

Schumacher, Susanne; Stadler-Altman, Ulrike

Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-64. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schumacher, Susanne; Stadler-Altman, Ulrike: Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289168 - DOI: 10.25656/01:28916; 10.35468/6070-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289168>

<https://doi.org/10.25656/01:28916>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altman

Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting

Abstract

In einer Demokratie haben alle Bürger:innen die Möglichkeit der gleichberechtigten Beteiligung an Entscheidungen. Deshalb sollten in einer von einem demokratischen Staat getragenen Bildungseinrichtung demokratische Grundprinzipien umgesetzt werden. Nach Derrida (2001) ist das bedingungslose Hinterfragen von Dingen durch Forschende und Lernende an einer Hochschule frei von Hierarchien. Insofern bilden die Grundsätze des Denkens und Handelns in einer Universität und die in einer Demokratie eine sichtbare Schnittmenge (Demirovic 2013, 17).

Systemisch betrachtet stellen aber demokratische Interaktionen in Bildungsinstitutionen eher ein Problem dar. Worin genau die Schwierigkeiten bestehen, wird in diesem Beitrag einleitend ausgeführt. Im Anschluss folgt eine Übersicht über strukturelle Möglichkeiten, die digitale Bildungsmedien mit Blick auf partizipative Praktiken bieten. Damit sind die Rahmenbedingungen für das konkrete, gemeinsame Am-Werk-Sein skizziert. Darauf aufbauend wird zur Analyse der Beteiligung von Lernenden in hochschuldidaktischen Zusammenhängen ein operationalisiertes Untersuchungsmodell vorgestellt. Anhand dessen werden die Anteile der partizipativen Praktiken von Studierenden nach den Kriterien von Mayrberger (2012) aufgezeigt. Welche weiteren forschungsmethodischen und hochschuldidaktischen Möglichkeiten sich an die Ergebnisse anschließen können, werden abschließend kurz vorgestellt.

1 Partizipative Praktiken in formalen Bildungssituationen. Eine Problemskizze

Dass wissenschaftlich initiierte Vermittlungs- und Erkenntnisprozesse die Form einer Hochschule annehmen und sich damit dauerhaft von anderen Bereichen der Wissensreproduktion und Kompetenzentwicklung abgrenzen, ist ein an sich bemerkenswerter Sachverhalt (Demirovic 2013, 19). Was einerseits Raum und Muße vor dem Konformismus des Alltagsverständes bieten soll, evoziert gleichzeitig antidemokratische Nebenwirkungen. So kommt es beispielsweise dazu,

dass sich die Gründung von Fakultäten an wirtschaftlichen Interessen ausrichtet, Forschungsfragen auf Schwerpunkte der Drittmittelgeber zugeschnitten werden oder die Arbeitsleistung von Lehrenden und Lernenden an verwaltungstechnischen Maßstäben, wie etwa dem Workload, bemessen werden. Intern etabliert jede Bildungsinstitution weitere Vorgaben und Erwartungshaltungen in Form von Leitbildern, die wiederum Lerngelegenheiten rahmen. Schulgemeinschaften tradieren vor diesem Hintergrund eine generations- und organisationspezifische Interaktionskultur durch konjunktives Erfahrungswissen (Bohnsack 2017, 128), entsprechend geschieht das in und an Hochschulen. Folglich handeln Lehrende wie Lernende in vorstrukturierten, situationsübergreifenden Einheiten bzw. Praktiken (vgl. hierzu Hirschauer 2016), z. T. zwischen dem eignen Selbstverständnis mit Blick auf unabhängiges Denken in Lehre und Forschung einerseits und den hiermit konfligierenden Bedingungen ökonomischen Organisierens andererseits. Um in dem gegebenen Kontext das Mitdenken und Diskutieren bei Lernenden im Sinne einer aktiven Teilhabe zu fördern, ist die Idee kooperativer (Lern-) Gemeinschaften inzwischen auch in den hochschulischen Lehrformaten und sogar in Vorlesungen angekommen. Die Gestaltungsvarianten reichen hier von punktuellen Partizipationsgelegenheiten mittels eines analogen Blitzlichts oder einer digitalen Kahoot-Umfrage bis hin zu seminaristischen Strukturen, in denen das selbstständige Erkunden und das kollaborative Entwickeln von Wissen durch die Lehrenden nur begleitet wird (Kruse 2010, 84). In zeitlich länger angelegten Lehrveranstaltungen eröffnen projektbezogene Themen die Gelegenheit des Lernens in Eigenverantwortung. Studierenden wird ermöglicht, sich Strukturen selbst zu schaffen, was sowohl das eigenständige Zeitmanagement umfasst als auch das Aushandeln von Bedeutungen in kleineren Arbeitsgruppen oder die offene Diskussion im Plenum. Dem vom Lehrenden dialogisch angelegten, partizipativ organisierten Hochschulseminar steht der Wunsch von Lernenden nach festen Strukturen und klarer Leitung entgegen (Gördel et al. 2018). Das *doing student* erweist sich dabei als kompetente Praxis, mit der Studierende oder Schüler:innen die vielfältigen und teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen erfüllen (Budde 2010). Zugleich sind Lernende einer Bildungsinstitution individuell Handelnde, da sie sich in jedem Moment der (Seminar-) Situation auch für eine andere Verhaltensoption entscheiden können (Giddens 1988, 60). Was sich hier abzeichnet, ist ein systemimmanentes Problem. Einerseits legitimieren sich Rollen in Bildungsinstitutionen durch ein Wissensgefälle ihrer Akteuri:nnen, andererseits werden Studierende oder Schüler:innen aufgefordert, sich das Wissen selbst anzueignen. Das Denken und Handeln in dem Spannungsfeld dieser unvereinbaren Anforderungen kann immer nur gruppenspezifisch und zeitweise gefunden werden (Hildebrandt et al. 2014).

Für die aktuelle Diskussion um Partizipation in Bildungsinstitutionen betont Budde (2010, 385), dass die verordnete Mitbestimmung Momente der Brechung

evoziert. Gerade in diesen Momenten eröffnet sich aber Möglichkeiten, Erwartungen nicht sämtlich zu erfüllen oder anders, bzw. facettenreicher zu nutzen, was von Schwanenflügel (2015, 49) als Partizipation aus der Perspektive der Selbstbestimmung bezeichnet wird und nach Swertz (2014, 73f.) tatsächliches demokratisches Handeln ausmacht.

2 Kultur der Digitalität als neue Strukturbedingungen von Handlungsräumen

Spätestens seit der Jahrtausendwende führt die an Dominanz gewinnende Kultur der Digitalität zu Veränderung der Strukturbedingungen in physischen und sozialen Räumen (Stalder 2019). So werden etwa persönliche Ereignisse mittels digitaler Technologie nicht nur für die eigene Erinnerung erstellt, sondern über Network Services sozial eingebettet. Das Erlebnis an sich oder dessen ästhetisch gelungene Dokumentation erhält in liberalisierten Gesellschaften dann eine hohe Bedeutsamkeit, wenn es kommunikativ im Freundes- und Bekanntenkreis durch Kommentare und Verlinkung auf große Resonanz stößt (Autenrieth 2011, 158). Das stellt Gemeinschaften vor grundlegende Herausforderungen, da die Aushandlung von Bedeutungen umfassender, widersprüchlicher und kurzlebiger werden. Die Komplexität der Lebenswelt verdichtet sich insbesondere durch drei Tendenzen: Mit der globalen Vernetzung geht die Vergrößerung der sozialen Basis einher. Damit steigt die Individualisierung und Ausdifferenzierung von Inhalten und erzeugt einen nahezu unüberschaubaren Wertepluralismus. Motor dieser Entwicklung ist nicht die Digitalisierung per se, sondern der Einsatz bzw. Umgang mit der technologischen Infrastruktur. Aus diesen drei Tendenzen ergeben sich nach Stalder (2019) die Grundsäulen einer Kultur der Digitalität: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

Mit Referenzialität meint Stalder (2019) die personalisierte Auswahl aus kulturellen Erlebnissen, die sowohl eine Aufmerksamkeitsfokussierung repräsentiert als auch eine produktive Leistung darstellt. Das Teilen von Fotos und Videos in sozialen Medien kommt einer Äußerung sowie einem Imperativ gleich: *Achtung, das hier Geteilte ist nicht nur für mich wichtig, sondern für alle Konsument:innen*. Der Akt des Mitteilens setzt ein Gegenüber voraus, das die getroffene Auswahl validiert. Indem die Aktivität des Einzelnen auf Resonanz stößt, erweitert sich gleichsam der Horizont des Feedbackgebers. Das wechselseitige Verweisen auf Referenzen in digitalen Medien generiert Daten, die zu Berechnungsvorschriften und automatisierten Entscheidungsverfahren verarbeitet werden und Referenzangebote maschinell vorsortieren. An der Stelle vollzieht sich durch die Algorithmizität nicht nur eine Selektion von Zugängen, sondern auch eine Beschränkung von Möglichkeiten der individuellen, persönlichen Auswahl und damit der Selbstkonstitution.

Unter den genannten Bedingungen besteht für Hochschulen die zentrale Herausforderung darin, Studierende für den Umgang mit Informationsmengen und -quellen zu qualifizieren (Stalder 2018). Dazu gehört nach wie vor das aktive Nachvollziehen abstrahierter Sachverhalte in Vorlesungen, sowie die Rekonstruktion von komplexen Situationen durch eine multiperspektivische Darstellung in Seminaren oder Laboratorien sowie die transparente Wissens(re)produktion.

3 Stufen und Typen partizipativen Lernens in Bildungsinstitutionen

In der pädagogischen Diskussion um Partizipation finden sich eine Reihe von Stufenmodellen zur Beschreibung der Beteiligung von Individuen auf unterschiedlichen Ebenen in demokratischen Gesellschaftsstrukturen oder institutionalisierten Gemeinschaften. Während Arnstein (1969) den Schwerpunkt auf die Teilhabe Erwachsener an Demokratie auf kommunaler Ebene legt, adaptiert Hart (1992) das Modell für die schrittweise Beteiligung Minderjähriger. Beranek und Ring (2016) widmen sich dem Medienhandeln von Heranwachsenden in Spielwelten als Vorstufen der Partizipation. Autenrieth und Nickel (2022) untersuchen die Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design.

Die Orientierung für diesen Beitrag erfolgt an der Ausarbeitung von Mayrberger (2012), wobei der interaktionssteuernden Seite Merkmale der Eigenaktivität zur Seite gestellt werden (Zimmermann 1994). Diese sind hier sowohl als Voraussetzung für den Aufbau von Wissensstrukturen zu verstehen, wie auch als Indikatoren für partizipatives Lernen.

Tab. 1: Modell für die Gestaltung einer graduellen Partizipation in formalen Bildungskontexten (in Anlehnung an 1) Mayrberger, 2012; 2) Zimmermann, 1994).

Stufen	Typen	Interaktionsgestaltung ¹⁾	Formen der Eigenaktivität ²⁾
1	keine Partizipation	Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und Ergebnisse werden komplett fremddefiniert.	Lernende verhalten sich anweisungskonform.
2		Lernende sind Dekoration und wirken nur auf Anweisung mit.	
3	Vorstufen der Partizipation (Teilnahme)	Die Wortbeiträge haben keinerlei Auswirkung auf die Situation (Alibi-Teilnahme).	Freiwillige, affektive Reaktion der Lernenden
4		Lernende werden nach ihren Interessen und Erwartungen gefragt.	
5		Lernende werden in eine vorbereitete Lernsituation einbezogen und erhalten umfassende Informationen (z. B. vorstrukturierte Projektarbeit)	Lernende verstehen, worum es geht und wissen, was das Vorhaben bewirken soll. Auswahl von Material, Vereinbarungen zur Arbeitsteilung
6	Partizipation (Mitwirkung)	Wortbeiträge der Lernenden werden aufgenommen, um zu einem späteren Zeitpunkt konzeptionell ausgeführt zu werden.	Lernende artikulieren eigene Vorstellungen zu einer Lernsituation (z. B. Feedback, Evaluation), Lehrende sind bei der konkreten Umsetzung nicht mehr dabei)
7		Die Idee für ein Lernvorhaben kommt von Lehrenden.	Lernende werden bei Entscheidungen (z. B. zu Methoden, Ablauf, Bewertungskriterien) einbezogen. Metakognitiv optimiertes Zuhören, lernbegleitendes Kommunizieren
8		Lehrende sind unterstützende Partner.	Ein Lernprozess wird von Lernenden proaktiv und selbstbestimmt initiiert. Ihnen obliegt die Auswahl von Inhalten, Zielen und Methoden. Lernende argumentieren, diskutieren und stellen Fragen
9	Autonomie (Selbstverwaltung, -organisation),	Lehrenden werden ggf. informiert	Lernende verfügen über völlige Entscheidungsfreiheit Sie tragen die Verantwortung für „ihren“ Lernprozess, indem sie die sozialen, motivationalen metakognitiven Aspekte selbst regulieren

4 Das gemeinsame Am-Werk-Sein mit digitalen Bildungsmedien der EduSpace Lernwerkstatt

Der Syllabus im ersten Studienjahr des bildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen sieht die vertiefende Auseinandersetzung mit den methodisch-theoretischen Grundlagen der Allgemeinen Didaktik vor. Das 20-stündige Laboratorium in der EduSpace Lernwerkstatt dient der Vertiefung der in der Vorlesung vorgestellten Inhalte, wie etwa des sicheren Gebrauchs von Fachtermini oder die Planung von Lerngelegenheiten in Kindergarten und Schule.

Ein zentraler Schwerpunkt in der didaktischen Konzeption der EduSpace Lernwerkstatt liegt auf der Medienbildung. Zur Aneignung einer elaborierten Medienkunde, -kritik, -nutzung und -gestaltung (siehe dazu Baacke 1997) ist sowohl das Erkunden analoger Lehr- und Lernmedien unabdingbar wie auch das Experimentieren mit IuK-Technologie, KI-gesteuerten Geräten sowie das Ausprobieren von Spielelementen in Lernprozessen (vgl. Deterding et al. 2011).

Beranek und Ring (2016) gehen davon aus, dass digitale Spielwelten aufgrund ihrer sozialen Strukturen, ihrer Lebensweltnähe und der Ansprache intrinsischer Motivation als Räume für Partizipationserfahrungen dienen können. Durch die Produktion eigener Spiele können also Partizipationserfahrungen entstehen, die geprägt sind durch ein hohes Maß an Selbststeuerung sowie eigenständigem Handeln. Je nach Spielformat, der angestrebten Ziele sowie der enthaltenen Spielmechanismen werden von den Spielenden verschiedene Kompetenzen abverlangt oder entwickelt (vgl. Sillaots 2014, 106; Kapp et al. 2014, 37 ff.). Sie fördern nicht nur das gemeinsame Nachdenken über inhaltliche Fakten, qualitativ sinnvolle Fragetechniken und Antwortvorgaben, sondern ermöglichen auch das Erleben sozialer Eingebundenheit (Sailer 2016, 181ff.).

Entsprechend werden die Studierenden im Setting der EduSpace Lernwerkstatt zunächst zu Spieler:innen und in einem zweiten Moment zu Vermittlern von Theorie in der Praxis. Die Transformation umfasst das Kommunizieren der Lerngegenstände im Spiel, das spontane Kommentieren von Spielsituationen sowie das angeleitete Reflektieren der Inhalte und Prozesse. Kooperativ organisierte Formate ermöglichen es, Studierenden zu forschend Lernenden zu werden, Lernprodukte gemeinschaftlich zu evaluieren und so Grundlagenkenntnisse zu vertiefen.

Um die partizipativen Anteile der Studierenden strukturtheoretisch einzuordnen, wurde das operationalisierte Dimensionen-Modell (siehe Tabelle 1) zugrunde gelegt und entlang der institutionalisierten Abschnitte während der akademischen Ausbildung eingeteilt. Die strukturtheoretische Einordnung erfolgte anhand einer vierstufigen Bewertungsskala. Das Ergebnis ist ein spezifisches Seminarprofil, das unterschiedlich große Anteile an Fremd- und Selbstbestimmung aufweist.

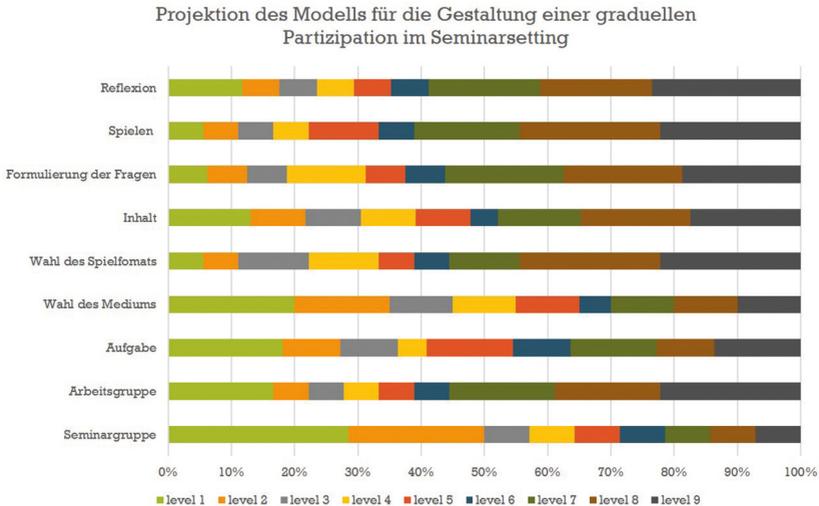


Abb. 1: Projektion des Modells für die Gestaltung einer graduellen Partizipation im Seminarsetting

Strukturtheoretisch betrachtet, kann die Immatrikulation für den Studiengang als eigenständige Entscheidung angesehen werden. Demgegenüber erfolgt der Zusammenschluss zu einer Seminargruppe durch einen Verwaltungsakt des Fakultätssekretariats an der unibz. Die Zuteilung wird in dem hier vorliegenden Kontext in alphabetischer Reihenfolge vorgenommen und die maximale Gruppengröße orientiert sich an der zugelassenen Raumbellegungszahl, bzw. der festgelegten Seminargröße von 25 Studierenden.

Innerhalb des Seminars wird für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten neben der Lektüre in Einzelarbeit das aufgabenbezogene Lernen in Kleingruppen durchgeführt. Die Zusammensetzung kann nach dem Zufallsprinzip erfolgen oder richtet sich nach den Wünschen der Studierenden. Die Arbeitsbündnisse in den Kleingruppen können nur beschränkt freiwillig geschlossen werden, da die Gesamtmenge der Studierenden durch die Vorauswahl reduziert ist. Das Arbeiten innerhalb der Kleingruppe orientiert sich so an den informellen Gesetzmäßigkeiten der sozialen Welt Gleichaltriger, sowie an dem im universitären Kontext erlernten Habitus des *doing student*. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist dabei abhängig von einer positiven Interdependenz, die darin besteht, dass jedes Gruppenmitglied kontinuierlich und verlässlich einen individuellen Beitrag leistet (Kunter & Trautwein 2013, 66). Verteilungskonflikte werden häufig nicht innerhalb der Kleingruppe verhandelt (Klöpping 2004, 102-110), sondern Vermeidungsverhalten werden ausgeblendet und ex-post an die Seminarleitung delegiert (Pichler et al. 2006; Schmitt 2010).

Im analysierten Seminarsetting dient das digitale Medium ActiveFloor zur Gestaltung einer Lernumgebung. Durch die Repräsentation mechanischer, dynamischer und ästhetischer Merkmale eines Computerspiels bietet der ActiveFloor ein gamifiziertes Lernsetting. Nach dem Login auf der Online-Plattform, können die Akteur:innen eine Spielvorlage auswählen. Dabei können sie über das Spieltemplate die Interaktionsmöglichkeiten bestimmen und die zu vermittelnden Fachinhalte adressatenspezifisch anpassen. Über eine an der Decke montierte Box wird die am Laptop konzipierte Spielidee auf den Boden projiziert. Der eingebaute Tracker registriert die Bewegungen auf dem Spielfeld.

Tab. 2: Inszenierung der Spiele im Seminarzusammenhang. Icons entnommen aus https://files.activefloor.com/docu/myfloor/game_manual_en.pdf (zuletzt geprüft am 13.07.2023)

	<p><i>SpinIt</i> (Flaschendreher) wurde zum ersten Kennenlernen der Interaktionspartner:innen eingesetzt. Die Fragen bezogen sich u. a. auf die geographische Herkunft, positive und negative Lernerfahrungen, Selbsteinschätzung der Kompetenzen für den gewählten Beruf und Begriffsverständnis von Didaktik</p>
	<p><i>Combi Frogs</i> ist ein Gedächtnis- und Kooperationsspiel bei dem es darauf ankommt, alle Items in der richtigen Reihenfolge zu nennen und zu wiederholen. Combi Frogs wurde von den Teilnehmenden gewählt, um die Unterrichtsmethoden Projektarbeit, Fallstudie und pädagogische Werkstattarbeit vorzustellen.</p>
	<p><i>Smack-the-fly</i> wurde im Seminar eingesetzt, um Kennzeichen und Abläufe von Unterrichtsmethoden zu verinnerlichen. Bei dem Spiel kommt es darauf an, die richtigen Antworten zu finden, bevor die Zeit abgelaufen ist.</p>
	<p><i>Supersorter</i> kam im Seminar zum Einsatz, um die Merkmale von Unterrichtsmethoden gegeneinander abzugrenzen. Beim Super Sorter werden alle Antworten zeitgleich präsentiert. Wenn ein Begriff angezeigt wird, müssen die Spieler:innen die richtige Antwortkategorie dafür auswählen.</p>
	<p><i>BuzzIt</i> ist ein klassisches Quiz, bei dem Spieler:innen eine Frage präsentiert bekommen und erst nach dem buzzern die drei Antwortmöglichkeiten. Die Studierenden haben in diesem Format einen Abschlusstest zu Grundbegriffen der Didaktik entwickelt.</p>
	<p>Beim <i>BikeRace</i> wetteifern zwei bis vier Spieler:innen darum, mit ihren Fahrrädern am schnellsten über die Strecke zu kommen. Das Fahrrad kommt in Fahrt, indem die Spieler:innen von einer Seite zur anderen laufen und in die Pedale treten. Während der Fahrt werden sie durch einige richtige/falsche Fragen aufgehalten. Auch dieses Format wurde zur Differenzierung von Grundbegriffen genutzt.</p>

Die Spielplanung erfolgt in Kleingruppen. Da die Ausgestaltung auf dem gegebenen Setting basiert, wählen die Studierenden zunächst das Spielformat und stellen sich der Herausforderung didaktische Grundbegriffe in einem Lernspiel umzusetzen.

Im zweiten Bearbeitungsschritt entwerfen sie auf Grundlage der Basisliteratur sowie ihrer Mitschriften entweder Fragen und Antwortmöglichkeiten zu Grundbegriffen der Didaktik oder steckbriefartige Kennzeichen von Unterrichtsmethoden. Jede/r Teilnehmende einer Arbeitsgruppe hat dabei die Möglichkeit, bei der Aggregation von Wissen neben der Basisliteratur eine andere Quelle hinzuzuziehen. Bereits die Entscheidung und die Auswahl weiterer Informationsquellen ist nach Dörre und Bukow (2014) als Akt selbstbestimmten Lernens und als Mitwirkung an demokratischer Professionalisierung zu werten. Um weitere Aussagen über die Qualität der Auswahlmechanismen sowie über demokratische Abstimmungsprozesse treffen zu können, müssten sowohl die Vorgehensweise des Einzelnen wie auch die gruppendynamischen Ereignisse dokumentiert werden.

Bei der Entwicklung von Fragestellungen für die spielbasierte Interaktion kann es vorkommen, dass die Kleingruppe hinsichtlich der Qualität ihrer Ausarbeitung Zweifel äußert und von der/dem Lehrenden eine Zwischenbilanz einfordert. Die von der Seminarleitung als gemeinschaftliche Problemlösung angelegte Aufgabenstellung wird in dem Augenblick strukturtheoretisch infrage gestellt. Budde (2010, 385) kennzeichnet dies als Momente der Brechung, in denen Lehrende wie Lernende situativ entscheiden, ob und wie die unterschiedlichen Erwartungshaltungen umgewidmet werden.

In der spieldurchführenden Handlung selbst kommt den für das Spiel verantwortlichen Studierenden dann die Rolle der Beobachter:innen zu. Durch das verbale Verhalten ihrer Kommiliton:innen erhalten sie intuitive Rückmeldungen zum Verständnis ihrer themenspezifischen Fragestellungen, zur Qualität der Antwortvorgaben sowie zur ästhetischen Umsetzung für das Spielfeld. Die Spielenden wiederum sind aufgefordert, die Spielmechanik (Rehfeld 2014, 70) zu verstehen und gleichzeitig die dargebotenen inhaltlichen Informationen zu erfassen und darauf entsprechend zu reagieren. Das erfordert die Beachtung der Spielregeln einerseits, wie etwa Zeitlimitationen oder erforderliche Reihung der Spielhandlungen, andererseits die Kommunikation von Wissensbeständen.

Ob die Informationen richtig verstanden sind oder nicht, wird dem Spielenden sowohl durch das Spiel also auch durch die Mitspielenden rückgemeldet (Mäyrä 2008, 14). Mit zunehmender Erfahrung zur Spielmechanik, können sich Spielende auf die inhaltliche Informationsproduktion bzw. -aneignung konzentrieren.



Abb. 2: Computergestützte Interaktion zwischen den Spieler:innen © Stadler-Altman, 2023

5 Überlegungen zur Förderung demokratischer Beteiligungsstrukturen

Vor dem Hintergrund des Modells zur Gestaltung einer graduellen Partizipation (siehe Tabelle 1) und unter Berücksichtigung des beschriebenen Bildungskontexts sind folgende Modifikationen im Setting denkbar, um die Qualität der Teilnahme und Mitwirkung unmittelbar sowie langfristig zu verbessern.

Einen Wechsel von Nicht-Beteiligung zur Mitwirkung innerhalb eines Seminar-durchlaufs kann dann erzielt werden, wenn Studierende eigene Themenschwerpunkte für das Spieldesign wählen. In diesem Zusammenhang wäre es zudem möglich, dass Studierende ihre Beteiligung in Interessengruppen eigenständig aushandeln. Inwieweit daraus bezüglich des inhaltlichen Outcomes eine Balance zwischen unterhaltender Spielelementen und zu vermittelnden Lerninhalten entsteht, bleibt indes offen.

Eine ebenfalls kurzfristige Verbesserung der Beteiligungsstruktur ist möglich, wenn innerhalb der freiwillig entstandenen studentischen Arbeitsgruppen auch die Probleme demokratischen Handelns erkannt, kommuniziert und eigenständig gelöst werden. An der Stelle wäre eine intrinsisch motivierte Höherstufung von Mitwirkung zur Autonomie erreichbar.

Ein längerfristiger Prozess ist das gemeinsame Explorieren der Spielmechanik. Die immersiven Elemente von Spielen bieten eine flexible und reflektierende Ober-

fläche, auf der neue Lehrmethoden erforscht werden können sowie Möglichkeiten für ein ausführlicheres Feedback der Studierenden zum Lernen (vgl. Finseth 2015). Auf diese Weise kann sich durch seminarübergreifende Zusammenarbeit im selben Jahrgang partizipatives und kollektives Lernen im Seminarzusammenhang entfalten. Aufgrund der jahrgangsübergreifenden Kollaboration vergrößert sich statistisch die Grundgesamtheit der zur Wahl stehenden Interessengruppen bzw. der verfügbaren Arbeitsgemeinschaften.

Regelmäßig mit dem Aktive Floor durchgeführte hochschuldidaktische Workshops könnten dazu beitragen, sowohl höhere Identifikation als Lerngemeinschaft zu erlangen, als auch eine selbstverständliche Kultur der Partizipation beim Lehren und Lernen zu entwickeln, die ein authentisches Umgehen mit digitalen Medien einschließt.

Das Zusammenführen der empirischen Perspektiven von Selbstanalyse der Seminarleitung und Fremdevaluation durch die Studierenden kann einen Beitrag dazu leisten, die jeweilige Selbstwirksamkeitserfahrung zu objektivieren und sich der Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Praktiken bewusst zu werden.

Literatur

- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), doi 10.1080/01944366908977225
- Autenrieth, U. (2011). MySelf. MyFriends. MyLife. MyWorld: Foto-Alben auf Social Network Sites und ihre kommunikative Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene. In K. Neumann-Braun und U. Autenrieth (Hrsg.), *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web: Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co* (S. 123-162). Baden-Baden. Nomos.
- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2022). KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel. *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik) (S. 237–265). <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X> (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Beranek, A. & Ring, S. (2016). Nicht nur Spiel-Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation. *merzWISSENSCHAFT* (12), 22-32.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: UTB.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag - In *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), 384-401.
- Demirovic, A. (2013). Autonomie der Hochschulen in der Demokratie. In A. Keller, D. Pösch & A. Schütz [Hrsg.], *Baustelle Hochschule. Attraktive Karriereewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten*, S. 15-35. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 2011 (S. 9-15). New York: Association for Computing Machinery.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*, aus dem Französischen von Stefan Lorenzer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Dörre, J. & Bukow, G. (2014). Die Grenzen geteilten Handelns und neuer partizipativer Demokratieformen. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Medienbildung und Gesellschaft* (25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_5 (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Finseth, C. (2015). Theorycrafting the Classroom. *The Journal of Technical Writing and Communication (JTWC)* (45), 243–260. <https://doi.org/10.1177/0047281615578846> (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Gördel B. M.; Schumacher S.; Stadler-Altman U. (2018). Durch digitale Medien gestützte Seminarformen. Zwischen dem Anspruch technologisch zeitgemäßer Wissensvermittlung und pädagogisch angemessener Lernumgebung. In J. Othmer, A. Weich & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule* (S. 99-113). Wiesbaden: Springer.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays* 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.) (2014). *Lernen zwischen freien und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-68). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003> (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Kapp, K. M.; Blair, L. & Mesch, R. (2014). *The gamification of learning and instruction field-book. Ideas into practice*. San Francisco.
- Klöppling, K. (2004). Fremdgehen mit dem Inneren Team. Die innere Dynamik von Treue und Untreue in Beziehungen. In F. Schulz von Thun & W. Stegemann (Hrsg.), *Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*, Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere. In G. Krücken (Hrsg.), *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (S. 77-86). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh*.
- Mäyrä, F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. London: Sage.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen. Mit Dem Social Web Gestalten. Zum Widerspruch Einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (21), 1-25.
- Pichler, N., Rothmund, C. & Schöch, A. (2006). *Kooperations- und Konfliktpotentiale und deren Ausprägungen bei Teamrollen*. Fachhochschule Vorarlberg: Dornbirn.
- Rehfeld, G. (2014). *Game Design und Produktion: Grundlagen, Anwendungen, Beispiele*. München: Hanser.
- Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse*. Dissertation. Wiesbaden
- Schmitt, L. (2010). Studium als Ort der Begegnung von Habitus und Strukturen. In *Bestellt und nicht abgeholt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8_3 (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Sillaots, M. (2014). Gamification of Higher Education by the Example of Course of Research Methods. In E. Popescu, R. W. H. Lau, K. P. Leung & M. Laanpere (Hrsg.), *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2014*. 13th International Conference Tallinn, Estonia, 2014 (106–115). Proceedings. Heidelberg.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie—Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* (5), 8-15.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

- Swertz, C. (2014). Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron?. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Medienbildung und Gesellschaft* (25) (S. 69–87). Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_4 (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Autorinnenangaben

Susanne Schumacher, Dr.

ORCID: 0000-0002-8943-9292

GND: 140081917

Freie Universität Bozen-Bolzano

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung,

Lernräume, Mediendidaktik

Susanne.schumacher@unibz.it

Ulrike Stadler-Altman, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3583-8562

GND: 123110971

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF)

Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung in der Schulpädagogik, insbesondere die Gestaltung von realen und virtuellen, analogen und digitalen Lernumgebungen, Professionsforschung, Hochschuldidaktik und -forschung, Lehrer:innenbildung und Transferforschung

Ulrike.Stadler-Altman@hu-berlin.de