



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 59, Nr. 4, 2021
doi: 10.21243/mi-04-21-17
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Potenziell gemeinsam, oder:
Wie partizipative Praxis
digitale Lernszenarien (nicht) für jede Schule
hervorbringen kann

Annekatriin Bock

Nadine Wagener-Böck

An offene Bildungsmaterialien unter freier Lizenz werden hohe bildungspolitische Erwartungen formuliert, denn sie bieten im Rahmen ihrer Herstellung und Nutzung vielfältige Partizipationsgelegenheiten. Allerdings sind diese Potenziale mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler bisher wenig ausgeschöpft. Im Beitrag befragen wir ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt mit Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, welches zum Ziel hat digitale Lernmodule zu erstellen. Wir betrachten, welche Gelegenheiten und Anstrengungen sich mit dem Partizipationsprozess verbanden. Anhand empirischer Befunde arbeiten wir einerseits die Beharrungskräfte bestehender Subjektkonstellationen heraus und unterstreichen andererseits Gelingensbedingun-

gen (wie kontinuierliche Zusammenarbeit, Involvieren aller Beteiligten, Arbeit in außerschulischen Settings, fachliche Unterstützung) für die partizipative Forschung, die aus der Adaption des Social Living Ansatzes im Sinne Dezuannis et al. 2018 abgeleitet werden.

High educational policy expectations are formulated for open educational materials under a free license, because they offer a wide range of opportunities for participation in the context of their production and use. However, these potentials have not yet been fully exploited with regard to students. In this paper, we survey a participatory research project with teachers and students that aims to create digital learning modules. We look at the opportunities and efforts associated with the participation process. Based on empirical findings, we elaborate on the one hand on the persisting forces of existing subject constellations and on the other hand underline conditions for success (such as continuous collaboration, involvement of all participants, work in out-of-school settings, professional support) for participatory research, which are derived from the adaptation of the social living approach in the sense of Dezuannis et al. 2018.

1. Einleitung

Während Bildungspolitik und -praxis hohe Erwartungen an Open Educational Resources (OER) und deren partizipative Potenziale formulieren, ist die erhoffte flächendeckende Nutzung und Erstellung von OER längst nicht erreicht (vgl. u. a. Bock/Tribukait 2019; Bremer et al. 2015: 292; Mayerberger/Hofhues 2013). Lehren und Lernen mit digitalen Medien und die Verwendung von OER sind bisher stark geprägt durch die Praktiken der Institution Schule, die sich unter anderem durch feste Unterrichtsabläufe für Wissensvermittlung und -aneignung sowie klare hierarchische Struk-

turen charakterisieren lassen. In der Regel befindet sich die Lehrperson in der Rolle der Wissensvermittlerin bzw. des Wissensvermittlers und die Schülerinnen und Schüler in jener der Lernenden, die Wissen aneignen und in Prüfungssituationen wiedergeben. In diesem Rahmen wurden die Möglichkeiten, die beispielsweise Tablets, Apps und digitale Infrastrukturen prinzipiell zur Erstellung von OER boten, in der Vergangenheit nur bedingt ausgeschöpft (u. a. Wikimedia-Bericht 2016). Die Pandemie und die damit einhergehenden Umstellungen auf Distanzlernen haben den Bedarf an qualitativ hochwertigen, online (frei) verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien verstärkt (u. a. Kommer 2020), dennoch reagieren Schulen aktuell weiterhin zögerlich auf bildungspolitische Maßnahmen, die die OER-Produktion und -Verbreitung beflügeln sollen. Eine damit verbundene Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler einzubinden und an der Produktion zu beteiligen, bleibt damit aus.

Vor diesem Hintergrund werden wir anhand des am „Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut“ (GEI)¹ bis Ende 2022 laufenden Projektes [Motivation zur Partizipation in digitalen Lernszenarien](#) fragen: „Wie kommt es, dass die Gelegenheit für Schülerinnen und Schüler partizipativ Bildungsmaterialien (mit)zugestalten so selten in der schulischen Praxis beobachtet wurde?“ Mit Blick auf die Erfahrungen in unserer Studie arbeiten wir Gelegenheiten wie Anstrengungen heraus, die sich für die partizipative Erstellung von digitalen Lernmodulen und Unterrichtsformaten beobachten lassen. Damit gehen wir vorerst einen Schritt hinter die Frage nach den Erfolgschancen und Gelingensbedingungen von OER zurück und loten anhand konkreter Bei-

spiele Praktiken partizipativen Forschens und Gestaltens aus, die für das Ziel, Lernmaterialien in freier Lizenzierung zu erstellen, bedeutsam sind. Wir schließen mit einer kritischen Perspektive auf die Grenzen partizipativer Forschungsdesigns für die Erstellung von digitalen Bildungsmedien unter freier Lizenz.

2. Open Educational Resources und die Idee der gemeinsamen Herstellung

Bisherige bildungswissenschaftlich interessierte Forschungsarbeiten zum Thema OER sind überschaubar und fokussieren vornehmlich folgende Aspekte in zwei Bildungsbereichen. Zum einen interessiert sich ein überwiegender Teil der Arbeiten für OER in der Hochschulbildungslandschaft (u. a. Bellinger et al. 2018) und fragt, warum frei Bildungsmedien nur mäßig Anwendung finden. Als Gründe werden fehlende *open educational practices* (OEP) genannt und darauf abgehoben, dass es im Lehralltag oft an etablierter Praxis der OER-Verwendung mangle (Bremer et al. 2015; Mayrberger/Hofhues 2013). Auch rechtliche Unklarheiten sowie fehlende Unterstützungsstrukturen werden als Gründe angeführt (Ebner/Schön 2013). Zum anderen finden sich Forschungen zu OER im schulischen Kontext. Sie verweisen ebenfalls auf wenig etablierte OEP. Diskutiert wird, inwiefern die Qualität von OER anhand von Kriterien zu messen sei und spezifischer Prüfverfahren bedarf (u. a. Brückner 2018). Problematisiert wird auch die nur bedingte Passung der OER-Potenziale für Bildungsziele und Leistungsfunktion von Schule (Bock/Tribukait 2019) sowie die unzureichend geklärte Verwendung von CC-BY-Lizenzen und Dateiformaten im Bildungskontext (vgl. Ebner/Schön 2011; Könitz 2018).

Gemein ist den vorliegenden Arbeiten der Fokus auf Lehrende. Eine mehr oder weniger explizierte Grundannahme geht davon aus, dass es Lehrende sind, die unabhängig vom Bildungskontext OER (nicht) erstellen und deren Verwendung (nicht) antreiben. So wird die mangelnde Partizipation von Lehrenden bei der aktiven Mitgestaltung von OER als eine zentrale Herausforderung betrachtet (u. a. Wikimedia-Bericht 2016). Die OER-Verwendungsdebatte wird somit stark an dieser Zielgruppe verortet. Was bisher weniger Raum in der wissenschaftlichen Diskussion einnimmt, ist die Rolle von Schülerinnen und Schülern, wie auch Lernenden an Hochschulen im Allgemeinen und Lehramtsstudierenden im Besonderen, bei der Erstellung und Zirkulation von OER und die Frage danach, wie sie in den Produktions- bzw. Verwertungskontext mit einzubeziehen wären.

Unsere Betrachtungen möchten daher Partizipationsprozesse von Lehrenden *und* Schülerinnen und Schülern im Kontext der Erstellung und Zirkulation von OER und verknüpfter OEP in den Blick nehmen. Uns informieren Forschungen, die sich mit Partizipationsgelegenheiten von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext befassen. Studien diskutieren diese Gelegenheiten in formalen Lehr-Lern-Prozessen und loten die veränderte Rolle von Lehrenden und Lernenden aus (u. a. Mayrberger 2012). Ein weiterhin kursierender und zu hinterfragender Mythos schreibt Schülerinnen und Schülern zu, dass sie als „digital natives“ mit digitalen Technologien hantierten (Selwyn 2009; Helsper/Eynon 2010) und dabei tendenziell souveräner agierten als ihre Lehrerinnen und Lehrer. Die schulische Praxis zeigt jedoch gleichzeitig, dass sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eher auf

soziale denn auf schulrelevante Bereiche beziehen. Hinzu kommt, dass die als 21st century skills bekannten digitalen Kompetenzen bzw. kritische, kreative und kollaborative Arbeitspraktiken weniger in der Schule, sondern verstärkt in bildungsnahen Elternhäusern vermittelt werden (Halverson et al. 2016). Diese Studien legen nahe, dass die Erprobung von alternativen Lernszenarien mit digitalen Medien und frei lizenzierten Materialien, die Schülerinnen, Schüler sowie Lehrpersonen in ihrer Bedarfssituation abholen, Möglichkeitsräume braucht, die abseits des durch Leistungsmessung geprägten, fest etablierten Schulalltags, den Beteiligten neue Wege für kreatives, innovatives Arbeiten mit digitalen Medien eröffnen. Im Folgenden wollen wir zunächst unser Projekt „Motivation zur Partizipation in digitalen Lernszenarien“ vorstellen, um dann einerseits auf Partizipation im Prozess der Herstellung von digitalen Bildungsmaterialien unter freier Lizenz und andererseits auf Partizipation als Attribution innerhalb des Forschungsprozesses einzugehen.

3. Ausgangspunkt und Design einer partizipativen Studie

Unsere Forschung widmet sich im Kern der Motivation von schulischen Akteurinnen und Akteuren an der Gestaltung von digitalen Lernmodulen zu partizipieren. Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass vor allem jene Lernszenarien nachhaltig motivierend für Schülerinnen und Schüler sind, in denen die Lernumgebung von ihnen aktiv mitgestaltet wird und dabei anschauliche, alltagsnahe Lernerfahrungen gesammelt werden können (u. a. Galley/Mayrberger 2018; Ito et al. 2013). Einen solchen Ort bieten bisher vor

allem Projektwochen und -arbeiten (O’Byrne/Pytash 2015), die auch den Rahmen für unsere Forschung bildeten.

Konkret fußt das Projekt „Motivation zur Partizipation in digitalen Lernszenarien“ auf einem Projektdesign, in welchem einem *open space* mit Bildungspraktikerinnen und -praktikern als Auftaktveranstaltung eine mehrmonatige Pilotierungsphase folgte, in der intensiv an einem digitalen Lernmodul gearbeitet wurde. In der sich anschließenden (in der Umsetzung noch ausstehenden) Roll-out-Phase werden die produzierten Lernmodule Dritten vorgestellt und zum Erproben im schulischen Setting überlassen. Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung fließen zudem in die weitere Ausgestaltung der digitalen Unterrichtsmodule und unseres [Projektblogs](#) ein. In der Verwertungsphase wird der Projektblog finalisiert und Beispiele der erprobten digitalen Unterrichtsmodule für Schulen unter einer freien CC-BY-Lizenz zur weiteren Nutzung und Bearbeitung (im Sinne der OER 5R nach Wiley 2010) zugänglich gemacht.

Die Gestaltung des partizipativen Moments unseres Projektes ist maßgeblich sensibilisiert durch den kritischen Blick auf „participation washing“, mit dem Sloane et al. (2020) auf die Grenzen partizipativer Projekte verweisen:

Through this framing, it becomes possible to understand how participatory design, a necessarily situated and context-dependent endeavor [...]. It also becomes possible to recognize where the discourse of participation fails to account for existing power dynamics and obscures the extractive nature of collaboration, openness, and sharing, particularly in corporate contexts. (Sloane et al. 2020: 2)

Sloane et al. hinterfragen die Modi von Partizipation in partizipativ angelegten Projekten zum *machine learning*, bei denen Studienteilnehmende durch ihre Partizipationsleistung Design und Funktionalität von (Software)produkten prinzipiell mitgestalten können. Sie unterscheiden drei Formen von Partizipation als „work“, „consultation“ und „justice“ (vgl. ebd.: 2): Mit ihrem Verständnis von *participation as work* machen sie stark, dass die Beteiligung als *Arbeitsleistung* der Studienteilnehmenden oft unbewusst, anstrengend und vor allem meist unentgeltlich erfolgt. Auf Augenhöhe miteinander arbeiten setzt jedoch ein gewisses Maß an Empathie für die Anstrengungen und Wünsche des Gegenübers voraus. Mit „participation as consultation“ beziehen sich Sloane et al. (2020: 2) darauf, wie Workshopteilnehmende für gewöhnlich als Expertinnen und Experten konsultiert werden und gleichzeitig aber in bestimmten Workshopformaten kein wirklicher Rollenwechsel und kein langfristiges gegenseitiges Einbinden von Erfahrungshorizonten und Erwartungen der Partizipierenden gewünscht bzw. umgesetzt wird. Als Beispiel dienen Sloane et al. unter anderem populärer werdende Beteiligungsformate, mit denen öffentliche Einrichtungen oder Firmen bereits getroffene, *unbequeme* Entscheidungen durch Bürgerinnen- und Bürgeranhörungen und Beteiligungsworkshops zu legitimieren suchen. „Participation as justice“ (ebd.) schließlich soll insbesondere auf die Ambivalenz von Diversität und ökonomischen Erwägungen in Beteiligungsprozessen verweisen.

Unser Projekt „Motivation zur Partizipation in digitalen Lernszenarien“ arbeitet mit drei deutschen Schulen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schü-

lern ein digitales Lernmodul entwickeln wollen, um damit einer von ihnen wahrgenommenen Herausforderung im Schulalltag zu begegnen. Gemeinsam wurden multi-mediale Lernmodule und unterstützende Lernszenarien erarbeitet, die sowohl die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Gestaltung ihrer Lernumgebung ermöglichen, als auch später von anderen Schülerinnen und Schülern erprobt und weiter genutzt werden sollen. Die erste Schule, ein Gymnasium, gestaltete gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern des elften Jahrgangs ein *serious game*, das nachfolgende Schuljahrgänge bei der Auswahl der Orientierungsstufenfächer unterstützen soll. Die zweite Schule, ebenfalls ein Gymnasium, etablierte eine Medienscout-AG und setzte als eines der ersten Arbeitspakete die Erstellung einer digitalen Schnitzeljagd um, mit der neue Schülerinnen und Schüler die Schule spielerisch erkunden können. Die dritte Schule, eine Integrierte Gesamtschule, erarbeitete im Religionsunterricht des neunten Jahrgangs eine digitale Pinnwand mit verschiedenen thematischen Abschnitten zum Thema Gewalt, dass von anderen Klassen für die Stationenarbeit im Fachunterricht nachnutzbar ist. Die Fallstudien wurden entsprechend der allgemeinen Charakteristika für *case study research* (vgl. Harrison et al. 2017: 13) ausgewählt und erforscht.

3.1 Social living labs „on different scales“

Forschungspraktisch nehmen wir auf den Ansatz des Social Living Labs (vgl. Hughes et al. 2017; umfänglich auch Dezuanni et al. 2018) Bezug. Dabei greift unser Verständnis von Lernen gleichfalls die Verwandtschaft zum „*connected learning model*“ auf (Hughes et al. 2017: 19). Das Konzept des Lab zielt im Kern darauf, zunächst

ein gemeinsames Interesse, eine gemeinsame Herausforderung in einer Gemeinschaft zu eruieren, um dann einen zeitlich wie räumlich klar zirkulierten Raum anzubieten, in welchem das Problem bearbeitet und an deren Ende ein gemeinsames „Produkt“ steht, mit dem man der jeweiligen „Herausforderung“ begegnet (vgl. hierzu Hughes et al. 2017). Insbesondere die Grundannahme, dass diese Form des Lernens in Kontrast steht „with the educational opportunities provided by formal education institutions like schools and universities“ (Dezuanni et al. 2018: 11), hat uns dazu veranlasst, eine differente Umgebung, eine veränderte „ecology“ (ebd.: 12), für die am Projekt beteiligten Lehrenden sowie Schülerinnen und Schüler zu erproben. Für unsere Zwecke haben wir daher das Konzept des Social Living Lab auf verschiedenen Ebenen entsprechend skaliert: zum einen führten wir öffentliche Veranstaltungen durch, an denen sich neben den drei Schulen diverse Bildungsmedien-Stakeholder beteiligten. Zum anderen arbeiteten wir mit zwei Arbeitsgemeinschaften aus dem Ganztagsprogramm von zwei Schulen (Computerspieldesign-AG, Medienscout-AG) sowie einer Schulkasse (Gestaltung einer digitalen Stationsarbeit im Religionsunterricht) zusammen, die begleitet wurden durch Studierende eines Projektseminars, und unterstützt wurden von den beteiligten Forscherinnen. Auf beiden Ebenen standen Aspekte des Social-Living-Lab-Ansatzes bzw. des Participatory Research (Unger 2014) im Zentrum, die wir im Folgenden aufgreifen und problematisieren wollen: Vernetzung, demokratisch orientierte Strukturen und Kreativität.

3.2 Bausteine der Beteiligung

In der Umsetzung des partizipativen Forschungsprojekts war die im Format des *open space* gestaltete Auftaktveranstaltung ein erster Baustein. Auch das World- und Dialogcafé, welches den Schlusspunkt der Zusammenarbeit mit den Schulen bilden wird, stellt ein Tool der Beteiligung der interessierten Öffentlichkeit dar. Ein weiterer, wenn nicht sogar der wesentliche Aspekt unseres Partizipationskonzepts war die Arbeit der drei beteiligten schulischen (Arbeits)gemeinschaften mit dem [Basement – dem Digital Lab des GEI](#). Entsprechend ihrer Projektthemen beschäftigten sich die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte rund drei Monate gemeinsam mit den Studierenden sowie inspiriert durch weitere Inputs von Akteurinnen und Akteuren ihres jeweiligen Felds, z. B. einem Spieleentwickler oder der Medienpädagogin aus dem Digital Lab des GEI an ihren Projekten. Wir Wissenschaftlerinnen begleiteten diese Aktivitäten im Wechsel von teilnehmender Beobachtung im Modus klassischen ethnografischen Erkenntnisgewinns und starker Involviertheit ‚in what was going on‘ (vgl. hierzu Estalella/Sánchez Criado 2018).

Hella von Unger (2014: 35) verweist darauf, dass „Akteure aus den Lebens- und Arbeitswelten, die erforscht werden, auf besondere Weise beteiligt“ sind, indem sie „zu Partner/innen im Forschungsprozess“ werden. Im Fall der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte, mit denen wir arbeiten, strebten wir danach, die beteiligten Akteurinnen und Akteure selbst in die Erhebung und deren Reflexion mit einzubeziehen. Die Studierenden waren in der Pilotierungsphase an der Ausgestaltung der Social Living Labs beteiligt und beobachteten die Gruppe im Sinne einer explorativen nicht-

standardisierten Beobachtung (vgl. Flick 2019) dort, wo die (Arbeits)gemeinschaften an ihren digitalen Modulen arbeiteten. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, am Ende ausgewählter Sitzungen einen Reflexionsbogen auszufüllen. Zudem verwendeten wir gemeinsam mit ihnen ein kollaboratives Brainstorming-tool, um Momente der Motivation *in situ* festzuhalten und zu visualisieren. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer schließlich luden wir nach Ende der gemeinsamen Zeit in der jeweiligen Schule zu einem Austausch ein. In dessen Zentrum stand, neben der gegenseitigen Vorstellung der erarbeiteten digitalen Lehr-Lern-Szenarien, vor allem die Reflexion der Gelingensbedingungen und Hindernisse, die die Lehrenden hinsichtlich der Frage nach Motivation und Partizipation seitens der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben.

4. Nachdenken über Grenzen und Differenzen einer partizipativen Studie

Eine wesentliche Erkenntnis der Arbeitsgruppe um den australischen Medienwissenschaftler Michael Dezuanni bei der Erprobung ihres Social-Living-Lab-Ansatzes war, dass ihre partizipativen Austausche mitunter den Charakter eines Workshops annahmen. Wenngleich die Veranstaltungen geprägt waren durch Interaktionen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, seien sie kaum als jene Orte innovativer gemeinschaftlicher Neugestaltung zu beschreiben, die die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angestrebt hatten. Begründet scheint diese Entwicklung, so Hughes et al. (2017), in einem „mismatch between our objectives as researchers to foster and study digitally-supported com-

munity participation, and the participants' main attention to learning content". Zurückzuführen sei dies in Teilen auf das Fehlen vertiefter Beziehungen zu den Akteurinnen und Akteuren auf Gemeindeebene. Was selbstkritisch als „fly-in fly-out effect“ (ebd.) beschrieben wird, nämlich die zeitliche wie räumliche Distanz, schrieb sich hier wesentlich als epistemische Distanz ein, die mit Blick auf die Social Living Labs auch nicht durch die lokalen wissenschaftlichen Assistentinnen und Assistenten überwunden werden konnte.² Für zukünftige Unterfangen – zu dem auch unser Forschungsprojekt zählt – sei es daher wichtig hervorzuheben, dass die Community und die gemeinschaftliche Gestaltung und Durchführung der Veranstaltungen zentral sei. Vor diesem Hintergrund möchten wir den folgenden Auszug aus einer E-Mail, die wir an die Leitung der Medienscout-AG zur Absprache der gemeinsamen Sitzungen versendeten, interpretieren:

Liebe Lehrerin³,

wie bei unserem Telefonat letzte Woche besprochen, übersende ich Ihnen heute einen Vorschlag, wie wir die Arbeit mit der AG und im Digital Lab weiter gestalten können. Ich habe die Studentinnen mit im CC, da wir den Vorschlag gemeinsam ausgearbeitet haben. Konkret finden Sie nun:

den Ablaufplan für die nächste Sitzung am 1.6.

einen vorläufigen Übersichtsplan, wie die AG bis zum Sommer das Digital Lab nutzen und unterstützt durch die Studies einen ersten Actionbound erarbeiten könnte. Dieser Plan ist noch vorläufig und ohne Feinplanung, da ich noch mit Medienpädagogin sprechen muss; aber auch deshalb, weil wir offen sein wollten für die sich entwickelnden Wünsche und Ideen der Schüler_innen. Dort finden

Sie auch den Link zu unserem Miro, welches Studentin für die nächste Sitzung bereits erweitern wird, das uns aber insgesamt bis zum Ende dienen kann.

Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldung dazu. (Projektmail Schule_2_26.5.2021)

Einerseits verbanden sich mit der Erstellung der Ablaufpläne auch die Hinweise auf deren Gestaltbarkeit und Vorläufigkeit. Das konkrete Vorgehen schien uns als Senderinnen der Nachricht kontingent. Andererseits wird die Notwendigkeit des Strukturierens greifbar, die es für die Durchführung der Labs brauchte. Zeit planen, Orte besetzen, Equipment bereitstellen – die Herstellung einer digitalen Lehr-Lern-Einheit, zumal einer gelingenden, hing immer auch an einer Vielzahl an Absprachen. Ausgehend von dem Bedürfnis seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure, Input hinsichtlich der Möglichkeiten der Gestaltung und des Designs zu erhalten, waren also unsere schulischen Social Living Labs ebenfalls in Teilen gekennzeichnet durch ein gezieltes *capacity building*. Auch bei uns finden sich einem Workshop verwandte Anteile, es lässt sich eine gewisse epistemische Distanz konstatieren. Aufgrund des schulischen Settings konnten wir dieser Herausforderung allerdings begegnen. So handelte es sich bei diesem schulischen Social Living Lab nicht um ein einmaliges Event, als vielmehr um neun Sitzungen einer schulischen Arbeitsgemeinschaft, die sich für das Lab zusammengefunden hatte. Drei Sitzungen waren aufgrund ihres einführenden Charakters in die gewählte didaktische Konzeption des *game-based learning* und in das gewählte digitale Tool durch die Inputs der medienpädagogischen Begleitung geprägt. Alle weiteren lagen in den Händen der AG

selbst, der begleitenden Forscherin sowie der Studentinnen und Studenten. Wenngleich im Rahmen des Projektes der gewählte methodologische flexibilisiert und dem Forschungsinteresse angepasst wurde, so führt die ausgewählte Mail beispielhaft vor Augen, dass an Partizipation besondere Anforderungen gestellt wurden. Die Anforderungen sind auf der Ebene der Herstellung eines digitalen Lehr-Lern-Settings angesiedelt, d. h. etwa im Bereich des Nutzerinnen- und Nutzerwissens oder der Kenntnisse von Infrastrukturen. Sie betreffen aber immer auch den Forschungsprozess, den die gemeinsame Herstellung des digitalen Lehr-Lern-Settings zugleich darstellt. Um beide Ebenen wird es im Folgenden gehen.

4.1 Was partizipative Forschung meinen kann

Im April 2021 fand der bereits erwähnte *open space* als erste öffentliche und zugleich Auftakt gebende Veranstaltung des Forschungsprojektes statt. Eingeladen waren neben den am Projekt Beteiligten auch weitere Schulen der Stadt sowie Akteurinnen und Akteure aus dem Bildungsmedienbereich, z. B. Schulbuchverlage, medienpädagogische Zentren oder auch freiberuflich Tätige im Bereich der digitalen Bildung. Aufgrund der Corona-Pandemie war die Veranstaltung als Onlineveranstaltung konzipiert. Auf einen kurzen Input zum Thema *post-digitale Partizipation* folgte auch virtuell ein Raum *picking* und *matching*. Den Anwesenden standen *breakout*-Räume sowie je ein Onlinenotiztool zur Verfügung, um ihre Anliegen zu diskutieren und Lösungen zu erarbeiten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die keinen eigenen Raum eröffnen wollten, waren aufgerufen, sich einem Raum zuzuordnen und die Räume zu wechseln. Die eigentliche Arbeits-

phase mündete in der kurzen Zusammenfassung der erarbeiteten Ergebnisse. Hatten wir bereits vorab grundlegende Themen wie jenes des partizipativen Designs oder auch des *game design* antizipiert, da die Vorbesprechungen für die Pilotierungsphase der digitalen Lehr-Lern-Szenarios im vollen Gange waren, und bereits eine Expertin bzw. einen Experten für entsprechende Räume gewinnen können, so wurde jedoch mit Eingang der Anmeldungen und später bei der Veranstaltung selbst deutlich: es würde neben den von uns initiierten Räumen keine weiteren geben. Gab es etwa keine Themen, die ;unter den Nägeln brannten'? Zudem ließ uns aufmerken, dass die Anwesenheit weiterer Schulen dominiert war durch Kooperationen insbesondere einer unserer Projektschulen. Beschränkte sich das Interesse an digitalen Bildungsmedien etwa vornehmlich auf eine Schulform sowie ein Netzwerk an Akteurinnen und Akteuren?

Die genannten Beobachtungen sind für die Frage nach den Gelingensbedingungen einer produktiven Gestaltung von Materialien unter freier Lizenz interessant. Sie veranschaulichen, dass bereits der Austausch zwischen Schulen zum Thema digitaler Lernszenarien – entgegen des im öffentlichen Diskurs vielfach gepriesenen Bedarfs – nicht einfach zu initiieren ist. Und mehr noch sind sie Indiz dafür, dass unser partizipatives Design bereits hier auf die Herausforderung stieß, verschiedenen Schulen einer Stadt in Austausch zu bringen. Regionales und schulübergreifendes Arbeiten erwies sich als schwierig und sollte es mit Blick auf die weiteren Phasen unseres Projektes bleiben. Das schulische Feld, verstanden im Bourdieuschen Sinne (vgl. Bourdieu 1982), ist geprägt durch immanente Spielregeln, durch Konkurrenzen und Allianzen,

die wir vorab nicht antizipiert hatten. Erst im Zuge der Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulen gewannen wir entsprechende Einblicke, um den weiteren Projektverlauf so anzulegen, dass ein Austausch über die Grenzen der Schulen hinweg und ein Transfer der gemachten Erfahrungen und partizipativ generierten Wissensbestände in die interessierte Öffentlichkeit erprobt werden konnte. Was von dieser ersten Erfahrung mit der Umsetzung des partizipativen Designs der Studie blieb, war die Frage nach den methodologischen Grundlagen des partizipativen Forschens. In ihren diesbezüglichen Überlegungen haben Jarg Bergold und Stefan Thomas (2012) vor gut zehn Jahren „Fundamental Principles of Participatory Research“ (ebd.: Abs. 10) benannt, mit denen wir unsere Forschungen in schulischen Kontexten befragen. Lassen sie sich umsetzen? Wenn ja, wie und unter Berücksichtigung welcher weiteren Spezifika, die die Akteurinnen und Akteure sowie das Forschungsfeld auszeichnen?

5. Wer nimmt hier bei wem teil?

Als erstes Prinzip nennen Bergold und Thomas die „Democracy as a precondition for participatory research“ (2012: Abs. 10). Sie verweisen darauf, dass es eines politischen Rahmens bedürfe, in welchem sowohl die Beteiligung benachteiligter Gruppen als auch das soziale Engagement der Forschenden möglich ist. Mit Göttsch/Klinger/Andresen (2012) weisen sie sehr richtig auch darauf hin, dass die Vorstellungen aller Beteiligten, wie demokratische Prozesse gestaltet sind, den Forschungsprozess prägen (ebd.: Abs. 11). Insbesondere diese Überlegung erweist sich für das Forsuchen in schulischen Kontexten von Belang. Denn wenn-

gleich für unsere Forschung generell davon ausgegangen wird, dass sie in (schul)demokratische Strukturen eingebettet ist, so stellt sich hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Zusammenarbeit, also die Beteiligungspraxis, die Frage, welche Beteiligungsformen etwa mit Blick auf Entscheidungsfindungsprozesse zum Tragen kommen. Und damit ist bereits ein weiteres Prinzip mit angesprochen: „different degrees of participation“ (ebd.: Abs. 29). Was die Inhalte der Arbeitsgemeinschaften betraf, die wir begleiteten, so trafen die grundlegenden Entscheidungen zur Gestaltung des Projektablaufs vornehmlich die Lehrenden und Forschenden. Die oben angeführte E-Mail mag auch dieses verdeutlichen: Die Absprachen zur Gestaltung des partizipativen Settings sind aufgrund von administrativen und rechtlichen Gründen an die Lehrenden und nicht an die Schülerinnen und Schüler gerichtet. Im Aushandlungsprozess von Ideen und Bedarfen einerseits und realistischen Umsetzungsmöglichkeiten andererseits erhielten die Vorhaben konkrete Konturen. Gemeinsam wurden Arbeitspläne erarbeitet, Termine für gemeinsame Produktgestaltungen festgelegt, Inputs organisiert und durchgeführt, Inhalte vorgestellt und über sie abgestimmt.

Von Beginn an war der Einbezug von Schülerinnen und Schülern in die Konzeption immer kanalisiert durch das was die Lehrperson an Gestaltungsspielraum zuzulassen vermochte. Die Schülerinnen und Schüler traten folglich erst später als Akteurinnen- und Akteurssgruppe in Erscheinung. Analytisch erweisen sich für die Frage nach dem demokratischen Charakter der Entscheidungsprozesse diesbezüglich also die Subjektpositionen als entscheidend, die in der partizipativen Praxis manifest wurden. Das

Forschungsfeld Schule und konkreter noch Unterricht sind geprägt durch Subjektpositionen, die ihrerseits durch einen spezifischen Interaktionszusammenhang charakterisiert sind, der zustande kommt, wenn zwei Differenzen bearbeitet werden: jene zwischen Zeigen und Lernen als auch jene „zwischen schulischem Wissen und dem, was nach schulischer Wissensordnung irrelevant für schulisches Lernen ist“ (Kolbe et al. 2008: 130; vgl. zudem Idel et al. 2013; Idel/Rabenstein 2018). Betrachtet man nun die Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen beteiligten Akteurinnen- und Akteursgruppen in Anlehnung an diese Überlegungen, so lässt sich hinsichtlich der Frage nach den demokratischen Verfahrensweisen und Haltungen festhalten, dass es Verschiebungen in der Subjektposition der Lehrerin oder des Lehrers wie jener der Schülerin oder des Schülers gab. Regulärer Unterricht ist je nach Schulform durch ein Machtverhältnis bestimmt, wer wem wann und wie etwas zu zeigen hat. Ein Ziel des Projektes war es, bestehende Hierarchieverhältnisse seitens der Lehrkraft temporär und gezielt zur Disposition zu stellen. Und die Maßnahmen zur Erfüllung dieses Ziels führte zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern zu Formen des Austauschs, der Abstimmung, der Zusammenarbeit, die eben auch das Demokratieverständnis der Akteurinnen und Akteure spiegelten.

Ein Schüler hatte Probleme bei der Ausgabe eines Textes. Während die Studierende eine Einführung in die Reflexion mit dem Onlinenotiztool gibt, scheint er aber nach der Hilfe durch die andern Teilnehmenden das Problem gelöst zu haben. Im Chat der Videokonferenz schreibt der Schüler: „Juhu ich habe es geschafft !!! ;) Inputtext kann in der Console ausgegeben werden“. Ein weiterer Schüler antwortet ebenfalls im Chat: „perfekt“. Der

Lehrer ergänzt die Nachricht „ausgezeichnet !!! :-) :-). (Feldnotiz Schule_1_online_15.07.2021)

Inwieweit zur Umgestaltung oder Verschiebung der Subjektposition Formen des Unterrichts zu gestalten wären, die die Schülerinnen und Schüler als ebenso machtvolle Subjekte konstituieren wie die Lehrkraft, muss dabei vorerst unentschieden bleiben. Schließlich würde das heißen, Schülerinnen und Schüler per se als „under-privileged demographic groups“ (Bergold/Thomas 2012: 10) zu antizipieren. Ob sie wie und in welcher Hinsicht als weniger privilegiert anzusehen sind als andere Akteurinnen und Akteure des Feldes, bliebe zu untersuchen. Wir gingen vorerst davon aus, dass die Beteiligung an der Gestaltung des Lehr-Lern-Settings positive Effekte auf die Motivation haben würde, diese auch zu verwenden.

6. Wer nimmt hier wo teil?

Um solche, wenn nicht gänzlich neue, so doch Verschiebungen in der Subjektposition zu ermöglichen, bedarf es für die Beteiligung anderer als der üblichen Praktiken und den Raum, diese Praktiken überhaupt ausführen zu können. Als zweites wesentliches Prinzip partizipativen Forschens wird entsprechend „the need for a ‘safe space’“ (ebd.: 12) ins Feld geführt. Um gemeinsam etwas zu erarbeiten, wird eine Offenheit gegenüber den Anderen benötigt, ein Vertrauen darin, dass für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure keine Nachteile aus differenten Auffassungen oder kritischen Haltungen entstehen. Mit Blick auf die bereits angesprochenen Subjektpositionen ist zunächst hervorzuheben, dass das schulische Setting geprägt ist durch eine wesentliche Hierarchie

zwischen der Statusgruppe der Lehrerinnen und Lehrer einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits, die nicht ausschließlich, aber auch und nicht unwesentlich durch die Praxis der Leistungsmessung bestimmt wird (u. a. Bock/Tribukait 2019). Dass die damit verbundenen schulischen Normen und Regeln die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in der für partizipative Forschung bedeutsamen wechselseitigen Offenheit und Kritikfähigkeit beeinflussen, liegt auf der Hand. Darüber hinaus ist etwa auch die Gruppe der Schülerinnen und Schüler keinesfalls homogen, sondern durchzogen von einer Vielzahl an peerkulturellen Positionierungen und -hierarchisierungen (vgl. Breidenstein 2010). Was für partizipatives Forschen allgemein angeführt wird, nämlich, dass die hierfür erforderliche Offenheit im Alltag „is displayed towards good and trusted friends, but hardly in institutional settings or towards strangers“ (Bergold/Thomas 2012: 13), trifft auch hier voll zu und bedarf größtmöglicher Aufmerksamkeit. In unserem Forschungsprojekt versuchten wir zum einen mit extracurricularen Arbeitsgemeinschaften solche Formate anzusprechen, die abseits der unterrichtlichen Benotungspraxis stehen. Zum anderen strebte das anvisierte Forschungsdesign mit der Arbeit im Digital Lab des GEI auch eine räumliche Veränderung an, die ihrerseits helfen sollte, die institutionellen Praktiken aufzubrechen. Unter den Pandemieauflagen verblieben die schulischen Akteurinnen und Akteure jedoch *in* der Schule, sodass situativ Ähnliches anzumerken ist, wie mit dem oben bereits dargelegten Workshopcharakter nach Hughes et al. (2017): Das Forschen war mit Blick auf seine Akteurinnen und Akteure mitunter weniger ‚auf Augenhöhe‘ denn durch unterrichtliche Regeln geprägt.

Es haben sich nun alle eingefunden, die an der AG teilnehmen heute. Franz berichtet über die letzte Stunde, darüber, was sie bisher über das Tool gelernt hätten. Die Lehrerin fragt nun in die Runde: ‚Wissen alle, was Bounds sind?‘ Christian und Tim verneinen und schütteln dabei mit dem Kopf. Die Lehrerin ruft Franz deshalb gleich nochmals auf: ‚Franz, sag, was Bounds sind!‘, Franz antwortet. (Feldprotokoll Schule 2_22.06.2021)

Daneben war es aber eben auch jener ausbleibende Ortswechsel, der die Partizipation zu begünstigen schien. Bergold und Thomas (2012) machen darauf aufmerksam, dass es sich bei Forschungsprojekten dann um partizipative handele, wenn alle Beteiligten – Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen wie Communities – an den Entscheidungen, die für den Forschungsprozess und in dessen Verlauf zu treffen sind, involviert werden. Sie unterstreichen diesbezüglich, dass mit Beteiligung keinesfalls ein einmaliger, eingangs vollzogener Austausch gemeint ist. Die oben erwähnten Aushandlungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern einerseits und uns Forscherinnen andererseits qualifiziert das Projekt demnach noch nicht als partizipative Forschung. Vielmehr bedürfe es einer kontinuierlichen und differenzierten Zusammenarbeit. „To distinguish the various types of participation“, schreiben Bergold und Thomas, „we consider it more appropriate to specify the decision-making situations in the research process, and the groups of participants, and to disclose who, with what rights, at what point in time, and with regard to what theme, can participate in decisions“ (ebd.: 33). Eine solche Varianz an Beteiligungsgraden konnte aufgrund des Heimischseins in den Räumlichkeiten hergestellt werden – nämlich dann, wenn implizite Wissensbestände und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure im Gestaltungs-

prozess Bedeutsamkeit erhielten. Dieses geschah gerade dort, wo die Schülerinnen und Schüler die Gestaltung des digitalen Lehr-Lern-Moduls besonders stark in die Hände nahmen, also in jenen AG-Treffen, in denen sie aufgrund ihrer Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich des App-Gebrauchs zur Erstellung der digitalen Schnitzeljagd die unterrichtlichen Konventionen aufbrachen und mit Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam und im Austausch Entscheidungen trafen, während die Wissenschaftlerinnen kaum in Erscheinung traten. Das außerschulische Wissen, wie mit digitalen Tools umzugehen sei, brachten die Schülerinnen und Schüler hier für die selbst gewählten Ziele gewinnbringend und mit Freude ein.

7. Partizipation als lohnenswertes Unterfangen aber OER nicht um jeden Preis

Wenn in der Forschung schon seit langem Konsens darüber besteht, dass OER nur langsam und wenig flächendeckend im Hochschulkontext verwendet werden, so sind bisher Studien zu OER im schulischen Setting doch nur vereinzelt sichtbar geworden (u. a. Bock/Tribukait 2019; Bremer et al. 2015: 292; Mayerberger /Hofhues 2013). Unser Beitrag trägt hier dazu bei, den Blick auf die Produktion von digitalen Lernmodulen unter freier Lizenz in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern zu erweitern. Um zu verstehen, warum die Erstellung von OER mit Schülerinnen und Schülern in Schulen nur bedingt beobachtet wurde, reicht ein medienanalytischer Blick auf Potenziale, Verfasstheit, Produktions- oder Distributionshemmnisse von OER allein kaum aus. Vielmehr braucht es hierfür dichte Beschreibungen

gen davon, was in der Praxis tatsächlich während der praktischen Umsetzung von Partizipationsprozessen passiert. Vor diesem Hintergrund waren unsere Überlegungen theoretisch und methodisch gerahmt durch Arbeiten, die kritisch partizipative Designs hinterfragen, ohne deren Potenziale aus dem Blick zu verlieren (Dezuanni et al. 2018; Sloane et al. 2020). Die ersten Ergebnisse unseres als partizipatives Forschungsdesign angelegten Projekts „Motivation zu Partizipation in digitalen Lernszenarien“ können insbesondere drei Dinge herausstellen:

Erstens zeigen unsere Beobachtungen Herausforderungen, die sich mit der Einbindung der Schülerinnen und Schüler in Lehr-Lern-Settings zur Herstellung von digitalen Lernmodulen unter freier Lizenz verbanden. Dazu gehörte vor allem die Wirkmächtigkeit einer in Hierarchien eingebundenen Subjektposition des Schülers bzw. der Schülerin. Sie hatte auch dort Bestand, wo das unterrichtliche Setting verlassen wurde, wie etwa bei der Auftaktveranstaltung, wo wir die Schülerinnen und Schüler einluden, deren Beteiligung an der Veranstaltung jedoch weitestgehend ausblieb. Dass die Einladung selbst über die Lehrkräfte zirkuliert werden musste, verweist dann auch darauf, dass die institutionellen Zwänge und formalen Gepflogenheiten ihrerseits ein Einbinden der Schülerinnen und Schüler erschwerten.

Zweitens bleiben zwar etablierte Hierarchien zwischen Lehrperson und Lernenden auch in unseren partizipativ arrangierten Settings weitestgehend stabil und können etablierte Rollenzwänge nicht durch ein Projekt von jetzt auf gleich aufgelöst werden. Dennoch zeigen unsere Beobachtungen Durchlässigkeiten und Anknüpfungspunkte für die Justierung etablierter Verhaltensweisen.

Bestehende Rollen werden verhandelbar bzw. müssen neu verhandelt werden, woraus auch eine Öffnung unterrichtlicher Routinen entstehen kann. In unserem Projekt war insbesondere die Verwendung des partizipativen Ansatzes des Social Living Labs vielversprechend. In der Adaption des Konzepts für das schulische Setting erwies sich insbesondere das Zusammenspiel zweier Faktoren als besonders förderlich: die kontinuierliche Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg sowie die Arbeit in sozialräumlichen Settings außerhalb des eigentlichen Unterrichts. Sie trugen zum Gelingen der gemeinsamen Erstellung von Lernmodulen wesentlich bei.

Drittens reflektieren wir mit Blick auf das Verständnis von Sloane et al. (2020: 2ff.) von Partizipation als *work*, *consultation* und *justice*, dass die produzierten Lernmodule im Sinne partizipativer Designs prinzipiell an praktischen Problemen der Nutzenden orientiert und mit vorherigem Erfragen und Aushandeln der gemeinsam umzusetzenden Lösungsstrategie erstellt wurden. Dennoch sind es Probleme der jeweiligen Schule oder der Lehrperson, derer sich dann die beteiligten Schülerinnen und Schüler im Kontext der Arbeitsgemeinschaft oder -gruppe angenommen haben. Kritisch zu fragen wäre darüber hinaus, wie nachhaltig das Einbinden der Schülerinnen und Schüler in den weiteren Distributionsprozess der frei lizenzierten Lernmodule erfolgen kann bzw. inwieweit sie weiter als Expertinnen und Experten für die Adaption ihres Lernmoduls angesprochen werden. In Teilen wäre also auch in unserem Projekt von Momenten des *participation washing* auszugehen. Dafür sprechen unter anderem der späte Zeitpunkt, zu dem die Schülerinnen und Schüler im Projekt überhaupt sprech-

fähig wurden und ihre temporäre Eingebundenheit in den nicht in irgendeiner Art „vergüteten“ Prozess.

Schließlich verweisen die von uns aufgezeigten Stolpersteine bei der Herstellung partizipativer Momente auf die entscheidende Frage nach Nachjustierungen für partizipative Forschungsdesigns. Welche Möglichkeitsräume können wir Forschenden (überhaupt) aktiv herstellen, um eine Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Kontext partizipativer Forschung zu ermöglichen, wenn wir weiterhin die Erstellung von OER in der Schule beobachten möchten? Erste Ansätze sind sicher darin zu sehen, die Schülerinnen und Schüler unmittelbarer bei der Entwicklung der Problemstellung mit einzubeziehen. Es sollte nicht zu allererst ein Produkt für die Schule hergestellt, sondern ein für die Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext nutzbares Produkt produziert werden. Zudem wäre es in Bezug auf das Vorgehen sicher wichtig, partizipative Beteiligungsformate zu nutzen, die die Schülerinnen und Schüler von vornherein in ihrer Lebenswelt erreichen und nicht als Workshops, Diskussionsformate oder Arbeits-sitzungen für *Erwachsene* bzw. *Berufstätige* konzipiert sind. Unsere Ergebnisse knüpfen darüber hinaus an Forschungen an, die auf den „Widerspruch einer <verordneten Partizipation>“, mit dem auch unsere Studienteilnehmenden konfrontiert waren, hinweisen und dennoch Gelegenheiten für den Kompetenzerwerb betonen (Mayrberger 2012: 10). Die von uns im Projektdesign hergestellten (Gelingens)bedingungen – gemeint sind unter anderem die kontinuierliche Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure in außerunterrichtlichen Settings unter Einbezug von externen Unterstützerinnen und Unterstützern – verweisen auf Ansätze für

die Herstellung von Lernsettings zum Erwerb von „Partizipationskompetenz“ (ebd.: 10). Diese und weitere Ansätze wären für anschließende Projekte, die der Frage nach der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Erstellung von OER nachspüren wollen – wie auch im Zuge der Fortsetzung unseres eigenen Projektes – weiter auszubuchstabieren.

Förderhinweis

Das Forschungsprojekt „Motivation zur Partizipation in digitalen Lernszenarien“ wird gefördert durch die Braunschweigische Bürgerstiftung.

Anmerkungen

- 1 Unserem Kollegen Philipp Deny gebührt an dieser Stelle Dank für die kritische Durchsicht des Artikels und den Austausch über Fragen der Partizipation während der Erhebungsphase des Projektes. Insbesondere danken wir auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Engagement und die Einblicke, die sie uns gewährt haben.
- 2 Deren Beziehungen und Wissensbestände allerdings würden der Forscherinnen- und Forschergruppe helfen, ein anderes Ziel zu erreichen, das der gänzlich von der Gemeinde initiierten Labs zu etablieren (Hughes et al. 2017)
- 3 Diese wie weitere Auszüge aus Daten der Studie wie etwa den Feldnotizen sind anonymisiert.

Literatur

Bellinger, Franziska/Bettinger, Patrick/Dander, Valentin (2018): Researching Open Educational Practices (OEP): Mediendidaktische Hochschulforschung zwischen Praxisrekonstruktion und Diskursanalyse, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 32, 108–121, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.27.X> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion, online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Bock, Annekatri/Tribukait, Maren (2019): Kultur des Teilens: Ein kritischer Blick auf ein zentrales Konzept der OER-Bewegung, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 34, 47–66, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.22.X> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung, in: Heinzl, Frederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205–215.

Bremer, Claudia/Ebner, Martin/Hofhues, Sandra/Koehler, Thomas/Gumpert, Andrea/Lorenz, Anja/Schmidt, Markus (2015): Open Educational Resources und ihre Rolle an Hochschulen: Rahmenbedingungen für die Erzeugung, Bereitstellung und Nutzung, in: Nistor, Nicole/Schirlitz, Sabine (Hg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität, Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven, Münster: Waxmann, 291–294.

Brückner, Jane (2018): Eine Frage der Qualität – Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 32, 51–62, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.23.X> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Dezuanni, Michael et al. (2018): Digital Participation through Social Living Labs. Valuing Local Knowledge, Enhancing Engagement, Cambridge/Kidlington: Elsevier.

Ebner, Martin/Schön, Sandra (2011): Lernressourcen: Frei zugänglich und einsetzbar, in: Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning – Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategie, Instrumente, Fallstudien, Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, 1–14, online unter: <https://de.scribd.com/doc/67768781/Offene-Lernressourcen-Frei-zugänglich-und-einsetzbar> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Ebner, Martin/Schön, Sandra (2013): Offene Bildungsressourcen als Auftrag und Chance – Leitlinien für (medien)didaktische Einrichtungen an Hochschulen, in: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hg): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, Norderstedt: BoD, 7–28.

Estalella, Adolfo/Sánchez Criado, Tomás (Hg.) (2018): Experimental Collaborations. Ethnography through Fieldwork Devices, New York/Oxford: Berghahn.

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (9. Auflage, Originalausgabe), Hamburg/Berlin: Rowohlt.

Galley, Kathrin/Mayrberger, Kerstin (2018): Tablets im Schulalltag: Potenziale und Herausforderungen bei der Integration von mobilen Endgeräten an beruflichen Gymnasien, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 31, 36–57, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.27.X> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Halverson, Rich/Kallio, Julie/Hackett, Sarah/Halverson, Erica (2016): Participatory Culture as a Model for How New Media Technologies Can Change Public Schools, University of Wisconsin/Madison, Wisconsin Center for Education Research, 1–23.

Harrison, Helena et al. (2017): Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations, online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Helsper, Eellen Johanna/Eynon, Rebecca (2010): Digital natives: Where is the evidence? in: British Educational Research Journal 36(3), 503–520, online unter: <https://doi.org/10.1080/01411920902989227> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Hughes, Hilary/Foth, Marcus/Dezuanni, Michael/Mallan, Kerry/Allan, Cherie (2017): Fostering digital participation and communication through social living labs: a qualitative case study from regional Australia, in: Communication Research and Practice 4 (2), 183–206.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen: Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken, in: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hg.): Innovationen im Bildungswesen, Wiesbaden: Springer VS, 249–265.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse: Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht, in: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 41–53.

Ito, Mizuko/Gutiérrez, Kris/Livingstone, Sonia/Penuel, Bill/Rhodes, Jean/Salen, Katie/Schor, Juliet/Sefton-Green, Julian/Watkins, S. Craig (2013): Connected Learning: an Agenda for Research and design, BookBaby, online unter: http://eprints.lse.ac.uk/48114/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Livingstone%2C%20Livingstone_Connected_learning_agenda_2010_Livingstone_Connected_learning_agenda_

[2013.pdf](#) (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Theorie der Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1), 125–143.

Kommer, Sven (2020): Die Krise als Chance für Bildung – Lernen aus dem Lockdown (Positionspapier), online unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/die-krise-als-chance-fuer-bildung-lernen-aus-dem-lockdown> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Könitz, Christopher (2018): OER – Auf dem Weg in eine selbstverschuldete digitale Unmündigkeit? in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 32, 63–71, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.24.X> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Mayrberger, Kerstin/Hofhues, Sandra (2013): Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices“ für den Umgang mit „Open Educational Resources“ – ein Plädoyer, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8(4), 56–68.

Mayrberger, Kerstin (2012) „Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation“, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 21 (Partizipationschancen), 1–25.

O’Byrne, W. Ian/Pytash, Kristine E. (2015): Hybrid and Blended Learning: Modifying Pedagogy Across Path, Pace, Time, and Place, in: Journal of Adolescent & Adult Literacy 59(2), 137–140, online unter: <https://doi.org/10.1002/jaal.463> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Selwyn, Neil (2009): The digital native – myth and reality, in: Aslib Proceedings 61(4), 364–379, online unter: <https://doi.org/10.1108/00012530910973776> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

Sloane, Mona/Moss, Emanuel/Awomolo, Olaitan/Forlano, Laura (2020): Participation is not a Design Fix for Machine Learning. Proceedings of the 37th International Conference on Machine Learning, online unter: <https://arxiv.org/pdf/2007.02423.pdf> (letzter Zugriff: 15.11.2021).

Unger, Hella v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer.

Wikimedia Deutschland e. V. (2016) (Hg.): Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland, online unter: http://mapping-oer.de/wp-content/uploads/2016/02/Praxisrahmen-fu%CC%88r-OER-in-Deutschland_Online-1.pdf (letzter Zugriff: 11.11.2021)

Wiley, David (2010): Openness as Catalyst for an Educational Reformation, online unter: <https://er.educause.edu/articles/2010/8/openness-as-catalyst-for-an-educational-reformation> (letzter Zugriff: 11.11.2021).

eEducation (o.A.): digi.komp. Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung, online unter: <https://eeducation.at/index.php?id=530> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Freidl, Wolfgang/Stronegger, Willibald-Julius/Neuhold, Christine (2001): Gesundheit in Wien. Wiener Gesundheits- und Sozialsurvey, Wien: Magistrat der Stadt Wien, Bereichsleitung Gesundheitsplanung und Finanzmanagement.

Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Gesundheitserziehung (bmbwf 1997), online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/1997_07.html (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Lampert, Claudia (2007): Gesundheitsförderung im Unterhaltungsformat. Wie Jugendliche gesundheitsbezogene Botschaften in fiktionalen Fernsehangeboten wahrnehmen und bewerten, Baden-Baden: Nomos.

Marchwacka, Maria A. (2013): Gesundheitsbewusstsein als Wert für die Freizeitgestaltung? In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter

(Hg.): Lebensqualität durch Nachhaltigkeit? Analysen – Perspektiven – Projekte, Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.

McKenzie, Jamie (1999): *Beyond Technology: Questioning, Research, and the Information Literate School*, Bellingham, Washington: FNO Press.

Scheer, Andrea/Noweski, Christine/Meinel, Christoph (2012): Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education. In: *Design and Technology Education: An International Journal* 17/3, 8–19.

Van Laar, Ester/van Deursen, Alexander/van Dijk, Jan/de Haan, Jos (2017): The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review.

Zumbach, Jörg (2010): *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen*, Stuttgart: Kohlhammer.