



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 60, Nr. 1, 2022
doi: 10.21243/mi-01-22-19
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Gaming in der (digitalen) Jugendarbeit.

Einblicke in das Projekt „Let's Build Pforzheim-Virtual“

Daniel Autenrieth

Nina Autenrieth

National und international ist spürbar, wie sehr sich junge Menschen ihren Zukunftsfragen stellen und ihre Kritik an den politischen Machthabern äußern. Ihre Forderungen beziehen sich dabei auf eine radikale politische wie ebenso gesellschaftliche Wende innerhalb des aktuellen Systems. Dieses Bedürfnis zur Gestaltung von Welt und Zukunft steht in starkem Widerspruch zu unhinterfragten, tradierten Strukturen, vor allem im formal-schulischen Bereich: Angefangen bei räumlichen und zeitlichen Strukturen, über curricular vorstrukturierte Abläufe bis hin zu Inhalten sowie Macht- und Hierarchie-Gefügen, in denen Kinder und Jugendliche aufgewachsen und eingebettet sind. Mit der Vorstellung des Projekts „Let's Build Pforzheim-Virtual“ wollen wir im Rahmen dieses Beitrags ein Bei-

spiel dafür zeigen, wie ausgehend von einer Zusammenarbeit von Medienpädagogik und Kultureller Bildung die Potenziale des Spiels für Onlineangebote in der Jugendmedienarbeit genutzt werden können, um durch gemeinsame virtuelle Arbeit Lebenswelten zu gestalten und auch Fragen danach beantworten zu können, wie wir Leben möchten. Weiterhin wollen wir ausgehend von der projektbegleitenden Evaluation erste Einblicke in Gelingensbedingungen geben aber auch Stolpersteine aufzeigen, die sich im Rahmen des Projekts ergeben haben.

Nationally and internationally, it is noticeable how much young people are asking questions about their future and expressing their criticism of those in power. Their demands refer to a radical political as well as social change within the current system. This need to shape the world and the future is in strong contradiction to unquestioned, traditional structures, especially in the formal school area: Starting with spatial and temporal structures, through curricular pre-structured processes to content as well as power and hierarchy structures, in in which children and young people have grown up and are embedded. With the presentation of the project "Let's Build Pforzheim-Virtual" we want to show an example of how, starting from a cooperation between media education and cultural education, the potential of the game for online offers in youth media work can be used in order to through common virtual work to shape living environments and also to be able to answer the questions about how we would like to live. Furthermore, based on the project-accompanying evaluation, we want to give a first insight into the conditions for success, but also point out stumbling blocks that have arisen in the context of the project.

1. Einleitung

„Let's Build Pforzheim-Virtual“¹ (LBPF-V) ist ein zeitlich unbegrenztes Projekt der Abteilung Kulturelle Bildung des Kulturamts Pforz-

heim. Es verortet sich in der außerschulischen (Online) Kinder- und Jugendmedienarbeit und wird in Kooperation zwischen Medienpädagoginnen und Medienpädagogen, Informatikerinnen und Informatikern sowie Museumspädagoginnen und Museumspädagogen sowie Künstlerinnen und Künstlern organisiert, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen von LBPF-V bauen seit Mai 2021 ca. 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmer alleine oder in Teams zum einen ein virtuelles und maßstabsgetreues Abbild der Stadt Pforzheim. Zum anderen werden Baulücken und weitere Freiflächen genutzt, um Raum für visionäre Ideen zur Stadt- und Zukunftsentwicklung zu schaffen. Die technische Basis hierfür ist die Nutzung des Open -Source-Sandbox-Games Mine-test, welches sich in Kombination mit weiteren Tools zur handlungsorientierten Onlinemedienarbeit eignet.

Der Ausgangspunkt von LBPF-V liegt damit in der Schaffung einer partizipativen Plattform für Kinder und Jugendliche, damit sie prospektiv (vgl. de Haan 2008) ihre Ideen, Wünsche und Visionen visualisieren und in den kommunalpolitischen Diskurs einbringen sowie einen stärkeren Bezug zu ihrer sozialen und kulturellen Lebenswelt aufbauen können.

Im Rahmen der außerschulischen (Online)Medienarbeit sehen wir das Potenzial, Strukturen aufzubrechen und Möglichkeitsräume zum Ausprobieren, Fehler machen sowie zum kreativen und gestalterischen Handeln zu schaffen, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, eine Kultur der Digitalität in einer Art und Weise mitzuprägen, die als Kultur der Partizipation (Autenrieth & Nickel

2020) verstanden und die Teilhabe und Gestaltung für alle, auch benachteiligte Gruppen ermöglichen kann. Damit ist auch der Problemhorizont für diesen Beitrag eröffnet: Wir wollen die Potenziale des Spiels ergründen und aufzeigen, wie durch die gemeinsame Arbeit Lebenswelten gestaltet und auch die Fragen danach beantwortet werden können, wie wir leben möchten. Weiterhin wollen wir ausgehend von der projektbegleitenden Evaluation erste Einblicke in Gelingensbedingungen geben aber auch Stolpersteine aufzeigen, die sich im Rahmen des Projekts ergeben haben.

2. Theoretisch-konzeptionelle Ausgangspunkte

Theoretische Rahmung für LBPF-V bilden Annahmen darüber, dass aktuelle sowie zukünftige fundamentale gesellschaftliche Wandlungsprozesse insbesondere die jungen Generationen betreffen (z. B. Digitalisierung und Klimawandel). Leben und Zukunft sind weder linear, noch beständig, sie sind bedingt. Und eben diese Bedingungen kann Hannah Arendt (vgl. 2018) zufolge der Mensch selbst gestalten. Von Hurrelmann und Albrecht (vgl. 2020) als „Generation Greta“ bezeichnet, zieht es Jugendliche und junge Erwachsene genau dazu auf die Straße. Sie wollen die benannten Themen selbst in die Hand nehmen, weil sie der Politikführung nicht vertrauen. Die weltweite Klimabewegung *Fridays for Future* macht auf gravierende zukünftige Transformationsprozesse aufmerksam. National und international ist spürbar, wie sehr sich die jungen Menschen ihren Zukunftsfragen stellen und ihre Kritik an

den politischen Machthabern äußern. Ihre Forderungen beziehen sich dabei auf eine radikale politische wie ebenso gesellschaftliche Wende innerhalb des aktuellen Systems. Gleichzeitig zeigen Studien, die während der Corona-Pandemie durchgeführt wurden, dass sich junge Menschen im Bezug auf ihre gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten häufig übergangen, schlecht informiert und ohnmächtig fühlen (Andresen et al. 2021: 6). Dieses Bedürfnis zur Gestaltung von Welt und Zukunft steht somit in starkem Widerspruch zu unhinterfragten, tradierten Strukturen, vor allem im formal-schulischen Bereich: Angefangen bei räumlichen und zeitlichen Strukturen, über curricular vorstrukturierte Abläufe bis hin zu Inhalten sowie Macht- und Hierarchie-Gefügen, in denen Kinder und Jugendliche aufgewachsen und eingebettet sind. Eine kritische Reflexion bestehender Verhältnisse zielt in diesem Zusammenhang auf Veränderung ab, die wir durch eine politisch-kulturelle Medienbildung (siehe dazu Autenrieth & Nickel 2020, 2021) unterstützen wollen.

3. Kulturelle Bildung und Medienbildung in der Jugendarbeit

Wir gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche eigene kulturelle und damit auch mediale Handlungsrealitäten besitzen (Fromme et al. 2014: 59). Kinder und Jugendliche sind in diesem Sinne handelnde Subjekte und Teilhabende an gesellschaftlichen Prozessen.

Damit stellt sich der Kinder- und Jugendarbeit die Herausforderung, die Lebensräume der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen,

sie aber gleichzeitig nicht daraus zu verdrängen oder bevormundend zu agieren (Rauschke & Schaper 2021: 27). Dies kann durch ihre Nähe zur Zielgruppe besser gelingen als durch Vertreterinnen und Vertreter aus Einrichtungen der institutionell-schulischen Bildung (ebd.: 28).

Im Bezug auf Medien prägte Dieter Baacke die Aussage „Lebenswelten sind Medienwelten“ (Baacke et al. 1990). Und zu diesen Medienwelten gehören auch Games (siehe dazu auch das Kapitel „Games und Partizipation“ weiter unten in diesem Beitrag), welche damit ebenfalls wesentlich die Strukturen von Weltsichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene beeinflussen aber auch als Mittel des aktiv-produktiven Selbstaustauschs dienen können. Jörissen bringt dies für verschiedene Formen des kulturellen Ausdrucks auf den Punkt:

Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor. (Jörissen 2013)

Kinder und Jugendliche nutzen Medien als Teil ihres sozialen Handelns und zur Lebensbewältigung, sie verarbeiten Realität aktiv und produktiv (Niesyto 2009). Eine rein rezeptive Analyse und Kritik von Medien ermöglicht dabei keine umfassende Medienbildung. Daher ist auch im Kontext von Kultureller Bildung und Game-based-Learning aktive Medienarbeit ein wichtiger Ansatz zur Auseinandersetzung mit Medien, der den Raum zu einem

ganzheitlichen Lernen eröffnet. Sie bietet dadurch nicht nur Gelegenheiten zur Reflexion und Erfahrungserweiterung, sondern kann für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit schaffen mit, über und durch Medien zu lernen. Selbstausdruck, Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen, Partizipation, Kommunikation und Erfahrungsaustausch sind dabei zentrale Ziele (Niesyto 2009: 856 f.). Mit eigenen Medienprodukten können sich Kinder und Jugendliche artikulieren und am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen. Dadurch können sie eigene Sichtweisen und Ansichten öffentlich machen und am gesellschaftlichen Leben partizipieren. Sie werden zu aktiven Subjekten, die im ganzheitlichen Sinn Wirklichkeit erfahren und mitgestalten (Demmler & Anfang 2010). Die Nutzung der Potenziale einer Kultur der Digitalität zur Mitgestaltung und Teilhabe setzt allerdings eine umfassende Medienkompetenz voraus, die nicht in allen gesellschaftlichen Milieus stark ausgeprägt ist. Unter anderen weist Niesyto (2019) 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 (2019: 39). Formal weniger gebildete Menschen eignen sich damit noch weniger Wissen im Internet an, was zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit beiträgt (ebd.). Mit LBPF-V möchten wir daher niedrigschwellige Möglichkeitsräume zur begleiteten Anbahnung wichtiger Kompetenzen schaffen, die sozial benachteiligte Gruppen erreichen kann, was

eine lange Traditionslinie in der Kulturellen Bildung der Stadt Pforzheim hat.

4. Kulturelle Bildung im Verständnis des Kulturstadts Pforzheim

Die Kulturelle Bildung ist seit 2013 ein zentrales Handlungsfeld kommunaler Kulturarbeit in Pforzheim. Sie richtet sich an Kitas, Schulen sowie den außerschulischen Bereich, um möglichst vielen Kindern der Stadt Teilhabe an Kultur und Bildung zu ermöglichen. Denn Kulturelle Bildung ist ein Menschenrecht aller Kinder und Jugendlichen, wie es in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen sowie im Grundgesetz und in den Länderverfassungen verbrieft ist (BKJ 2015: 4).

Kunst, Kultur, Spiel und Medien sind spezifische Ausdrucksformen des Menschen. Mit ihrer Hilfe erschließen sich Kinder und Jugendliche die Welt. Sie lernen nicht nur, die Welt zu verstehen, sondern auch zu reflektieren und zu gestalten. Sie entwickeln ihre Identität und finden ihre Position. [...] Kulturelle Bildungsangebote geben den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nach Selbstentfaltung, Mitgestaltung und Gemeinschaft Raum. Zugleich unterstützen sie junge Menschen dabei, Kompetenzen wie Kreativität, Kritikfähigkeit, Selbstbewusstsein, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln (BKJ 2015: 5).

Kulturelle Bildung trägt somit maßgeblich zur Entwicklung jener 21st century skills (creativity, cooperation, communication, critical

reflection) bei, die als entscheidend für die Bewältigung anstehender Zukunftsaufgaben gelten (Fadel et al. 2017) und ermöglicht weiterhin "gesellschaftliche, politische und kulturelle Beteiligung" (BKJ 2015: 5)

Viele Kinder und Jugendliche aus Pforzheim stammen aus bildungsbenachteiligten Familien. Sie verfügen nicht über Wissen um das eigene Umfeld und haben kaum oder keine Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Daher ist der Bezug und die Orientierung an Raum und Zeit für ein zentrales Element der Kulturellen Bildung in Pforzheim und damit auch konstitutiv für LBPF-V. Denn Orientierung, auch entstanden durch maßstabsgetreue Beschaffenheit des virtuellen Pforzheims, schafft Sicherheit und ist eine Grundvoraussetzung für kulturelle Teilhabe und Identifikation. Orientierung erfahren die Kinder und Jugendlichen in den Angeboten Kultureller Bildung aber nicht nur in Raum und Zeit, sondern auch im Hinblick auf das gesellschaftliche Miteinander, auf die Werte und Normen, denen unsere freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet ist.

5. Games und Partizipation

Zur Mobilisierung und Aktivierung von Menschen können (digitale) Spiele einen großen Beitrag leisten. AR Games wie „Pokémon Go“ oder „Ingress“ konnten dies mittels einer Verschränkung der virtuellen und realen Welt z. B. durch die Entstehung von Menschenblasen an öffentlichen Orten eindrucksvoll „visualisieren“ (Rau 2017). Für mehr als drei Milliarden Menschen (Tendenz stei-

gend, siehe dazu u. a. Beck & Wade 2004) ist die Beschäftigung mit vielschichtigen Spielerlebnissen im virtuellen Raum ein wichtiger Teil der Lebenswelt und damit selbstverständliche Basis des alltäglichen Denkens und Handelns (Husserl & Ströker 2012). Kulturaneignung), und damit auch die Aushandlungsprozesse sozialer Praktiken (Stalder 2019: 16) ist, in Anknüpfung an Huizingas Denkmodell Homo Ludens (Huizinga 2019: 51), durch Spiel, Spielerinnen und Spieler sowie durch Spieldesignerinnen und Spieldesigner geprägt. Daher sehen wir in Anknüpfung an Hüther und Quarch (2016), McGonigal (2012) und Resnick (2020) erhebliche Potenziale zum Aufbrechen verfestigter Strukturen, zur Partizipation sowie zur Hervorbringung von Innovation und Kreativität durch Game-Design, Game-based-Learning und Game-Design-Thinking (Autenrieth/Nickel 2021).

Nicht nur 68 % der Kinder und Jugendlichen spielen regelmäßig digital (Feierabend et al. 2020: 53). Bereits 2004 beschrieben Beck und Wade, wie die Kohorte der „Gamer Generation“ (geboren ab ca. 1975) die Baby Boomer zahlenmäßig überholt (Beck & Wade 2004: 17). Eine Untersuchung der Entertainment Software Association aus dem Jahr 2020 beschreibt die durchschnittliche Altersspanne von Gamerinnen und Gamern in den USA zwischen 35 und 44 Jahren. Weiterhin spielen ebenfalls 64 % aller Erwachsenen in den USA (163,3 Millionen Menschen) regelmäßig digitale Spiele. Sie sind damit ein Teil der Lebenswelten einer großen Zahl von Menschen (ESA 2020).

In Rückgriff auf Husserl ist die Lebenswelt die selbstverständliche Basis des alltäglichen Denkens und Handelns (Husserl 1936). Die oben skizzierten Zahlen verdeutlichen, dass für einen immer größer werdenden Teil der Gesellschaft vielschichtige Spielerlebnisse im virtuellen Raum zur alltäglichen Lebenswelt gehören. Und obwohl Spielhandlungen keine direkten Konsequenzen in der realen Welt nach sich ziehen, haben sie dennoch Bedeutung für die Wirklichkeit. Beranek und Ring (2016) gehen daher davon aus, dass Digitale Spielwelten aufgrund ihrer sozialen Strukturen, ihrer Lebensweltnähe und der Ansprache intrinsischer Motivation als Räume für Partizipationserfahrungen dienen können. In Anlehnung an die Partizipationsleiter (Hart 1992) und die Partizipationsstufen der politischen Offline- und Online-Partizipation (Soßdorf 2016: 174) haben Beranek und Ring (2016) eine Tabelle mit den Stufen der Beteiligung in digitalen Spielwelten entwickelt:

	<i>Stufen</i>	<i>Aktivitäten der Spielenden</i>
<i>Informierend/ konsumierend</i>	<i>Stufe 1 Information/ Konsum</i>	z. B. sich über Spiel informieren, Spiel kaufen, Spiel spielen
	<i>Stufe 2 Positionierung/ Zuordnung</i>	Sich auf ein Spiel einlassen, Involvement sich als Gamer:in „outen“, Werbematerial kaufen
<i>teilnehmend/ interagierend</i>	<i>Stufe 3 Teilnahme</i>	Soziale Beziehungen eingehen (z. B. Freundschaften eingehen, Beteiligung z. B. durch Beteiligung auf YouTube: Liken, Kommentar, Diskussion)
	<i>Stufe 4 Sich einbringen</i>	In der Gemeinschaft aktiv werden (in einem Clan aktiv werden; Her-

		stellersupport kontaktieren; Ideen einbringen)
<i>initiiierend/ produzierend</i>	<i>Stufe 5 Aktion</i>	Eigene Videos z. B. Let's Play veröffentlichen oder auch Aktionen außerhalb des Spiels starten
	<i>Stufe 6 Modifikation/ Produktion</i>	Hacking, Modding Eigene Spiele designen Gameserver aufbauen

*Tabelle 1: Stufen der Beteiligung in digitalen Spielwelten
(vereinfachte Darstellung nach Beranek/Ring 2016)*

Durch Open-Source-Anwendungen wie Minetest ergeben sich niedrigschwellige Möglichkeiten zur *Eigenproduktion* und *Modifikation*, die außerhalb der Teilnehmenden Rezeption oder anders gesagt, des „Play-alongs“ einer vordefinierten Story liegen. Die Produktion (Stufe 6) eigener Spielwelten schafft, besonders im Kontext gemeinschaftlicher Arbeit, erfolgreiche Partizipationserfahrungen, die durch ein hohes Maß an Selbststeuerung sowie eigenständiges und autonomes Handeln geprägt sind. Spiele wie Minetest bieten, anschließend an das von Papert (2020) formulierte und von Resnick (2020: 89) erweiterte Konzept der low floors, heigh ceilings und wide walls, einen einfachen Erstkontakt mit niedrigen Einstiegsschwellen (low floors) und ambitionierten Entwicklungsmöglichkeiten (heigh ceilings). Es ist aber auch möglich, verschiedenste Arten von Projekten zu realisieren, die den jeweiligen persönlichen Interessen und Leidenschaften von Kindern und Jugendlichen gerecht werden (wide walls). Dieser Logik folgend, können einfache bis hochkomplexe Bauwerke durch das aufeinander- und aneinandersetzen verschiedener Materialblö-

cke und die Nutzung diverser spielinterner Werkzeuge entstehen. Die Bandbreite an Möglichkeiten reicht aber bis hin zur Entwicklung eigener neuer Spiele im Spiel, die zusätzlich zur Entwicklung von Spielmechaniken komplexe medienproduktive Arbeit wie Storytelling, Audio- und Videoproduktionen sowie Bildbearbeitung erfordern können. Es findet also ein Lernen mit, durch und über Medien statt, was die Anbahnung von Medienkompetenz unterstützt.

Diese Art des handlungsorientierten Arbeitens eignet sich besonders für die außerschulische Onlinemedienarbeit in Kleingruppenarbeit und eröffnet Aneignungspotenziale für die bereits genannten Zukunftskompetenzen wie Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken (Fadel et al. 2017). Mit Blick auf das Ziel der Gestaltung von Welt schreibt u. a. Theunert der kommunikativen Kompetenz eine besondere Bedeutung zu:

[Sie] steht mithin für die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv-kritischer Kommunikation und bildet die Grundlage für Aneignung von, aktives Einwirken auf und Veränderung von Realität (Theunert 2009: 200).

Auch die folgenden Einblicke in die Projekterfahrungen sowie erste Auswertungen der projektbegleitenden Evaluation, unterstreichen die Bedeutung von Kommunikationsprozessen und kommunikativer Kompetenz mit Blick auf die Gelingensbedingungen für (Game-based) Onlineangebote in der Jugendarbeit. Ganz besonders mit Blick auf soziale Eingebundenheit und damit die Entstehung sozialer Präsenz im digitalen Kontext.

6. Erfahrungen aus dem Projekt „Let's Build Pforzheim-Virtual“

6.1 Projektgenese

Am 23. Februar 1945 traf der von Deutschland ausgelöste Zweite Weltkrieg Pforzheim mit einem verheerenden britischen Luftangriff. Etwa 18.000 Menschen kamen ums Leben. Die Stadt wurde zu mehr als 80 % zerstört. Bis heute sind die Folgen des Krieges im Stadtbild sichtbar. An einigen Stellen klaffen Baulücken (vgl. Abbildung 1), wo bis zum 23. Februar 1945 stattliche Wohnhäuser standen. Meist werden die unbebauten Flächen als Parkplätze genutzt.



Abbildung 1: Beispiel einer bis heute bestehenden Baulücke in Pforzheim, Foto: Sebastian Seibel[CC-BY-SA]

Ausgehend von der Frage, wie diese Baulücken, die auch als Narben des 23. Februar bezeichnet werden, anders genutzt werden könnten, war die ursprüngliche Intention von LBPF-V, dass Kinder

und Jugendliche im virtuellen Raum mithilfe der Open-Source-Software Minetest ihre eigenen Ideen und Visionen lediglich für diese Orte darstellen. Aufgrund der Offenheit von LBPF-V entwickelte sich das Projekt allerdings organisch zu mehr, als dem „Füllen“ jener Baulücken. Handlungsleitend bleiben jedoch seit Projektstart unsere theoretisch-konzeptionellen Annahmen sowie die Frage danach, wie wir in Zukunft leben möchten und wie sich die Heimatstadt dazu verändern soll.

Zur Schaffung von Orientierung und zur Identifikation mit dem virtuellen Raum waren in den ersten Projektmonaten die maßstabsgetreue Abbildung der Stadt eines der Projektziele. Um auch diesen Aspekt möglichst partizipativ zu gestalten, wurden lediglich ein Straßennetz, die Flusslandschaft sowie Bauplätze markanter Gebäude vorbereitet (siehe Abbildung 2).

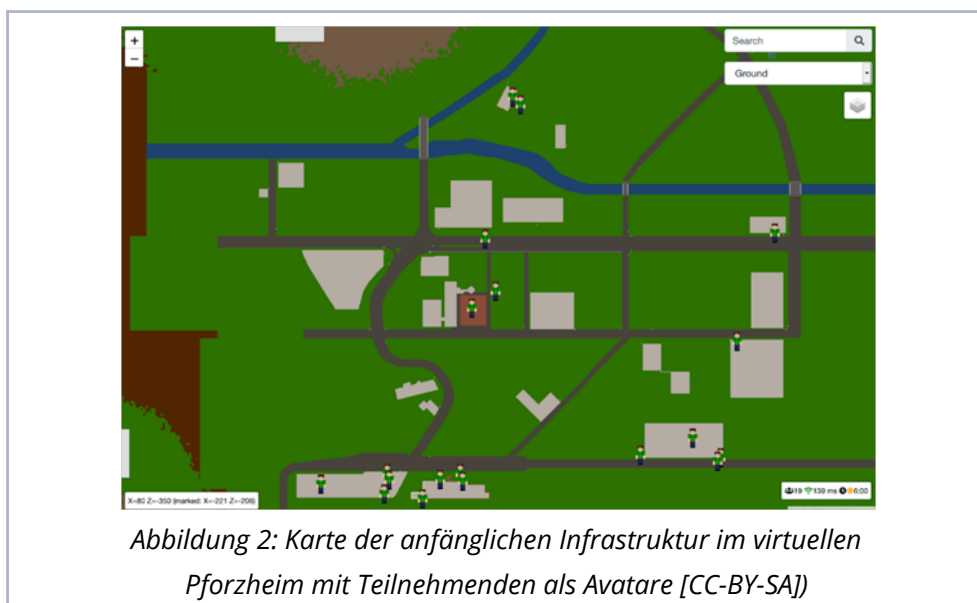


Abbildung 2: Karte der anfänglichen Infrastruktur im virtuellen Pforzheim mit Teilnehmenden als Avatare [CC-BY-SA]

Die Teilnehmenden konnten darüber hinaus nicht nur die Realität abbilden, sondern ebenfalls Gebäude und Räume schaffen, die im realen Pforzheim nicht existieren. Alle Bauvorhaben werden sowohl in regelmäßig stattfindenden zweistündigen, pädagogisch begleiteten Workshops als auch unabhängig davon umgesetzt. Im Projektverlauf wurden zudem dedizierte Flächen zum „freien“ Bauen geschaffen und es wurden und werden weitere Workshopangebote entwickelt, z. B. die Gestaltung von Escape Rooms, Filmdreh mittels In-Game Aufnahmen oder Programmierung mit LUA (Programmiersprache in Minetest) sowie Mesecons (spezielle Blöcke zum Aufbau von Schaltungen).

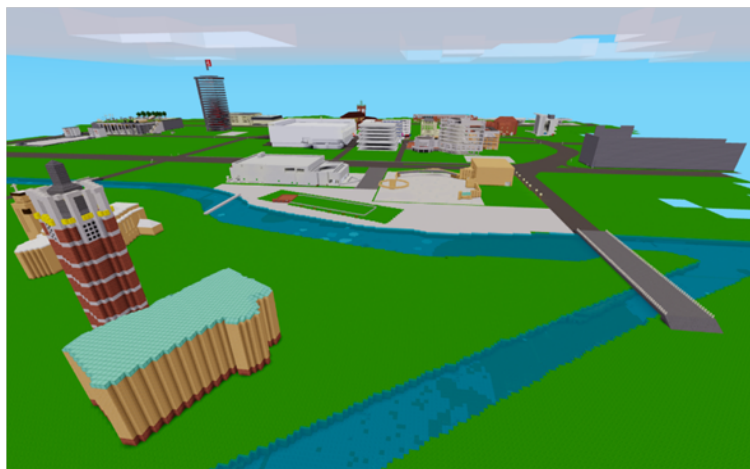


Abbildung 3: Die virtuelle Stadt Pforzheim auf dem Minetest-Server von LBPF-V [CC-BY-SA]

6.2 Projekterfahrungen und Evaluation

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns mit Blick auf die Darstellung von Evaluationsergebnissen vor allem auf Gelingensbedin-

gungen und Stolpersteine und geben dabei auch Einblicke in einzelne Projektergebnisse (Stand Februar 2022). Wir werden dabei auf die Themen Projektkommunikation, Partizipation und Motivation sowie den Aspekt der sozialen Präsenz eingehen. Die vorliegenden Beobachtungen und Erfahrungen basieren auf der Auswertung von Gruppengesprächen (Merriam 1988), teilnehmender Beobachtung (Girtler 2001) sowie einer soziodemografischen Erhebung, die mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt wurde. Zur Auswertung der Projektkommunikation, die vorwiegend über Instagram erfolgte, wurden auch Analysedaten des Anbieters herangezogen.

Das Projekt des Kulturamts Pforzheim (Abteilung Kulturelle Bildung) wird ohne Fördermittel seit Mai 2021 umgesetzt. Personell wird LBPF-V durch zwei hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kulturamts der Stadt Pforzheim getragen sowie durch zwei externe Partnerinnen und Partner wissenschaftlich, technisch sowie pädagogisch begleitet. Aktuell nehmen aktiv ca. 40 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen acht und 21 Jahren teil. Aus der Onlinebefragung konnten wir erfahren, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden zu Hause Zugang zum Internet, zu einem eigenen Laptop/Computer, sowie zu einem eigenen Smartphone haben. Die Vorerfahrungen im Umgang mit Minetest bzw. Minecraft waren heterogen. Zu den zuhause gesprochenen Muttersprachen zählte immer Deutsch.

6.3 Projektkommunikation und soziale Präsenz



Abbildung 4: Aufruf auf Instagram zur Teilnahme am Projekt
[CC-BY-SA]

Um Kinder und Jugendliche auf das Projekt aufmerksam zu machen, wurden der Instagram-Kanal des Kulturamts Pforzheim sowie der E-Mail-Verteiler der bei der Stadt Beschäftigten genutzt. Es wurde bewusst auf eine Kommunikation über Schulen verzichtet, um keine Assoziationen mit institutionell-schulischem Lernen herzustellen und um zu verdeutlichen, dass LBPF-V ein Freizeitangebot ist. Innerhalb einer Woche konnten so 30 Teilnehmende für das Projekt gewonnen werden. Die von Instagram zur Verfügung gestellten demografischen Daten zeigen jedoch, dass trotz großer Resonanz (96 Likes sowie für den Kanal des Kulturamts überdurchschnittliche Interaktion über Kommentare) eine direkte Ansprache des Zielpublikums nicht gelungen ist (Followerinnen und Follower des Kulturamts sind überwiegend älter als 25 Jahre) und interessierte Kinder und Jugendliche vor allem durch ihre Eltern als Schnittstelle vom Projekt erfuhren. Zur Vorbeugung vor Missbrauch der Plattform und zum Schutz der Teilnehmenden ist eine

Anmeldung erforderlich. Erst anschließend werden per E-Mail die Zugangsdaten zum internen Kommunikationstool (Discord) sowie zum Minetest-Server vom Kulturamt versendet.

Die Einladungen zu den regelmäßig stattfindenden Workshops erfolgen sowohl über den E-Mail Kanal sowie über das interne Kommunikationstool. Wir konnten dabei feststellen, dass eine Einladung über den Onlinedienst nur diejenigen Teilnehmenden erreichen, die auch außerhalb des Projekts diesen Dienst nutzen. E-Mail-Einladungen hatten durchgehend eine größere Anzahl an Teilnehmenden zufolge.

Zur Kommunikation innerhalb des Projekts wird das Tool Discord genutzt, da es ebenso wie der Minetest-Server rund um die Uhr für die Teilnehmenden zugänglich ist. Dies ermöglicht nicht nur die Kommunikation innerhalb der Workshops, die meist über Sprachkanäle stattfindet, sondern auch die Kommunikation außerhalb dieser Zeiten, sodass sich die Teilnehmenden unabhängig davon austauschen, verabreden und die zur Verfügung gestellten Kanäle weiter nutzen können.

Das Teilen von Bildern erwies sich als essenzielle Kommunikationsfunktion, da die Teilnehmenden sich damit gegenseitig Bilder von den gemeinsamen Bauvorhaben zusenden können. Teilweise haben sich Teilnehmende dabei Bilder aus dem Internet zugesandt und teilweise wurden die realen Orte besucht, um Anhaltspunkte für die virtuellen Bauvorhaben zu sammeln. Das Teilen der Bilder ermöglichte eine direkte Auseinandersetzung mit dem

realen Stadtraum sowie dem Abgleich (räumlicher) Vorstellungen der Teilnehmenden.



Das interne Kommunikationstool hat sich dabei als äußerst wichtig zur Herstellung sozialer Präsenz herausgestellt. Sowohl in Phasen des gemeinsamen Arbeitens in (größeren) Gruppen, als auch um als Gemeinschaftsplattform zu dienen, welche den Teilnehmenden das Gefühl gibt, dass sich das Projekt entwickelt und sie Teil einer Gemeinschaft sind. Die visuelle Repräsentation einer Person erfolgt in Minetest durch einen Avatar, welcher im Standardzustand (Egoperspektive) für die Spielerin und den Spieler selbst nicht sichtbar ist. Alle anderen Spielerinnen und Spieler werden ebenfalls durch Avatare dargestellt (vgl. Abbildung 4), die sich individuell gestalten lassen. Diese Repräsentation ermöglicht eine Identifikation und damit auch die Anerkennung von Anderen

als Personen im geteilten virtuellen Raum. Die direkte Kommunikation z. B. während des Bauens erfolgt daher bei den Teilnehmenden in der Regel ohne den Einbezug des eigenen Kamerabildes. Gerade mit Blick auf soziale Präsenz scheint dies überraschend. U. a. Kerres weist darauf hin, dass das „Ausschalten des Kamerabildes [...] das soziale Präsenzerleben [reduziert]. Es entsteht eine Asymmetrie in der Kommunikationssituation, die verunsichert, und die (meta)kommunikativ nur schwer einzulösen ist“ (Kerres 2020: 14). Die Bedeutung des Kamerabildes für soziale Präsenz können wir für unseren Projektkontext nicht bestätigen. Allerdings deutet sich durch die Projekterfahrung sowie Studien zu virtuellen und avatarbasierten Umgebungen (TriCAT GmbH 2018) an, dass die virtuelle Repräsentation durch einen Avatar ausreichend zum Aufbau sozialer Präsenz sein kann.



*Abbildung 6: Minetest wird in der Egoperspektive gespielt.
Andere Spieler werden als Avatare dargestellt. [CC-BY-SA]*

Denn es findet vielfältige, offene und angeregte Kommunikation zwischen Teilnehmenden statt (auch wenn keine persönliche Bekanntschaft bestand). Vielfach wird von den Teilnehmenden auch betont, dass die Motivation zur gemeinsamen Arbeit an Projekten

innerhalb der virtuellen Stadt mit anderen zusammen am höchsten sei. Gemeinsam mit anderen in Gruppen zu arbeiten und soziales Lernen sind genuine Kernelemente der Jugendmedienarbeit (vgl. Rösch 2017; Schell 1989), die aus unserer Erfahrung im Kontext von LBPF-V auch online realisierbar sind.

6.4 Partizipation und Motivation

LBPF-V wurde von Erwachsenen initiiert und vorstrukturiert. Die Teilnehmenden Kinder und Jugendlichen können in diesem Rahmen jedoch eigene Projekte initiieren und durchführen. Erwachsene (pädagogische Begleitung) sind bei der Durchführung und Umsetzung von Ideen lediglich unterstützend beteiligt. Auch Workshopangebote sind ermöglichungsdidaktisch (Arnold & Schön 2019) konzipiert. Damit kann LBPF-V unter Rückgriff auf das von Hart (1992) formulierte Stufenmodell als hoch partizipativ angesehen werden. Das virtuelle Pforzheim bietet damit für Kinder und Jugendlichen eine Plattform, um ihre eigenen Vorstellungen zu verwirklichen und unterstützt sie bei der Umsetzung. Zentral hierfür sind Autonomie und Kompetenzerleben als wichtige Voraussetzungen für intrinsische Motivation (Deci/Ryan 1985). Die Haltung mit Blick auf die Gestaltung der pädagogischen Begleitung stellte sich hierfür als besonders wichtig heraus. Denn diese muss nicht nur den Raum für entsprechende eigene Entscheidungen und eigenes Handeln der Kinder und Jugendlichen einräumen. Sie hat auch die „Aufgabe, einen für das Spiel förderlichen Raum durch Planung, Material und Anregungen zum Prozess zu gestalten“ (Geisler: 10). Im Rahmen der bisherigen Projektlaufzeit

wurden in diesem Kontext verschiedene Schwerpunkte gesetzt. Zum Projektstart wurde z. B. lediglich das Bauen der Teilnehmenden beobachtet und das Einhalten der Regeln kontrolliert. Später, als der Bedarf angemeldet wurde, wurde stärker unterstützt. Die pädagogische Begleitung passte sich den Anforderungen der Teilnehmenden an, indem bei Bedarf Hilfestellung angeboten wurde, beispielsweise in technisch-ästhetischer Hinsicht. Beispiele hierfür waren Fragen zum Bau von Krümmungen, zur Übertragung des Maßstabs von digitalen Kartendiensten auf Minetest, zur Integration von speziellen Elementen, die auch Interaktionen erlauben, oder auch die von Teilnehmenden und pädagogischen Begleitung gemeinsame Auswahl von Minetest-Erweiterungen, die ganze neue (Gestaltungs-)Möglichkeiten schaffen können.

Teilnehmende gaben indes unterschiedliche Gründe für eine Teilnahme am Projekt an. So reichen die Gründe von *„Weil ich dabei sein möchte und auch was dazu beitragen will, weil es echt eine tolle Idee ist“* über *„weil das was ist, was mir gefällt, so zusammen die Stadt bauen“* bis hin zu:

Ich bau schon lange und gerne in Minecraft und hab seit Jahren nichts Großes mehr gebaut, bin deswegen ein wenig rostig, aber das wollt ich mal wieder machen, und warum nichts aus der Gegend.

Die hohe Motivation der Teilnehmenden wird dabei auch an Gebäuden mit hohem Detailgrad in der Innenausstattung und der äußeren Gestaltung sichtbar (vgl. Abbildung 7).



Abbildung 7: Der ausgestaltete Garten auf dem Dach eines Einkaufszentrums [CC-BY-SA]

7. Fazit

LBPF-V ist kein abgeschlossenes Projekt, sondern vielmehr ein Prozess, der sich durch die Eigenschaften einer Kultur der Digitalität (Stalder 2019) auszeichnet. Dabei ist das Ziel nicht Perfektion anzustreben, sondern vielmehr den ständigen Wandel der virtuellen Stadt, der Teilnehmenden, ggf. der Zielsetzungen sowie anderen Rahmenbedingungen und damit einen flüssigen Zustand (Bauman 2012) anzunehmen. Mit Blick auf die Schaffung einer partizipativen Plattform für Kinder und Jugendliche zeigen die Erfahrungen der letzten Monate, dass es möglich ist einen virtuellen, offenen und durch Freiwilligkeit gekennzeichneten Möglichkeitsraum zur Partizipation zu schaffen. Gelingensbedingungen hierfür sind eine funktionierende technische Infrastruktur, vorhandene Kompetenzen bspw. zum Betrieb eines Minetest-Servers sowie die Möglichkeit der Ansprache der Zielgruppen. Von großer Bedeutung ist weiterhin eine pädagogische Haltung, die genug

Freiräume für persönliche Entfaltung und ergebnisoffenes Arbeiten lässt. Dabei gilt es, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, sich kritisch-reflexiv mit Gesellschaft, Technik, Wirtschaft und Politik auseinanderzusetzen (Geisler 2021: 14) und dabei die Balance zu halten und abzuwägen, „wie viel Kraft und Energie notwendig ist, damit jene Prozesse in Gang kommen“ (ebd.), die es den Teilnehmenden weiterhin ermöglichen, sich selbstgesteuert zu entfalten.

Mit Blick auf die Daten aus der Projektevaluation muss aber festgehalten werden, dass gerade das Erreichen von Personen in benachteiligten Verhältnissen nur in unzureichendem Maße gelungen ist. Stolpersteine hierbei sind fehlende Kanäle und Ansprachemöglichkeiten dieser Gruppen sowie teilweise fehlende technische Voraussetzungen vonseiten interessierter, potenzieller Teilnehmenden, die beispielsweise nur über ein Smartphone in der ganzen Familie verfügen. Ein weiterer Stolperstein mit Blick auf einen Brückenschlag von der virtuellen hin zur realen Partizipation im Kontext der Kommunalpolitik waren bislang fehlende Möglichkeiten zur Etablierung einer Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Mitgliedern der Stadtverwaltung oder des (Jugend)Gemeinderats.

Resümierend kann mit Blick auf die Gesamterfahrungen gesagt werden: Durch die offene Gestaltung des Projekts und die tätige, handlungsorientierte, eigenständige, forschende, entdeckende, erkennende, mitgestaltende und reflektierende Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit sich und ihrer Umwelt wurden be-

kannte Strukturen aus dem Bildungskontext aufgebrochen und intrinsisch motivierte Anlässe für Selbstwirksamkeitserfahrungen geschaffen. Aus methodisch-didaktischer Perspektive zeigte sich, dass sich durch die Problembearbeitungen, die einen kollaborativen Akt zwischen Teilnehmenden darstellen, die äußere gegebene Wirklichkeit erschlossen wird, wodurch Mensch und (Um-)Welt durch das Handeln nicht nur in Verbindung treten, sondern auch eine Veränderung erfahren.

Anmerkungen

1 <https://pforzheim-virtuell.de>

Literatur

Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Severine, Thomas/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: 20.02.2022).

Arendt, Hannah (2018): Vita activa oder Vom tätigen Leben, Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 19. Auflage, Berlin: Piper.

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

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (2020): Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?, in: Medienimpulse, 58(4), 32, online unter: <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13> (letzter Zugriff:

20.02.2022).

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

Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten, Opladen: Leske + Budrich.

Bauman, Zygmunt (2012): Liquid modernity, Cambridge: Polity Press/Oxford: Blackwell.

Beck, John C./Wade, Mitchell (2004): Got game: How the gamer generation is reshaping business forever, Boston: Harvard Business School Press.

Beranek, Angelika/Sebastian (2016): Nicht nur Spiel – Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation, in: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 2016/6: Digitale Spiele.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2015): Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam. KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder> (letzter Zugriff: 20.02.2022).

De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, Inka/De Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–43, online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4 (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Demmler, Kathrin/Anfang, Günther (2010): Ganzheitlichkeit als Grundprinzip der Medienpädagogik, in: Lutz, Klaus/Struckmeyer,

Kati (Hg.): Erzählkultur. Sprachkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit, Bd. 9, 47–53, Berlin: kopaed.

Entertainment Software Association (ESA) (2020): Essential Facts About the Video Game Industry, online unter: https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/03/Final-Edited-2020-ESA_Essential_facts.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie/Schleicher, Andreas (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.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2020): Jim-Studie 2020. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Fromme, Johannes/Biermann, Ralph/Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit, in: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien, 59–73, Wiesbaden: Springer Fachmedien, online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_4 (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Geisler, Martin (2021): Einleitung – Haltung von Anleitenden in der Spiel- und Medienpädagogik, in: Geisler, Martin (Hg.): Spiel- und Medienpädagogik: Theorie – Methoden – Praxis, 1. Auflage, 9–16, Stuttgart: Kohlhammer.

Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung, Köln: Böhlau UTB.

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: 20.02.2022).

Huizinga, Johan (2019): Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 26. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2020): Generation Greta: Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Husserl, Edmund (1936): Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Hamburg: Meiner.

Husserl, Edmund/Ströker, Elisabeth (2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, Hamburg: Meiner.

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

Jörissen, Benjamin (2013): „Medienbildung“ in 5 Sätzen. Education & Culture, online unter: <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/> (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Kerres, Michael (2020): Frustration in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren, in: Handbuch E-Learning, Köln: Wolters Kluwer.

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

Merriam, Sharan B. (1988): Case Study Research in Education, San Francisco: Jossey-Bass.

Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit, in: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthien, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Niesyto, Horst (2019): Mediensozialisation, in: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan René/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Papert, Seymour (2020): Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas.

Rau, Franco (2017): «Portale», die zum Nachdenken anregen. Einblicke in eine Interfaceanalyse des Augmented Reality Spiels Ingress, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 28, 7–18, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/28/2017.02.21.X> (letzter Zugriff: 20.02.2022).

Rauschke, Maik/Schaper, Stefan (2021): Lost Places?, in: Von Gross, Friederike/Röllecke, Renate/Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland – GMK (Hg.): Mehr als Homeschooling und Onlinebasteln: Medienpädagogik als Experimentier- und Erfahrungsfeld digitaler Jugendarbeit: Beiträge aus Forschung und Praxis: Nominerte und prämierte Medienprojekte, Berlin: kopaed.

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

Rösch, Eike (2017). Aktive Medienarbeit, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, Berlin: kopaed, 9–12.

Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen, Opladen: Leske + Budrich.

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.

Theunert, Helga (2009): Medienkompetenz, in: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, Berlin: kopaed, 199–204.

TriCAT GmbH. (2018): Aktueller Forschungsstand und Umsetzung bei TriCAT, online unter: https://dini.de/fileadmin/ag/e-learning/zukunftswerkstatt2018/Aktueller_Forschungsstand_und_Umsetzung_bei_TriCAT.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2022).