



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 59, Nr. 4, 2021
doi: 10.21243/mi-04-21-08
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Partizipationserfahrungen in einer post-digitalen Welt. Best Practice Ansätze aus dem Projekt eSwäG – Escape Schwäbisch Gmünd

Daniel Autenrieth

Stefanie Nickel

Organisationslogische Bedingungen können Teilhabe ebenso ermöglichen, wie einschränken (Giddens 1988). Mit Fokus auf eine Kultur der Digitalität, die als Kultur der Partizipation (Stalder 2016) verstanden werden kann und sollte, geht es darum zu fragen, wie Partizipation im institutionellen Kontext – und damit nicht nur politisch – sondern vielmehr sozial gerecht gestaltet werden kann, so dass Heranwachsende ihre Umwelt mitgestalten können, um auf diese Weise die Herausforderungen einer post-digitalen Welt eigenständig zu meistern. Erfolgreiche und nachhaltige Teilhabeerfahrungen sind, so die Annahme, geprägt durch Autonomie, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Sinnhaftigkeit. Ziel des Beitrags ist es daher, anhand eines Best-Practice-Beispiels Möglichkeiten der Mit-

bestimmung und -gestaltung darzulegen. Hierzu werden neben dem Theorie-Praxis verknüpfenden Beispiel erste Ergebnisse der dazugehörigen Projektevaluation vorgestellt.

Organizational logic can enable participation as well as interfere with it (Giddens 1988). Focusing on a culture of digitality, which can and should be understood as a culture of participation (Stalder 2016), we ask how participation can be shaped in an institutional context – and thus not only politically – but rather in a socially just way, so that adolescents can co-create their environment and thus independently master the challenges of a post-digital world. Successful and sustainable experiences of participation are, according to our assumptions, characterized by autonomy, self-efficacy and meaningfulness. Therefore, this article aims to outline possibilities of (digital) participation based on a best practice example and also present first results of the associated project evaluation.

1. Einleitung

Jugend zu ermöglichen, bedeutet zu fragen, wie Partizipation (nicht nur politisch) von jungen Menschen sozial gerecht erlebt werden kann. Weiterhin müssen die Bedingungen des Aufwachsens so gestaltet werden können, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene Herausforderungen eigenständig und erfolgreich meistern (BMFSFJ 2017: 17) und ihre Umwelt entsprechend mitgestalten können. Erfolgreiche und nachhaltige Teilhabeerfahrungen sind geprägt durch Autonomie und Selbstwirksamkeitserfahrungen und bedingt durch Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Gestaltbarkeit von Welt. In einer post-digitalen Welt geht es hier vermehrt auch um mediales Handeln, welches sehr unterschiedlich und besonders sozial ungleich ausgeprägt ist. Das bedeutet nicht, dass Medien oder Digitalisierungsprozesse soziale Un-

gleichheit verursachen (Niesyto 2019b: 41). Sie können aber als Verstärker wirken, sodass Ungleichheit auch digital reproduziert werden kann (Maykus 2020: 135).

Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Schulische und hochschuldidaktische Lehr- und Lernprozesse sind in Strukturen eingebettet; sie lassen beispielsweise häufig wenig Freiraum in Bezug auf das inhaltliche Mitgestalten und -bestimmen. Das Verfolgen einer dialogisch angelegten Praxisforschung zwischen unterschiedlichen Institutionen sowie einer damit einhergehenden Theorie-Praxis-Verzahnung kann dennoch Teilhabeerfahrungen ermöglichen. Im Sinne von „Von der Praxis für die Praxis“ können Synergieeffekte für einen kollaborativen Austausch über Best Practices angeregt werden. Einhergehend mit der Öffnung hin zu projektbezogenen und handlungsorientierten Formaten, die Teilhabe im Sinne von Mitgestaltung, Mitsprache und Mitbestimmung ermöglichen, schaffen sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf diese Weise selbst Strukturen, planen eigenständig und gehen bei der Umsetzung strategisch vor (Autenrieth/ Nickel 2020, siehe hierzu auch 2021b, i. E.).

Als Best-Practice-Beispiel für Teilhabemöglichkeiten in einer post-digitalen Welt möchten wir daher in diesem Beitrag das Projekt „eSwäG – Escape Schwäbisch Gmünd“ (gefördert durch den Fonds Soziokultur und die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien im Rahmen des Programms „Neustart Kultur“) sowie erste Ergebnisse aus der Projektevaluation vorstellen. Die Intention und Struktur des Projekts sind geprägt durch Prinzipien einer Kultur der Digitalität, insbesondere Gemeinschaftlichkeit, Referenzialität und Algorithmizität (Stalder 2019), ein konstruktivisti-

sches Bildungsverständnis sowie dem Wunsch, junge Menschen u. a. durch Ansätze des Game-Based-Learning darin zu unterstützen, ihre Kreativität zu nutzen, damit sie auf ein Leben in einer sich stetig wandelnden Welt vorbereitet sind. Wir werden dazu zunächst auf der Theorieebene erläutern, inwiefern eine post-digitale Welt an Prozessen und nicht an „finalen“ Ergebnissen orientiert ist. Weiterhin werden wir kurz aufzeigen, dass in diesem Kontext eine Kultur der Digitalität nicht aus sich selbst heraus eine Kultur der Partizipation darstellen muss. Damit in Verbindung stehen Hürden wie z. B. soziale Ungleichheit, die wir mit Blick auf den *second-level digital divide* betrachten werden. Auf der Basis unseres Bildungs-, Lern- und Partizipationsverständnisses geben wir dann Einblicke in das Projekt „eSwäG – Escape Schwäbisch Gmünd“ und stellen erste Ergebnisse aus der summativen Projektevaluation dar.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Vom Produkt zum Prozess in einer post-digitalen Welt

Hardware und Software sind die Bausteine der digital-vernetzten Welt. Während Hardware dem Begriff entsprechend zumeist etwas festes, eher statisches darstellt, ist Software dem Begriff nach weich, form- und wandelbar. Der Entstehungsprozess von Software, insbesondere von Open-Source-Software ist ein geeignetes Beispiel, um Prozessorientierung näher zu betrachten. Open-Source-Software ist üblicherweise durch die Offenlegung einer Versionshistorie gekennzeichnet, die es allen ermöglicht, beispielsweise die Qualität der Software zu prüfen oder die Anzahl

der Entwicklerinnen und Entwickler und ihre Beiträge einzusehen. Gleichzeitig ermöglicht die Offenlegung von Quellcodes, bestehende Projekte aufzugreifen, um diese für eigene Vorhaben zu nutzen, weiterzuentwickeln oder etwas ganz Neues daraus zu erschaffen¹ (Stallman 1985). MediaWiki, die Softwarebasis von Wikipedia und Wordpress (über 40 % aller Webseiten werden mit diesem Content Management System betrieben (Gelbmann 2021) sind nur zwei Beispiele für Open-Source-Projekte, die in den letzten Jahren den digitalen Wandel entscheidend mitgeprägt haben.

Diese Beispiele unterstreichen alle drei von Felix Stalder (2019) genannten Eigenschaften einer Kultur der Digitalität: Referenzialität (z. B. Remix vorhandener und offener Quellcodes), Gemeinschaftlichkeit (z. B. die gemeinsame Entwicklung, Prüfung und Testung von Software mit Akteurinnen und Akteuren aus der ganzen Welt) und Algorithmizität (z. B. MediaWiki transformiert in der Wikipedia unüberschaubare Daten- und Informationsmengen in eine für Menschen nutzbare und verstehbare Oberfläche). Wikipedia ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie die Digitalisierung die Bedeutung von Prozessen akzentuiert. So ist der gesamte Entstehungsprozess eines Artikels dokumentiert. Informationen zu früheren Versionen können eingesehen werden, Diskussionen und Kommentare werden festgehalten. Diese Informationen schaffen Transparenz und ermöglichen die ko-konstruktive Weiterentwicklung durch die Gemeinschaft.

Die genannten Beispiele definieren ihren Wert durch ihren flüssigen Aggregatzustand (Bauman 2000): Es gibt kein abgeschlossenes Resultat, kein unveränderliches Produkt, das in seinem Zustand hingenommen werden muss. Die Digitalisierung hat diese

Verflüssigung und die dadurch freiwerdenden Potenziale ermöglicht. In Bildungskontexten, besonders in Schulen werden diese aber kaum wahrgenommen (vgl. u. a. Knaus 2018), mit schwerwiegenden Folgen für die Bildungsgerechtigkeit und damit Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten in einer post-digitalen Welt (die Problemfelder werden im Abschnitt „Partizipation und benachteiligte Gruppen in der post-digitalen Welt“ näher erläutert).

Der Ausdruck *post-digital* deutet dabei nicht auf das Ende des Digitalen hin, sondern auf das Ende der Auffassung des Digitalen als spezifisches kulturelles Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Weise des Seins. Anders ausgedrückt: Es geht um die gefühlte Selbstverständlichkeit und die Omnipräsenz des Digitalen, die in der Lebensrealität nur noch bei Abwesenheit oder Fehlfunktionen bemerkt wird (vgl. u. a. Schmidt 2020). In einer post-digitalen Welt ist post-digitale, zeitgemäße Bildung (geprägt z. B. durch Prozessorientierung und Kompetenzen wie Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken, vgl. dazu u. a. Fadel et al. 2017) aber von zentraler Bedeutung zur Gestaltung einer durch Schwankungen, Unbeständigkeit, Unsicherheit und Komplexität geprägten Welt im Wandel.

Wandel bedeutet weder Rückkehr noch Preisgabe, noch Laissez-faire. Er beinhaltet Unvorhergesehenes und Unvorhersehbares, übersteigt also die erkundeten Möglichkeiten. Er setzt uns dem Unmöglichen aus, stellt also jede Identifikation, jede Anerkennung, jede Angleichung in Frage. Das verlangt ganz besonders danach, die Orte der Ratlosigkeit und Ohnmacht selbst zu bearbeiten. (Nancy 2017: 14)

Um mit diesem Wandel umzugehen, neue Ideen zu entwickeln und kreativ zu sein, sollte es ein Ziel sein,

das Finden, Herausarbeiten und Artikulieren sowie das Leben mit Fragen zu befördern – durch geeignete Orte, in denen zögerliches, unsicheres Sprechen und intensives, offenes Zuhören möglich ist (Schmidt 2020: 63)

und damit den Prozess und nicht die Antworten in den Fokus legen. Ohne einer genaueren theoretischen Einordnung des Game-Based-Learning vorzugreifen, sollte an dieser Stelle dennoch auf das Potenzial des Spiels, der Spielpädagogik und Game-Based-Learning hingewiesen werden, die wir für geeignet halten, um solche (iterativen) Prozesse zu erleben und mitzugestalten. Die Spirale des kreativen Lernens (Resnick 2020: 26) bestehend aus Imaginieren, Kreieren, Spielen (hier könnten auch Begriffe wie „Experimentieren“, „Prototypisieren“ etc. eingesetzt werden), Teilen, Reflektieren und im Anschluss erneutes Imaginieren sowie das Prinzip der 4Ps (Projects, Passion, Peers, Play) sind für uns dabei handlungsleitend. Das bedeutet, dass wir Menschen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) dabei unterstützen, an Projekten (*Projects*) zu arbeiten, die in ihnen Leidenschaft (*Passion*) und Flow-Erlebnisse (Csikszentmihalyi 2015) auslösen, bei denen sie zusammen mit Gleichgestellten (*Peers*) spielerisch experimentieren (*play*) (Resnick 2020: 31).

2.2 Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?!

Anhand der Trias von Schule, Hochschule und außerschulischem Lernort haben wir bereits Schulentwicklungsprozesse im Hinblick auf post-digitale Zeiten aufgezeigt und unsere Position in der par-

tizipatorischen Unterrichts- und Schulentwicklung verankert (Autenrieth/Nickel 2021a, 2021b, i. E.). In diesem Zusammenhang richteten wir den Blick auf strukturimmanente sowie organisationslogische Bedingungen, um herauszufinden, welche (konstitutive) Wirkung sie auf die Ausgestaltung der Bildungslandschaft ausüben oder gar einer Ausgestaltung entgegenwirken. Ausführlich haben wir dargelegt, welche Strukturen kreatives Handeln, divergentes Denken sowie das Entfalten der eigenen Potenziale einschränken und welche sich begünstigend auf deren Entfaltung auswirken (ebd.). Mit Blick auf unser Modell sowie unsere sich darauf beziehenden Annahmen kann daher gesagt werden: Teilhabe an der Gestaltung von Schule und Unterricht sowie Gesellschaft setzt ein hohes Maß an Gestaltungswillen voraus. Jedoch, um einen Gegenhorizont aufzubauen, zeigt die Erfahrung, dass sich schulische Akteurinnen und Akteure, wie zum Beispiel Studierende, häufig klar festgelegte Strukturen und Leitung wünschen. Der Wunsch nach vorgegebenen Wegen steht freiem und kreativem Handeln sowie divergentem Denken im Weg. Mit anderen Worten: Das Bedürfnis zur Gestaltung von Welt und Zukunft steht in starkem Widerspruch zu unhinterfragten, tradierten Strukturen – auch im Bildungsbereich. Insofern plädieren wir für einen interdisziplinären Zugang zur Betrachtung der Welt und der vorherrschenden Kultur (ebd.), um ein kritisch-reflektiertes Verständnis sowie Handlungsoptionen innerhalb einer Kultur der Digitalität hin zu einer Kultur der Partizipation zu entwickeln.

Des Weiteren unterstreicht unser Modell (ebd.) das Resultieren von Phänomenen, Gegenständen und Situationen aus einer digital vernetzten Welt. Sie kann als Teil eines Metaprozesses (Krotz

2007: 11) verstanden werden, weil Digitalisierung weder räumlich noch zeitlich in sozialen und kulturellen Folgen begrenzt ist. In Anlehnung an den Rat für Kulturelle Bildung (2019) verstehen wir Digitalisierung daher als Produkt menschlicher Kultur. Aus diesem Verständnis resultiert die Annahme, dass Digitalisierung somit auch Auswirkungen darauf hat, wie Menschen leben, welche Wahrnehmungsstrukturen sie ausbilden und nutzen und wie sie ihre Umwelt gestalten. Letztlich ergeben sich aus der Digitalisierung im Kontext ökonomischer und politischer Interessen aber auch Problemfelder, etwa bei der Verwertung persönlicher Daten oder der Herausbildung totalitärer und kommerzieller Machtstrukturen, die außerhalb einer gesellschaftlichen Kontrolle liegen (Niesyto 2019a). In einer Kultur der Digitalität, die nach Stalder durch die Eigenschaften Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität (Stalder 2019: 13) geprägt ist, trägt der Umgang mit Formen von Kultur zur Veränderung der Gesellschaft bei. Dichotome Möglichkeiten wären: eine post-demokratische Welt der Überwachung, die geprägt ist durch Wissensmonopole oder eine „Kultur der Commons und der Partizipation“ (Stalder 2019).

Mit Fokus auf ein subjektorientiertes, erfahrungs- und handlungsbasiertes Verständnis bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Prozesscharakter sowie mit Blick auf die Verbindung zwischen Schule, Hochschule und außerschulischem Lernort heißt das: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses anzusehen. Sie kommen mit individuellen Bedürfnissen, kreativen Potenzialen und heterogenen Vorerfahrungen in die Schule bzw. Hochschule. Insofern kommt dem Passungsverhältnis zwischen

Subjekt und Struktur eine elementare Rolle zu. Das heißt, die dargelegten Annahmen machen einen Systembegriff notwendig, der Strukturen als durch handelnde Akteurinnen und Akteure gestaltbar ansieht. Denn Subjekte haben die Möglichkeit, kreativ, kommunikativ, kollaborativ und kritisch reflexiv auf Strukturen einzuwirken, indem sie Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Ebenso gut können sie Handlungen unterlassen. Von dieser These ausgehend, sind Strukturen faktisch per se nicht determinierend. Diese Perspektive findet sich in der Strukturationstheorie des britischen Soziologen Anthony Giddens (1988) wieder. Seine Betrachtungsweise des Verhältnisses von Subjekt und Struktur unterscheidet die Strukturationstheorie von einseitig fokussierten subjektivistischen bzw. objektivistischen Systemtheorien.

In der Lage zu sein, >anders zu handeln<, bedeutet, fähig zu sein, in die Welt einzugreifen bzw. einen solchen Eingriff zu unterlassen mit der Folge, einen spezifischen Prozeß oder Zustand zu beeinflussen. Ein Handelnder zu sein setzt die Fähigkeit voraus, eine Reihe von Kausal Kräften (dauerhaft im Strom des Alltagslebens) zu entfalten, einschließlich derjenigen, die der Beeinflussung der von Anderen entfalteten Kräften dienen. Handeln hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, >>einen Unterschied herzustellen<< zu einem vorher existierenden Zustand oder Ereignisablauf, d. h. irgendeine Form von Macht auszuüben. (Giddens 1988: 66)

In diesem Zusammenhang zeigt sich jedoch als eine generelle Herausforderung in der Hochschullehre die häufig von Studierenden beklagte Praxisferne und Theorielastigkeit im Lehramtsstudium. „Wir sind zu verkopft“, ist ein Satz, der nicht selten von Studierenden in Seminaren geäußert wird. Auch ist zu berücksichtigen, dass Studierende häufig in Seminar-Kontexten auf ein Ver-

verständnis von Schule aus der eigenen Schulzeit und den damit verbundenen Lehr- und Lernprozessen zurückgreifen. Damit einhergehende explizite und implizite Denkstrukturen (Giddens 1988) können handlungsbestimmend sein. In Anlehnung an das Habituskonzept von Bourdieu gehen wir davon aus, dass häufig nur Wahrnehmungen zugelassen werden, die im Einklang mit dem eigenen Verarbeitungsmodus stehen, um sich selbst vor krisenhaften Erfahrungen und sich daraus ergebenden Veränderungen zu schützen (Koller 2012: 27). Obwohl der Habitus, „mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann“ (Bourdieu 1987: 113f), als etwas schwer Veränderliches gilt, macht Bourdieu deutlich, dass Erfahrungen auch umgekehrt die „alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen“ (ebd.).

Wir möchten also mit den hier vorgestellten Ansätzen Strukturen aufbrechen und Möglichkeitsräume zum Ausprobieren, Fehler machen sowie kreativen und gestalterischen Handeln schaffen, um aus dem Hochschulkontext heraus gesprochen, künftige Lehrkräfte dabei zu 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.

2.3 Zum Begriffsverständnis Partizipation

Wir verwenden ein weites Begriffsverständnis von *Partizipation* aus einer pädagogisch-soziologischen Perspektive heraus, welches die Eigenschaften von Beteiligungsformen in einer post-digitalen Welt mit einbezieht und somit eine zentrale Bedeutung für

die Interaktion zwischen Institutionen bzw. Strukturen und Subjekten (Giddens 1988) darstellt. Unter Partizipation verstehen wir daher die Offenheit und das Interesse am Wesen und Geist der eigenen Person. Da Giddens zufolge eine damit einhergehende Achtung der eigenen Wünsche, Bedürfnisse sowie des eigenen Wissens, Könnens und der Haltungen zur Akzeptanz des Anderen als ganze Person führt. Dies kann als Voraussetzung verstanden werden für eine Weitergabe von qualitativen Erfahrungen, im partizipativen Sinne (Giddens/Schulte 1997: 167).

Wer eine zutreffende Vorstellung von der eigenen Emotionalität hat und auf persönlicher Basis erfolgreich mit anderen zu kommunizieren vermag, ist aller Wahrscheinlichkeit nach gut vorbereitet auf anspruchsvolle Aufgaben im staatsbürgerlichen Bereich. (ebd. 168)

Auf Basis einer solchen wechselseitigen Akzeptanz entsteht Solidarität und Motivation, wodurch sich eine Gesellschaft aus sich selbst heraus zu einer besseren entwickeln kann.

In demokratiepädagogischen Diskursen um Partizipation finden sich eine Reihe von Begriffsbestimmungen und Stufenmodellen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern (Hart 1992; Nickel 2016) im institutionellen Kontext. Die operationalisierten Modelle definieren Ränge, die eine Untersuchung der Handlungsformen in der Praxis ermöglichen. Auch der amerikanische Psychologe Roger Hart formuliert ein solches Stufenmodell (ebd.), an dem wir uns bei der Einordnung von Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen unserer Projekte und Seminare orientiert haben. Das Modell beruht auf Harts Ansicht, dass Partizipation ein Prozess der Entscheidungsfindung ist, welcher

das eigene Leben und das Leben einer Gemeinschaft, in der das Individuum lebt, beeinflusst.

A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level. The confidence and competence to be involved must be gradually acquired through practice. It is for this reason that there should be gradually increasing opportunities for children to participate in any aspiring democracy, and particularly in those nations already convinced that they are democratic. (Hart 1992: 4)

Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern haben wir uns daher gefragt, wie im Kontext von Seminarangeboten innerhalb vorgegebener Modulstrukturen ein möglichst hoher Partizipationsgrad erreicht werden kann. So kamen wir zu dem Schluss, dass eine dialogisch angelegte und projektbasierte Praxisforschung ausreichend Freiräume für Studierende bietet, um eigene (Teil-)Projekte zu verwirklichen und auf diese Weise reale Partizipationserfahrungen zu sammeln (Autenrieth/Nickel 2020, 2021b). Lernprozesse laufen in dem von uns aufgespannten Rahmen weder linear noch fremdgesteuert oder vorhersagbar ab, sondern vielmehr selbstorganisiert und keineswegs linear. Auf diese Weise erleben und reflektieren die Studierenden eine Veränderung der Professionalität von Lehrenden. Es geht nicht mehr um das Lehren, Vermitteln und Führen, sondern um das Begleiten, Beraten und Unterstützen und damit schlussendlich um die Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens. Unterricht kann dann verstanden werden als Realisierung und Begleitung von Lernprojekten und die Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktion wird im Dialog reflektiert und problematisiert. Individualisierung

und Pluralisierung werden gleichzeitig möglich (Arnold/Schön 2019: 54).

Aus diesen, möglichst zufriedenstellenden Partizipationserfahrungen heraus können die angehenden Lehrkräfte ihr eigenes Professionsverständnis weiterentwickeln und so in ihrer späteren beruflichen Praxis an den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern orientierte, reale Teilhabemöglichkeiten schaffen.

2.4 Partizipation und benachteiligte Gruppen in der post-digitalen Welt

Mit den JuCo-Studien hat der Forschungsverbund „Kindheit – Jugend – Familien in Zeiten von Corona“ (Andresen et al. 2021) das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie untersucht. Die Auswertung, insbesondere der Freitextantworten, verdeutlicht das große Bedürfnis der jungen Menschen, gehört zu werden und sich mitzuteilen.

Sie wollen unsere Gesellschaft mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Doch genau das hat in der Corona-Pandemie nicht stattgefunden. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen fühlen sich übergangen, schlecht informiert und ohnmächtig. (Andresen et al. 2021: 6)

Die Studienautoren fordern:

Wir müssen den Kindern und Jugendlichen jetzt Möglichkeiten geben, sich einzubringen und zu beteiligen – in den Kitas und Schulen, in den Unis, den Kommunen, den Vereinen, aber auch auf Bundes- und Landesebene. Wir müssen sie selbst fragen, wie es ihnen geht, worum sie sich sorgen und was sie brauchen, um besser durch die Pandemie zu kommen. Und auf diese Gespräche

und Befragungen müssen Taten und konkrete Maßnahmen folgen. Denn echte Beteiligung muss folgenreich und nachhaltig sein. (ebd.)

Die Studienautoren geben weiterhin zu bedenken, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der JuCo-Befragungen vorwiegend in stabilen sozio-ökonomischen Lebensverhältnissen befinden und gerade für Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen gravierendere Exklusionsprozesse besonders während der Pandemie zu befürchten sind (ebd. 21). Die in den JuCo-Studien dargelegten exkludierenden Effekte besonders für benachteiligte Gruppen machen erneut deutlich, dass eine Kultur der Digitalität nicht automatisch zu einer generellen Kultur der Partizipation führen muss.

Die Nutzung der Potenziale einer Kultur der Digitalität setzt nämlich eine umfassende Medienkompetenz voraus, die nicht in allen gesellschaftlichen Milieus stark ausgeprägt ist. Unter anderen weist Niesyto (2019b) auf einen „Second Level Digital Divide“ hin, welcher durch sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit digitalen Medien gekennzeichnet ist, die beispielsweise bei formal geringerer Bildung und geringem Einkommen eher zu Nutzung von Unterhaltungsangeboten als zu Informationsangeboten tendieren (2019b: 39). Formal weniger gebildete Menschen eignen sich damit noch weniger Wissen im Internet an, was zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit beiträgt (ebd.). Mit Blick auf Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (definiert nach dem Highest International Socio-Economic Index – HISEI) ergibt sich für Deutschland, dass 40 % aller Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen HISEI-Wert nicht die notwendigen

Kompetenzen besitzen, um an der Wissens- und Informationsgesellschaft teilzuhaben (Eickelmann 2017: 14). 2016 arbeitete Anna Soßdorf in einer Untersuchung zur politischen Partizipation Jugendlicher heraus, dass diese

von der Informationsflut, der Notwendigkeit zur Selektion und Reduktion der Inhalte sowie der Multifunktionalität der Angebote überfordert zu sein scheinen. Sie gaben an, dass ihnen die Kompetenzen fehlen, um mit der rasanten Entwicklung Schritt zu halten und zu durchschauen, welchen Quellen und Angeboten sie Vertrauen schenken sollten. (Soßdorf 2016: 291)

Die 2021 durchgeführte Digital Skills Gap Studie bestätigt dies auch fünf Jahre später. Sie zeigt weiterhin, dass lediglich 39 % der gering Gebildeten seriöse von unseriösen Nachrichten unterscheiden können (Initiative D21 2021: 27), und dass gerade Gruppen, die besonders von digitalen Angeboten (auch zur Weiterbildung) profitieren würden, diese seltener kennen und auch weniger Notwendigkeit darin sehen, ihre Kompetenzen auszubauen (ebd. 10).

Mit Blick auf die Jahre 2020/2021 untersuchte die Boston Consulting Group (BCG) den pandemiebedingten Digitalisierungsschub und kam zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Nutzerinnen und Nutzer digitaler Anwendungen von 26 % auf 64 % gestiegen ist. Besonders (ca. 50 %) Geringverdienende (die BCG zählt dazu Personen mit einem Einkommen unter € 1500 im Monat) nutzen kaum oder keine digitalen Angebote, wie z. B. Homeoffice, Bildungsangebote, Gesundheitsangebote oder Angebote der öffentlichen Verwaltung (Boston Consulting Group 2021: 1). Diese Ausführungen verdeutlichen, dass mehr niedrighschwellige, alltags-

und lebensweltnahe Angebote gerade auch für benachteiligte Zielgruppen geschaffen werden müssen, um der Ungleichheitsreproduktion in Zusammenhang mit medienbezogenen Angeboten und darüber hinaus entgegenzuwirken (Kutscher/ Farrenberg 2014: 86). Das Erreichen dieser Zielgruppen durch traditionelle Kanäle, selbst der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bleibt schwierig, das werden auch unsere Einblicke in das Projekt eSwäG zeigen.

3. Lerntheoretische Grundannahmen

Die bisherigen Ausführungen kamen ohne eine Konkretisierung unserer Verortung innerhalb einer Lerntheorie aus. Für die nächsten Abschnitte ist es jedoch wichtig darzustellen, dass wir uns mit unseren Annahmen innerhalb der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie bewegen und dabei einen subjektorientierten, handlungs- sowie erfahrungsbasierten Ansatz mit Prozesscharakter verfolgen. Unter Rückgriff auf John Deweys Gedanken distanzieren wir uns damit von Erkenntnis- bzw. Lerntheorien, die den Geist als reinen verarbeitenden Intellekt (wie etwa im Behaviorismus und Kognitivismus) ansehen, dessen Aufgabe darin besteht, etwas ausschließlich zur Kenntnis zu nehmen bzw. aufzunehmen und zu verarbeiten. Bei einem solchen Lernverständnis werden Lernende als konsumierende Zusehende betrachtet, die Wissen aufnehmen, aber de facto körperlich nicht handeln. Das Körperliche, welches dem Handlungsaspekt inhärent ist, ist jedoch nicht im Lernprozess integriert (vgl. Dewey et al. 1993: 193 ff.; siehe auch Nickel 2016: 130 ff.).

Deweys Lernverständnis versteht demgegenüber den Erkenntnisakt nicht nur als bloßes geistiges Vorstellungsbild und damit als Repräsentation des Gegenstands im Bewusstsein. Die Idee bzw. Vorstellung muss vielmehr zum Handeln führen, weil sie durch den Aspekt der Körperlichkeit an das Fühlen gebunden ist. Dieser Akt stellt die Erfahrung dar und ist der Kern des erfahrungsbasierten Ansatzes von Dewey.

Der Fehler erwächst aus der Annahme, daß Beziehungen erkannt werden können ohne jenes miteinander verknüpfte Handeln und Erleiden, von dem wir gesagt haben, daß es die 'Erfahrung' darstelle. (Dewey 1993: 193)

Durch die Verknüpfung von Vorstellung und Handlung, die durch Reflexion und Metakognition zum Lernen durch das Erfahren im Handeln selbst wird, versucht Dewey einer dualistischen Perspektive von Ich und Welt entgegenzuwirken. Dabei wird der menschliche Geist nicht als denkende Substanz der Welt bzw. den Strukturen gegenübergestellt, sondern vielmehr seine Funktion als zentrale Eigenschaft neben menschlichem Handeln und Fühlen betrachtet. Auf diese Annahmen bezogen formuliert Dewey fünf Stufen des Denkens (Dewey 1964: 218):

- Es sollte eine Thematik sein, aus der sich ein Problem ergibt, welches Lernenden die Möglichkeit gibt, sich um der Sache selbst Willen mit ihr auseinanderzusetzen.
- Das Problem sollte aus sich selbst heraus zu Denkprozessen anregen.
- Lernende sollten bereits ein grundlegendes Vorwissen besitzen, um das Problem zu analysieren und zu beobachten.
- Lernende sollten mit Blick auf eine Analyse des Problems erste Hypothesen anstellen und ableiten.

- Lernende sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Vorstellungen und Ideen praktisch anzuwenden und sie zu erproben, um die Essenz des Problems sinnhaft zu entdecken.

Auf diese Weise wird das lernende Subjekt in seiner Ganzheit aus Körper, Geist und Seele in die Lage versetzt, durch bzw. mit seinen Handlungen und Handlungsmöglichkeiten auf seine Umwelt verändernd einzuwirken und zugleich durch die daraus resultierende Erfahrung zu lernen (Dewey 1993: 193 ff.).

In Anknüpfung daran setzen wir uns in einem didaktischen Sinne ab von einer Vermittlungs- bzw. Erzeugungsdidaktik. In Anlehnung an Arnold und Siebert (2006: 44) verstehen wir im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (Lehr-Lern-)Prozesse als interdependentes Geschehen, in dem sich die Vorstrukturen und „Projekte“ der Lernenden artikulieren. Es geht um Zirkularität statt Linearität. Die Wirkungen dieser Prozesse sind dabei von einer Fülle nicht überschaubarer Variablen und von einer Eigenlogik der Lernenden abhängig, wodurch sich keine Vorher-Nachher-Logik ergibt und kein eindeutig messbarer Outcome entsteht. Es geht also um Ergebnis- und Wirkungsoffenheit und nicht um Wirkungssicherheit. Die Rolle der Lehrenden ist daher auch nicht die Inputsteuerung, sondern die Prozessbegleitung, Ermöglichung und Potenzialentfaltung. Damit einher geht, basierend auf Strukturdeterminiertheit, Selbstreferenzialität und Nicht-Trivialität als Prinzipien des Konstruktivismus, die Anerkennung der Nicht-Erzwingbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen und damit der Illusion der Vermittelbarkeit:

„Vermittlung“ aufzugeben, heißt, Abschied zu nehmen von uralten pädagogischen Vorstellungen und Machbarkeitsfantasien: davon,

andere erziehen zu wollen, im anderen den Zögling zu sehen, seine Defizite als Lehr- und Lernanlässe zu betrachten. Nehme ich den anderen als selbstverantwortliches Subjekt seines Lebens und seines Lernens, verbietet mir die Achtung vor seiner Würde ein Belehren und bekehren. (Meueler 2001: 11)

Dies mündet in der Wertschätzung vielfältiger Ergebnisse und Prozessverläufen, die dadurch geprägt sind, dass die Lernenden ihre inneren Möglichkeiten zur Entfaltung gebracht haben.

4. Spielen und Game-Based-Learning

Das Streben des Menschen nach Autonomie einerseits und nach Gemeinschaft andererseits kann über die Kraft des Spiels Erfüllung finden. Aus diesem Grund nehmen wir an, dass Gaming und Game Design Menschen zu kreativem und kommunikativem Handeln aktivieren. Das heißt, der Mensch schöpft Ideen und Visionen aus dem Spiel zur Gestaltung von Welt im Sinne der zugrunde gelegten erfahrungs- und handlungsbasierten lerntheoretischen Grundannahmen:

Im Spiel werden die bekannten Strukturen und Ordnungen des Lebens porös. Im Spiel tauchen wir ein in jene Potenziale, die zu entfalten uns lebendig macht. Im Spiel eröffnen sich uns neue Perspektiven. (Hüther/Quarch 2016: 72)

Dieses Zitat unterstreicht die Bedeutung des Spiels als Grundlage menschlicher Kultur nach Huizinga (Huizinga 2019) und hat damit großen Einfluss auf und Bedeutung für menschliches Verhalten. Besonders digitale Spielwelten sind für viele Menschen heute prägend und Teil ihrer Lebenswelt.

Die Spieleforscherin Jane McGonigal skizziert das große Potenzial, das mit der immer größer werdenden „Gamer Generation“ einhergeht und erörtert, warum Menschen von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern können. McGonigal postuliert: „Reality, compared to games, is broken“ (McGonigal 2012: 3).

Sie nennt dafür unter anderem folgende Gründe (ebd.):

- Die Realität motiviert Menschen nicht in dem Maße, wie es Computerspiele können.
- Die Realität ist nicht in einer Art und Weise arrangiert, sodass sie das größtmögliche Potenzial jedes Einzelnen entfaltet.
- Die Realität wurde nicht gestaltet, um Menschen glücklich zu machen.

Diese drei Punkte beinhalten in negierter Form ausgedrückt, mit welchen Intentionen Computerspiele entwickelt werden und was wir von Spieleentwicklerinnen und Spieleentwicklern im pädagogischen Kontext lernen können. Denn Spieleentwicklerinnen und Spieleentwickler wissen, wie man extreme Anstrengungen anregt und harte Arbeit belohnt. Sie wissen, wie man Kooperation und Zusammenarbeit in großem Ausmaß fördert. Sie entwickeln neue Wege, um Spielerinnen und Spieler zu motivieren, sich auch schwierigen und komplexen Herausforderungen zu stellen, und das auch über längere Zeiträume hinweg. Gerade diese Problemlösekompetenzen sind wichtige Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert, die helfen können, neue Wege zu finden, um die Welt um uns herum dauerhaft und auch tiefgreifend mitzugestalten (Tekinbaş/Zimmerman 2003: 30).

McGonigal betont daher, dass Spieldesign nicht nur ein technisches Handwerk ist und Spielen nicht nur ein Zeitvertreib. Beides sind Methoden des 21. Jahrhunderts zur Zusammenarbeit und um neue Denk- und auch Leadership-Prozesse anzustoßen (McGonigal 2012: 13). In diesen Gedanken schwingt mit, dass es einen Übergang geben muss zwischen Spiel und Realität. Salen Tekinbaş und Zimmerman (2003) beschreiben die Grenze zwischen Spiel-Setting und realer Welt als „Magic Circle“ (93ff.). Spielerinnen und Spieler agieren während des Spiels innerhalb des Kreises ohne Verbindung zur Außenwelt (ausgenommen z. B. bei Augmented-Reality-Spielen). Eine Durchlässigkeit ergibt sich meist nach oder vor dem Spiel dadurch, dass Erfahrungen aus dem Spiel wechselseitig zwischen Realität und Virtualität übertragen werden können. Geisler und Pohlmann (2021) weisen aber besonders mit Blick auf die post-digitale Welt darauf hin, dass

Kinder und Jugendliche nicht mehr zwischen digital und analog oder online und offline [unterscheiden]. Für sie ist [die Grenze] zwischen Medienwelten und Realität in beide Richtungen durchlässig geworden. (2021: 22)

5. Praxiseinblicke und pädagogische Implikationen

Für die Praxis erfordern unsere theoretischen Annahmen, die auf Partizipation abzielen, ein entsprechend darauf bezogenes Lernsetting, welches das Einbeziehen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch jenseits der formalen Settings (also z. B. innerhalb von Seminaren) zulässt. Und zwar so, dass sie ihre kreativen Potenziale zum Ausdruck bringen können. Es geht also darum, einen Zugang zu finden, wie sich Subjekte an der Gestal-

tung jener Prozesse beteiligen können, die sie selbst betreffen. Ohne im Einzelnen auf unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einzugehen, soll im Folgenden der Projektgedanke aufgegriffen werden.

Da der Geist eines Individuums, der nicht leer im Sinne eines leeren Blattes auf die Welt kommt, darüber entscheidet, wie er eine gestellte Aufgabe löst. Damit wird eine Art individuelle und zugleich kollaborative Aufgabenbewältigung angesprochen, die von Mensch zu Mensch als unterschiedlich anzusehen ist und berücksichtigt werden sollte, denn

jeder einzelne [sollte] die Gelegenheit haben [...], seine Kräfte in sinnvollen Betätigungen anzuwenden. Geist, persönliche Methode, schöpferische Ursprünglichkeit (alle diese Ausdrücke kann man füreinander setzen!) bedeuten die Qualität des zweckvollen oder auf ein Ziel gerichteten Handelns. (Dewey 1964: 230).

Projekte erfüllen diese Bedingung, weil ein themenzentriertes, ganzheitliches Erfassen einer Sachlage angestrebt wird. Die tätige Auseinandersetzung greift vorhandene Interessen auf und verankert diese nachhaltig. Auf diese Weise werden nicht nur die zuvor erläuterten Stufen des Denkens angesprochen, sondern Lernende und Lehrende werden zu Subjekten des eigenen Lehr- und Lernprozesses. Das asymmetrische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird durch das kollaborative, kreative und kommunikative Entwickeln aufgebrochen. Es sind keine objektiv bewertbaren Maßstäbe vorhanden, da der Versuch ergebnisoffen bleibt. Eben weil die Erfahrungen des Scheiterns und/oder Gelingens gleichermaßen zum Lernerfolg durch die anschließende Metakognition führen können (denkende Erfahrung). Als ausschlag-

gebend werden das Tun und Handeln selbst angesehen. Raum und Zeit erfahren dabei eine übergreifende Relevanz, da für das Umsetzen eines Projekts die Zeittaktung (z. B. im Rahmen von Seminaren) ebenfalls unterterminiert wird, weil der Zeitfluss im Projekt offenbleiben und nicht durch äußerlich gegebene und vorstrukturierte Zeiteinheiten durchbrochen werden soll. Auf diese Weise soll ein Denken ermöglicht werden, das Raum und Zeit entgrenzt, Ergebnisoffenheit betont und das Individuum im Zentrum des Geschehens rückt. Dieser Vorgang erinnert an die kindlichen Als-Ob-Spiele, in die sich das Kind bisweilen verlieren kann, da sich Phasen von An- und Entspannung abwechseln. Denn auch im Projekt sollen sich Lernende mittels fokussierter und konzentrierter Aufmerksamkeit einerseits sowie spielerischer und tätiger Auseinandersetzung andererseits den Lerngegenstand aneignen: Ich und Welt treten auf diese Weise in Verbindung und der Lernende lernt mit Körper, Geist und Seele. Das Erfahren der Welt an sich manifestiert sich demzufolge im Handeln und durch die Reflexion des Getanen (Dewey 1964: 218ff.; siehe auch Nickel 2016: 131 ff.). Im nachfolgenden Praxisbeispiel sind diese Gedanken verankert.

6. Das Projekt „eSwäg – Escape Schwäbisch Gmünd“²

6.1 Projektbeschreibung

Ziel des partizipativen Entwicklungsprojekts „eSwäg – Escape Schwäbisch Gmünd“ war in einem ersten Schritt, dass Studierende und Jugendliche ihre Heimatstadt eigenständig erkunden, inhaltliche, geografische und kulturelle Schwerpunkte festlegen so-

wie eine Storyline für einen virtuellen Escape Room³ entwickeln und diese mit Hilfe des Open-Source-Sandbox-Games Minetest umsetzen⁴. Dabei fußt das Projekt auf der Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, externen Expertinnen und Experten, der Kommunalverwaltung Schwäbisch Gmünd (insbesondere Kulturbüro und Sozialamt) sowie der Esperanza – Jugendinitiative Schwäbisch Gmünd e.V.. Intergenerationelle Teams konnten im Sinne einer konstruktivistisch orientierten Ermöglichungsdidaktik eigenständig und kollaborativ ihre Ideen umsetzen und reflektieren.

Durch die – größtenteils online arrangierte – Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Studierenden sowie externen Expertinnen und Experten wurden Ideen ausgetauscht, Ziele festgelegt und im Anschluss umgesetzt. Auf diese Weise wurden vielfältige Handlungsmöglichkeiten und -räume geschaffen. Folglich stand im Zentrum einer an demokratischen Werten orientierten Projektumsetzung der aktiv handelnde, reflexive Mensch und seine sozialen Praktiken im Hinblick auf das kollaborative und partizipative Entwickeln von Ideen. Für die Studierenden galt es inhaltlich, neben Diskursen und Forschungslagen, gesamtgesellschaftliche Prozesse und eigene Interessenslagen zu analysieren. Zum prozessbezogenen Kompetenzaufbau zählten kommunikative und kooperative Fähigkeiten im Team sowie kritisches bzw. divergentes Denken, kreatives Produzieren und Präsentieren.

Bei der Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe kamen Methoden wie z. B. Design-Thinking, aktive Medienarbeit und agiles Arbeiten zum Einsatz. Die beteiligten Teams erhielten Einblicke in die kulturelle Stadtgeschichte, lösten ge-

meinsam Aufgaben bzw. Rätsel und entwarfen lineare und nicht-lineare Storylines. Die Computerspielgestaltung mittels Minetest bot vielfältige künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten und bezog auch Video- und Audioproduktion, Grafikdesign, Texterstellung, Narrative Design u. v. m. mit ein. So machte das Projekt aufgrund seiner partizipatorischen Struktur alle Beteiligten zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern. Durch die kontinuierliche Projektdokumentation auf der Website wurden der aktuelle Projektstand sowie die Escape-Rooms nach außen kommuniziert. Über die institutionelle Anbindung sowie die intergenerationalen Projektteams bestand die Möglichkeit, das entstandene Erfahrungswissen als Blaupause an weitere Bildungsstätten zu übertragen, die auch von dem Rahmen des Projekts entstandenen Bildungsnetzwerk profitieren können.



6.2 Erste Erkenntnisse aus der Projektevaluation

Für diesen Beitrag haben wir bei der Evaluation einen Fokus auf den Anteil der Lehrkräfteausbildung im Projekt gelegt. Im Sommersemester 2021 wurde dazu ein Seminar an der PH Schwäbisch Gmünd angeboten. Es wurde von einem interdisziplinären Tandem (Schwerpunkte: Medienpädagogik, Grundschulpädagogik, Demokratiepädagogik, Kulturelle Bildung, Informatik) geleitet. Es nahmen 27 Studierende teil, davon 26 Studentinnen und ein Student. Alle Teilnehmenden studierten Grundschullehramt im Master. Die Teilnehmenden arbeiteten während des Semesters in sieben Kleingruppen zusammen. Jede Kleingruppe arbeitete jeweils mit einer Jugendlichen (es haben nur weibliche Jugendliche teilgenommen) zusammen. Die Informationen über die jugendlichen Teilnehmerinnen wurden aus von den Jugendlichen selbst gedrehten Vorstellungsvideos gewonnen. Die vorliegenden Beobachtungen und Erfahrungen basieren auf der Auswertung zahlreicher von den Studierenden in digitalen Whiteboards geführten Projektjournalen sowie sechs Gruppeninterviews, die in der letzten Seminarwoche in Form von Podcasts aufgezeichnet wurden. Sechs Studierende arbeiten derzeit ausgehend vom Projekt an Qualifizierungsarbeiten (MA).

6.3 Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Gruppen

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus der Stadt Schwäbisch Gmünd war ein integraler Projektbestandteil. So wurde zum Projektstart, mit einem einmonatigen Vorlauf, über verschiedene Kanäle (Instagram der Stadt Schwäbisch Gmünd mit einer Reichweite von ca. 10.000 Followerinnen und Followern, Facebook,

mehrere Presseberichte in Lokalzeitungen, Webseite der Stadt Schwäbisch Gmünd, Projektwebseite, Ansprache verschiedener Schulen per Mail und direkte Ansprache des Jugendzentrums) Aufrufe zur Teilnahme am Projekt gemacht. Mit sieben weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 19 Jahren war der Rücklauf im Verhältnis zum Aufwand eher gering. Auffällig ist, dass alle Teilnehmerinnen aus stabilen sozio-ökonomischen Verhältnissen stammen und alle ein Gymnasium besuchen oder besucht haben. Drei von sieben Teilnehmerinnen hatten konkrete Vorerfahrungen mit Minecraft (kostenpflichtige Software die als Vorlage für Minetest genutzt wurde). Alle Teilnehmerinnen äußerten eine hohe Motivation, selbst einen eigenen virtuellen Escape-Room erschaffen zu können. Auch wenn gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche große Potenziale in einer Teilnahme steckten, ist es uns nicht gelungen diese Gruppe zu erreichen. Die weiter oben angeführten Studien der Initiative D21 (2021) und der Boston Consulting Group (2021) liefern dafür Erklärungsansätze. Auch die Pandemiesituation und eine generelle Unverbindlichkeit bei außerschulischen und zusätzlich online durchgeführten Formaten kann zur verhältnismäßig geringen Resonanz beigetragen haben.

6.4 Projekterfahrungen

Viele Studierende hatten vor dem Seminar wenig bis keine Erfahrungen im Umgang mit Minetest oder anderen 3D-Computerspielen sowie deren Einsatz im Bildungskontext. In der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und durch eigenes Ausprobieren konnten erste Hürden schnell gemeistert werden:

Ich wollte dann einen Berg bauen. Da ging das bei mir los. Ich hab gemerkt, ich krieg das einigermaßen hin, das hat mir dann auch echt Spaß gemacht und dann saß man halt echt bis nachts am Laptop und hat das gemacht. Mein Freund wollte dann ins Bett aber ich so nee, ich musste weiter machen, ich konnte da jetzt nicht aufhören.



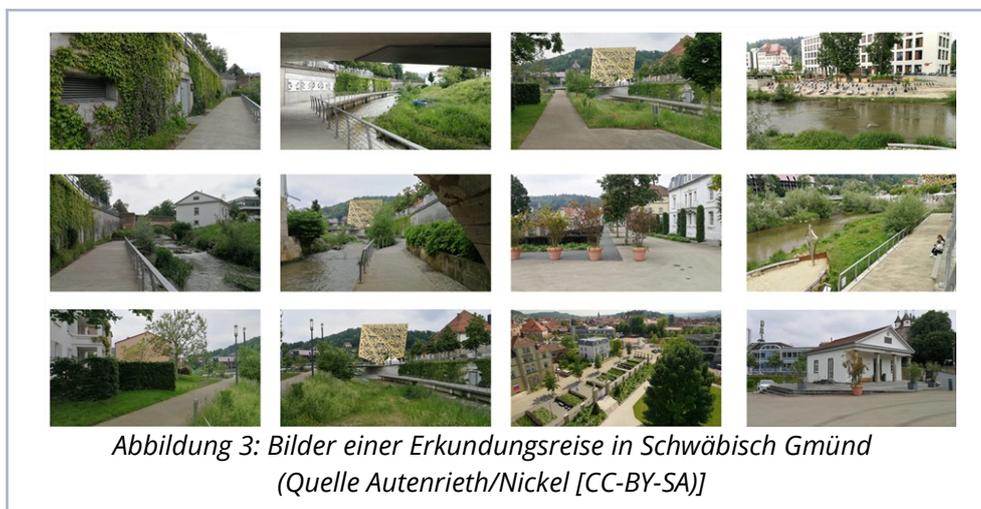
Abbildung 2: St. Salvator Kirche auf dem Nepperberg
(Quelle Autenrieth/Nickel [CC-BY-SA])

Dieses von einer Studentin skizzierte Flow-Erlebnis steht stellvertretend für eine Vielzahl der Prozesse, welche die Studierenden während des Semesters durchlebten. Entsprechend dem Konzept der 4P arbeiteten die Studierenden also mit ihren *Peers* leidenschaftlich (*passion*) an ihren eigenen *Projekten* (*projects*) und experimentierten und spielten (*play*), um ihre Escape-Room-Entwicklungen voranzutreiben.

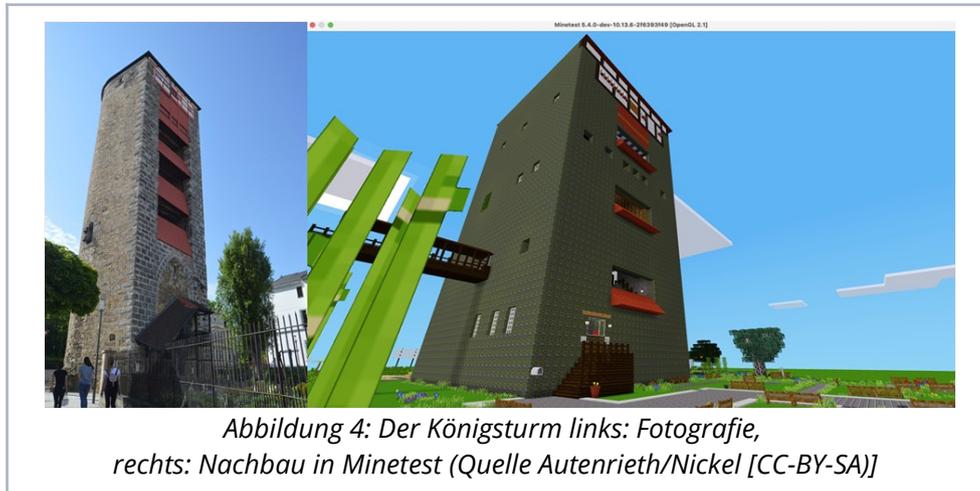
Ein Schwerpunkt von „eSwäG“ war es, die Beteiligten mit ihrer Heimat, ihrer lokalen Kultur und damit auch ihrer kulturellen

Identität vertraut zu machen. Dies geschah durch selbst organisierte Kleingruppenexkursionen durch die Stadt. Einige Studierende wurden durch das Projekt zu weiteren Erkundungen angeregt:

Ich hab noch so viel gelernt, auch zu Schwäbisch Gmünd. Ich bin dann spazieren gegangen, wandern gegangen, weil ich das alles noch gar nicht kannte.



So erfolgte durch die Projektarbeit ganz im Sinne der aktiven Medienarbeit zum einen das Lernen mit, durch und über Medien. Die inhaltliche Auseinandersetzung und die Vision eines eigenen virtuellen Escape Rooms mit Stadtraumbezug regte so aber auch ganz organisch das Bedürfnis zur Erkundung und nach realweltlichen Erfahrungen an, welche im Anschluss in die Entwicklung der virtuellen Umgebungen eingeflossen sind.



6.5 Erkenntnisse für die Arbeit als Lehrkraft

Mit Blick auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte ging es bei der Seminargestaltung insbesondere um sozial-konstruktivistische Ansätze, Game-Based-Learning und Partizipation. Es war uns wichtig, prozessorientierte, ergebnisoffene und ermöglichungsdidaktische Formen des Lehrens und Lernens vorzustellen und durch die Verzahnung von Theorie und Praxis ein solches Vorgehen auch erlebbar zu machen:

Wir erhielten wenig Informationen am Anfang, aber genau das was man brauchte. Was wir auch besonders gelernt haben ist das mit der Partizipation. Dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur teilhaben am Unterricht, sondern ihn mitgestalten. Wir waren hier jetzt selbst die Schüler und haben das wirklich so gestaltet nach unseren Vorstellungen und haben dann eigentlich durch die Handlungserfahrung selbst am besten gelernt. Und ich glaube das können wir alle mitnehmen für unsere berufliche Zukunft, dass

wir quasi den Unterricht übergeben an die Schüler und schauen, was da sich so entwickelt durch die wenige Anleitung.

Für eine Vielzahl der Studierenden ergab sich so aus dem Seminar ein Verständnis für (digitale) Partizipationsmöglichkeiten, die gerade in einer post-digitalen, durch die Kultur der Digitalität geprägten Welt, nachhaltige Ergebnisse für die Gemeinschaft haben können. Denn die virtuelle Minetestwelt bleibt auch weiterhin bestehen und so sind alle entwickelten Escape-Rooms zu jeder Zeit für die Öffentlichkeit zugänglich. Dies schuf eine Sinnhaftigkeit, die von mehreren Studierenden positiv hervorgehoben wurde:

Wenn man sich da reinfuchst, dann ist das einfach ein bisschen mehr als ein Studiumsprojekt. Man sieht so diese Vision und hat einfach Spaß dran. Und wenn man dann sieht, dass dann später wirklich auch noch Leute weiter dran Spaß haben und das nicht nur so eine einmalige Geschichte ist und man das immer wieder spielen kann, ist das ne coole Sache.

7. Fazit

Eingangs stellten wir die Frage, wie Partizipation von jungen Menschen sozial gerecht gestaltet werden kann. Damit einher ging ebenso die Frage danach, welche Mitgestaltungsmöglichkeiten Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene innerhalb der Bildungslandschaft haben, um die Herausforderungen in einer post-digitalen Welt eigenständig und erfolgreich zu meistern. Als These warfen wir auf, dass erfolgreiche und nachhaltige Teilhabeerfahrungen von Autonomie und Selbstwirksamkeitserfahrungen geprägt sind – auch trotz organisationslogischer Bedingungen, die mit Bildungsinstitutionen einhergehen. Unser erklärtes Ziel war

es, anhand eines Best-Practice-Beispiels, einen dementsprechenden Beitrag zur Gestaltung von Welt hin zu einer Kultur der Partizipation zu leisten. Mit dem Projekt „eSwäG – Escape Schwäbisch Gmünd“ verfolgten wir eine dialogisch angelegte Praxisforschung zwischen unterschiedlichen Institutionen und zeigten eine damit einhergehende Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium auf. Auf Basis von Stalders Verständnis einer Kultur der Digitalität (Stalder 2019) sowie unserem konstruktivistisch angelegten Bildungsverständnis, entfalteten Jugendliche und Studierende schließlich gemeinsam ihre kreativen, kollaborativen, kritischen und kommunikativen Fähigkeiten, um ihre Vorstellung virtueller Escape-Rooms für und über Schwäbisch Gmünd zu gestalten.

Resümierend kann mit Blick auf das beschriebene Projekt gesagt werden: Die Umsetzung des Projekts „eSwäG“ war offen. Als einzig feststehende Ausgangsbasis lässt sich die vorstellende, tätige, handlungsorientierte, eigenständige, forschende, entdeckende, erkennende, mitgestaltende und reflektierende Auseinandersetzung des Subjekts mit sich und seiner Umwelt bestimmen, wodurch nicht nur eine, sondern auch mehrere Lösungsmöglichkeiten in Verbindung mit Schlüsselproblemen induktiv, deduktiv, fächerübergreifend und studentaktungsunabhängig erarbeitet wurden. Auf diese Weise wurde sowohl das soziale Lernen als auch die Kommunikation und Interaktion zwischen den Akteurinnen und Akteuren auf kreative und phantasievolle Weise befördert. Bei der Umsetzung kamen verschiedene Sozialformen sowie Lernräume zum Tragen.

Inhaltlich setzten sich die Studierenden mit theoretischen Grundlagen sowie technischen Aspekten auseinander und betteten aus-

gewählte Lerngegenstände in aktuelle Diskurse ein, um Chancen und Herausforderungen von partizipatorisch orientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Medien- und Demokratiebildung und kultureller Bildung im hochschulischen und schulischen Kontext zu begegnen. Aus methodisch-didaktischer Perspektive zeigte sich, dass sich durch die Problembearbeitung, die einen kollaborativen Akt zwischen Lernenden und Lehrenden darstellt, die äußere gegebene Wirklichkeit erschlossen wird, wodurch Mensch und (Um-)Welt durch das Handeln nicht nur eine Veränderung erfahren, sondern auch in Verbindung treten. Methodisch gesehen ist das Projekt „eSwäG“ nichts anderes als ein offener Versuch, soziale, ökonomische, kulturelle und politische Phänomene, Konflikte und Problemlagen wahrzunehmen und zu identifizieren sowie zu bearbeiten. Die Durchführung erfolgte auf Basis aufeinander aufbauender Handlungsschritte, die sich auf das Sammeln und Bestimmen eines zu bearbeitenden Phänomens bezogen, Beschaffen von Informationen darüber sowie dem Entwickeln und Prüfen von Lösungsansätzen und -wegen, dem Erstellen eines Aktionsplanes und einer abschließenden Dokumentation und Reflexion der Ergebnisse. Aus didaktischer Perspektive erhielten Studierende gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen aus Schwäbisch Gmünd die Möglichkeit, Lerngegenstände aus dem unmittelbaren Lebensumfeld aufzugreifen und inhaltlich an die Erforschung, Wahrnehmung und Erkundung im Raum ihrer Stadt anzubinden. Wissenschaftlich-reflexiv und institutionell nachhaltig verorten lässt sich das Projekt daher als Erkenntnisgewinnung aus dialogisch angelegter, praxiserforschender Perspektive durch eine Theorie-Praxis-Ver-

zählung im Lehramtsstudium. Das Projekt „eSwäG – Escape Schwäbisch Gmünd“ liefert somit einen Ansatz, um eine Kultur der Partizipation zu kultivieren. Mit Blick auf Harts (1992) „Ladder of Participation“, welche als operationalisiertes Stufenmodell Ränge definiert, die eine Untersuchung partizipativer bzw. scheinpartizipativer Handlungsformen in der Praxis ermöglichen, kann abschließend gesagt werden: die am Projekt beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen konnten in einem hauptsächlich online durchgeführten Projekt eigenständig Teilprojekte und Ideen vorschlagen und diese eigenständig durchführen, womit „eSwäG“ in der zweithöchsten Stufe 7 der „Ladder of Participation“ verortet werden kann. Um die höchste Stufe zu erreichen, hätte das Gesamtprojekt durch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene initiiert werden müssen. Für zukünftige Projekte, die sich auch über mehrere Semester erstrecken, halten wir dies für möglich und wünschenswert.

Anmerkungen

- 1 Die deutsche Corona Warn App verwendet bspw. 14 Open-Source-Projekte (Stand: 14.11.2021). Die Einsatzgebiete reichen von der Nutzung einer frei zur Verfügung stehenden Schriftart bis hin zur Implementierung einer 256 bit AES Verschlüsselung von Datenbankdateien (siehe dazu: <https://github.com/sqlcipher/sqlcipher>).
- 2 Vgl. online: <https://eswaeg.de>
- 3 Bei einem Escape Room geht es darum, Aufgaben und Rätsel zu lösen sowie bestimmten Situationen zu entkommen. Das Spiel basiert auf einer festgelegten linearen oder nicht-linearen Storyline. Hierbei kann es sich beispielsweise um eine Reise in die Vergangenheit oder in die Zukunft (der Stadtgeschichte) oder um eine Kriminalgeschichte, ein Märchen usw. handeln.

- 4 Sandbox-Games wie Minetest geben ihren Spielerinnen und Spielern große Freiheiten. Es gibt meist keine vorgegebene Story, so dass kreativer Spielraum zur Erschaffung eigener Kreationen entsteht. Die Sandkasten-Analogie ist passend, da aus den vorhandenen Baustoffen so gut wie alles, auch eigene Games, umgesetzt werden können.

Literatur

Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie: Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe, online unter: <https://doi.org/10.11586/2021021> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Arnold, Rolf/Schön, Michael (2019): Ermöglichungsdidaktik: Ein Lernbuch, Bern: hep.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke: Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (2020): Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? MEDIENIMPULSE, 58(4), online unter: <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (2021a). Politisch-kulturelle Medienbildung. Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation Baden-Württemberg.

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (2021b): (Schul)entwicklung in post-digitalen Zeiten. MEDIENIMPULSE, 58(2), online unter: <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-18> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (i. E.). KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! – Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Ga-

ming und Game Design – Ein Praxisbeispiel. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jahrbuch Medienpädagogik 18.

Bauman, Zygmunt (2000): Liquid modernity, Cambridge (UK): Polity Press Blackwell.

BMFSFJ (2017): Familienreport 2017, online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Boston Consulting Group (2021): Digitales Deutschland 2021. Status quo und Vorschläge zur Beschleunigung, online unter: <https://web-assets.bcg.com/03/08/765379154f45b685b9f9e19bc180/bcg-digitales-deutschland-2021.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow: Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart: Klett-Cotta.

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung, Weinheim: Beltz.

Eickelmann, Birgit (2017): Kompetenzen in der digitalen Welt: Konzepte und Entwicklungsperspektiven (2. Auflage), Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.

Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen, Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.

Geisler, Martin/Pohlmann, Horst (2021): Kulturelle Bildung, in: Geisler, Martin (Hg.): Spiel- und Medienpädagogik: Theorie – Methoden – Praxis, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Gelbmann, Matthias (2021): 40 % of the web uses WordPress. w3techs:Web Technology Surveys, online unter: https://w3techs.com/blog/entry/40_percent_of_the_web_uses_wo

rdpress (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt am Main/ New York: Campus.

Giddens, Anthony (1997): Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hart, Roger A. (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4, Florenz, online unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Huizinga, Johan (2019): Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg: Rowohlt.

Hüther, Gerald/Quarch, Christoph (2016): Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist, München: Carl Hanser.

Initiative D21 (2021): DIGITAL SKILLS GAP. So (unterschiedlich) digital kompetent ist die deutsche Bevölkerung, online unter: https://initiated21.de/app/uploads/2021/08/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevölkerung.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Knaus, Thomas (2018): [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft., in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Article 31, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/532/600> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutscher, Nadia/Farrenberg, Dominik (2014): Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, online unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Maykus, Stephan (2020): Demokratiebildung und politische Partizipation im Jugendalter. Impulse aus dem 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, in: Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Frank, Susanne/Gloe, Markus/Grammes, Tilmann/Welniak, Christian (Hg.): Demokratie als Gesellschaftsform. Wochenschau Verlag.

McGonigal, Jane (2012): Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world; includes practical advice for gamers, London: Vintage.

Meueler, Erhard (2001): Lob des Scheiterns: Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Nancy, Jean-Luc (2017): Was tun? Zürich: diaphanes.

Nickel, Stephanie (2016): Demokratie-Lernen – Normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit? Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur*innen über Demokratie im Kontext Schule und allgemein, online unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00043071/Diss_Nickel.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Niesyto, Horst (2019a): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/medienpaedagogik-digitaler-kapitalismus> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Niesyto, Horst (2019b): Mediensozialisation, in: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabell (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim: Beltz.

Oelkers, Jürgen (Hg.) (1993): John Dewey – Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Leseproben online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201207173073> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Rat für Kulturelle Bildung. (2019): Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule, online unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/Alles_immer_smart/RFKB_AllesImmerSmart_Web_ES.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Resnick, Mitchel (2020): Lifelong Kindergarten: Warum eine kreative Lernkultur im digitalen Zeitalter so wichtig ist, Berlin: Bananenblau – der Praxisverlag für Pädagogen.

Schmidt, Robin (2020). Post-digitale Bildung, in: Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen, Berlin: De Gruyter, 57–70, online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110673265-005> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Soßdorf, Anna (2016): Zwischen Like-Button und Parteibuch: Die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher, Wiesbaden: Springer VS.

Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Stallman, Richard (1985): The GNU Manifesto, online unter: <https://www.gnu.org/gnu/manifesto> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Tekinbaş, Katie S./Zimmerman, Eric (2003): Rules of play: Game design fundamentals, Cambridge (US)/London: MIT Press.

Tekinbaş, Katie Salen/Zimmerman, Eric (2003): Rules of play: Game design fundamentals, Cambridge (US)/London: MIT Press.