 1995). Das Lernen „über GIS“ konzentriert sich hauptsächlich auf das Einüben von technischen Fähigkeiten, das Lernen „mit GIS“ bedeutet die Anwendung von GIS in verschiedenen alltäglichen Kontexten, um kognitive Fähigkeiten (wie z. B. räumliches Denken), Partizipation an räumlichen Entscheidungsprozessen oder Problemlösungen zu entwickeln. Wenn Mündigkeit gefördert werden soll, dann reicht es im Sinne eines kontextuellen und problemorientierten Lernens nicht aus, ein technologie- und methodenzentriertes Software-Training durchzuführen. Dies impliziert im Sinne von „Lernen mit sozialen Medien“ eine aktive Nutzung und kritische Reflexion der Nutzung sozialer Medien im Unterricht. Insgesamt ist aber die schulische Computernutzung in Deutschland „im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich. (...) Nur 1,6 Prozent berichten von einer täglichen Nutzung“ (Bos u. a. 2014, 20). Dies ist umso bemerkenswerter, wenn man sich die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zur Mediennutzung anschaut. Die JIM-Studie verdeutlicht z. B., dass „praktisch jeder Zwölf- bis 19-Jährige ein Handy (98 %) besitzt. 92 Prozent haben ein Smartphone und drei Viertel können mit einer Internetflatrate Online-Dienste nutzen, (...) Mit 97 Prozent nutzen praktisch alle Jugendlichen das Internet, dabei sind 80 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen täglich online (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, 54 f.). Bezüglich der Versorgung mit Nachrichten stellt der „Digital News Report 2016“ fest: „21 Prozent der 18- bis 24-Jährigen beziehen Nachrichten ausschließlich über Quellen aus dem Internet; darunter sind 8 Prozent, die ausschließlich Nachrichten über soziale Medien nutzen“ (Höhlig/Hasebrink 2016, 7). Diese Ergebnisse leiten über zum zweiten Aspekt.

3.2 „Mündigkeit“ im sozialen Netz

Hashtagfamilien, wie z. B. #bestfriends #Wohnort #delicious, gehören für Jugendliche zur alltäglichen Praxis, wenn sie sich in den sozialen Netzwerken bewegen. Vor diesem Hintergrund ist es interessant der Frage nachzugehen, wie sich die Verwendung des Hashtags #Mündigkeit frequenzial in den sozialen Netzwerken entwickelt. Hierfür haben wir eine kurze Recherche mit den Social-Media-Monitoring-Softwares Tweet Binder, Hashtagify und Talkwalker durchgeführt. Das Positive vorweg: Es gibt den #Mündigkeit. Er wird jedoch kaum genutzt. Tweet Binder hat das Ergebnis geliefert, dass es in der Woche vom 15. – 21.02.2017 bei Twitter nur einen Tweet mit dem #Mündigkeit gab. Talkwalker lieferte das Ergebnis, dass das Wort Mündigkeit 15 Mal in den sozialen Netzwerken (ohne Facebook) in Postings im Zeitraum vom

23.01. – 21.02.2017 thematisiert wurde. Die Suchanfrage bei Hashtagify ergab, dass der #Mündigkeit eine Popularität von 6.7 hat. Auf einer Skala von 0 bis 100 erhält der populärste Hashtag 100, während ein Hashtag, der nie benutzt wird, 0 erhält. #Trump hatte zum gleichen Zeitpunkt eine Popularität von 79.5 und der #PokemonGo einen Wert von 73.7. Auch wenn man berücksichtigt, dass die Daten mit Softwares generiert wurden, die uns unbekanntem Algorithmen unterworfen sind, und die Posts einer weitergehenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden müssten, so lässt sich festhalten, dass die quantitativen Ergebnisse veranschaulichen, dass der Begriff Mündigkeit in dem für die Zielgruppe relevanten sozialen Netzwerken kaum vertreten ist. Hiermit stellt sich dann auch die Frage, warum dies so ist. Eventuell liegt es daran, dass der Begriff in der Schule mitunter nur einmal im Ethik-Unterricht auftaucht und dadurch für Jugendliche nicht mit alltagspraktischen Emotionen verknüpft ist, sondern eher als abstrakt, theoretisch und normativ angesehen wird. Mit anderen Worten: Der Begriff Mündigkeit ist für junge Menschen eher „boring“ als „sexy“. Dass dies aber nicht zwangsläufig so sein muss, verdeutlicht das Zitat eines Lehramtsstudierenden aus einer Diskussionsrunde, die wir am Ende des Seminars „E-Partizipation und Stadtplanung: Die Fallbeispiele Tallinn und Helsinki“ durchgeführt haben: „Meiner Meinung nach hat der gelegte Fokus auf den Begriff der Mündigkeit unser Seminar instinktiv spannender gemacht. Ich habe mich vor diesem Seminar nicht im Geringsten mit dem Begriff der Mündigkeit beschäftigt. Rückblickend merke ich sofort, wie viel ich jetzt eigentlich dazugelernt habe. Genau deshalb ist Mündigkeit womöglich die entscheidende Wendung, die dieses Seminar von anderen differenziert und ‚einzigartig‘ macht. Es war spannend, sich mit Stadtplanung und eParticipation im Hinblick auf Mündigkeit zu beschäftigen.“ Dieses Zitat verweist darauf, dass der Terminus Mündigkeit und die ihm immanenten Begriffe Autonomie, Selbst und Reflexion auch junge Menschen ansprechen, wenn sie in den Kontext entsprechender Erfahrungshorizonte und Problemstellungen gestellt werden. Der Begriff wird aber ganz offensichtlich kaum von Erwachsenen und Pädagogen genutzt, obwohl Mündigkeit immer noch als eine *finis proprius* der Schulbildung gilt. Diese Feststellung mündet in dem dritten Aspekt, den wir thematisieren möchten.

3.3 „Mündigkeit“ in der Bildungsprogrammatisierung

Der Verdacht liegt nahe, dass der Mündigkeitsbegriff in seiner bildungspraktischen Anwendung aus der Mode gekommen ist oder, wenn man es drastischer formulieren möchte, auf dem Weg zum bildungsphilosophischen Friedhof ist. Die Autorengruppe Fachdidaktik (2016) wirft z. B. Detjen u. a. (2012, 9) vor, den Mündigkeitsbegriff

auf dem Altar der Kompetenzorientierung zu opfern: „Quantifizierung verdrängt Mündigkeit“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 18). Im ICILS-Bericht (Bos u. a. 2014) sowie im Bericht „Wertewandel in der Jugend und anderen gesellschaftlichen Gruppen durch Digitalisierung“ des BMFSFJ (2016) taucht er gar nicht auf. Diese Befunde sind sicherlich darin begründet, dass der Begriff über einen hohen Abstraktionsgehalt verfügt und sich dadurch bezüglich der Verwendung Schwierigkeiten ergeben, die mit folgenden Schlagworten beschrieben werden können: Konsensformel, Widersprüchlichkeit, Kontroversität, Herrschaft, Positionsgebundenheit und Verweigerung (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 14). Es kann an dieser Stelle keine begriffsgeschichtliche Aufarbeitung erfolgen, aber wir möchten darauf hinweisen, dass der Begriff nach wie vor eine konstituierende Bedeutung für die Bestimmung von Bildung hat. Daher ist es wichtig, dass er benannt wird und auch in den Kontext einer „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) gestellt wird, wie dies z. B. auch im Konzept der digitalen Selbstbestimmung (Mertz u. a. 2016) realisiert wurde. Ein weiterer Ansatz, der eine mündigkeitsorientierte digitale Bildung verfolgt, ist der Ansatz der strukturalen Medienbildung, der ebenso wie Adorno (1969) die kritische Selbstreflexion als zentrales sinnstiftendes Moment begreift. Wie dieser Ansatz im Rahmen einer Thematisierung viraler Raumkonstruktionen im schulischen oder universitären Bildungskontext fruchtbar gemacht werden kann, werden wir im folgenden Punkt demonstrieren.

4. Strukturelle Medienbildung – Räumliche Erfahrungen im Kontext digitaler Medien ermöglichen

Der Ansatz der strukturalen Medienbildung, auf den wir uns im Folgenden beziehen, stellt im Gegensatz zu vielen anderen Ansätzen nicht die gegenständlichen Medien und ihre Vermittlerrolle in den Mittelpunkt, sondern geht vielmehr davon aus, dass die Medien im Wesentlichen die Strukturen von Weltansichten bestimmen. Dies bedeutet, dass wir uns nicht zu, sondern in Medien verhalten: „Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Jörissen/Marotzki 2009, 109). Für die lebensweltliche Orientierung im digitalen Zeitalter, die durch wachsende Unbestimmtheit und zunehmende Komplexität geprägt ist, wird eine reflexive Haltung, eine Neugestaltung von Weltansichten, ein flexibler Umgang mit Wissensbeständen, die Offenheit für Neues, tentative Erfahrungsstrukturen und die Einsicht in Grenzen zunehmend wichtiger. Bildung lässt sich hierbei nicht auf ein „know-what-and-know-

how“ reduzieren. Der diesem Ansatz zu Grunde liegende Bildungsbegriff beschreibt Bildung vielmehr als einen strukturalen Transformationsprozess der individuellen Weltanschauung, die – bezogen auf Kant (1800) – eine besondere Aufmerksamkeit auf eine kritische Analyse und autonome Reflexion von auf a) Wissen, b) Handlung, c) Transzendenz und d) Biographie bezogene Aspekte des menschlichen Lebens legt. Jörissen und Marotzki (2009, 30 f.) beschreiben diese vier Dimensionen der Lebensweltorientierung wie folgt:

1. Die Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens: z. B. wie verschiedene Medien arrangiert sind.
2. Die Reflexion des Handlungsbezugs als Frage nach Grundsätzen des eigenen Handelns, die sich in konkreten sozialen Kontexten ergeben: z. B. Handlungsoptionen, die sich aus Informationen aus sozialen Medien ergeben.
3. Die Reflexion von Grenzen als Grundstruktur von Bildung: z. B. die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden oder die Grenzen zwischen Körper und Technik, die im digitalen Zeitalter zunehmend an Konturen verlieren.
4. Die Reflexion von Biographisierungsprozessen: z. B. die Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen oder nach subjektiven Relevanzen und Werten in digitalen Lebenswelten.

Diese vier Orientierungsdimensionen können auch als Analyseraster dienen, um einzelne mediale Anwendungen auf deren Bildungspotential hin zu untersuchen.

4.1 Die Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens

In den sozialen Medien lassen sich Postings in sozialen Netzwerken als Kommunikationsakte identifizieren, die in Verbindung mit Hashtags räumliche Bedeutungszuweisungen schaffen. Die Nutzenden der Plattformen interpretieren und kreieren lokale Informationen zu Orten, z. B. „ihren“ Stadtteilen, und lassen durch ein Hashtag mit Ortsbezug neue Raum- und Bedeutungszuschreibungen entstehen. Wie die beiden Beispielpostings zeigen, entstehen für denselben Stadtteil verschiedene Raumkonstruktionen. So koexistiert z. B. das Bild eines Konsum- und Ausgeviertels neben dem eines von Familien bewohnten Viertels, das durch Schulplatzmangel gekennzeichnet ist. Diese Raumkonstruktionen scheinen sich zu widersprechen, es handelt sich jedoch um Regionalisierungen verschiedener Individuen, d. h. Räume können durch unterschiedliches Handeln, hier Kommunikationsakte, des jeweiligen Individuums eine andere Bedeutung erlangen. Zudem provoziert die Verwendung von unterschiedlichen Informationstypen, wie z. B. Hashtags, Text, Hyperlinks und Bilder, eine kritische Reflexion dahingehend, dass z. B. Bilder immer auch anders gelesen werden können,

als es das dazugehörige Hashtag beschreibt. Darüber hinaus wird deutlich, dass räumliche und zeitliche Dimensionen veränderlich und Raumkonstruktionen folglich von festen Zuschreibungen befreit sind. Lernprozesse, die alltägliche Regionalisierungen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stellen, erfordern solch eine reflexive Auseinandersetzung mit Informationsquellen, um einerseits die Kontextualisierungen von Orten und Räumen und die daraus entstehenden Raumkonstruktionen aus einer fachlichen Perspektive nachvollziehen und andererseits geomedial entstandene Raumkonstruktionen hinterfragen zu können, da diese mitunter einen Einfluss auf die eigenen Handlungen haben, womit wir zum nächsten Punkt kommen.

4.2 Die Reflexion des Handlungsbezugs

Im vorherigen Punkt wurde deutlich, dass sich ortsbezogene Postings im Spannungsfeld zwischen Inszenierungs- und Authentizitätsanspruch bewegen. Den Produzenten und Konsumenten von Postings muss bewusst sein, dass diese eine Vermittlungsinstanz von Erfahrungen sind und somit auch handlungsleitenden Charakter haben können. Die Raumkonstruktionen zum Stadtteil Bockenheim im Posting zum Thema Konsum weist auf einen belebten und vielfältigen Stadtteil hin. Solch eine Vorinterpretation kann bei Leser/-innen des Postings zu einem Besuch oder zu einer Meidung des Stadtteils führen und somit einen Einfluss auf deren Handeln haben. Ebenso kann das Posting zum Schulplatzmangel eine Handlungsgrundlage sein, ob jemand mit seinem Kind nach Bockenheim zieht oder eben auch nicht. Neben der Reflexion über die Güte von solchen Geoinformationen und den Einfluss auf Handlungsoptionen geht es in Bezug auf Bildungsprozesse aber auch darum, eine verantwortungsvolle Gemeinschaft in sozialen Netzwerken zu pflegen. Durch ortsbezogene Postings werden Raumkonstruktionen leichter auffindbar und sichtbarer gemacht. Sie erhalten durch die sozialen Medien eine höhere Reichweite, die in Zukunft noch zunehmen wird. Sicherlich sind zwei oder drei ortsbezogene Postings keine signifikant handlungsleitenden Raumkonstruktionen. Welche Dynamik sich in sozialen Netzwerken jedoch entwickeln kann, zeigt das Beispiel der „America-First-Videos“ oder die sogenannten „Shit-Storms“, die über einen Nutzer hereinbrechen können. So wurde zum Beispiel ein Gästehaus in Hudson, New York, das Gästen, die eine schlechte Bewertung abgeben, mit Strafen drohte, auf Facebook prompt mit einer Welle von Beschimpfungen und schlechtmöglichsten Bewertungen bedacht (Spiegel-online vom 05.08.2014). Zudem existieren mittlerweile zahlreiche Handlungsanleitungen im Netz, die erläutern, wie ein Posting aufgebaut sein muss, um das Potential zu haben „viral zu gehen“. Dieser damit einhergehenden Verantwortung muss sich jeder Produzent von Inhalten und

Informationen zu Räumen bewusst sein. Es muss eingeschätzt werden können, welche performative Kraft Raumkonstruktionen entfalten können, auch wenn die Angemessenheit und die Qualität eines Postings in den sozialen Medien natürlich auch einer sozialen Validierung unterliegen. Hiermit ist der Zusammenhang zwischen dem Eigenen und dem Anderen sowie der Grenzziehung zwischen Mensch und Technik thematisiert, was im Folgenden weiter differenziert wird.

4.3 Die Reflexion von Grenzen

Dadurch, dass die Informations- und Kommunikations-Technologien einen immer größeren Einfluss auf den Menschen haben, gilt es auch in Bildungsprozessen, die Grenzziehung zwischen Mensch und Technik und zwischen dem Eigenen und Fremden zu reflektieren. Die Reflexion des Eigenen und des Anderen wurde bezüglich möglicher Handlungsoptionen schon angesprochen. Hinsichtlich der Grenzziehung zwischen Mensch und Technik hat das Fallbeispiel soziale Medien insofern Auswirkungen, als dass das Smartphone im öffentlichen Raum mit seinen Anwendungen den physischen Körper ergänzt. Hierdurch kommt es zum neuartigen Phänomen des Phoneurs, eines Fußgängers, der im öffentlichen Raum über sein Smartphone nicht nur die Raumstruktur für sich verändert, sondern zugleich Zuschauer und Kommentator der Welt und damit Impulsgeber für andere ist (De Souza e Silva 2006). Hierbei rückt dann auch die Reflexion des Zusammenhangs zwischen dem Eigenen und dem Anderen in den Mittelpunkt. Ebenso wie ein Lächeln im öffentlichen Raum, auf das ein anderer antwortet, nicht ein automatischer Reflex oder eine einfache Reproduktion ist, sind ortsbezogene Hashtags nicht nur Ausdrucksmittel, die etwas Eigenes ausdrücken, sondern Andere nehmen hierauf Bezug, was wiederum einen Einfluss auf das Eigene haben kann. Auf diese neuen Kommunikationsformen im öffentlichen Raum verweist auch das Wort Smombie, das 2015 zum Jugendwort gekürt wurde. Die Kombination aus den Wörtern Smartphone und Zombie beschreibt jemanden, der von seiner Umwelt nichts mehr mitbekommt, weil er nur noch auf sein Smartphone starrt. Er ist dabei physisch in einem öffentlichen Raum und mental in einem virtuellen Raum, der mitunter ganz anders konstruiert wird. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist die weltweit erfolgreiche Augmented-Reality-App Pokémon Go. Das Spiel erschafft durch GPS-Daten ein virtuelles Abbild des Raumes, in dem man sich physisch gerade befindet. Durch die Kamerafunktion ist es möglich, die in den virtuellen Raum projizierten Pokémon zu fangen. Der Hype um diese App hat im Sommer 2016 z. B. in Marburg dazu geführt, dass öffentliche Plätze, die nicht genutzt wurden, auf einmal von jungen Menschen bevölkert wurden. Vereinzelt kam es auch zum Zusam-

menbruch des Verkehrs an öffentlichen Plätzen, weil die Spielarena sich dort befand und von vielen Teams stark umkämpft war. Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Verhältnis von Subjekt und Raum durch neue digitale Medien auch neu konfiguriert wird. Einerseits findet eine Entfremdung des Subjekts vom konkreten Raum statt, denn die Aufmerksamkeit kann sich, während man sich in diesem bewegt, auf etwas in einem ganz anderen Raum richten oder auf etwas, was dem physischen Raum virtuell hinzugefügt wird. Dies verdeutlicht, dass der Zusammenhang von digitaler Kommunikation und sozialen Interaktionsmustern im öffentlichen Raum heutzutage nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern ein Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse und damit auch integraler Bestandteil der Produktionsweise des Raumes ist. Auch dies gilt es in geographischen Bildungsprozessen zu thematisieren, da der Sozialraum, verstanden als soziomaterielles Gewebe, in das „differente historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen und politische Entscheidungen eingeschrieben sind“ (Kessl/Reutlinger 2010, 249), auch unsere Biographie prägt.

4.4 Die Reflexion von Biografisierungsprozessen

Dieser letzte Punkt bezieht sich auf die Annahme, dass soziale Medien nicht nur die Wahrnehmungsweisen des Menschen verändern, sondern auch ihn selbst. Medien strukturieren die Art und Weise, in der Erfahrungen gemacht werden, und strukturieren folglich den Selbst- und Weltbezug. Ein entscheidender Faktor ist hierbei, dass wir jegliche Information neuronal und kognitiv selektieren. Mit anderen Worten bedeutete dies, dass wir uns nicht zu, sondern in Medien verhalten, wie ein Fisch im Wasser. Hierbei selektieren wir Information. Als Selektionsmechanismus dient die Bedeutsamkeit vor dem Hintergrund unseres Lebenskontextes. Bezogen auf den Sozialraum von Menschen bedeutet dies, dass dieser sich sowohl in sinnlichen wie auch medialen Prozessen konstituiert, die durch die Biographie einen Rahmen erhalten. Wenn ortsbezogene Postings einen direkten Lebenszusammenhang haben, dann muss es auch darum gehen zu eruieren, wie diese Räume in den sozialen Netzwerken konstruiert werden und welchen Einfluss dies wiederum auf den eigenen jeweiligen Selbst- und Weltbezug hat.

Mit dieser skizzenhaften Analyse ortsbezogener Postings und räumlicher Informationen in sozialen Medien wird deutlich, dass es zu einer immer stärkeren Durchdringung von materiellen und medialen Aspekten von Räumen kommt. Das Leben von Kindern und jungen Menschen findet in medial durchzogenen Resonanz-Räumen statt, die einen weitreichenden Einfluss auf den Selbst- und Weltbezug haben und die in Bezug auf Deutungshoheiten auch hart umkämpft sind. Dieser Befund zeigt die

Wichtigkeit einer pädagogischen Auseinandersetzung mit diesen neuen Räumen, die wir abschließend diskutieren.

5. Fazit: Verstehen von digitalen Geographien

Das Ziel dieses Beitrags war es, virale Raumkonstruktionen analytisch zu fassen und auf Bildungsanlässe für die gesellschaftswissenschaftliche Medienbildung zu prüfen. Resümierend ist festzustellen, dass soziale Medien neue Raumkonstruktionen hervorbringen und diese durch ihre Viralität ein neues Potential von Wirkmächtigkeit aufweisen. Dem realen Raum werden in kürzester Zeit neue bzw. andere Bedeutungen zugewiesen, gleichzeitig werden bereits bestehende Zuschreibungen auch wirkmächtig manifestiert. Die bildungstheoretische Analyse hat aufgezeigt, dass die Auseinandersetzung mit ortsbezogenen Informationen aus sozialen Medien eine aktive und authentische Möglichkeit eröffnet, um Lernenden mündigkeitsorientierte räumliche Erfahrungen im Rahmen der Analyse dieses stetigen Herstellungsprozesses von Orten und Räumen zu ermöglichen.

Deutlich wurde aber auch, dass man sich der räumlichen Wirkung digitaler Raumkonstruktionen nur durch Entsubjektivierung und Abstraktion entziehen kann. Diese Metaebene zu erreichen ist aber insofern erschwert, als sich die Informationen in den sozialen Netzwerken so unmittelbar anfühlen. Hiermit rückt auch die Frage nach Bildungskonzepten hinsichtlich der Förderung einer gesellschaftlichen Verantwortung in den Mittelpunkt. Diesbezüglich muss konstatiert werden, dass die digitale Revolution zu komplex, vielschichtig und unvorhersehbar ist, als dass der technisch getriebenen Entwicklung schlicht mit einem technisch orientierten Ansatz der Kompetenzentwicklung zu begegnen ist, der auf eine Bedienung der Technik des Mediums oder auf das bloße Verständnis der transportierten Inhalte abzielt. Es geht vielmehr darum, wie die digitalen Veränderungsdynamiken und ihre Auswirkungen auf Räume zu bewerten und mit welchen Handlungsermächtigungen und -einschränkungen sie für das Individuum verbunden sind. Hierfür ist ein reflexiver mündigkeitsorientierter Ansatz, wie z. B. der der strukturalen Medienbildung, notwendig. Dieses Konzept ist auch anschlussfähig an den Spatial Citizenship Ansatz, der proklamiert, dass jeder Bürger in der Lage sein sollte, sich mithilfe von digitalen Geomedien an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, diese zu initiieren, dominante Diskurse zu hinterfragen und diese gegebenenfalls durch die Herstellung, Kommunikation und Aushandlung alternativer räumlicher Konstruktionen zu verändern (Gryl/Jekel 2012; Schulze u. a. 2015).

Abschließend möchten wir noch einen kurzen Blick auf offene Forschungsfragen werfen. Diesbezüglich ist anzumerken, dass bei der Analyse die kontextuelle Betrachtung von Konsument/-innen, Produzent/-innen und Prosument/-innen und die Bedingungen ihres Handelns nicht berücksichtigt wurde. Außerdem gilt es zu beachten, dass auch Software-Programme, sogenannte Social Bots, mit ihren Beiträgen Raumkonstruktionen maßgeblich beeinflussen können. Ebenso wurde die Trennung zwischen Informationsgehalt und Informationssinn der Posts nicht thematisiert. Hiermit sind nur einige Aspekte angesprochen, die in weiteren Forschungen berücksichtigt werden müssen und die aufzeigen, dass zukünftig ein verstärktes Augenmerk auf die Vielfalt der sozialen und räumlichen Prozesse in sozialen Medien gelegt werden muss, um diese für räumliche Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Denn für viele Menschen sind die sozialen Medien bereits ein zentraler Teil ihres Alltagslebens und entfalten dementsprechend große Wirkmächtigkeit.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1969: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/M.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Baker, Tom R. u. a. 2015: A Research Agenda for Geospatial Technologies and Learning. *Journal of Geography*, Jg. 114, Heft 3, S. 118-130.
- Bos, Wilfried u. a. 2014: ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.) 2016: Wertewandel in der Jugend und anderen gesellschaftlichen Gruppen durch Digitalisierung. Berlin.
- Bruns, A. (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsage. New York.
- Crampton, Jeremy u. a. 2013: Beyond the Geotag? Deconstructing ‚Big Data‘ and Leveraging the Potential of the Geoweb. *Cartography and GIScience*, Jg. 40, Heft 2, S. 130-139.
- Detjen, Joachim u. a. 2012: Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden.
- De Souza e Silva, Adriana 2006: From cyber to hybrid: mobile technologies as interfaces of hybrid spaces. In: *Space & Culture*, Jg. 9, Heft 3, S. 261-278.
- Graham, Mark/Zook, Mattew 2013: Augmented Realities and Uneven Geographies: Exploring the Geolinguistic Contours of the Web. *Environment and Planning A*, Jg. 45, Heft 1, S. 77-99.
- Gregory, David (1994): *Geographical Imaginations*. Cambridge.
- Gryl, Inga/Jekel, Thomas 2012: Re-centering GI in secondary education: Towards a spatial citizenship approach. *Cartographica: the international journal for geographic information and geovisualization*, Jg. 47, Heft 1, S. 18-28.
- Gryl, Inga u. a. 2013: *geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung*. Wiesbaden.
- Hölig, Sascha/Hasebrink, Uwe 2016: Reuters Institute Digital News Survey 2016 – Ergebnisse für Deutschland. Hamburg.

- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried 2009: Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian 2010: Sozialraum. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Carolin/Lingg, Eva (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung in soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 247-250.
- KMK (Kultusminister Konferenz) (Hg.) 2016: Bildung in der digitalen Welt. Berlin.
- Krotz, Friedrich 2007: Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden.
- Lossau, Julia 2002: Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) 2015: JIM 2015 Jugend, Information, (Multi-)Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mertz Marcel u. a. 2016: Digitale Selbstbestimmung. Cologne Center for Ethics, Rights, Economics, and Social Sciences of Health (ceres). Köln.
- Reithmeier, Christina u. a. 2016: „Heaven. #shopping #Frankfurt #weekend #joy“ – Hashtags, constructions of space, and geography education. In: GI_Forum. Journal of Geographic Information Science, Jg. 1, S. 282-294.
- Reuber, Paul/Schlottmann, Antje 2015: Editorial: Mediale Raumkonstruktionen und ihre Wirkungen (Themenheft). In: Geographische Zeitschrift, Jg. 103, Heft 4, S. 193-201.
- Schlottmann, Antje 2013: Prosumieren im web 2.0: Das Ende des kritischen Konstruktivismus oder seine letzte Instanz? In: Gryl, Inga u. a. (Hg.): geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung. Wiesbaden, S. 93-110.
- Schulze, Uwe u. a. 2015: Spatial Citizenship education and digital geomedias: composing competences for teacher education and training. Journal of Geography in Higher Education, Jg. 39, Heft 3, S. 369-385.
- Sui, Daniel Z. 1995: A pedagogic framework to link GIS to the intellectual core of geography. In: Journal of Geography, Jg. 94, Heft 6, S. 578-591.
- Werlen, Benno 1997: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart.
- Woolf, Alex 2014: Let's Think about the Internet and Social Media. London.

Förderhinweis

Der Beitrag ist im Rahmen des Projektes „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ an der Goethe-Universität Frankfurt im sozialwissenschaftlich-historischen Fachverbund entstanden und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.