

Daniel Autenrieth | Nina Autenrieth | Stefanie Nickel (Hrsg.)

**(Virtuelle) Dritte Orte als Chance
für eine nachhaltige Bildungslandschaft**

Daniel Autenrieth | Nina Autenrieth | Stefanie Nickel (Hrsg.)

**(Virtuelle) Dritte Orte als Chance
für eine nachhaltige Bildungslandschaft**

Konzepte, Theorien und Praxisbeispiele

www.kopaed.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über portal.dnb.de/ abrufbar.

Dieser Sammelband basiert auf der Joint-Venture-Online-Tagung

«**move play create – Dritte Orte als Chance für eine nachhaltige Bildungslandschaft**», die am 25. November 2022 als gemeinsames Vorhaben von Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel von der PH Schwäbisch Gmünd, Stapelstein® und der Owinger Bücherei veranstaltet wurde. Die Tagungsdokumentation befindet sich unter: www.moveplaycreate.de

Die Tagung sowie die vorliegende Publikation wurden gefördert durch den Fonds Soziokultur aus Mitteln der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien im Rahmen von NEUSTART KULTUR.



Mit Unterstützung von:

stapelstein®

Die Texte sind online unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA Deutschland 4.0 verfügbar. Bitte weisen Sie bei der Verwendung der Texte auf das Gesamtwerk und die Herausgeber:innen hin.

Layout und Satz: Nina Autenrieth

ISBN 978-3-96848-103-6

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2023

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de, Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
(Virtuelle) Dritte Orte als Chance für eine an Nachhaltigkeit orientierte Bildungslandschaft in einer Kultur der Digitalität <i>Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel</i>	9
Konzepte virtueller Dritter Orte	
Virtuelle (Spiel)Räume als Dritte Orte am Beispiel Minetest <i>Nina Autenrieth</i>	31
Multiplayer-Online-Spiele als virtuelle Third Places und Orte des Lernens <i>Sonja Gabriel</i>	49
Konzepte physischer Dritter Orte	
«Raum 243» - Raum der Möglichkeiten im Stadtmuseum Pforzheim <i>Daniel Autenrieth, Claudia Baumbusch und Eleni Engeser</i>	71
Das Reallabor Erlebnispark als Raum für transformative Lern- und Bildungsprozesse in der Lehrer:innenbildung <i>Frederik Ernst, Clara Mollenhauer und Nina Dunker</i>	89
BNE ^{Room} : Ein digitaler Escape-Room als virtueller Dritter Ort zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer:innenbildung <i>Vanessa Henke, Stephanie Spanu und Lena Tacke</i>	127
Kurzbericht: Lernräume = Bewegungsräume <i>Janka Heller</i>	141
Informationen zu den Autor:innen	149

Vorwort

Ende der 1980er-Jahre stellte der Soziologe Ray Oldenburg erstmals das Konzept des «Dritten Ortes» vor und beschrieb damit Orte jenseits von Arbeit und Familie, die als nachbarschaftliche Kommunikationsräume dienen sollten. Diese Vision bezog sich damals beispielsweise auf Biergärten, Cafés und Pubs. In jüngster Zeit bemühen sich immer mehr öffentliche, kulturelle und private Einrichtungen, diesen Gedanken fortzusetzen, indem sie ihre Institutionen und Räumlichkeiten für die Gemeinschaft öffnen und nutzbar machen. Die Bedeutung solcher öffentlicher Kommunikations- und Diskursräume wurde bereits von Jürgen Habermas im Zusammenhang mit dem Erhalt und der Weiterentwicklung demokratischer Strukturen betont. In einer hochkomplexen Welt, die von Metaprozessen wie Digitalisierung und Globalisierung geprägt ist und vor zentralen Herausforderungen wie der Klimakrise oder dem Abbau von Bildungs- und Chancenungleichheiten steht, sind Dritte Orte daher von zentraler Bedeutung.

Gemeinsam mit Vertreter:innen aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Wirtschaft sollten vor diesem Hintergrund am 25. November 2022 unter dem Motto «move play create» die Potenziale und Herausforderungen von (virtuellen) Dritten Orten in den Fokus gerückt werden. Der vorliegende Sammelband ist als Dokumentation der vielfältigen Beiträge und Diskussionen im Rahmen dieser Tagung entstanden. Er beleuchtet

sowohl theoretische Überlegungen als auch Praxisbeispiele, welche die Potenziale von Dritten Orten in der Bildungslandschaft hervorheben und deren transformative Rolle für Gegenwart und Zukunft diskutieren.

Wir danken allen Autor:innen und Beitragenden für ihre wertvollen Einblicke und Ausführungen und hoffen, mit diesem Band das Verständnis und die Bedeutung von Dritten Orten für die gesamte Bildungslandschaft zu verdeutlichen und Lust darauf zu machen, selbst solche Orte mitzugestalten oder aufzusuchen.

Eine ausführliche Dokumentation der Tagungsmaterialien und Videoaufzeichnungen zahlreicher Beiträge finden sich unter:

www.moveplaycreate.de

Schwäbisch Gmünd, September 2023

Daniel Autenrieth, Nina Autenrieth & Stefanie Nickel

(Virtuelle) Dritte Orte als Chance für eine an Nachhaltigkeit orientierte Bildungslandschaft in einer Kultur der Digitalität

Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel

Überblick über das Thema

Unter den Voraussetzungen einer Kultur der Digitalität, die als Kultur der Partizipation (Stalder 2019; Autenrieth und Nickel 2022) verstanden und entsprechend mitgestaltet werden kann und sollte, geht es bei der Betrachtung von Dritten Orten im konstruktivistischen Sinne darum, Möglichkeitsräume zur Partizipation und zukunftsfähigen Veränderung (u.a. bezogen auf die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen) zu schaffen. Dies dient dem Ziel, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene prospektiv ihre Ideen und Visionen entwickeln und umsetzen können, sodass sie über das Anbahnen und Stärken von Gestaltungskompetenzen (u.a. im Sinne de Haans 2008) individuell und kollektiv die Herausforderungen einer post-digitalen und hochkomplexen Welt eigenständig meistern können.

Unter einer Bildungslandschaft, die an Nachhaltigkeit orientiert ist, verstehen wir in diesem Zusammenhang eine zukunftsfähige Entwicklung im Zusammenspiel von Ökologie, Sozialem und Ökonomie, um die im Grundsatz 21 der Rio-Deklaration angesprochene geistig-schöpferische Dimension zu stärken. Auf diese Weise wird eine zeitgemäße Bildung notwendig (z.B. im Sinne Rieckmanns 2016), die durch Prozessorientierung und Gestaltungskompetenzen wie z.B. Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation geprägt ist. Zur

Disposition stehen somit erkenntnistheoretische Fragen mit Fokus auf ein nachhaltiges, gerechtes und inklusives Organisieren und Gestalten von Bildungsangeboten und -räumen. Im Zentrum steht daher die Frage: Wie sehr hängen Denken, Lernen und Arbeiten davon ab, wo man es tut? Denn prinzipiell ist es überall und zu jeder Zeit möglich. Bewegung, Musik und Tanz regen zum Denken an und setzen Lernprozesse in Gang. Ebenso verhält es sich beim Sitzen in der Küche, einem Spaziergang durch die Landschaft oder dem Flanieren durch die Stadt. Auch die virtuelle Bewegung im Internet – allein oder im Kontakt mit anderen – kann Lernprozesse anregen (Jung und Mader 2020). Das Potential dafür wohnt insbesondere den sogenannten Dritten Orten inne. Geprägt durch den Soziologen Ray Oldenburg kann ein Dritter Ort z.B. definiert werden als demokratisch-partizipativer, gemeinschaftlicher Ort im öffentlichen Raum, welcher für alle Menschen frei zugänglich ist: Zum Treffen, Diskutieren, Arbeiten, sich gegenseitig helfen oder um sich zu entspannen (Oldenburg 1989). Diese Orte sind dabei nicht auf lokale Räume beschränkt, sondern können sich explizit auch im virtuellen Raum befinden (Soukup 2006). Dem Gedanken von Jürgen Habermas folgend (Habermas 2018) sind Dritte Orte als öffentliche (Diskurs)Räume auch eine wichtige Grundlage für Demokratie.

Mit Blick auf aktuelle globale Veränderungen, welche besonders geprägt sind durch Metaprozesse (Krotz 2011), wie beispielsweise Digitalisierung und Globalisierung, erhalten gemeinschaftliche Bildungs- und Entfaltungsräume eine besondere Bedeutung. Dies gilt insbesondere im Kontext von Bildungs- und Chancenungleichheit in Deutschland (El-Mafaalani 2021). Denn Dritte Orte ermöglichen potenziell Zugänge, nicht nur zu kognitiven, sondern auch zu sinnlichen und ästhetischen Lernerfahrungen – orientiert an kulturellen, sozialen und medialen Le-

benswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Sie bieten somit eine Chance für Teilhabe und aktive Aneignung von Welt, durch das Sich-selbst-in-Beziehung-Setzen zu einem Thema, einem Kontext oder zu einer Erkenntnis. Mit dem Konzept der Bildungslandschaft besteht eine Blaupause, um partizipatives Handeln zwischen staatlichen Organisationen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu ermöglichen (Bleckmann und Durdel 2009).

Dritte Orte im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Aktuelle sowie zukünftige fundamentale gesellschaftliche Wandlungsprozesse (z.B. Digitalisierung und Klimawandel) betreffen insbesondere die jungen Generationen. 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 auf die Straße, die die genannten Themen selbst in die Hand nehmen wollen, weil sie der Politikführung in Deutschland 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. Dabei sind die Prozesse, auf die sich die Forderungen der jungen Generation beziehen, nicht neu. In der von 180 Staaten dieser Welt unterzeichneten «Agenda 21» (United Nations 1992) wird auf die Verbindung zwischen ökologischen Notwendigkeiten und ent-

wicklungspolitischen Einsichten hingewiesen. Auch Bildungseinrichtungen (Schulen, Universitäten, Museen, ...) unterliegen den genannten Wandlungsprozessen. Sie können sich vor den Forderungen der jungen Generation nicht verschließen. Es sind ihre Schüler:innen, Studierenden und Besuchenden, die auf die Straße gehen, um sich dem ungeschönten Blick auf die Veränderungsprozesse der Zukunft zu stellen. Mit Bezug zu Stalder (vgl. 2019) lässt sich daher zusammenfassend sagen: Das bedingte Leben der Zukunft ist gewissermaßen offen und obliegt dem Gestaltungswillen der Menschen. Ihre Macht zum Handeln (vgl. Giddens 1997) bestimmt darüber, ob der Mensch zukünftig in einer nachhaltigen, partizipativ gestalteten Kultur der Commons (Stalder 2019, 245) lebt.

Bereits das Tutzingener Manifest der Kulturpolitischen Gesellschaft aus dem Jahr 2001 konstatierte, dass es für das Gelingen der Agenda 21 notwendig sein wird, diejenigen einzubeziehen, «die über das Vermögen verfügen, Ideen, Visionen und existenzielle Erfahrungen in gesellschaftlich vermittelbaren Symbolen, Ritualen und Praktiken lebendig werden zu lassen» (Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. 2001).

Dritte Orte und Gestaltungskompetenz

Dritte Orte können zu dieser Strategie beitragen, indem sie die individuelle Freiheitsentfaltung für die jetzigen und künftigen Generationen sicherstellen und einen Raum für die Anbahnung von Gestaltungskompetenz bieten. Das bedeutet, es Individuen zu ermöglichen, konstruktiv und verantwortungsbewusst mit den Gegebenheiten der Welt umzugehen und diese gestalten zu können.

Innerhalb des Diskurses um Bildung für nachhaltige Entwicklung besteht ein Konsens darüber, dass Menschen, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen, bestimmte Schlüsselkompetenzen benötigen, um sich konstruktiv und verantwortungsbewusst zu engagieren. Kompetenzen beschreiben dabei die spezifischen Eigenschaften, die Einzelpersonen für Handlungen und Selbstorganisation in verschiedenen komplexen Kontexten und Situationen benötigen. Sie umfassen kognitive, emotionale, willensbezogene und motivationale Aspekte und sind somit eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten, Motiven und emotionalen Einstellungen (Weinert, 2001). Kompetenzen lassen sich nicht lehren, sondern Lernende müssen diese selbst entwickeln und erleben. Durch Handeln, auf Grundlage von Erfahrung und Reflexion, eignen sie sich diese an (UNESCO 2017).

Basis für eine Gestaltungskompetenz sind verschiedene Schlüsselkompetenzen, die im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für entscheidend erachtet werden (de Haan 2010; Rieckmann 2012; Wiek u. a. 2011):

- Systemdenken: Die Fähigkeit, Beziehungen zu erkennen und zu verstehen, komplexe Systeme zu analysieren und mit Unsicherheit umzugehen.
- Futures Literacy: Das Verständnis und die Bewertung verschiedener möglicher, wahrscheinlicher und wünschenswerter Zukünfte. Sie zielt auf die Suche nach verborgenen, unhinterfragten und manchmal fehlerhaften Annahmen über gegenwärtige und vergangene Systeme und wie diese unsere Vorstellungen und Planungen der Zukunft beeinflussen (UNESCO o.J.).

- Normative Kompetenz: Die Fähigkeit, über die Normen und Werte, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen, zu reflektieren und Nachhaltigkeit in einem Kontext von Interessenkonflikten und Unsicherheiten zu verhandeln.
- Strategische Kompetenz: Die Fähigkeit, innovative Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, die die Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene und darüber hinaus fördern.
- Kollaborative Kompetenz: Von anderen lernen und Verständnis und Respekt vor den Bedürfnissen und Perspektiven anderer haben. Dies ist besonders in virtuellen Gemeinschaften und Lernumgebungen von Bedeutung, in denen Zusammenarbeit und gemeinschaftliches Problemlösen essentiell sind.
- Kritisches Denken: Die Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen und eine Position im Diskurs über Nachhaltigkeit einzunehmen.
- Selbstkompetenz: Die Reflexion über die eigene Rolle in der lokalen und globalen Gemeinschaft und die ständige Bewertung und Motivation des eigenen Handelns.
- Problemlösungskompetenz: Die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven auf komplexe (Nachhaltigkeits)probleme anzuwenden und tragfähige Lösungsoptionen zu entwickeln.

Dritte Orte können als innovative Plattformen und Möglichkeitsräume dienen, auf denen diese Gestaltungskompetenzen in einer Kultur der Digitalität gefördert und entwickelt werden.

Dieser Sammelband enthält mehrere Beispiele für erfolgreich realisierte Dritte Orte in den Beiträgen:

- Virtuelle (Spiel)Räume als Dritte Orte am Beispiel Minetest von Nina Autenrieth

- Raum 243: Raum der Möglichkeiten im Stadtmuseum von Daniel Autenrieth, Claudia Baumbuch und Eleni Engeser
- Reallabor Erlebnispark als Bildungsraum für transformative Prozesse in der Lehrer:innenbildung von Nina Dunker, Frederik Ernst und Clara Mollenhauer.
- BNE^{Room}: Ein digitaler Escape-Room als virtueller Dritter Ort zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer:innenbildung von Vanessa Henke, Stephanie Spanu und Lena Tacke

Die Rolle der Bildungslandschaft

Bereits der zwölfte Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahr 2005 stellte fest, dass aufgrund der Inflation schulischer Bildung,

«der Erwerb von bildungsrelevanten Ressourcen und Bildungskompetenzen in außerschulischen Bereichen zunehmend wichtiger [wird]. Das heißt, dass den Angeboten der außerschulischen Bildungsorte in Gestalt der Institutionen der Jugendhilfe, der Kulturarbeit, den so genannten Nebenschulen [...] oder auch anderen Lernwelten [...] eine veränderte und erhöhte Bedeutung zukommt.» (BMFSFJ 2005, 35)

Mit Blick auf die verschiedenen Metaprozesse wie Digitalisierung und Globalisierung muss Lernen heute vernetzt gestaltet werden (vgl. Fernuniversität in Hagen 2020). Lernen muss Anschluss an die kulturellen, sozialen und medialen Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben, die nicht nur kognitive, sondern auch sinnliche und

ästhetische Zugänge zum Lernen eröffnen. Regionen und Kommunen zeichnen sich durch jeweils spezifische kulturelle Identitäten aus, die sich in außerschulischen Lernorten wie z. B. Museen widerspiegeln. In diesem Sinne haben wir bereits 2021 eine Trias aus Schule, Hochschule und außerschulischem Lernort definiert (s. Abb., Autenrieth und Nickel 2021). Eine solche Trias skizziert Strukturen, welche die Entwicklungsbedürfnisse des lernenden Subjekts ins Zentrum rücken und diese bestmöglich fördern, kreative Potentiale nutzen und zur Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung einladen. Dies erweitert das Lernen entlang der gesamten Bildungskette, sodass

«das erweiterte Lernen nicht mehr eng und dominant auf eine persönliche Lehrautorität, sondern auch auf eine weitere Umwelt mit vielfältigen Lernanregungen, Lernherausforderungen und Lernhilfen bezogen ist.» (Dohmen 2001, 13)

Genau jene Umwelt bezeichnen wir als Bildungslandschaft. Bleckmann und Durdel konkretisieren diese als:

«langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts [...] auf einen definierten lokalen Raum beziehen.» (Bleckmann und Durdel 2009, 12)

Die auf diese Weise möglichen Kooperationen zwischen staatlichen Organisationen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft bieten einen Nährboden für partizipatives Handeln von allen Seiten und die Schaffung von Dritten Orten als Kristallisationspunkte solch einer Zusammenarbeit. Die

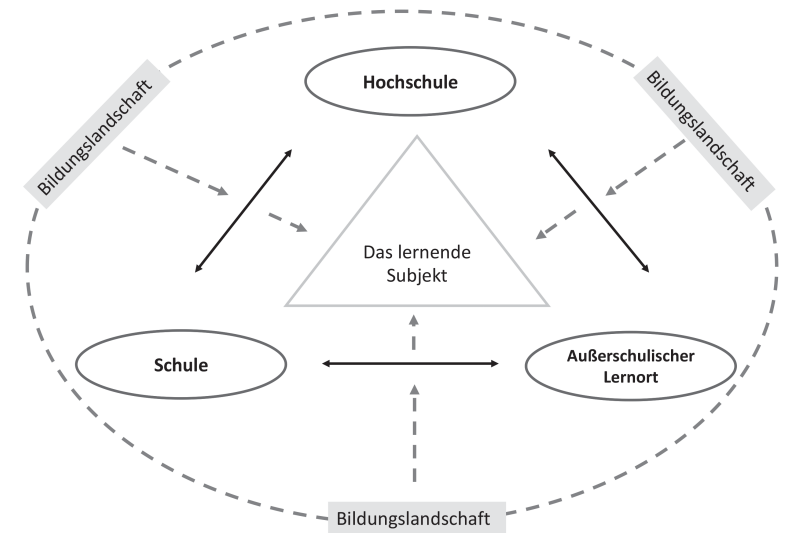


Abb.: Trias partizipatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung

Bedeutung eines derartigen Angebotes ist in zweifacher Hinsicht besonders für Kinder und junge Erwachsene zu betonen:

Die 2021 vorgelegten JuCo Studien verdeutlichen, wie wenig Gehör diese Gruppe besonders während der Corona-Pandemie erfuhr. «[Kinder und junge Erwachsene] wollen unsere Gesellschaft mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Doch genau das hat in der Corona-Pandemie nicht stattgefunden. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen fühlen sich übergangen, schlecht informiert und ohnmächtig» (Andresen u. a. 2021, 6). Ähnliche mangelhafte Partizipationsmöglichkeitenbeschreiben u. a. die vor der Corona-Pandemie durchgeführte «Children's Worlds+»-Studie (Andresen, Wilmes, und Möller 2019).

Mit der aktuell heranwachsenden «Generation Z» wird eine Kohorte beschrieben, die zwar ein hohes Misstrauen gegenüber Politik und deren Entscheidungen hegt, jedoch gleichzeitig großes Vertrauen für die

Demokratie mitbringt (Hurrelmann u. a. 2019, 91) und sich in hohem Maß politisch und gesellschaftlich engagiert.

Zusammenfassend bedeutet das für die Bildungslandschaft als standortbezogener Lehr- und Lernraum, dass sich aus einer Zusammenarbeit von Schule, Hochschule, Außerschulischer Bildung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft partizipative und dialogisch angelegte Orte und Projekte realisieren lassen. Für kulturelle Institutionen wie Museen könnte dies z.B. bedeuten, lernende Subjekte, ihre Ideen, Geschichten und kreative Arbeitskraft einzubeziehen, um in einem gemeinsamen Prozess auf Augenhöhe neue, an den Lebenswelten dieser Subjekte orientierte Räume, Formate und Inhalte zu entwickeln (siehe dazu Autenrieth et al. 2020 sowie der Beitrag zu «Raum 243» in diesem Band). Insbesondere der Austausch zwischen Schule und außerschulischen Lernorten schaffen für Lehrkräfte die Möglichkeitsräume, pädagogische Prinzipien bspw. der kulturellen Bildung wie ganzheitliches Lernen, Stärkenorientierung und Selbstwirksamkeit zu erfahren und diese auf eigene Lehr-Lern-Settings zu übertragen.

Der Einbezug des virtuellen Raums

Wie eingangs bereits erwähnt, haben Dritte Ort nicht nur in der physischen Realität eine große Relevanz. Denn virtuelle Räume nehmen seit langer Zeit z. B. in Form von Computerspielen oder immersiven Erlebnisformaten (Virtual, Augmented, und Mixed Reality) eine bedeutende Rolle in den Lebenswelten von Menschen aller Altersgruppen ein. Besonders Augmented- und Virtual-Reality-Anwendungen lassen die Grenzen zwischen Vorstellung und realer Welt verschwinden und haben gleichzeitig das Potenzial, die Art und Weise, wie wir arbeiten,

lernen, spielen und mit der Welt interagieren, zu transformieren. Der reflektierte und kreative Umgang mit diesen Techniken und Spielformen darf allerdings nicht durch Herkunft und Milieuzugehörigkeit (Second-Level Digital Divide, also ungleicher Zugang und Umgang mit digitalen Medien) bedingt sein. Gerade die spielerische Interaktion mit sowie Partizipation an der Gestaltung virtueller Räume im Computerspiel hat Bildungspotenzial im Besonderen für die Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit (Ganguin 2010, Anderle u. a. 2014, Huizinga 2019). Dabei geht es insbesondere um die Eröffnung neuer Erfahrungsräume.

Virtuelle Räume, Heterotopien und Dritte Orte

Im Sinne der Definition von Ray Oldenburg (1999) meinen Dritte Orte öffentliche Orte, die weder Zuhause (der «erste Ort») noch Arbeitsplatz (der «zweite Ort») sind, aber dennoch eine wichtige Rolle im sozialen Leben der Gemeinschaft spielen. Als Beispiele nennt Oldenburg Cafés, Bibliotheken, Parks oder Gemeindezentren.

Michel Foucault (1992) verwendete den Begriff «Heterotopie», um Orte und Räume zu beschreiben, die in der Gesellschaft existieren und in denen die üblichen Regeln und Normen nicht gelten oder in denen alternative Realitäten oder Utopien gelebt werden können. Heterotopien sind also «andere» Orte, die sich von den alltäglichen Orten unterscheiden.

Insofern argumentieren wir, dass Dritte Orte als Heterotopien betrachtet werden können, da sie oft Räume sind, in denen Menschen abseits der Strukturen von Zuhause und Arbeit zusammenkommen und in denen andere soziale Normen und Interaktionen gelten können. Sie können Raum für freie Meinungsäußerung, Kreativität und Gemeinschaft

bieten, die sich von den Erwartungen in anderen sozialen Umgebungen unterscheiden.

Im Sinne Foucaults spiegeln Heterotopien gesellschaftliche Verhältnisse wider, während ihnen zugleich eine ordnungssystematische Bedeutung zugesprochen wird, innerhalb der sich Handeln vollzieht. Auch virtuelle Räume lassen sich als solche Orte verstehen und gestalten. Sie basieren auf räumlichen und zeitlichen Strukturen sowie auf bestimmten Riten und Regeln, die die sozialen Praktiken der Akteure strukturieren (Giddens 1997). In ihnen wird eine soziale Wirklichkeit erschaffen, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum abgrenzt und diesen zugleich spiegelt. Virtuelle Räume – so lässt sich schlussfolgern – sind gleichsam «wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind» (ebd., 39). Sie vereinen mehrere Räume in ihrem Mikrokosmos und sind auch vor dem Hintergrund eines entstehenden «Metaverse» auf Basis von Augmented und Virtual Reality hoch relevant. Mit Blick auf Foucaults Gedanken über den Raum kann geschlossen werden, dass virtuelle Räume leichter als in der realen Lebenswelt als «tatsächlich realisierte Utopien» gestaltet werden können, «in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind» (Foucault 1992, 39).

Virtuelle Räume im Bildungskontext

Um als Heterotopie fungieren zu können, sollten virtuelle Räume für den Bildungskontext weitgehend selbsterklärend sein, sodass sich Lehrende zurücknehmen und als Moderator:innen tätig werden können. Derartige Räume

- gestatten den Erwerb von Fachkompetenzen bzw. regen an, sich solche anderweitig zu erschließen.
- ermöglichen unterschiedliche methodische Herangehensweisen.
- regen die Suche nach problemlösenden Ansätzen und kreativer Gestaltung an.
- bieten darüber hinaus den fachübergreifenden Kontext.
- regen zur Kooperation und Kommunikation an.
- sollten ansprechend gestaltet sein und dadurch motivierend wirken.

Solche virtuellen Räume können einen Rahmen bieten, indem Ideen und Visionen realisiert werden. Im Gestaltungsprozess greifen die Subjekte auf Strukturen zurück bzw. bauen entsprechende Strukturen auf, sodass eine wechselseitige Verschränkung im Sinne der Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1997) zustande kommt. Über kollaborative, kommunikative und kreative sowie kritische Denk- und Handlungsstrukturen wird der Raum gestaltet und wirkt gleichermaßen auf die Subjekte zurück, mittels einer sich aufbauenden dialogischen Korrelation zwischen Gestaltungsprozess und virtuellem Raum.

Dieser Prozess kann die Anbahnung von Gestaltungskompetenz unterstützen, wenn Subjekte eigene Ideen entwickeln, diese testen, mit Alternativen experimentieren sowie Anregungen von anderen erhalten und auf der Grundlage dieser Erfahrungen neue Ideen entwickeln (Resnick 2017).

Die Beiträge von Nina Autenrieth und Sonja Gabriel in diesem Band werfen auf diese Aspekte einen ausführlichen Blick und zeigen beispielhafte Umsetzungsmöglichkeiten.

Fazit

(Virtuelle) Dritte Orte heben die Grenzen traditioneller Bildungsumgebungen auf und schaffen Räume, die von Partizipation, Kreativität und Gemeinschaft geprägt sind. Sie sind Orte der Begegnung und des Austauschs, die sich von konventionellen Strukturen lösen.

Die Bedeutung dieser Dritten Orte liegt in ihrer Beschaffenheit, als Heterotopien zu fungieren, in denen die konventionellen gesellschaftlichen Normen und Regeln aufgehoben oder neu definiert werden. Sie sind damit nicht nur Orte des Lernens, sondern auch der Transformation, in denen Individuen die Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln können, die sie benötigen, um eine von Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit geprägte Welt nachhaltig mitzugestalten. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, das Potenzial dieser Dritten Orte für alle erkennbar und zugänglich zu machen, unabhängig von Wohnort oder Bildungshintergrund. Dies erfordert eine Neubewertung formeller Bildungsansätze und eine Bereitschaft, traditionelle Modelle des Lehrens, Lernens und Arbeitens zu überdenken. Denn dort, wo Dritte Orte existieren, wird Menschen eine Plattform gegeben, um die Welt und eine ungewisse Zukunft zu gestalten.

Literatur

- Anderle, Michaela, Kathrin Demmler, Klaus Lutz, und Sebastian Ring, Hrsg. 2014. *Computerspiele und Medienpädagogik: Konzepte und Perspektiven. Materialien zur Medienpädagogik*, Bd. 11. München: Kopaed.
- Andresen, Sabine, Lea Heyer, Anna Lips, Tanja Rusack, Wolfgang Schröer, Severine Thomas, und Johanna Wilmes. 2021. «Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie: Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe». <https://doi.org/10.11586/2021021>.
- Andresen, Sabine, Johanna Wilmes, und Renate Möller. 2019. «Children's Worlds+: Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland». Bertelsmann Stiftung. Zugriffen 21. Juli 2023 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2019007>.
- Arendt, Hannah. 2018. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 19. Auflage. Piper 3623. München Berlin Zürich: Piper.
- Autenrieth, Daniel, Claudia Baumbusch, und Anja Marquardt. 2020. «Lehren und Lernen mit und über Medien in Kooperation von Schule, Hochschule und Museen: Am Beispiel des Projekts ‚Reuchlin digital‘». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik): 531–63. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.21.X>.
- Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2021. «(Schul)entwicklung in post-digitalen Zeiten». *Medienimpulse, Digitaler Humanismus*, 59 (2): 20. <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-18>.
- . 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: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Jahrbuch*

- Medienpädagogik 18 (Ästhetik – Digitalität – Macht): 237–65. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X>.
- Bleckmann, Peter, und Anja Durdel. 2009. «Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung». In *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*, von Peter Bleckmann und Anja Durdel. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>.
- BMFSFJ. 2005. «Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht». <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.
- Dohmen, Günther. 2001. «Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller». Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). BMBF Publik. Zugegriffen 21. Juli 2023 <https://docplayer.org/39030-Das-informelle-lernen.html>.
- Fernuniversität in Hagen. 2020. «Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning». Zugegriffen 21. Juli 2023 <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/>.
- Foucault, Michel. 1992. «Andere Räume». In *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, herausgegeben von Karlheinz Barck, Peter Gente, Heidi Paris, und Stefan Richter, 34–46. Leipzig: Reclam.
- Ganguin, Sonja. 2010. *Computerspiele und lebenslanges Lernen: eine Synthese von Gegensätzen*. 1. Aufl. Medienbildung und Gesellschaft 13. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Giddens, Anthony. 1997. *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3. Aufl. Theorie und Gesellschaft 1. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Haan, Gerhard de. 2008. «Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung». In *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, herausgegeben von Inka Bormann und Gerhard de Haan, 23–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4.
- . 2010. «The Development of ESD-Related Competencies in Supportive Institutional Frameworks». *International Review of Education* 56 (2–3): 315–28. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>.
- Habermas, Jürgen. 2018. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft: mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990*. 15. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 891. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huizinga, Johan. 2019. *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Übersetzt von Hans Nachod. 26. Auflage. Rororo 55435. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hurrelmann, Klaus, und Erik Albrecht. 2020. *Generation Greta: was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist*. 1. Auflage. Basel: Beltz.
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. 2001. «Tutzingener Manifest». Zugegriffen 21. Juli 2023. <https://kupoge.de/ifk/tutzingermanifest/pdf/tuma-d.pdf>.
- Jung, Simone, und Jana Marlene Mader. 2020. *Denkräume: von Orten und Ideen*. Rororo 294. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Krotz, Friedrich. 2011. «Mediatisierung als Metaprozess». In *Mediatisierung der Gesellschaft?*, herausgegeben von Hagenah und Meulemann, 19–41. Münster: LIT-Verlag.

- Mafaalani, Aladin el-. 2021. *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Corona-Krise*. 2. Auflage 2021. KiWi 1795. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Oldenburg, Ray. 1999. *The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York : [Berkeley, Calif.]: Marlowe ; Distributed by Publishers Group West.
- Rieckmann, Marco. 2012. «Future-Oriented Higher Education: Which Key Competencies Should Be Fostered through University Teaching and Learning?» *Futures* 44 (2): 127–35. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>.
- . 2016. «Bildung für nachhaltige Entwicklung - Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung». In *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern: Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*, herausgegeben von Martin K. W. Schweer. Frankfurt am Main Bern Bruxelles New York Oxford Warszawa Wien.
- Soukup, Charles. 2006. «Computer-Mediated Communication as a Virtual Third Place: Building Oldenburg's Great Good Places on the World Wide Web». *New Media & Society* 8 (3): 421–40. <https://doi.org/10.1177/1461444806061953>.
- Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.
- Unesco. 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- . o. J. «Futures Literacy». Zugegriffen 21. Juli 2023. [https://en.unesco.org/futuresliteracy/about#:~:text=What%20is%20Futures%20Literacy%20\(FL,and%20invent%20as%20changes%20occur](https://en.unesco.org/futuresliteracy/about#:~:text=What%20is%20Futures%20Literacy%20(FL,and%20invent%20as%20changes%20occur)
- United Nations. 1992. «AGENDA 21 Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung». Zugegriffen 21. Juli 2023 https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.
- Weinert, Franz Emanuel. 2001. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit». In *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz Emanuel Weinert, 17–31. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wiek, Arnim, Lauren Withycombe, und Charles L. Redman. 2011. «Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development». *Sustainability Science* 6 (2): 203–18. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>.

Konzepte virtueller Dritter Orte

Virtuelle (Spiel)Räume als Dritte Orte am Beispiel Minetest¹

Nina Autenrieth

Dritte Orte in virtuellen Welten

Im Rahmen der außerschulischen (Online)Medienarbeit wird das Potenzial gesehen, Strukturen aufzubrechen und Möglichkeitsräume zum Ausprobieren, Fehler machen sowie zum kreativen und gestalterischen Handeln zu schaffen. Diese können Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, eine Kultur der Digitalität in einer Art und Weise mitzuprägen, die als Kultur der Partizipation (Autenrieth & Nickel 2020) verstanden werden kann und die Teilhabe und Gestaltung für alle – auch benachteiligte Gruppen – ermöglichen kann. Damit ist auch der Problemhorizont für diesen Beitrag eröffnet: Es sollen die Potenziale virtueller (Spiel)Räume ergründet werden und es soll aufgezeigt werden, wie durch gemeinsames Handeln im virtuellen Raum Dritte Orte gestaltet werden können. Die Schaffung eines Dritten Ortes kann dabei nur durch die Interaktion zwischen den beteiligten Subjekten gelingen. Die Interaktion muss dabei besonders betont werden, da ohne diese aktive Teilnahme und Interaktion der Nutzer:innen diese virtuellen Orte als bloße Datenkonstrukte innerhalb der Serversoftware betrachtet werden könnten. Sie existieren nur in Form von zugeschriebenen Eigenschaften innerhalb einer digita-

¹ Dieser Beitrag basiert in Teilen auf: Autenrieth, Daniel, und Nina Autenrieth. 2022. «Gaming in der (digitalen) Jugendarbeit». Medienimpulse 60 Nr. 1 (2022) (Medien in der Jugendarbeit). <https://doi.org/10.21243/MI-01-22-19>.

len Matrix. Erst durch die aktive Beteiligung und das Rendering durch die Besuchenden werden diese Orte sichtbar und erlebbar.

In diesem Sinne könnte man argumentieren, dass ein virtueller Ort ohne Besuchende und deren Interaktionen möglicherweise nicht in seiner vollen Bedeutung und Existenz wahrzunehmen ist. Es ist die Interaktion, die den Raum belebt und ihm Bedeutung verleiht. Dies muss auch durch eine entsprechende technische Ausgestaltung eines solchen Ortes gewährleistet sein.

Daher werden im Kontext dieses Beitrags unter virtuellen Welten und (Spiel)Räumen digitale Umgebungen verstanden, welche kollaborative Interaktion sowie Kommunikation unter den Subjekten ermöglichen. Das bedeutet idealerweise, dass eine audiovisuelle Kommunikation erfolgen kann (Audio- und/oder Videochat) sowie Handlungen an virtuellen Objekten und in virtuellen Settings gemeinsam und in Echtzeit vorgenommen werden können und diese persistent sind.

Neben diesen technischen Kriterien werden Dritte Orte unter Rückbezug auf den Soziologen Ray Oldenburg und seine Veröffentlichung ‚The Great Good Place‘ (1999) durch weitere Charakteristika geprägt. Oldenburgs Konzept des Dritten Ortes beschreibt physische Umgebungen, in denen Menschen sich außerhalb von Zuhause (erster Ort) und Arbeit oder Schule (zweiter Ort) treffen können, um soziale Bindungen zu stärken und Gemeinschaften zu bilden. Wenn dieses Konzept auf virtuelle Räume übertragen werden soll, ist festzustellen, dass viele der von Oldenburg beschriebenen Kriterien auch hier Anwendung finden können:

- **Inklusiv:** Virtuelle Räume bieten oft eine Barrierefreiheit, die physische Räume nicht bieten können. Sie sind für Menschen aus

verschiedenen geografischen, kulturellen und sozialen Hintergründen zugänglich.

- **Nachhaltig:** Die Persistenz von virtuellen Räumen ermöglicht es, dass sie über einen längeren Zeitraum bestehen und sich weiterentwickeln können, wodurch sie zu nachhaltigen Gemeinschaften beitragen.
- **Partizipativ:** Die digitale Natur dieser Räume ermöglicht es den Nutzer:innen, aktiv teilzunehmen, zu gestalten und zu modifizieren, wodurch eine Kultur der Partizipation gefördert wird.
- **Auffordernd zur kreativen Handlung:** Virtuelle Räume bieten oft Tools und Plattformen, die kreatives und gestalterisches Handeln fördern. Die Rolle der Begleitung, sei es durch Moderatoren oder erfahrene Nutzer:innen, kann hierbei entscheidend sein, um Neulingen den Einstieg zu erleichtern und eine positive Umgebung zu schaffen.
- **Gemeinschaftlich:** Trotz ihrer digitalen Natur können virtuelle Räume ein starkes Gefühl der Gemeinschaft und sozialen Präsenz bieten, insbesondere wenn sie durch Audio- und Videochats ergänzt werden.
- **Gerecht:** Ein idealer virtueller Raum bietet allen Nutzer:innen gleiche Möglichkeiten und Zugänge, unabhängig von ihrem technischen Wissen oder ihren Ressourcen.

Diese Kriterien zeigen, dass virtuelle (Spiel)Räume, wenn sie richtig gestaltet und moderiert werden, das Potenzial haben, als Dritte Orte zu fungieren und Gemeinschaften zu fördern, die genauso stark und bedeutungsvoll sind wie ihre physischen Entsprechungen.

Im weiteren Verlauf wird dieser Beitrag zunächst die Konzeption und Bedeutung von virtuellen (Spiel)Räumen erläutern, gefolgt von einer

Vorstellung der Software «Minetest» und dessen Relevanz für die Gestaltung virtueller Dritter Orte. Anschließend wird die Bedeutung von virtuellen Dritten Orten für die außerschulische Medienarbeit diskutiert, wobei insbesondere die Rolle von Spielen und Medien in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben wird. Abschließend wird das Projekt «Let's Build Pforzheim - Virtual!» vorgestellt, das als praktisches Beispiel für die Umsetzung und Nutzung eines virtuellen Dritten Ortes dient. Dabei wird insbesondere auf die Aspekte sozialer Präsenz, Partizipation, Motivation und pädagogische Begleitung eingegangen.

Warum virtuelle (Spiel)Räume?

Ein virtueller (Spiel)Raum ist eine digitale Umgebung, in der Menschen interagieren, spielen und lernen können. Er kann als ein Ort verstanden werden, an dem spielerisches Verhalten und Lernen miteinander verschmelzen. Dabei können solche Räume sowohl zielgerichtete Aktivitäten (wie in einem bestimmten Spiel mit festgelegten Regeln und Zielen) als auch offene, explorative Aktivitäten (wie das freie Spielen ohne festgelegte Ziele) umfassen.

In einem solchen Raum erleben Kinder und Jugendliche das, was als «Magic Circle» in der Spieleentwicklung bekannt ist – eine besondere Zone, in der die normalen Regeln und Realitäten des Alltags nicht gelten. Innerhalb dieses Magic Circle können Kinder und Jugendliche als-ob-Handlungen ausführen (Piaget 2009), welche es den Besuchenden erlauben, Wagnisse einzugehen, neue Rollen auszuprobieren und sich in sicheren, simulierten Umgebungen mit verschiedenen Szenarien auseinanderzusetzen (D. Autenrieth und Nickel 2023). Daniel

Autenrieth und Stefanie Nickel (2023) beschreiben auf Basis der Untersuchungen von Fritz, wie das Spiel durch eine Dimensionierung in Verhaltensdimension, Rahmungsdimension und Konstruktionsdimension feindifferenziert werden kann. In der Verhaltensdimension rückt beim Spiel als spielerisches Verhalten die Tätigkeit in den Mittelpunkt des Erlebens und nicht das Ziel oder das beabsichtigte Ergebnis. Es geht um den emotionalen Befriedigungswert der Tätigkeit selbst: Es macht Freude, sich spielerisch zu verhalten (ebd.).

Spielerisches Verhalten in virtuellen (Spiel)räumen ist damit geprägt von Autonomie und dem Vermögen, den eigenen Impulsen folgen zu können. Es bietet den Besuchenden die Möglichkeit, Neues und Unbekanntes zu entdecken und sich selbst in einem anderen Licht zu sehen. Dies ist verbunden mit einer Bereitschaft, Risiken einzugehen, Experimente zu wagen und mit Ungewissheit und Spannung umzugehen (ebd.). Durch Reflexion können die in der virtuellen Welt erworbenen Kompetenzen in die reale Welt übertragen werden. Eine pädagogische Begleitung kann diesen Reflexionsprozess unterstützen und vertiefen, wodurch eine Brücke zwischen dem Lernen im virtuellen und physischen Raum geschlagen wird. Fähigkeiten, die innerhalb des Spiels erworben wurden, können in die reale Welt übertragen werden und umgekehrt.

Was ist Minetest und weshalb ist es relevant für die Gestaltung Dritter Orte?

Minetest ist ein Open-Source-Sandbox-Spiel, das oft als kostenlose Alternative zu «Minecraft» betrachtet wird. In Minetest können Spieler:innen in einer blockbasierten Welt bauen, modifizieren, erkunden und interagieren. Die Welt von Minetest besteht aus einer Vielzahl von

Blöcken, die unterschiedliche Materialien und Texturen repräsentieren, von Erde und Stein bis hin zu Erzen und Pflanzen. Diese Blöcke können abgebaut, gesammelt und neu angeordnet werden, um Strukturen, Landschaften und sogar komplexe Maschinen zu bauen. Minetest bietet eine einfache, modulare Spiel-Engine, mit der sogar eigene Spiele innerhalb des Minetest-Frameworks erstellt werden können.

Da Minetest Open Source ist, hat es eine aktive Community von Entwickler:innen und Spieler:innen, die ständig Mods, Erweiterungen und Verbesserungen für das Spiel entwickeln. Diese Mods können alles von neuen Blöcken und Werkzeugen bis hin zu völlig neuen Spielmodi und Mechaniken hinzufügen. Dies macht die Software hoch relevant für die Gestaltung virtueller Dritter Orte, insbesondere mit Blick auf die folgenden Punkte:

- **Offenheit und Anpassungsfähigkeit:** Da Minetest Open Source ist, kann das Spiel an die eigenen Bedürfnisse und den eigenen Kontext angepasst werden. Dies ermöglicht eine individuelle Gestaltung von Welten durch Kinder und Jugendliche.
- **Kollaborative Interaktion:** Minetest ermöglicht es mehreren Spieler:innen, gleichzeitig in derselben Welt zu spielen und zu interagieren. Dies fördert die Zusammenarbeit, Kommunikation und Gemeinschaftsbildung, zentrale Aspekte eines Dritten Ortes.
- **Sicherer Experimentierraum:** In Minetest können Kinder und Jugendliche in einer sicheren, risikofreien Umgebung experimentieren und kreativ sein. Sie können neue Ideen ausprobieren, Fehler machen und daraus lernen, ohne reale Konsequenzen zu befürchten.

- **Minetest unterscheidet zwischen freiem Spielen (Kreativmodus) und zielgerichtetem Spielen mit festgelegten Regeln (z.B. PvP).** Dies ermöglicht eine Vielzahl von (Lern)Erfahrungen, von freier Exploration bis hin zu strukturierten Lernaktivitäten.
- **Übertragung von Kompetenzen:** Die in Minetest erworbenen Fähigkeiten, wie Problemlösung, kritisches Denken und Zusammenarbeit, sind nicht nur im Spiel relevant, sondern können auch in die reale Welt übertragen werden. In pädagogischer Begleitung können diese Kompetenzen reflektiert und vertieft werden.
- **Einbindung benachteiligter Gruppen:** Da Minetest kostenlos und Open Source ist, ist es für eine breite Palette von Nutzer:innen zugänglich, einschließlich benachteiligter Gruppen. Dies fördert die Inklusion und ermöglicht es allen Kindern und Jugendlichen, ein entsprechendes Angebot wahrzunehmen.

Die Bedeutung von virtuellen Dritten Orten für außerschulische Medienarbeit

Kinder und Jugendliche haben eigene kulturelle und damit auch mediale Handlungsrealitäten (Fromme u. a. 2014, 59) und sind in diesem Sinne handelnde Subjekte sowie 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 Vertreter:innen aus Einrichtungen der institutionell-schulischen Bildung (ebd., 28).

In Bezug auf Medien prägte Dieter Baacke die Aussage «Lebenswelten sind Medienwelten» (Baacke u. a. 1990). Und zu diesen Medi-

enwelten gehören auch Games, 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 Selbstaudrucks dienen können. Jörissen bringt dies für verschiedenen 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 (McLuhan 1964). Selbstaudruck, Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen, Partizipation, Kommunikation und Erfahrungsaustausch sind dabei zentrale Ziele (Niesyto 2009, 856-857). 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 zur Nutzung von Unterhaltungsangeboten als zur Nutzung von Informationsangeboten tendieren (Niesyto 2019, 39). Formal weniger gebildete Menschen eignen sich damit noch weniger Wissen im Internet an, was zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit beiträgt (ebd.). Virtuelle Dritte Orte können daher Möglichkeitsräume zur begleiteten Anbahnung wichtiger Kompetenzen schaffen, die sozial benachteiligte Gruppen erreichen können.

Ein virtueller Spielraum als Dritter Ort am Beispiel «Let's Build Pforzheim - Virtual!» (LBPF-V)

Projekthintergrund

Am 23. Februar 1945 traf der von Deutschland ausgelöste Zweite Weltkrieg die Stadt 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, wo bis zum 23. Februar 1945 stattliche Wohnhäuser standen. Meist werden die unbebauten Flächen als Parkplätze genutzt. 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. 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 1). Die Teilnehmenden konnten darüber hinaus nicht nur die Realität abbilden, sondern auch Gebäude und Räume schaffen, die im realen Pforzheim nicht existieren.

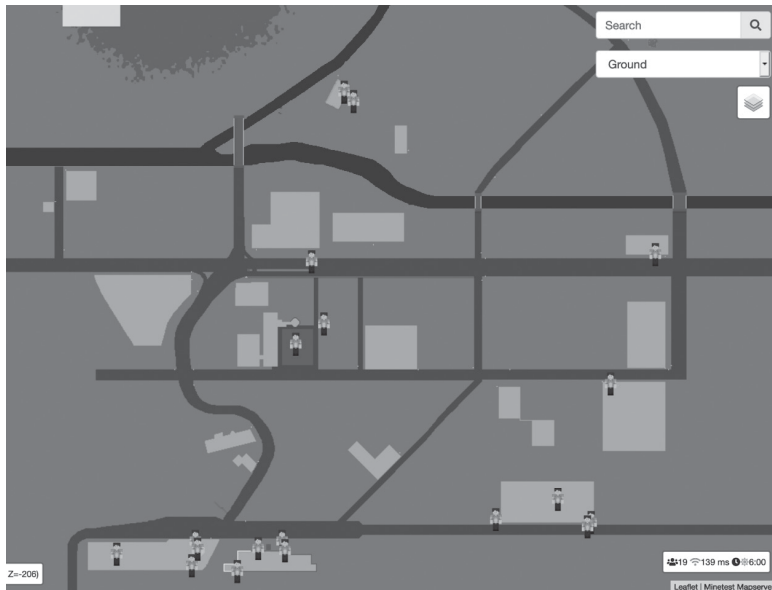


Abb. 1: Karte der anfänglichen Infrastruktur im virtuellen Pforzheim mit Teilnehmenden als Avatare.

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 und Maschinen).

Entstehen eines virtuellen Dritten Ortes

Im Folgenden wird beschrieben, wie die oben genannten Kriterien für Dritte Orte wie Gemeinschaft, Partizipation, Aufforderung zur kreativen Handlung, etc. auf das Projekt angewendet wurden. So wird beispielsweise zur Kommunikation innerhalb des Projekts 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.



Abb. 2: Spieler:innen werden als Avatare dargestellt.

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 2), 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. 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) sowie von Dritten Orten in der physischen Realität.

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 konzipiert (vgl. Arnold & Schön 2019). Damit kann LBPF-V unter Rückgriff auf das von Hart (1992) formulierte Stufenmodell als hoch partizipativ angesehen werden.

Das virtuelle Pforzheim als Dritter Ort bietet damit für Kinder und Jugendliche 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 und Ryan 1985).

Mit Blick auf die Gestaltung der pädagogischen Begleitung stellte sich die Haltung als besonders wichtig heraus. Denn die begleitende Person 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 2021, 10). Im Rahmen des Projekts wurden in diesem Kontext verschiedene Schwerpunkte gesetzt. Zu Beginn 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.

Fazit

Virtuelle (Spiel)Räume bieten ein enormes Potenzial, um als Dritte Orte zu fungieren, in denen Kinder und Jugendliche sowohl interagieren und spielen, als auch lernen und sich kreativ ausdrücken können. Diese Räume können als sichere Umgebungen dienen, in denen junge Menschen Risiken eingehen, experimentieren und sich mit verschiedenen Szenarien auseinandersetzen können, ohne reale Konsequenzen zu befürchten. Die Interaktion und Partizipation der Nutzer:innen sind dabei entscheidend, um diese Räume lebendig und bedeutungsvoll zu machen.

Das Beispiel von «Let's Build Pforzheim - Virtual!» zeigt, wie ein solcher virtueller Raum erfolgreich als Dritter Ort genutzt werden kann. Das Projekt ermöglicht es den Teilnehmenden, ihre eigenen Ideen und Visionen in einem virtuellen Raum umzusetzen, wobei die pädagogische Begleitung eine unterstützende Rolle spielt. Die Nutzung von Minetest als Open-Source-Plattform bietet dabei die nötige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, um den Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmenden gerecht zu werden.

Soziale Präsenz, Partizipation und Motivation sind entscheidend für den Erfolg und die Nachhaltigkeit des Projekts. Die Rolle der pädagogischen Begleitung sollte dabei nicht unterschätzt werden, denn dieser kommt die essenzielle Aufgabe zu, Raum für Autonomie, Kompetenzerleben und intrinsische Motivation zu schaffen. Wenn virtuelle (Spiel) Räume also entsprechend gestaltet und moderiert werden, haben sie das Potenzial, Gemeinschaften entstehen zu lassen und zu stärken, die mindestens genauso bedeutungsvoll sind wie ihre physischen Entsprechungen. Sie können als Dritte Orte dienen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen verwirklichen, sich selbst ausdrücken und am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

Literatur

- Anfang, Günther, und Kathrin Demmler. 2010. «Ganzheitlichkeit als Grundprinzip der Medienpädagogik». In *erzählkultur. Sprachkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit*, herausgegeben von Klaus Lutz und Kati Struckmeyer, 9:47–53. Materialien zur Medienpädagogik. München: ko-paed.
- Arnold, Rolf, und Michael Schön. 2019. *Ermöglichungsdidaktik: ein Lernbuch*. Bern: hep.
- Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2020. «Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?» *Medienimpulse, Making und Makerlabs*, 58 (4): 32. <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13>.
- . 2023. «Vom Spielen und Lernen. Potenziale des Game-based Learning». Herausgegeben von Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen. *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation Baden-Württemberg* 49 (2): 4–9.
- Baacke, Dieter, Uwe Sander, Ralf Vollbrecht, und Dieter Baacke. 1990. *Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher*, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2014. «Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 59–73. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_4.
- Fullan, Michael, und Geoff Scott. 2014. «Education PLUS». Collaborative Impact SPC, Seattle, Washington. Zugegriffen 05. Juni 2023 <https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/09/Education-Plus-A-White-paper-July-2014-1.pdf>.
- Geisler, Martin. 2021. «Einleitung – Haltung von Anleitenden in der Spiel- und Medienpädagogik». In *Spiel- und Medienpädagogik: Theorie - Methoden - Praxis*, herausgegeben von Martin Geisler, 1. Auflage, 9–16. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hart, Roger A. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF, International child development centre.
- Jörissen, Benjamin. 2013. «„Medienbildung“ in 5 Sätzen». *Education & Culture*. 2013. Zugegriffen 05. Juni 2023 <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>.
- Kerres, Michael. 2020. «Frustration in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren». In *Handbuch E-Learning*. Köln: Wolters Kluwer.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill. <https://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>.
- Niesyto, Horst. 2009. «Aktive Medienarbeit». In *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von G. Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, und Volker Ladenthien. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- . 2019. «Mediensozialisation». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Oldenburg, Ray. 1999. *The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York : [Berkeley, Calif.]: Marlowe ; Distributed by Publishers Group West.

- Piaget, Jean. 2009. Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rauschke, Maik, und Stefan Schaper. 2021. «Lost Places?» In Mehr als Home-schooling und Onlinebasteln: Medienpädagogik als Experimentier- und Erfahrungsfeld digitaler Jugendarbeit: Beiträge aus Forschung und Praxis: nominierte und prämierte Medienprojekte, herausgegeben von Friederike von Gross, Renate Röllecke, und Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland. Dieter Baacke Preis Handbuch 16. München: kopaed.
- Rösch, Eike. 2017. «Aktive Medienarbeit». In Grundbegriffe Medienpädagogik, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 9–12. München: kopaed.
- Schell, Fred. 1989. Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- TriCAT GmbH. 2018. «Aktueller Forschungsstand und Umsetzung bei TriCAT». Zugegriffen 05. Juni 2023 https://dini.de/fileadmin/ag/e-learning/zukunftswerkstatt2018/Aktueller_Forschungsstand_und_Umsetzung_bei_TriCAT.pdf.

Multiplayer-Online-Spiele als virtuelle Third Places und Orte des Lernens

Sonja Gabriel

In den letzten Jahren ist die Zahl an Nutzenden von digitalen (Online-) Spielen stark angestiegen. Speziell durch die Covid-19 Restriktionen wurden Spiele zahlreich genutzt, um mit Freund:innen und Familie in Kontakt zu bleiben oder neue Bekanntschaften zu schließen. Obwohl das Konzept des Third Place ursprünglich nur reale Orte umfasst, sind einige der Charakteristiken durchaus auf virtuelle Räume und speziell auf Massively Multiplayer Online Games umlegbar. Ein weiterer Terminus, der sich sowohl mit Third Place als auch Online-Spielen in Verbindung bringen lässt, sind Affinitätsräume, die definiert werden als Online-Räume, in denen soziale Prozesse genauso wie Lernen und der Austausch von Wissen stattfinden. Diese Affinitätsräume sind häufig rund um Medien der Populärkultur anzutreffen - also auch in Gemeinschaften, die um (Online-) Spiele entstehen. Obwohl die Forschung für eine geraume Zeit das Spielen von Online-Spielen häufig mit negativen psychologischen Auswirkungen für die Spielenden in Zusammenhang stellte, zeigen neuere Forschungsarbeiten auch die positiven Auswirkungen, die der Aufenthalt in virtuellen Welten mit sich bringen kann. Wenn es um Lernen/Lehren, Stärken oder Ausbilden unterschiedlicher (sozialer) Kompetenzen und vor allem Medienkompetenz geht, können Online-Spiele und virtuelle Welten definitiv als Orte des Lernens gelten und sollten in Bezug auf formelles und infor-

melles Lernen sowie in Zusammenhang mit dem Stichwort lebenslangem Lernen zukünftig stärker in den Blick genommen werden.

Third Places als Konzept in der Offline-Welt

Das Konzept des Third Place bezieht sich auf öffentliche Räume, in denen Menschen regelmäßig Zeit verbringen, um soziale Kontakte zu knüpfen, sich zu entspannen und auszutauschen. Die Theorie des Third Place wurde von Ray Oldenburg (Ray Oldenburg 1989), einem amerikanischen Soziologen, entwickelt und betont die Bedeutung von Räumen, die zwischen dem Zuhause (First Place) und der Arbeit bzw. Schule (Second Place) liegen. Oldenburg beschreibt das Konzept des Third Place als einen Ort, an dem Menschen eine Verbindung mit anderen Menschen aufbauen und sich mit der Umgebung verbunden fühlen. Er identifizierte Orte wie Cafés, Bars, Bibliotheken und Parks als Third Places, die die Gemeinschaftsbildung fördern und die soziale Isolation reduzieren können. Eine wichtige Eigenschaft des Third Place ist, dass er für jeden zugänglich sein sollte. Dies bedeutet, dass alle willkommen sind, unabhängig von sozialem Status, Alter oder Geschlecht. Oldenburg glaubt, dass der Third Place dazu beitragen kann, soziale Schranken zu überwinden und die Gemeinschaft zu vereinen. Diese Orte werden also zu sozialen Kreisen, die außerhalb von Arbeit und Wohnort existieren (Ramon Oldenburg und Brissett 1982). Ausgehend von diesem Konzept wurden mehrere Studien durchgeführt, um die Auswirkungen von Third Places auf die Gemeinschaft zu untersuchen. Eine Studie von Hickman (2013) untersuchte die Rolle von Third Places in benachteiligten Wohngebieten, mit dem Ergebnis, dass örtliche Third Places für soziale Interaktionen in diesen Gebieten unerlässlich sind. Eine weitere Studie von

Jeffres et al. (2009) zeigt ebenfalls die Bedeutung von Third Places für die Lebensqualität in Gemeinden/Städten auf. Die Zugänglichkeit dieser Orte wie Gemeindezentren, Cafés, Parks und dergleichen für die Bevölkerung wird als besonders bedeutsam hervorgehoben.

Ein weiteres Merkmal des Third Place lässt sich daraus ableiten: dass eine informelle Atmosphäre herrschen sollte. Dies bedeutet, dass Menschen in einem Third Place entspannen und sich wohl fühlen sollten, ohne sich Gedanken über Etikette oder formelle Verhaltensregeln machen zu müssen. So zeigt die Studie von Lee (2022), dass Orte wie Cafés oder Restaurants für US-amerikanische Studierende eine bedeutende Rolle hinsichtlich der mentalen Gesundheit spielen können. So können Third Places der Entspannung und Erholung dienen und dazu beitragen, Stress abzubauen. Insgesamt beschreibt Ray Oldenburg (1989) acht Merkmale, die für Third Places gelten (vgl. Tabelle 1) und sie aufgrund dessen von den ersten beiden Orten differenzieren.

Tab. 1: Merkmale von Third Places nach Ray Oldenburg (1989)

Merkmals	Beschreibung
Neutraler Boden	Individuen können sich frei entscheiden zu kommen oder zu gehen, es gibt kaum Verpflichtungen anderen Mitgliedern gegenüber.
Gleichberechtigung	Rang und Status in Gesellschaft bzw. Beruf spielen keine Rolle, die Akzeptanz und Beteiligung am Third Place ist an keine Voraussetzungen, Bedingungen, Rollen, Verpflichtungen oder Bestätigung der Mitgliedschaft gebunden.
Kommunikation als Hauptfokus	Auf Kommunikation wird in Third Places der Hauptfokus gelegt, Verspieltheit und Witz werden von der Gemeinschaft geschätzt.
Zugänglichkeit und Anpassbarkeit	Third Places müssen leicht zugänglich sein und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden anpassbar.
Stammkunden	Es gibt eine Gruppe von Personen, die regelmäßig den Third Place frequentieren und damit neue Personen anlocken und dem Ort sein charakteristisches Aussehen verleihen.
Unauffälligkeit	Typischerweise gibt es in Third Places keine Überheblichkeit, sie sind gemütlich.
Verspielte Stimmung	Die Stimmung ist verspielt, gekennzeichnet durch Leichtigkeit, Wortspiele und Witz.
Zuhause weg vom Zuhause	Es gibt fünf typische Eigenschaften: Gefühl des Verwurzeltheits, Besitzansprüche, spirituelle Erholung, behagliches Gefühl und Wärme.

Third Places im Online-Raum

Obwohl das Konzept des Third Place von Ray Oldenburg entwickelt wurde, wurde es in den letzten Jahren von vielen Forschern und Praktikern weiterentwickelt und angewendet. Die Idee eines dritten Ortes hat sich in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens, wie Städtebau, Architektur und sozialer Planung, durchgesetzt. Während die Theorie des Third Place immer noch diskutiert wird, bleibt sie ein wichtiger Bestandteil der Diskussionen über Gemeinschaftsbildung und soziale Interaktion. Insgesamt betont dieses Konzept die Bedeutung von öffentlichen Räumen, die eine wichtige Rolle bei der Förderung der Gemeinschaft und sozialer Interaktion spielen. In einer Zeit, in der soziale Isolation und Einsamkeit zunehmend zu gesundheitlichen und sozialen Problemen führen, kann das Konzept des Third Place dazu beitragen, eine integrative und inklusive Gesellschaft zu schaffen.

In der von Digitalität geprägten Welt des 21. Jahrhunderts verbringen allerdings immer mehr Menschen ihre (Frei)Zeit online, sei es in sozialen Medien, Foren oder Online-Communities. Besonders zu Beginn der COVID-19 Pandemie wandten sich viele Menschen der Online-Unterhaltung zu. So zeigen Studien, wie beispielsweise die Studie der DAK (DAK-Gesundheit 2020), dass die Nutzungsdauer von digitalen Spielen durch Kinder und Jugendliche an Wochenende im April 2020 im Mittelwert um 43 Minuten, verglichen mit September 2019, angestiegen war. Viele Online-Nutzende haben mittlerweile Freunde und Bekannte, die sie online kennengelernt haben bzw. mit denen sie regelmäßig online kommunizieren (Antheunis, Valkenburg und Peter 2012; Griggs et al. 2021). Obwohl Oldenburg selbst ausschließt, dass Online-Orte ebenfalls zu Third Places gezählt werden können (Steelcase 2015), gibt es Stimmen dafür, dass virtuelle Räume genauso für Menschen zum dritten Ort werden können.

So argumentiert Rheingold (2000), dass die Merkmale, die Oldenburg (1989) für Third Places aufgestellt hat, auf Online-Orte übertragen werden. Zum Beispiel haben soziale Medien wie Facebook, Twitter oder Instagram Millionen von Nutzenden auf der ganzen Welt, die sich regelmäßig online treffen und miteinander kommunizieren. In Online-Communities wie Reddit, Discord oder Twitch kommen Menschen zusammen, um über gemeinsame Interessen zu diskutieren oder gemeinsam Aktivitäten zu unternehmen, wie Spiele zu spielen oder Filme zu schauen. Nouri (2019) hat Oldenburgs ursprüngliches Konzept auf das 21. Jahrhundert übertragen und stellt fest, dass die reale und die virtuelle Welt in so vielen Bereichen bereits interagieren, dass es kaum möglich ist, sie voneinander zu trennen. Vernetzungen, Kommunikation und Austausch finden nicht nur über die traditionellen Wege wie ein persönliches Treffen an einem öffentlichen Ort statt, sondern eben auch über Online-Medien. Williams und Kim (2019) differenzieren zwischen unterschiedlichen Technologien, inwiefern diese die Funktionen eines Third Place übernehmen können oder nicht. Einige der ursprünglichen Charakteristiken (vgl. Tabelle 1) bleiben bestehen, bei anderen argumentiert Nouri (2019) für eine Abwandlung: So meint er beispielsweise, dass Third Places verstärkt mit Konsum in Verbindung gebracht werden, was impliziert, dass aus den ursprünglichen ständige Besucher:innen eher ständige Konsument:innen geworden sind. Parkinson, Schuster und Mulcahy (2022) zeigen, dass Online Third Places stärker von sozialen Faktoren wie sozialer Dichte, Gleichberechtigung und Personalisierung abhängig sind, damit Teilnehmende sich an diesen Orten wohlfühlen.

Ein wichtiger Aspekt von Online-Third-Places ist, dass sie für viele Menschen eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration spielen. Zudem sind viele Online-Communities kostenlos und erfordern nur eine

Internetverbindung und ein Gerät, um zu partizipieren. Dies bedeutet, dass jeder unabhängig von Alter, Geschlecht oder sozialem Status an diesen Orten teilnehmen kann. Zudem sind viele Online-Third-Places durch eine informelle Atmosphäre gekennzeichnet, in der sich Menschen entspannen und wohlfühlen können, ohne sich Gedanken über formelle Verhaltensregeln machen zu müssen.

Die Rolle von digitalen Spielen

MMOG steht für Massively Multiplayer Online Game und bezieht sich auf Computerspiele, die von vielen Spielenden gleichzeitig gespielt werden. Diese Spiele sind oft Online-Rollenspiele (MMORPGs), in denen Spieler in eine virtuelle Welt eintauchen und gemeinsam gegen computergesteuerte Gegner kämpfen oder gegen andere Spieler antreten. Die Online-Verbindung und das regelmäßige miteinander bzw. gegeneinander Spielen, ermöglicht es unter anderem, mit Menschen aus den verschiedensten Ländern der Welt zu interagieren und eine Community aufzubauen. Ein weiteres Merkmal von MMO(RP)Gs ist, dass sie oft in einer persistierenden Welt stattfinden, das bedeutet, dass die Spielwelt auch dann bestehen bleibt und sich sogar weiterentwickelt, wenn Spielende das Spiel verlassen. Schließlich bietet diese Art von Spielen oft auch eine Vielzahl von Charakterklassen und Fähigkeiten, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Charaktere individuell anzupassen und sich auf ihre eigenen Stärken zu konzentrieren. Ein bekanntes Beispiel für ein MMORPG ist World of Warcraft, das von Blizzard Entertainment entwickelt wurde und seit 2004 Millionen von Menschen weltweit in den Bann gezogen hat. Spielende tauchen in eine Fantasy-Welt ein und kämpfen gegen computergesteuerte Feinde und andere

Spielende. Es gibt eine Vielzahl von Charakterklassen und Fähigkeiten, die den Spielenden die Möglichkeit geben, ihren Charakter individuell anzupassen. Das Spiel bietet auch eine Vielzahl von Aktivitäten und Quests, um Spielende zu motivieren, im Spiel aktiv zu bleiben. Ein weiteres Beispiel für ein MMORPG ist Final Fantasy XIV, das von Square Enix entwickelt wurde. Das Spiel findet ebenfalls in einer Fantasy-Welt statt und bietet eine Vielzahl von Charakterklassen und Fähigkeiten. Insgesamt bieten MMORPGs die Möglichkeit, zahlreiche Erfahrungen zu machen, da mittels dieser Games in eine andere Welt eingetaucht und in einer virtuellen Gemeinschaft mit anderen Spielern interagiert werden kann. Die Möglichkeit, gemeinsam gegen Feinde oder andere Spieler zu kämpfen, kann ein Gefühl der Zusammengehörigkeit schaffen und daraus können Freundschaften entstehen.

Abgesehen von MMORPGs gibt es auch andere digitale Online-Spiele, die Kriterien von Third Places erfüllen, wie zum Beispiel Animal Crossing: New Horizons. In Animal Crossing können Spieler ihre eigene Insel gestalten und mit anderen Spielenden interagieren, indem sie ihre Inseln besuchen oder ihnen Geschenke schicken. Animal Crossing bietet eine ruhige und entspannte Umgebung, in der Spielende ihre Kreativität ausleben und mit anderen teilen können. Kommunikation steht auch hier im Fokus: Spielende können sich über ihre Inseln austauschen, Ideen und Tipps teilen oder einfach nur plaudern. Schließlich ist das Spiel Fortnite ein weiteres Beispiel: Spielende aus der ganzen Welt kämpfen in Teams gegeneinander. Sie kommunizieren miteinander, um ihre Strategien zu koordinieren und gemeinsam zu gewinnen. Fortnite bietet zudem auch die Möglichkeit, mit Freunden zu spielen oder neue Freunde zu finden. Das Spiel fördert somit soziale Interaktion und Teamwork und kann für viele Spieler zu einem wichtigen Third Place werden.

Betrachtet man die charakteristischen Merkmale, die Oldenburg (1989) für Third Places aufgestellt hat, findet man einige Ähnlichkeiten zu MMORPGs und anderen Online-Spielen: Die meisten MMORPGs sind einfach herunterzuladen und zu installieren und erfordern nur einen Computer und eine Internetverbindung. Das bedeutet also, dass die Eintrittshürde sehr niedrig ist und diese Spiele grundsätzlich für alle offen sind, egal welchem sozialen, kulturellen oder soziökonomischen Hintergrund die Spielenden angehören und egal, wie alt sie sind oder welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen. Zudem bieten viele MMORPGs eine freundliche und einladende Community und ermöglichen daher den Teilnehmenden, neue Freunde zu finden und gemeinsam Spaß zu haben – der soziale Aspekt steht eindeutig im Vordergrund. Ein weiterer Aspekt ist die informelle und lockere Struktur, denn MMORPGs bieten viel Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung, wenn es darum geht, wie das Spiel gespielt wird, welche Ziele gesetzt werden und wie bzw. wie oft mit anderen Spielenden interagiert wird. Daran anknüpfend kann man auch festhalten, dass die meisten dieser Online-Spiele als neutraler Ort zu sehen sind, da sie keine spezifische politische, religiöse oder kulturelle Ausrichtung vertreten und eine breite Palette von Inhalten bieten, die unterschiedliche Menschen ansprechen. Schließlich können MMORPGs als Gemeinschaft von gleichgesinnten Menschen betrachtet werden, denn sie bringen Menschen zusammen, die ein gemeinsames Interesse am Spiel haben, und fördern die Zusammenarbeit und das Teilen von Erfahrungen. So hält auch Dellwing (2021) fest, dass digitale Online-Spiele oft so angelegt sind, dass Interaktionen zwischen den Spielenden erforderlich sind, denn manche Quests (Aufgaben) innerhalb des Spiels können nur gemeinsam bewältigt werden. Doch es gibt auch in vielen Spielen Bereiche, die besonders auf Kommunikation (auch

abseits der Spielinhalte) angelegt sind – geteilte Warteorte oder virtuelle Gasthäuser (Steinkuehler 2005; Steinkuehler und Williams 2006).

Ähnliches halten auch Ducheneaut, Moore und Nickell (2007, S. 131) fest: «Multiplayer games heavily rely on space (virtual space, but space nonetheless) to create and maintain a sense of community among their players.» In ihrer Studie eines MMOG fanden die Autoren heraus, dass viele der für Third Place typischen Merkmale wie beispielsweise Humor und verspielte Stimmung, regelmäßig Spielende oder Zurverfügungstellen eines neutralen Ortes, wo sich alle treffen und unterhalten können, in solchen Spielen realisiert sind. Das Fazit, das aus der Betrachtung eines bestimmten Games gezogen wird, lautet wie folgt: «Based on our results, we believe online games are promising environments that could be designed to replace or, at the very least, supplement the third places of the physical world.» (Ducheneaut, Moore und Nickell 2007, S. 163-164).

Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene stellen Online-Games einen immer bedeutenderen Rückzugsort, einen Third Place, dar. Steinkuehler (2005) stellt anhand des MMOG Lineage dar, dass dieses Spielgenre mit vielen von Oldenburgs acht Eigenschaften von Third Places übereinstimmt. Diesen Argumentationen folgend kann mit Beginn des 21. Jahrhunderts davon ausgegangen werden, dass Third Places nicht nur in realen Orten zu finden sind, sondern auch verstärkt in virtuellen und dort vor allem in Online-Spielen mit Mehrspieler:innenmodus. Doch nicht nur in den Spielen selbst werden Third Places generiert, auch in den Gemeinschaften, die (online) rund um Spiele entstehen, bieten Third Places, wie das Konzept der Affinitätsräume aufzeigt.

Affinitätsräume und Lernen in/aus Online-Spielen

Der Begriff Affinity Spaces (auf Deutsch auch Affinitätsräume) wurde von James Paul Gee (Gee 2005b) geprägt und beschreibt informelle, online-basierte Gemeinschaften, die um gemeinsame Interessen und Leidenschaften aufgebaut sind. Affinity Spaces sind in der Regel nicht hierarchisch organisiert und bieten den Mitgliedern Möglichkeiten zur Kollaboration, zum Austausch von Ideen und Wissen sowie zum Lernen und Experimentieren. Sie können in verschiedenen Formen auftreten, zum Beispiel als Foren, Wikis, Blogs, Online-Spiele oder soziale Netzwerke. Affinity Spaces ähneln in gewisser Weise den Communities of Practice, wie sie von Jean Lave und Etienne Wenger (Wenger 2008) definiert wurden. Allerdings legt Gee besonderen Wert auf die Rolle von Technologie und Medien, die Affinity Spaces ermöglichen und unterstützen. Affinity Spaces können somit als eine spezielle Art von Communities of Practice betrachtet werden, die durch digitale Medien und Tools gefördert werden. Online-Spiele sind ein häufiges Beispiel für Affinity Spaces, da sie oft um gemeinsame Interessen und Leidenschaften wie Rollenspiel, Strategie oder eSports aufgebaut sind. Menschen kommen in diesen Spielen zusammen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern, neue Taktiken und Strategien zu entwickeln und sich über das Spiel auszutauschen. Rund um Online-Spiele können soziale Netzwerke gebildet werden, die die Spielenden über das Spiel hinaus verbinden und ein Gefühl der Zugehörigkeit und des gemeinsamen Zwecks fördern. In Affinity Spaces können die Teilnehmenden ihre Fähigkeiten und ihr Wissen verbessern, indem sie mit anderen interagieren und von ihnen lernen. Gerade, wenn es um das Lernen geht, sind diese Affinitätsräume, die sich rund um digitale Spiele (und andere popkulturelle Medien) bilden, von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Affinity Spaces bieten den Teilneh-

menden die Gelegenheit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen. Dadurch können sie voneinander lernen und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse verbessern. Durch gemeinsames Experimentieren, Reflektieren und Diskutieren können die Teilnehmer ihre Lernprozesse optimieren und ihr Verständnis vertiefen. Affinity Spaces sind in der Regel informell und nicht-hierarchisch organisiert. Dadurch können die Teilnehmer selbstbestimmt und motiviert lernen und sich mit den Themen auseinandersetzen, die sie am meisten interessieren. Informelles Lernen geht häufig mit größerem Engagement und mehr Spaß einher als formales Lernen und stärkt so wiederum das Selbstbewusstsein und die intrinsische Motivation der Teilnehmenden. Hier zeigen sich Merkmale der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2018) durchaus erfüllt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist im Peer-Feedback zu sehen, das von den Gleichgesinnten im Affinity Space gegeben wird. Dieses Feedback kann konstruktiv und hilfreich sein, um das eigene Verständnis und die Fähigkeiten zu verbessern. Durch Peer-Feedback können die Community Members auch verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen kennenlernen und ihr Verständnis vertiefen. Weiters ist auch die Wissensgenerierung ein Bestandteil von Affinity Spaces, da diese die Möglichkeit bieten, kreativ und experimentell zu lernen (Hudson, Duncan und Reeve 2016). Neue Ideen und Ansätze können ausprobiert werden und Fähigkeiten durch Trial-and-Error bzw. Peer-Feedback verbessert werden. Durch experimentelles Lernen können die Teilnehmenden auch ihre Kreativität und Innovationsfähigkeit verbessern. Zudem ist der Ansatz des Mentoring in vielen dieser virtuellen Gemeinschaften zu beobachten. In vielen Affinity Spaces gibt es erfahrene und kompetente Spieler:innen, die anderen als Mentor:innen und Vorbilder dienen können. So können Unerfahrene von den Erfahrungen und Fähigkeiten

jener profitieren, die sich schon länger mit gewissen Aspekten beschäftigen. Insgesamt gesehen, können Affinity Spaces rund um digitale Spiele daher als wertvolle Quelle für informelles und selbstbestimmtes Lernen gelten. Sie bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse auf eine Weise zu verbessern, die ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen entspricht. Affinity Spaces können auch das Selbstbewusstsein, die Motivation und das Gefühl der Zugehörigkeit der Partizipant:innen stärken, was wiederum zu einem höheren Lernerfolg beitragen kann.

Schattenseiten von Online-Spielen als Third Places

Bei all den vorgenannten Potentialen dürfen allerdings nicht die negativen Aspekte vergessen werden. Eskapismus bezeichnet in der Psychologie die Tendenz von Menschen, der Realität zu entfliehen, indem sie in Fantasiewelten, Tagträume oder andere Aktivitäten flüchten, die ihnen ein Gefühl von Entspannung und Freiheit bieten (Katz und Foulkes 1962). Der Begriff wird häufig negativ konnotiert und mit Verhaltensweisen wie Realitätsflucht, Vermeidung von Verantwortung oder sozialer Isolation assoziiert. In Bezug auf Online-Spiele kann Eskapismus durchaus eine Rolle spielen, da diese Spiele aufgrund ihres hohen Maßes an Immersion und Interaktivität das Potenzial bieten, in virtuelle Welten und Charaktere einzutauchen und für eine Weile dem realen Leben zu entfliehen. Die Spieler:innen können sich in Rollen und Identitäten hineinversetzen, die in der realen Welt nicht möglich sind, und für eine gewisse Zeit ihre realweltlichen Sorgen und Probleme hinter sich lassen.

Es ist jedoch anzumerken, dass Eskapismus nicht zwangsläufig problematisch ist, solange er nicht zu sozialer Isolation oder anderen nega-

tiven Auswirkungen führt. Stattdessen kann Eskapismus auch positive Auswirkungen haben, wie zum Beispiel den Abbau von Stress, eine Pause von den Anforderungen des täglichen Lebens und das Sammeln von neuen Erfahrungen (Kosa und Uysal 2020). Eskapismus kann auch dazu beitragen, die Kreativität und das Vorstellungsvermögen zu fördern sowie die soziale Interaktion und die Freundschaften innerhalb von Online-Communities zu stärken.

Ein weiteres Problem, das häufig mit Online-Spielen in Verbindung gebracht wird und das vor allem auch mit Affinitätsräumen in Verbindung steht, ist Hate-Speech. Das Phänomen Hate-Speech bezeichnet abwertende Äußerungen, die aufgrund von Eigenschaften wie Ethnizität, Geschlecht, sexueller Orientierung oder anderen Merkmalen gezielt gegen eine bestimmte Gruppe von Menschen gerichtet sind (Schmitt 2017). In Game-Communities kann Hate-Speech auf verschiedene Weise auftreten, wie zum Beispiel durch rassistische oder sexistische Kommentare, homophobe Sprache oder die Verbreitung von Verschwörungstheorien (Geraniols 2010; Liukkonen 2018a). Hate-Speech kann in Game-Communities schwerwiegende Folgen haben, wie zum Beispiel die Schaffung eines feindseligen Umfelds, in dem sich Spielende unwohl fühlen und ausgeschlossen werden. Dies kann auch zu sozialer Isolation und einem Rückgang der Aktivität in der Community führen. Zudem kann Hate-Speech auch bei den Betroffenen psychologische Auswirkungen wie Angstzustände, Depressionen und andere psychische Belastungen verursachen. Um Hate-Speech in Game-Communities zu bekämpfen, ist es wichtig, dass die Community-Manager und -Moderatoren schnell und effektiv handeln. Dazu gehört die Implementierung von klaren Richtlinien und Verhaltenskodizes, die die Verbreitung von Hate-Speech unterbinden und den Spielenden eine sichere und inklusive

Umgebung bieten. Zusätzlich können technische Maßnahmen wie Filter oder Meldesysteme eingesetzt werden, um Hate-Speech zu identifizieren und zu entfernen (Liukkonen 2018b).

Fazit

Wie in diesem Beitrag aufgezeigt wurde, können digitale Spiele eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Third Places sein und dazu beitragen, die soziale Interaktion und Gemeinschaftsbildung zu fördern. Es ist wichtig, dass Entwickler:innen von Spielen darauf achten, eine positive und unterstützende Umgebung für Spielende zu schaffen, um feindseliges Verhalten zu minimieren. Darüber hinaus können Bildungs- und Regierungsorganisationen das Potenzial von Third Places in digitalen Spielen nutzen, um positive soziale Veränderungen und Bildungsinitiativen zu fördern. Gerade die Methode des Digital Game-Based Learning, also der Einsatz von digitalen Spielen zum Erreichen von Lehr- und Lernzielen, zeigt das Potential auf, das in (Online-)Spielen in Bezug auf formelles und informelles Lernen steckt, denn (gut designte) Spiele an sich bieten Spielenden eine Reihe von Lerngelegenheiten, um die Abläufe auch sehr komplexer Spielsysteme zu erlernen (Gee 2005a). Den Zusammenhang (bzw. den fehlenden Zusammenhang) zwischen Schule und Affinitätsräume haben (Gee und Hayes 2012) deutlich aufgezeigt, indem sie die 15 Charakteristiken, die sie aufgestellt haben, auch aus schulischer Sicht betrachtet haben. Die Schlussfolgerung der beiden Autor:innen ist, dass Schule als Institution von Affinitätsräumen und von digitalen Spielen lernen kann, um Lernprozesse besser zu strukturieren sowie Lernende stärker zu motivieren und engagieren.

Obwohl es bereits zahlreiche Forschungen zum Einsatz von Digital Game-Based Learning (auch in Hinblick auf lernendenzentriertes Lehren und Lernen) gibt (Coleman und Money 2020), bleiben immer noch Lücken. «Without an understanding of the learning elements involved in both the games presented and the student's existing teaching and learning environment, it may be difficult to identify the full value of digital game-based learning techniques.» (Coleman und Money 2020, S. 453) Diese fehlenden Forschungsergebnisse beziehen sich genauso auf das Potential, das von Online-Spielen als Third Place und als Affinitätsräume ausgeht – hier ist noch ein genauerer Blick notwendig, um die Mechanismen, die oft beiläufig und informell entstehen, auch für die (Medien-)Pädagogik nutzbar zu machen.

Literatur

- Antheunis, Marjolijn L., Patti M. Valkenburg und Jochen Peter. 2012. «The quality of online, offline, and mixed-mode friendships among users of a social networking site.» *Cyberpsychology* 6 (3). <https://doi.org/10.5817/CP2012-3-6>.
- Coleman, Thomas E. und Arthur G. Money. 2020. «Student-Centred Digital Game-based Learning: A Conceptual Framework and Survey of the State of the Art.» *High Educ* 79 (3): 415–57. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00417-0>.
- DAK-Gesundheit. 2020. «Mediensucht 2020 - Gaming und Social Media in Zeiten von Corona.» <https://www.dak.de/dak/gesundheit/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2295548.html#/>.
- Dellwing, Michael. 2021. «Third Places und milieuübergreifende Sozialisation in digitalen Gesellschaften.» Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ducheneaut, Nicolas, Robert J. Moore und Eric Nickell. 2007. «Virtual «Third Places»: A Case Study of Sociability in Massively Multiplayer Games.» *Comput Supported Coop Work* 16 (1-2): 129–66. <https://doi.org/10.1007/s10606-007-9041-8>.
- Gee, James Paul. 2005a. «Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines.» *E-Learning and Digital Media* 2 (1): 5–16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>.
- Gee, James Paul. 2005b. «Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools.» In *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, hrsg. von D. Barton und K. Tusting, 214–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, James Paul und Elisabeth Hayes. 2012. «Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning.» In *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*, 129–53: Cambridge University Press. <https://>

www-cambridge-org.uaccess.univie.ac.at/core/books/games-learning-and-society/nurturing-affinity-spaces-and-gamebased-learning/27AE23D-354F6DA28F66F2BBEC5C64649.

- Geraniols, Nicholas K. 2010. «Hate speech corrodes online games: Players report frequent slurs on homosexuals, Asians, Hispanics and women.» *Zugriff am 19. April 2019.* http://www.nbcnews.com/id/36572021/ns/technology_and_science-games/t/hate-speech-corrodes-online-games/#.XLlxT6TgqUk.
- Griggs, Andrew, Emily Rickel, Elizabeth Lazzara und Christina Frederick. 2021. «Add Me as a Friend: Face to Face vs. Online Friendships and Implications for Happiness.» *Academia Letters.* <https://doi.org/10.20935/AL3565>.
- Hickman, Paul. 2013. «Third places» and social interaction in deprived neighbourhoods in Great Britain.» *J Hous and the Built Environ* 28 (2): 221–36. <https://doi.org/10.1007/s10901-012-9306-5>.
- Hudson, Richard C., Sean Duncan und Carlton Reeve. 2016. «Affinity Spaces for Informal Science Learning: Developing a Research Agenda: Report of Workshop held July 6 & 7 at Games+Learning+Society 2015.» *Zugriff am 19. April 2019.* https://www.google.at/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjn3LLT3dvhAhXm-wosKHWMedacQFjADegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.informalscience.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FAffinitySpacesFinal-Report.pdf&usg=AOvVaw274cwb82QZdzrMd_19xRDU.
- Jeffres, Leo W., Cheryl C. Bracken, Guowei Jian und Mary F. Casey. 2009. «The Impact of Third Places on Community Quality of Life.» *Applied Research Quality Life* 4 (4): 333–45. <https://doi.org/10.1007/s11482-009-9084-8>.
- Katz, Elihu und David Foulkes. 1962. «On the Use of the Mass Media as «Escape»: Clarification of a Concept.» *Public Opinion Quarterly* 26 (3): 377. <https://doi.org/10.1086/267111>.

- Kosa, Mehmet und Ahmet Uysal. 2020. «Four Pillars of Healthy Escapism in Games: Emotion Regulation, Mood Management, Coping, and Recovery.» In *Game User Experience and Player-Centered Design*, hrsg. von Barbaros Bostan. 1st ed. 2020, 63–76. Springer eBook Collection. Cham: Springer International Publishing; Imprint Springer.
- Lee, Narae. 2022. «Third place and psychological well-being: The psychological benefits of eating and drinking places for university students in Southern California, USA.» *Cities* 131:104049. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.104049>.
- Liukkonen, Ina. 2018a. «Hate Speech in the Gaming Community and Social Media.» *Zugriff am 15. Februar 2021.* <https://info.brandbastion.com/hate-speech-in-the-gaming-community-and-social-media>.
- Liukkonen, Ina. 2018b. «Managing Hate Speech in Gaming Media.» *Zugriff am 20. April 2019.* <https://info.brandbastion.com/hate-speech-in-the-gaming-community-and-social-media>.
- Nouri, Mohammad Javad. 2019. «Explaining the Transformation Oldenburg's Third Place Transformation in the 21st Century: An Investigation about Real-Virtual World Interaction in A Context of Citizens' Leisure Time 58.» *Sofeh* 29 (3): 57–82. <https://doi.org/10.29252/soffeh.29.3.57>.
- Oldenburg, Ramon und Dennis Brissett. 1982. «The Third Place.» *Qual Sociol* 5 (4): 265–84. <https://doi.org/10.1007/BF00986754>.
- Oldenburg, Ray. 1989. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts and How They Get You Through the Day.* New York, NY: Paragon.
- Parkinson, Joy, Lisa Schuster und Rory Mulcahy. 2022. «Online Third Places: Supporting Well-Being Through Identifying and Managing Unintended Consequences.» *Journal of Service Research* 25 (1): 108–25. <https://doi.org/10.1177/10946705211018860>.

- Rheingold, Howard. 2000. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Revised edition. The MIT Press Ser. Cambridge: The MIT Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5340013>.
- Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2018. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Paperback edition. New York, London: The Guilford Press.
- Schmitt, Josephine B. 2017. «Online Hate Speech: Definition und Verbreitungsmotivationen aus psychologischer Perspektive.» In *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*, hrsg. von Kai Kaspar, Lars Gräßer und Aycha Riffi, 51–56. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW Band 4. Düsseldorf, München: www.kopaed.de.
- Steelcase. 2015. «Interview mit Ray Oldenburg.» Zugriff am 14. September 2022. <https://www.steelcase.com/eu-de/forschung/artikel/themen/design-q-a/interview-mit-ray-oldenburg/>.
- Steinkuehler, Constance A. 2005. «The New Third Place: Massively Multiplayer Online Gaming in American Youth Culture.» *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 12 (3): 16–32.
- Steinkuehler, Constance A. und Dimitri Williams. 2006. «Where Everybody Knows Your (Screen) Name: Online Games as «Third Places».» *Journal of computer-mediated communication* 11 (4): 885–909.
- Wenger, Etienne. 2008. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Learning in doing. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Williams, Dmitri und Do Own Kim. 2019. «Third Places in the Ether Around Us: Layers on the Real World.» In *Rethinking Third Places: Informal Public Spaces and Community Building*, hrsg. von Joanne Dolley und Caryl Bosman, 158–73. Cheltenham, Gloucestershire: Edward Elgar Publishing Limited.

Konzepte physischer Dritter Orte

«Raum 243» - Raum der Möglichkeiten im Stadtmuseum Pforzheim

Daniel Autenrieth, Claudia Baumbusch und Eleni Engeser

Was ist «Raum 243»?

Das innovative Projekt «Raum 243» im Stadtmuseum Pforzheim ist eine Antwort auf gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Diversität und Nachhaltigkeit: ein flexibler Erfahrungsraum, zugeschnitten auf Bedürfnisse und Wünsche der Besucher:innen, mit einem Fokus auf partizipative und produktiv-kreative Formate für selbständiges Lernen, gemeinsames Arbeiten und Wohlfühlen. Konkret entstanden sind Creator Space, Coworking Space sowie Chill- und Gaming Area, welche vielfältige Möglichkeiten zum kreativen Experimentieren, Lernen und Entspannen bieten. Weitere Details und Einblicke dazu finden sich unter *www.raum-243.de*.

Dieser Beitrag beschreibt den Gestaltungsprozess, handlungsleitende Motive sowie das zugrunde liegende Bildungsverständnis, welche die Entwicklung des Raumes getragen und begleitet haben. Wir fragen: Wie können Museen Lebensqualität, lebenslanges Lernen und soziales Miteinander fördern? «Raum 243» zeigt, wie Museen diese Herausforderung annehmen können, mit Räumen für die Bewahrung und Präsentation von Kulturgütern als auch Räumen für Lernen, Begegnung und Wohlbefinden.

Handlungsleitende Motive

Wie machen wir in Zeiten tiefgreifender globaler Transformationsprozesse lokale Museen zukunftsfähig und nachhaltig? Der allgemeine Wandel und weltweite Krisen tangieren Museen genauso wie viele anderen Kultureinrichtungen. Sie stehen vor ungeahnten Herausforderungen, die durch den «Klimawandel, Wirtschafts- und Finanzmarktkrisen, Biodiversitätsverlust, globale Spaltung und Migration» (Garthe 2022, 15) ausgelöst werden. Der demografische Wandel sorgt dafür, dass traditionelle Publika wie das klassische Bildungsbürgertum zurückgehen und die Besuchenden ausbleiben. Die Corona-Krise erweist sich diesbezüglich als «Brandbeschleuniger». Wie lassen sich neue Besucher:innengruppen ansprechen? Wie erreichen wir jüngere Generationen und diverse Zielgruppen quer durch alle Milieus? Wie kann es gelingen, Museen als Orte der Bewahrung, Pflege, Erforschung und Aneignungsräume des kulturellen Erbes jene «neue Relevanz» (siehe zu diesem Hashtag <https://kulpoge.de/essays-zu-neue-relevanz/>) zu verleihen? «Wenn Museen relevant bleiben wollen, müssen sie Nachhaltigkeit als zentrale Idee verankern.» (Garthe 2022, 28) Wie können Museen Bedeutsamkeit (zurück-) erlangen? Wie werden sie zu Orten aktueller gesellschaftlicher Diskurse, Demokratie- und Wertebildung? Wie können Museen ihre Inhalte mit der heutigen Lebenswelt in Bezug setzen und Wirkung in der Gegenwart, aber auch in die Zukunft hinein entfalten? Wie schaffen sie den Anschluss an die auch im Kulturbereich rege diskutierten Schlüsselthemen Digitalisierung, Diversität und Nachhaltigkeit? Wie können Museen in einer sogenannten VUCA-Welt, die von Unbeständigkeit (Volatility), Unsicherheit (Uncertainty), Komplexität (Complexity) und Mehrdeutigkeit (Ambiguity) geprägt ist, Orientierung schaffen und jene Gestaltungskompetenz (s. dazu den Beitrag von Daniel Autenrieth und Stefa-

nie Nickel in diesem Band) fördern, die für die Bewältigung der großen Zukunftsfragen unverzichtbar sind?

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Fragen begibt sich das Stadtmuseum Pforzheim seit Oktober 2022 mit «Raum 243» (www.raum-243.de) auf neue Wege. Es ist nach «Reuchlin digital» (www.reuchlin-digital.de) das zweite große Innovations- und Pilotprojekt des Kulturstamts, welches mit Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg gefördert wurde.

Bildungsverständnis

Mit Blick auf die Gestaltung von zukunftsfähigen und nachhaltigen Bildungsangeboten in unserer hochkomplexen Gegenwart spielen vor allem der Bildungsbegriff sowie die Annahmen über das Menschenbild eine zentrale Rolle bei der Entwicklung. In zahlreichen aktuellen Diskursen im Kontext neuer Bildungsangebote sowie virtuellen und realen Bildungsräumen steht allerdings häufig der Begriff des «Lernens» im Vordergrund. So weisen Seemann u. a. (2022) im Rahmen einer Untersuchung der Werte und Strukturen der sich momentan in Entwicklung befindlichen nationalen Bildungsplattform darauf hin, dass

«das Wort ‚Lernen‘ viel häufiger vorkommt als ‚Bildung‘. Damit sind zwei Probleme verbunden: Zum einen wird Bildung dadurch ‚lernifiziert‘. D.h. es wird als unhinterfragte Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, dass Lernen individuell und zielgerichtet ist und dass die Identifikation des Lern-Outputs – sei es im Sinne von Kompetenzen oder Wissen – allgemein erfassbar ist. Während ‚Lernen‘ häufig instrumentell verstanden wird, d.h. als Schritt auf dem Weg zu einem in-

dividuellen Ziel, geht ‚Bildung‘ als Kontrastfolie mit Unbestimmtheit einher. Wenn aber am Ende eines Bildungsprozesses eine konkrete Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen stehen soll, muss den Unsicherheiten, produktiven Irritationen und Mehrdeutigkeiten im Lernprozess Raum gegeben werden» (Seemann u. a. 2022).

Mit der Beliebtheit des Begriffs des Lernens geht auch ein Verständnis von Lehrenden einher, die als Vermittler:innen agieren und es ergibt sich eine Vorstellung, nach der die Intention (institutionell zum Beispiel verankert durch Lehrpläne und Curricula) in Einklang mit der Anwendung von Lehrstrategien zu bringen ist. Diese Strategie versucht durch die Vorausplanung von Lernprozessen ein System zu erzeugen, das die lernenden Subjekte in einer Art Automatismus dazu zwingt, wie gewünscht zu lernen. Auch die traditionelle Museumsarbeit unterstreicht diesen «Lehr-Lern-Kurzschluß» (Holzkamp 2008) durch die Formulierung der Vermittlung als eine von fünf zentralen Aufgaben ihrer Arbeit (Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen, Vermitteln; s. dazu u.a. www.museumbund.de/museumsaufgaben/).

U.a. Holzkamp (2008) kritisiert jenen Lehr-Lern-Kurzschluß und gibt zu bedenken, dass derartige Arrangements, welche «über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen [erzeugen], wobei – sofern es überhaupt zum Lernen kommt – dieses als ‚defensives Lernen‘ nicht auf das Eindringen in den Lerngegenstand, ein tieferes Verständnis der Lerninhalte etc. gerichtet ist, sondern lediglich darauf, die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen ‚zufrieden zu stellen‘, d.h. Lernerfolg zu demonstrieren bis vorzutäuschen.»

Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses und den damit einhergehenden Annahmen einer Struktur determiniertheit und Nicht-Trivialität des lernenden Subjekts (Arnold und Schön

2019, 26) wird zum einen unterstrichen, dass eine Person nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden kann. Zum anderen ist von Bedeutung, dass der Mensch als komplexer Organismus mit seiner individuellen Geschichtlichkeit hohe strukturelle Dynamiken besitzt, sodass eine lineare Input-Output Beziehungsstruktur im Sinne einer Vermittlung von Inhalten durch Lehrende in Anlehnung an einen Erfolgsbegriff des Lehrens kaum sinnvoll erscheint.

Im Sinne eines Absichtsbegriffs von Lehren, der dadurch geprägt ist, dass von «Lehren‘ immer dann die Rede sein [kann], wenn die Absicht zu lehren bestanden hat» (Pachner 2018, 1441), muss zur Nutzbarmachung des Begriffs dann aber auch von einer «erzeugungsdidaktischen Konzeption von Vermittlung» (Arnold und Schön 2019, 46) Abschied genommen werden, um ermöglichungsdidaktische Konzeptionen mit ihren prinzipiell wirkungsoffenen Ansätzen zuzulassen. Die «Absicht zu lehren» drückt sich dann in einer Anerkennung dessen aus, dass «Verstehen und Lernen als Aneignung [...] unverwechselbare Subjektleistungen [darstellen]» (Meueler 2001, 11). Dies bedeutet gleichzeitig nicht, dass damit die Verantwortung für Bildungsprozesse auf die Lernenden abgewälzt wird, sondern dass die Absicht des Lehrens darauf gerichtet sein muss, Arrangements zu entwerfen, welche aktivierend sind, Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen und diese zu kooperativen und erfahrungsbasierten Aneignungs- und Konstruktionsprozessen anzuregen (Pachner 2018, 1448).

Diese Orientierung an einer konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik war und ist handlungsleitend für die Entwicklung von «Raum 243» und den im weiteren Verlauf des Beitrags beschriebenen Prozessen.

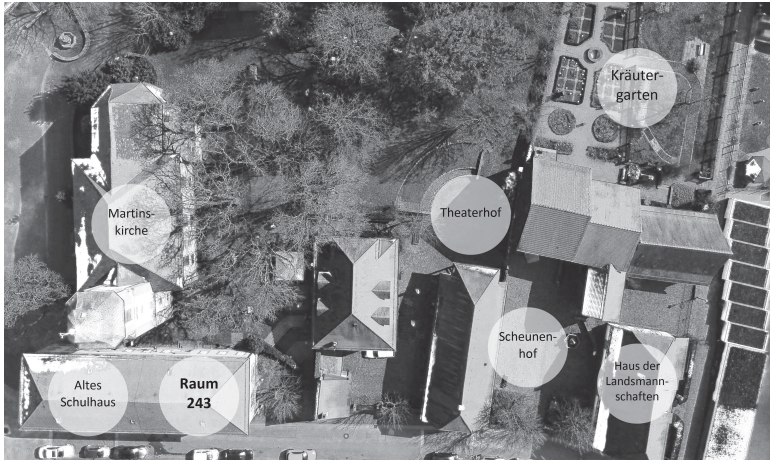


Abb. 1: Areal des Stadtmuseums in Pforzheim

Das Stadtmuseum Pforzheim

Gegründet wurde das Stadtmuseum in den 70er Jahren in einem idyllisch gelegenen historischen Areal mit einer entweihten denkmalgeschützten Kirche, dem ehemaligen Pfarrhaus, einem alten Schulhaus, diversen Nebengebäuden im Fachwerkstil und einem angrenzenden Kräutergarten (vgl. Abb. 1). Die Präsentation der verschiedenen Ausstellungsbereiche verrät sichtlich ihre über 40 Jahre zurückliegende Entstehungszeit. Doch der «Dornröschenschlaf», aus dem das Museum allmählich erwachen soll, birgt durchaus auch reizvolle Facetten. In der Abteilung der alten Handwerke herrscht die Aura einer längst vergangenen Zeit. Auf einem Schild an der Kirche werden Besuchende auf eine Zeitreise eingeladen. Mangels Exponaten, ein Umstand, der der starken Zerstörung Pforzheims im Zweiten Weltkrieg zuzuschreiben ist, sind wichtige Kapitel der Stadtgeschichte in kulissenhaften, theatralen Arrangements aus den 80er Jahren verbildlicht.

Das Stadtmuseum liegt außerhalb der Innenstadt im Quartier Brötzingen Weststadt, das in weiten Teilen als sozial benachteiligt gilt. Hier leben viele Bewohner:innen mit einer Zuwanderungsgeschichte und/oder in sozial prekären Verhältnissen. Die zur Fußgängerzone umgewandelte Hauptstraße des Stadtteils weist zahlreiche Leerstände auf.

«Raum 243» statt «Museums-campus»

Die Bezeichnung «Raum 243» wurde bewusst ohne konkrete inhaltliche Zuschreibung gewählt und lediglich mit einem Verweis auf die Hausnummer des Museums versehen. Den ursprünglichen Arbeitstitel «Museums-campus» haben wir nunmehr als Untertitel etabliert. Er verweist auf das Akademische, das teilweise mit Lehre konnotiert wird, und entspricht nicht der zunächst einmal zuschreibungs-freien Umgebung, die es zu gestalten galt. Mit «Raum 243» sucht das Stadtmuseum gemeinsam mit den Zielgruppen nach Antworten auf die oben skizzierten Fragen und Transformationsprozesse, in denen die drei genannten Schlüsselbegriffe Digitalität, Diversität und Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle spielen.

«Raum 243» und unser Verständnis von Digitalisierung als kultureller Prozess

Wir betrachten Digitalisierung nicht als technischen, sondern als kulturellen Prozess, in dem alle Lebensbereiche erfasst sind (Rat für kulturelle Bildung 2019). Digitalisierung dient in erster Linie der Schaffung von Partizipations- und Teilhabegerechtigkeit. Entsprechend bilden sieben handlungsleitende Ziele die Basis für weitere

Überlegungen, die mit den Zielsetzungen von «Raum 243» übereinstimmen:

1. Vielfalt und Teilhabe fördern: Kunst und Kultur für alle
2. Das Publikum als Produzierende und Gestaltende einbinden
3. Kulturelle und soziale Aktionen über Milieugrenzen hinweg gestalten
4. Kultureinrichtungen als dritte Orte konzipieren
5. Kompetenzaneignung und lebenslanges Lernen stärken
6. Die Werte des Pforzheimer Humanisten Johannes Reuchlin in den Fokus rücken (Respekt, Toleranz, Mitmenschlichkeit und Gerechtigkeit)
7. Kultur als Standortfaktor profilieren

In der Broschüre «Digitalität als Treiber einer Kultur der Nachhaltigkeit. Reflexionen zur gesellschaftlichen Transformation» (Kulturpolitische Gesellschaft 2022) stellen die Autor:innen die Rolle der Digitalisierung zur Erreichung und Förderung von Nachhaltigkeit und nachhaltigen Prozessen heraus. «Aus Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität (vgl. Stalder 2016) kann eine entstehende Kultur der Nachhaltigkeit profitieren. Kooperation und Kollaboration rücken ins Zentrum [...]» (Kulturpolitische Gesellschaft 2022, 7). Auch Autenrieth und Nickel (2022) fordern in Anlehnung an Felix Stalders Konzept einer Kultur der Digitalität (2019), dass eine solche als Kultur der Partizipation gestaltet werden sollte.

Raum 243 als Ort kultureller Teilhabe und gelebter Diversität

Der erste Schritt bei der Gestaltung von «Raum 243» war ein ziemlich radikaler. Der Sonderausstellungsbereich im oberen Stock des alten Schulhauses wurde komplett geräumt und quasi entmusealisiert. Er wurde von jeglicher Zuschreibung und Deutungshoheit befreit und stand der Aneignung durch die Besuchenden offen. Denn Teilhabe bedeutet Teilgabe und setzt die Abgabe von Macht und Kontrolle voraus.



Abb. 2: Der Sonderausstellungsbereich von und nach der „Entmusealisierung“

Von den verschiedenen Wirkungshebeln, die eine Transformation in Richtung nachhaltiges Museum (Garthe 2022) in Gang setzen, haben wir einen starken Fokus auf Partizipation und die Einbindung einer bisherigen Nichtnutzenden-Gruppe gelegt. Zehn 15-17 jährige Schüler:innen der Klassenstufe neun aus der benachbarten Brötzingen Werkrealschule haben sich freiwillig für das Projekt gemeldet und arbeiteten von Dezember 2022 - Juli 2023 regelmäßig einmal pro Woche gemeinsam mit dem Projektteam an der Ausgestaltung von «Raum 243» (s. Abb. 3). 80 Prozent der Jugendlichen entstammen einer Familie mit inter-



Abb. 3: Gruppenfoto bei der Planung den Vorplanungen am digitalen Raum Modell

nationaler Geschichte. Sie spiegeln damit ziemlich genau die stadtweite demografische Statistik in ihrer Altersgruppe wider.

Die Ausgangsfragen an die Gruppe Jugendlicher lauteten: Wie geht es euch? Was bewegt euch gerade? Wie muss dieser Raum gestaltet sein, damit ihr euch hier wohlfühlt und ihr regelmäßig hierher kommt? Was braucht es an Ausstattung? Welche Angebote wünscht ihr euch? Welche Öffnungszeiten braucht ihr?

Wir haben einfach zugehört und viel gelernt. Etwa, wie sehr die jungen Menschen es genießen, von sich, ihrem Leben, ihren Wünschen, Sorgen und Nöten zu erzählen. Wie sehr sie Rituale und Kreativmethoden, etwa den Einsatz von Symbolkarten, mit denen wir regelmäßig gemeinsam die Begrüßungssequenz gestalteten, schätzen. Wie gerne sie handwerklich arbeiten, haben wir beim Zusammenbauen der Tische erlebt, die als Arbeitstische in einer Art Co-Workingspace für Gruppenarbeit, Konferenzen oder selbständiges Lernen aufgestellt werden können. Wir haben registriert, dass die kreativen Potenziale digitaler Medien, die das Angebot bereichern, noch wenig entdeckt sind und nur sehr langsam erkundet werden; dass sie sich Bücher wünschen und Ruhe, um zu lesen und zu lernen, und dass Musik ein enorm wichtiger Teil ihrer Lebenswelt ist. Deshalb haben wir alle zusammen eine Playlist für «Raum



Abb. 4: Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung und Nutzung von Raum 243

243» erstellt, in der zu unserer ganzen Überraschung neben aktuellen Songs zahlreiche Oldies aus den 80er und 90er Jahren Eingang gefunden haben. Sie läuft bei vielen Treffen im Hintergrund und schafft eine besondere Atmosphäre. Ein Jugendlicher sprach von der neuen «Aura» des Raumes, seit das erste Equipment eingetroffen ist. Wir haben es hier mit einer bottom-up Entwicklung zu tun, in der den Museumsmitarbeitenden die einzigartige Chance geboten wird, in einer Art reverse mentoring zu erfahren, was die jungen Menschen umtreibt und wie das Museum auf ihre Bedürfnisse eingehen kann.

Es geht also in diesem Raum keineswegs darum, Museumswissen zu vermitteln. Stattdessen haben die Jugendlichen auf dem Museumsareal einen Raum, den sie mitgestalten und sich aneignen können, mit einem großen Potenzial für positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Sie können hier anforderungsfreie Zeit verbringen oder aufgrund der anregungsreichen Umgebung, die der Raum bereithält, in selbstgesteuerte Bildungsprozesse einsteigen (siehe Bildungsverständnis weiter oben).

Grundlegend für diese Art der Kooperation ist eine partnerschaftliche Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den Mitarbeitenden (Personal) und den Jugendlichen (Publikum/Besuchende) sowie ein gemeinsames Werteverständnis, das in Anlehnung an den großen Pforzheimer Humanisten Johannes Reuchlin auf Respekt, Toleranz, Mitmenschlichkeit und Gerechtigkeit gründet.

«Raum 243» und die Förderung von Gestaltungs- und Zukunftskompetenzen

«Raum 243» befindet sich mitten im Sozialraum der Jugendlichen und hat somit schon rein räumlich einen Bezug zu ihrer Lebenswelt. Durch

die Teilhabe, die sie erfahren, entwickeln sie eine Bindung zu und Verantwortung für diesen Raum, der ihre Persönlichkeitsentwicklung ebenso fördert wie Gruppenerfahrungen und damit verbundene Sozialkompetenzen. Neben den personalen sind es in erster Linie die Zukunftskompetenzen, die sogenannten «6 Cs»: communication, cooperation, critical thinking, creativity, character education, citizenship (Fullan und Scott 2014). Durch die Zusammenarbeit des Projektteams mit den Jugendlichen entstanden während der Entwicklungsphase zahlreiche Artefakte, welche diesen Bildungsprozess dokumentieren. So entstanden während eines Treffens und auf die Frage, was ihnen an «Raum 243» so gefällt, Moderationskarten mit Aussagen wie «kein lernen», «keine Noten», «mehr Freiheit für Ideen». Es ist wie im Spiel: Das Lernen in diesem Raum erfolgt mehrheitlich unbewusst und entsteht aus dem gemeinschaftlichen Handeln. Die dazu erforderlichen Aushandlungen und Absprachen sind grundlegende Voraussetzungen für demokratisches Handeln und Demokratiebildung.

«Raum 243» als Teil einer Bildungslandschaft

Zu den mittelfristigen Zielen des Pilotprojektes gehört die Etablierung einer lokalen Bildungslandschaft mit Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie selbstgesteuertes, produktiv-kreatives Lernen in der Gemeinschaft. Dazu wurde «Raum 243» mit Schule, Freizeitangeboten, museums- und medienpädagogischen Formaten im Stadtmuseumsareal sowie weiteren Bildungsangeboten im Außenbereich des Museums, Veranstaltungen der Mobilen Kinderangebote des Stadtjugendrings und weiterer Akteure im Quartier vernetzt. Idealerweise sollte sich diese Bildungslandschaft auf weitere bis dato unterrepräsentierte Zielgruppen

ausdehnen und zu mehr Inklusion - in einem weiten Inklusionsverständnis (Pregel 2019) - führen. Grundlegend wird immer die Frage nach den Bedarfen und Wünschen der Zielgruppe bleiben, die das Museum aufnimmt und gemeinsam mit dieser umsetzt. Sie finden Gehör, werden ernst genommen. Es «liegt ein großes Potenzial von Museen für den gesellschaftlichen Wandel darin, dass sie Verantwortung an die Besuchenden abgeben, sie selbst entscheiden lassen, welche Themen für sie wichtig sind und ihre Schlussfolgerungen ziehen lassen.» (Cameron 2005, 229) Hierin artikuliert sich ein Verständnis von Museen als Befähiger von eigenständigem Denken und kritischer Reflektion.

«Raum 243» – Auf dem Weg zum nachhaltigen Museum

Der Begriff Nachhaltigkeit wird oftmals auf den Begriff Ökologie reduziert. Selbstverständlich gilt es, die mit Blick auf CO₂-Ausstoß und Klimakrise vom Museum verursachten Emissionen weitestgehend zu mindern. Doch Nachhaltigkeit hat weitere wichtige Säulen, neben der ökonomischen ist es vor allem die soziale Nachhaltigkeit, die eng verknüpft ist mit der Rolle der Kultur als agent provocateur und game changer, die krisenhafte Prozesse und Entwicklungen zuweilen schonungslos vorhersehbar, beschreibbar, fühlbar, verstehbar machen und allen negativen und problematischen Wendungen des Weltenlaufs eine Gestalt geben und so Änderungen anstoßen kann. Im Sustainable Development Goal (SDG) 4 etwa ist hochwertige Bildung als Nachhaltigkeitsziel festgeschrieben (Unesco 2017, 18-19). Damit sollen inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle gewährleistet werden.

Zur Erreichung dieses SDGs im Kontext des Stadtmuseums Pforzheim ist für uns das in Innovationsprozessen verbreitete Motto: «Think big, start small, move fast» (LaRusso, Spurrier, und Farrugia 2015) handlungsleitend. Flache Hierarchien, Austausch auf Augenhöhe, transparente Arbeitsprozesse und Entscheidungen nach dem Führungsmodell der good governance als nachhaltige Führung (Garthe 2022, 88) sowie shared leadership als gemeinsame bzw. geteilte Leitung (ebd.) zählen ebenso auf das Konto der Nachhaltigkeit ein wie Stakeholderfokussierung (ebd.), Mitbestimmung und Partizipation.

In der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der sich die Bildungsarbeit im Stadtmuseum verpflichtet weiß, schlägt sich Nachhaltigkeit nicht in Lernzielen nieder, sondern als wertbasierter Rahmen für die Entwicklung von Kritikfähigkeit, demokratischer Mündigkeit und Gestaltungskompetenz (Garthe 2022, 193). Denn Bildung im Museum bedeutet problembasiertes, projektorientiertes, forschendes Lernen in einem einzigartigen Setting. Es geht folglich um transformatives Lernen in Gruppen, bei der die Gestaltung der Lernumgebung in Kooperation und Ko-Kreation mit der Zielgruppe ein hohes Potenzial von Aneignungsprozessen birgt. Das gilt für das junge Publikum ebenso wie für das Personal, das sich als Teil einer lernenden Organisation versteht (ebd.).

Wie geht es weiter?

Im März 2023 öffnete «Raum 243» für weitere Besuchende. Die Pilotgruppe wurde eingeladen, ihre Communities mitzubringen und damit den Kreis der Besuchenden auszuweiten. Für die Zukunft gilt es im Sinne des Design Thinking Ansatzes, diesen Prototyp eines Dritten Ortes im Museum auszutesten und wo notwendig weiterzuentwickeln. Mit

zahlreichen Kooperationen, unter anderem mit der Abteilung Klimaschutz beim Amt für Umweltschutz, wollen wir weitere unterschiedliche Interessengruppen für das Museumsareal des Stadtmuseums begeistern und die Aktivitäten über «Raum 243» hinaus ausbauen.

In seinem lesenswerten Essay «Eroberung des Elfenbeinturms. Streitschrift für eine bessere Kultur» schreibt Fabian Burstein: «Krisenzeiten sind Wendezeiten, und es wäre höchste Zeit, dass Kultur eine Wende zum Positiven mitbefördert.» (Burstein, 2022, 125) «Raum 243» als Plädoyer für einen dritten Ort ist ein Versuch, den Elfenbeinturm zu stürmen. Und im Stadtmuseum mit «Raum 243» eine Vision zu verwirklichen, die die humanistische Psychologin und Begründerin der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohn in einem bewegenden Gedicht beschrieben hat:

*«Zu wissen, dass wir zählen
mit unserem Leben
mit unserem Lieben
gegen die Kälte
für mich
für dich
für unsere Welt.»
(Cohn 1990)*

Literatur

- Arnold, Rolf, und Michael Schön. 2019. Ermöglichungsdidaktik: ein Lernbuch. Bern: hep.
- Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 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: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Jahrbuch Medienpädagogik 18 (Ästhetik – Digitalität – Macht): 237–65*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X>.
- Burstein, Fabian. 2022. *Eroberung des Elfenbeinturms: Streitschrift für eine bessere Kultur*. Erste Auflage. Wien: Edition Atelier.
- Cameron, Fiona. 2005. „Contentiousness and Shifting Knowledge Paradigms: The Roles of History and Science Museums in Contemporary Societies“. *Museum Management and Curatorship 20 (3): 213–33*. <https://doi.org/10.1080/09647770500502003>.
- Fullan, Michael, und Geoff Scott. 2014. „Education PLUS“. Collaborative Impact SPC, Seattle, Washington. <https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/09/Education-Plus-A-Whitepaper-July-2014-1.pdf>.
- Garthe, Christopher J. 2022. *Das nachhaltige Museum: vom nachhaltigen Betrieb zur gesellschaftlichen Transformation*. Edition Museum, Band 62. Bielefeld: Transcript.
- Holzkamp, Klaus. 2008. „Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘.“ In *Expansives Lernen*, herausgegeben von Peter Faulstich und Joachim Ludwig, 2., unveränd. Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 39. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kulturpolitische Gesellschaft. 2022. „Digitalität als Treiber einer Kultur der Nachhaltigkeit. Reflexionen zur gesellschaftlichen Transformation“.

https://kupoge.de/wp-content/uploads/2023/01/Digitalitaet_als_Treiber_einer_Kultur_der_Nachhaltigkeit_Projektbrschuere.pdf.

LaRusso, Nicholas, Barbara Spurrier, und G. Farrugia. 2015. Think big, start small, move fast: a blueprint for transformation from the Mayo Clinic Center for Innovation. New York: McGraw-Hill Education.

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

Prenzel, Annedore. 2019. Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 4., um Ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Seemann, Michael, Felicitas Macgilchrist, Christoph Richter, Heidrun Allert, und Jürgen Geuter. 2022. „Konzeptstudie Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform“. Herausgegeben von Wikimedia Deutschland e. V. <https://www.wikimedia.de/wp-content/uploads/2022/11/Konzeptstudie-Werte-und-Strukturen-der-Nationalen-Bildungsplattform.pdf>.

Stalder, Felix. 2019. Kultur der Digitalität. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.

Unesco. 2017. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.

Das Reallabor Erlebnispark als Raum für transformative Lern- und Bildungsprozesse in der Lehrer:innenbildung

Frederik Ernst, Clara Mollenhauer und Nina Dunker

Einleitung

Dieser Beitrag knüpft an unseren Vortrag der Tagung an und wird anhand des kooperativ getragenen Bildungsortes *Erlebnispark* (einer öffentlichen Gartenparzelle, vgl. Abbildung 1) das Potential städtischer Kleingärten als Dritte Orte für eine Bildungslandschaft im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) aufzeigen. Der *Kontext Erlebnispark*, der neben dem Erlebnispark selbst auch die Kleingartenanlage mit ihren mannigfachen, gesellschaftlichen Interaktionen umfasst, macht die Komplexität Nachhaltiger Entwicklungsprozesse in dem realweltlichen Kontext exemplarisch greifbar. Das *Reallabor Erlebnispark* beforcht ebendiese Prozesse: die entstehenden sozialen Dynamiken an der Schnittstelle Schule, Universität und außerschulischem Bildungsort werden im Sinne eines nachhaltigen Experimentierens untersucht und bieten Anreize für das gemeinsame Lernen im Sinne der *Nachhaltigen Entwicklung*.

Zwei ausgewählte Forschungsprojekte geben einen Einblick in die Reallaborforschung. Ziel beider Projekte ist es, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, wie zukünftige Lehrer:innen auf eine Umgestaltung von Schule und Unterricht in einer komplexen *Nachhaltigen Entwicklung* vorbereitet werden können.

In dem Promotionsprojekt von Frederik Ernst wurde in einem Design-Based-Research (DBR) Vorgehen ein *n-dimensionaler Bildungsraum* für Studierende des Grundschullehramtes entwickelt. In dem Forschungsansatz wird Bildungsforschung und Bildungspraxis zusammen gedacht um praxistaugliche Innovationen zu schaffen. Ziel war es zu untersuchen, wie der *Kontext Erlebnisgarten* genutzt werden kann, um bei den Studierenden transformative Lern- und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Hiermit sind Prozesse gemeint, die – begleitet durch eine starke Irritation – zu einer tieferen Einsicht in und Veränderung von Grundannahmen führen können. Damit soll einerseits die für eine emanzipatorische BNE grundlegende Fähigkeit zur kritischen Reflexion (Getzin und Singer-Brodowski 2016; Vare und Scott 2007) gefördert werden, andererseits ein Anstoß gegeben werden, tradierte Vorstellungen von Schule zu hinterfragen und im Spiegel der neuen Erfahrung zu prüfen. Neben einem Einblick in die Forschung werden ausgewählte theoretische und didaktische Hintergründe des *n-dimensionalen Bildungsraums* beschrieben.

Die Staatsexamensarbeit von Clara Mollenhauer knüpft hier unmittelbar an und untersucht die Reflexionsprozesse der Studierenden des *n-dimensionalen Bildungsraums*. Die Untersuchung liefert Erkenntnisse zur Breite und Tiefe von, sowie zu Anlässen für Reflexion. Damit stellt die Forschung einen weiteren Baustein für das Verständnis der komplexen Bildungsprozesse sowie der Frage, wie die transformativen Bildungsprozesse durch gezielte Reflexionsbegleitung angestoßen werden können, dar.

In einem abschließenden Resümee möchten wir die Potentiale des *Kontext Erlebnisgartens* als Dritter Ort für komplexe Bildungsprozesse in der Lehrer:innenbildung kritisch diskutieren und hoffen, zum Nachmachen anzuregen.

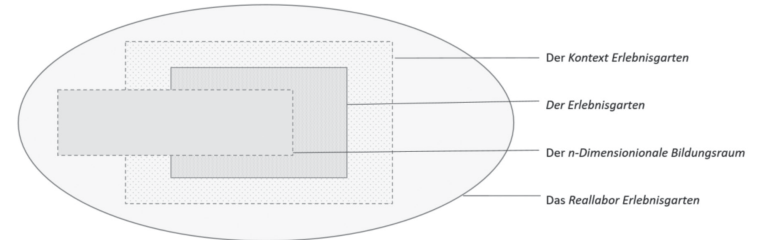


Abb. 1: Schematische Darstellung der Begrifflichkeiten: Erlebnisgarten bezeichnet die Parzelle, die für Bildung und Begegnung umgewidmet wurde. Kontext Erlebnisgarten beschreibt die Kleingartenanlage und ihre soziale und stadtpolitische Verankerung. Der n-dimensionale Bildungsraum bezeichnet das entwickelte Format, um transformative Lern- und Bildungsprozesse bei den Studierenden anzuregen. Im Reallabor werden die sozialen Dynamiken und Bildungsprozesse erforscht, neue Formate entwickelt und gemeinsam reflektiert.

Dritter Ort einer nachhaltigen Bildungslandschaft

Urbane Kleingärten sind wichtiger Rückzugs- und Versorgungsort der städtischen Bevölkerung. Hier verbringen Menschen mit unterschiedlichen Lebenswelten ihre Freizeit miteinander (Thomas 2020, 11). Sie tragen zur sozialen Integration und Naherholung bei und werden dadurch zu einem wichtigen *Dritten Ort*. Diese stellen nach dem Zuhause (erster Ort) sowie der Arbeit (zweiter Ort) einen wichtigen Anker des Gemeinschaftslebens dar. Dritte Orte können einer drohenden Isolation – vor allem in den Städten – entgegenwirken (Bangert 2020; Oldenburg 1996-1997).

In Rostock (wie in vielen anderen Städten) stehen Kleingarten-siedlungen im Konflikt zu städtischen Flächennutzungsplänen für die Erschließung neuer Wohn- oder Wirtschaftsräume (Hanse und Universitätsstadt Rostock 2021). Dieserart Zielkonflikte sind beispielhaft für die Komplexität nachhaltiger Entwicklung (Grunwald und Kopfmüller 2022). Um in solchen Situationen Kompromisse zu finden und die Ent-

wicklung zu beeinflussen, ist es grundlegend, andere Perspektiven zu verstehen und einzunehmen.

Durch den Erlebnisgarten als Kontext eröffnet sich den Lernenden die Chance, aktiv an dem Prozess teilhaben zu können und so nachhaltige Entwicklung nachzuvollziehen und zentrale Handlungskompetenzen zu erlangen.

Die mehrfach ausgezeichnete Bildungsarbeit orientiert sich dabei an den Prinzipien einer emanzipatorischen BNE: über die reine Kompetenz- und Wissensvermittlung hinaus ist hier die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Zielen, Inhalten und Werten einer *Nachhaltigen Entwicklung* zentral (Vare und Scott 2007; Wilhelm 2021). Außerdem werden die eigenen sowie fremde Perspektiven betrachtet und geprüft. So wird ein geschärfter Blick gefördert, der die Möglichkeit bietet, sich der eigenen Verstrickung in nicht-nachhaltige Strukturen und Sichtweisen bewusst zu werden.

Ein Spaziergang durch die Kleingartenanlage mit ihren individuell gestalteten Parzellen sowie ein Austausch mit den Kleingärtner:innen geben hinreichende Einblicke in mannigfaltige Perspektiven, Naturbeziehungen und Lebenswelten als Anstoß für diese reflexive Auseinandersetzung.

Das Reallabor Erlebnisgarten als experimenteller Ort gemeinsamen gesellschaftlichen Gestaltens

Der Begriff *Reallabor* wurde gewählt, um die Relevanz der beschriebenen Prozesse für die Forschung und Bildung im Kontext einer *Nachhaltigen Entwicklung* hervorzuheben. In einem Reallabor werden soziale Dynamiken, Entwicklungs- und Bildungsprozesse untersucht und es ist zugleich ein Ort des gemeinsamen Lernens (Albiez, König und Potthast

2016; Parodi et al. 2016). Die Reallaborforschung des Instituts hat ihren Ursprung in der im Folgenden vorgestellten Dissertation. Sie hat sich im Laufe der Zeit aber weiter etabliert und stellt mittlerweile einen festen Bestandteil der studentischen Forschung des Instituts dar.

Forschung im Reallabor 1: Die Entwicklung eines n-dimensionalen Lern- und Bildungsraumes

Hintergründe und Ziel des Projekts

Ein Wandel von Lern- und Schulkultur, der für die Förderung komplexer Kompetenzen einer *Nachhaltigen Entwicklung* notwendig ist (Roadmap 2021), stellt hohe Ansprüche an die Lehrer:innen. Daher wird der Weiterbildung von Multiplikator:innen in diesem Bereich eine prioritäre Stellung zugesprochen (Roadmap 2021). Vorhandene Kompetenzmodelle für die Professionalisierung von Lehrkräften (Bertschy, Künzli und Lehmann 2013; Rauch, Streissler und Steiner 2008; Sleurs 2008) heben die Bedeutung eines kritisch-reflexiven Bewusstseins für die Umsetzung einer guten BNE hervor. Damit einher geht die bereits angeführte Fähigkeit zur kritischen Reflexion, die es beispielsweise ermöglicht, (verinnerlichte) gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen, um sich von diesen befreien zu können (Brookfield 2017).

Im Kontext Schule sind die berufsbezogenen Beliefs von hoher Bedeutung. Hierbei handelt es sich um Überzeugungen, die die Institution Schule, die Auswahl der Inhalte, die Aufgabe der Lehrkräfte oder die Gestaltung von Lernprozessen betreffen (Reusser, Pauli und Elmer 2014, 642). Die Beliefs, die von einem tradierten, auf Wirtschaftswachstum ausgerichteten Bildungssystem geprägt sind, stehen oftmals im Widerspruch zu den Ideen einer BNE oder einer nachhaltigen Entwicklung.

Da die Beliefs stark handlungsleitend sind stellen nicht-nachhaltige Beliefs eine zentrale Hürde in der Umsetzung einer BNE dar. Tiefergreifende Persönlichkeitsschichten gelten als stabil, daher besteht Forschungsbedarf bzgl. der Adressierung von Beliefs in der Professionsforschung (Dunker 2016, 63).

Bildungsprozesse, die zu einer tiefergreifenden Veränderung von Selbst- und Weltbild führen können, sind Gegenstand der transformativen Bildungstheorien¹ (Koller 2018b; Marotzki 1991; Mezirow 1997) und werden vermehrt im Kontext einer BNE diskutiert (Bormann et al. 2022; Eberth, Meyer und Heilen 2022; Getzin und Singer-Brodowski 2016). Aufgrund der Schwierigkeit transformative Bildungsprozesse eindeutig empirisch zu bestimmen (Koller 2018a) und von Lernprozessen abzugrenzen, wird im weiteren Verlauf von *transformativen Lern- und Bildungsprozessen* gesprochen.

In Hinblick einer Institutionalisierung wird die Bedeutung des Bildungsraums diskutiert und die Notwendigkeit der Entwicklung und Beforschung geeigneter Kontexte abgeleitet (Barth 2016; Lotz-Sistika et al. 2022; Singer-Brodowski et al. 2022). Die Untersuchung knüpft an dieses Desiderat an, indem ein *n-dimensionaler Bildungsraum* gestaltet und analysiert wurde, der geeignet ist, transformative Lern- und Bildungsprozesse bei den Studierenden anzustoßen. Der Begriff n-dimensionaler Bildungsraum soll aufzeigen, dass der Raum nicht alleine als ein geografischer Raum – in unserem Fall der *Kontext Erlebnisgarten* oder gar der *Erlebnisgarten* – verstanden wird, sondern im Sinne eines relatio-

nen Raumverständnisses weitere Aspekte, wie z.B. die soziale Interaktion (Eschenbach und Mattern 2019) innerhalb der Gruppe oder zu den Netzwerkpartner:innen, umfasst.

Die forschungsleitenden Fragen des Projekts waren also:

- Wie kann in dem Kontext Reallabor Erlebnisgarten ein n-dimensionaler Bildungsraum im Sinne einer emanzipatorischen BNE gestaltet sein, der transformative Lern- und Bildungsprozesse anzuregen vermag, um so zu einer Professionalisierung im Kontext BNE beizutragen?
- Welche Lern- und Bildungsprozesse lassen sich aus den Erzählungen der Studierenden rekonstruieren? Inwieweit lässt sich ein transformatives Potential ableiten. Wodurch werden die Lern- und Bildungsprozesse mit transformativem Potential angeregt oder gehemmt? Wie stehen diese Prozesse im Wechselspiel mit dem n-dimensionalen Bildungsraum?
- Welche Konsequenzen in Form von Design Prinzipien ergeben sich daraus für die Gestaltung und die Begleitung des n-dimensionalen Bildungsraums sowie für die Implementation ähnlicher Bildungsräume?

Das Forschungsvorgehen

Zur Entwicklung des Bildungsraums wurde auf den Design Based Research (DBR) Ansatz zurückzugriff. Hierbei wird in einem iterativen Vorgehen Forschung, Gestaltung und Bildungspraxis zusammen gedacht und in mehreren Zyklen unter Rückbezug auf empirische Analysen, Reflexion und Theorie ein Prototyp immer weiter adaptiert. Durch diese Anpassungen entwickelt sich einerseits der Bildungsraum weiter, andererseits entsteht ein Verständnis über die Prozesse, aus welchem Design

¹ Da auch der englischsprachige Diskurs um Mezirow auf einem gesellschaftskritischen und emanzipativen Gedanken fußt und im Grunde ähnliche Prozesse beschreibt, wie die transformativen Bildungstheorien des deutschsprachigen Diskurses (Nohl 2016), werden beide Theorietraditionen im Folgenden unter dem Begriff Transformative Bildungstheorien vereint.

Prinzipien für ähnliche Kontexte abgeleitet werden können (Design Based Research Collective 2003; Easterday, Rees Lewis und Gerber 2018).

Die Prototypentwicklung erfolgt anhand einer Analyse des Kontextes und einer begleitenden Literaturanalyse, im konkreten Fall ausgerichtet auf die unterschiedlichen transformativen Bildungstheorien. Wie in Abbildung 2 dargestellt, setzen die einzelnen Ansätze transformativer Bildungstheorien jeweils einen etwas anderen Schwerpunkt.

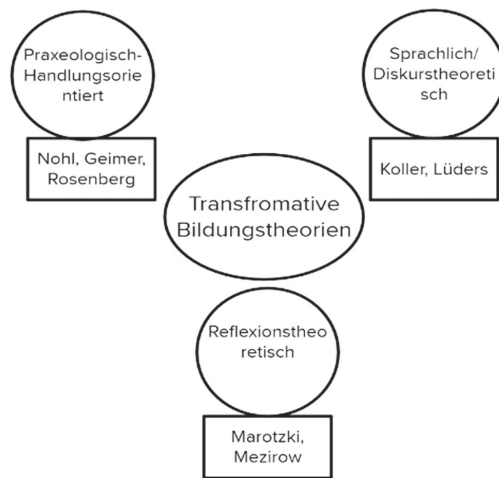


Abb. 2: Gängige Aufteilung der transformativen Bildungstheorien, dargestellt nach Geimer (2012) und Thomsen (2019).

Da in naturnahen Settings wie dem *Kontext Erlebnisgarten* sowohl der unmittelbaren Naturerfahrung als auch den anderen Aspekten wie dem (sozialen) Handeln eine Bildungswirksamkeit zugesprochen wird (Gebhard et al. 2021), wurden die verschiedenen transformativen Bildungstheorien eklektizistisch verwendet.² Dadurch wurde sich erhofft, die bil-

² Die Möglichkeit eines gemeinsam Denkens und weiterentwickeln der Ansätze wird von Vertreter:innen der Theorien selbst angeführt (z.B. Koller 2018b, 19; Nohl 2016).

dungspraktische Realität des Kontextes Erlebnisgarten am effektivsten für das didaktische Design des Bildungsraums nutzen zu können um so durch die verschiedenen Wege die Chance auf das Anstoßen der sehr individuellen Bildungsprozesse zu erhöhen.

Der erste Durchgang in der Praxis erfolgte 2019. Seitdem fand ein jährlicher Zyklusdurchlauf statt. Die Adaptionen des Designs wurden in Partizipation mit zahlreichen Expert:innen des Netzwerks sowie mit den Studierenden durchgeführt. Abbildung 3 zeigt einen Überblick über den Ablauf.

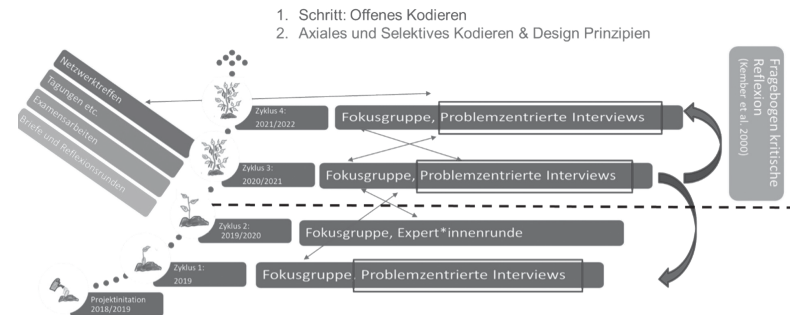


Abb. 3: Ablauf des DBR-Prozesses, Datenkorpus und Auswertung

Ab Zyklus drei wurden Hinweise auf transformative Lern- und Bildungsprozesse in den Aussagen der Studierenden beobachtet. Hinweise gab es außerdem durch die Ergebnisse eines Fragebogens zu kritischer Reflexionstiefe (Kember et al. 2000)³ sowie anhand der begleitenden studentischen Untersuchungen. Die Analyse der Lern- und Bildungsprozesse erfolgte auf der Basis von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) mit der *Reflexiven Grounded Theory* (RGTM) (Breuer und Mucke 2016). Die Ergebnisse der Studie werden aktuell im Zuge der Dissertati-

³ Ein wichtiges Kriterium für transformative Lern- und Bildungsprozesse bei Mezirow

on beschrieben und können an dieser Stelle noch nicht veröffentlicht werden. Im Folgenden soll stattdessen ein Einblick in ausgewählte anfängliche Design Prinzipien und deren didaktische Umsetzung gegeben werden.

Didaktischer Aufbau

Design Prinzip: *Safe Space und herrschaftsfreier Diskursraum*

Transformative Bildungsprozesse verändern tiefere Schichten der Persönlichkeit. Ein solcher Prozess ist mit einem Verlustempfinden verbunden und geht mit einer starken Irritation einher. Dadurch ergibt sich eine hohe Verantwortung für diejenigen, die transformative Bildungsprozesse begleiten und erfordert ein hohes Maß an Sensibilität. Es gilt institutionell gegebene Machtverhältnisse zu reflektieren, um unabsichtlichen Druck auf die Lernenden zu vermeiden und die Freiwilligkeit zu sichern. Mandy Singer-Brodowski et al. (2022) diskutieren mit diesem Blick, welche Aspekte einen *safe enough space* im Kontext der Hochschulbildung entstehen lassen können. Hierzu zählen z.B. die Sicherung von positiven Erfahrungen, ein Abbau von Strukturen, die eine zusätzliche Belastung zu dem Bildungsprozess selbst darstellen, sowie die Förderung einer guten Diskurskultur, wie sie z.B. bei Mezirow, bezugnehmend auf Habermas, gefordert wird.

Design Prinzip: *Zieloffenheit vs. Modulare Vorgaben*

In dem n-dimensionalen Bildungsraum wird von der Unverfügbarkeit und der hohen Individualität transformativer Bildungsprozesse ausgegangen. Es stehen keine konkreten und vordefinierten Bildungsziele im Fokus. Vielmehr wird ein Raum im Sinne der Ermöglichungsdidaktik (Arnold 1996) gestellt, der individuelle Prozesse anregen kann. In der Konsequenz heißt das, dass es keine Selektion durch Bestehen einer Prü-

fung mit festgelegten Lern- und Bildungsprozessen geben darf. Diese Art von Prüfungen verursachen zusätzlichen Stress und können den individuellen Bildungsprozessen selbst abträglich sein: die Studierenden können weniger den individuellen Irritationen und Interessen nachgehen, sondern befinden sich im gewohnten *Unimodus*⁴.

Um den modularen Vorgaben dennoch gerecht zu werden, wurde der Bildungsraum so eingebettet, dass keine benotete Prüfungsleistung erbracht werden muss, sondern lediglich ein Bestehen notwendig ist. Als Prüfungsleistung sollen die Studierenden ihr entwickeltes Verständnis in einem BNE-Bildungskonzept des Erlebnisgartens beschreiben (schematischer Ablauf siehe Abbildung 4).

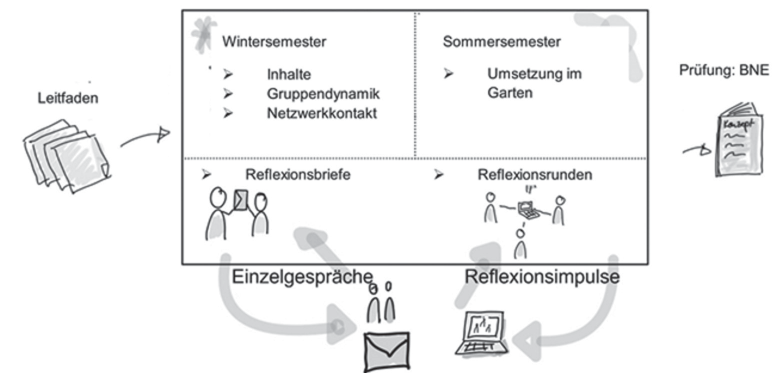


Abb. 4: Schematischer Aufbau des n-dimensionalen Bildungsraums

Das Bildungskonzept geht aus der zentralen Aufgabe der Studierenden hervor: mit dem Netzwerk auf Augenhöhe den *Erlebnisgarten* als Lernort für eine BNE zu betreiben und inhaltlich, organisatorisch und gärt-

⁴ Diese Kategorie entspringt den Interviews. Damit wurde ein Modus des Abarbeitens bezeichnet, der im Kontrast zur freiwilligen und selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Thema steht.

nerisch mitzugestalten. Das geht einher mit dem Design Prinzip *Realer Bedarf und Erfahrung*.

Die Studierenden beteiligen sich aktiv an den Netzwerkstrukturen wie Netzwerktreffen oder führen Veranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Grundschüler:innen oder Kleingärtner:innen) durch, um zu dem Erhalt des Erlebnisgartens beizutragen. Der n-dimensionale Bildungsraum ist angelehnt an das Format *Lernen durch Engagement (LdE)*, bei dem die Lernenden gemeinsam mit Kooperationspartner:innen außerhalb ihrer Bildungsinstitution einen realen, gesellschaftlich relevanten Bedarf decken (Seifert, Zentner und Nagy 2019).

Design Prinzip: *Lernen als ganzheitlicher, sozialkonstruktiver und längerfristiger Prozess*

Mit dem Lernen durch Engagement verbunden ist das *Selbstorganisierte / Selbstbestimmte Lernen*. Diese konstruktivistische Lernform ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden zu großen Teilen eigenständig Inhalte, Wege und Ziele ihres Lernens bestimmen. Hieraus ergeben sich vollkommen neue Herausforderungen für die Gruppe der Lernenden. Es gilt einen Weg zu finden, sie in die Selbstorganisation zu überführen. Hier wurde ein Maßnahmenpaket entwickelt und es hat sich gezeigt, dass diese Prozesse mehr Zeit benötigten als anfänglich angenommen, weswegen der n-dimensionale Bildungsraum auf zwei Semester erweitert wurde. Der Eintritt in den Bildungsraum erfolgt für die Studierenden zum Beginn des Wintersemesters. Dort wird der Kontakt zu den Netzwerkpartner:innen hergestellt und die Studierenden werden in die Selbstorganisation geführt. Hierbei hilft ein begleitender didaktischer Leitfaden. Dieser beinhaltet u.a. eine Beschreibung wesentlicher Strukturen des Bildungsraums. In dieser Zeit gilt es zudem, sich wesentliche

fachliche Inhalte zu erschließen. Es erfolgt eine gezielte Stärkung der Gruppendynamik durch erlebnispädagogische und gruppentherapeutische Elemente.

Design Prinzip: *(Natur)Erleben und handelnd lernen*

Im Sommersemester erfolgt ein wöchentliches selbstorganisiertes Treffen der Studierenden im Garten. Dieses kann frei gestaltet werden und orientiert sich an den Bedarfen der Studierenden. Die konkreten Ziele sowie die Regeln und Normen der Gruppe, z.B. bzgl. der Anwesenheit, werden eigenständig entschieden und bedingen einen stetigen Aushandlungsprozess innerhalb der Studierendengruppe sowie mit den Netzwerkpartner:innen. Neben der Aufgabe den Erlebnisgarten als BNE-Bildungsort zu begreifen und zu betreiben, gilt es den Gemeinschaftsgarten aktiv mitzugestalten und, z.B. in Form eines Beets, gärtnerisch zu nutzen. Dadurch soll der Naturerfahrung, die das Gärtnern mit sich bringt, Raum gegeben werden. Die Studierenden können im gesamten Zeitraum die Netzwerkpartner:innen wie *Natur im Garten e.V.* um Unterstützung bitten und den Erlebnisgarten auch in der Freizeit nutzen. Den Abschluss der Zeit stellt ein gemeinsam organisiertes Gartenfest dar.

Design Prinzip: *Reflexion*

Eine Form von Reflexion spielt in allen transformativen Bildungstheorien eine Rolle. In dem Design wurde sich an Mezirow orientiert, gleichzeitig erfolgten die Formate im Hinblick auf Koller (Koller 2018a) unter einer bewussten Offenheit, um auch dem nicht-Sprachlichen, Emotionalen einen Raum zu geben. Reflexion bietet einen wesentlichen Hebel in der Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse. Hier bieten die Untersuchungen

von Clara Mollenhauer interessante Perspektiven, auch auf Widersprüche, und tragen so zur weiteren Differenzierung dieses Design Prinzips bei.

Reflexion wurde in dem Aufbau auf zweierlei Arten umgesetzt: einerseits gibt es wöchentlich stattfindende online Reflexionsrunden. Diese werden aufgezeichnet und es erfolgt zeitversetzt eine, nicht verbindliche, Rückmeldung seitens der Begleitung in Form einer Videobotschaft.

Das zweite Reflexionstool stellen die Reflexionsbriefe dar. Diese sind angelehnt an die *doc Post Methode* (Bromberg 2011). Hier werden in festen Zweiertteams wöchentlich Reflexionsbriefe ausgetauscht, um in einem vertrauten Rahmen in einen intensiven dialogischen Prozess zu treten. Die Briefe sind ohne inhaltliche Vorgaben, um die individuellen Erfahrungen und Emotionen in Worte fassen zu können. Die Briefe werden zur Sichtung seitens der Begleitung wöchentlich in einen privaten Ordner geladen. Dadurch kann ein Einblick in die Prozesse erfolgen, um eine gezielte individuelle Begleitung zu ermöglichen. Clara Mollenhauer beschäftigt sich in ihrer Forschung mit eben diesen Briefen und wird im späteren Verlauf des Artikels einen kritischen Blick auf dieses Format werfen.

Design Prinzip: *Begleitung als Coach auf Augenhöhe*

Die Begleitung des n-dimensionalen Bildungsraums tritt einerseits in den Hintergrund, ist als Coach und Impulsgeber aber stets präsent. Um der besonderen Verantwortung Rechnung zu tragen, erfolgt ein steter Austausch im Sinne einer kollegialen Fallberatung. Es hat sich gezeigt, dass das Zurücktreten ein wichtiger Aspekt ist, um die Selbstorganisation zu ermöglichen. Der Leitfaden hat hierbei eine unterstützende Funktion: er reduziert von Anfang an die Notwendigkeit einer klassischen, *dozierenden* Rolle der Begleitung, gleichzeitig werden wichtige Fragen geklärt

und wesentliche Inhalte aufgeführt (vgl. Design Prinzip *Zieloffenheit vs. Modulare Vorgaben*).

Die aufgeführten Design Prinzipien wie auch der n-dimensionale Bildungsraum sind auch nach Beendigung der eigentlichen DBR-Studie weiter differenzierbar und befinden sich in einem steten Wandlungsprozess. Der kontinuierliche Wandel des n-dimensionalen Bildungsraums im Wechselspiel der äußeren Begebenheiten wird von den Studierenden partizipativ mitbestimmt und wird dabei selbst – ganz im Sinne eines Reallabors – Gegenstand der (studentischen) Forschung und ihn entsprechend weiterzuentwickeln, wie Clara Mollenhauer im Folgenden beispielhaft aufzeigen wird.

Forschung im Reallabor 2: Reflexion und Reflexivität als Katalysator für transformative Lern- und Bildungsprozesse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Reflexionsprozesse von zwei ausgewählten Studierenden des n-dimensionalen Bildungsraums. Dafür wurden die Reflexionsprozesse in den, bereits erwähnten, *doc. post*-Reflexionsbriefen analysiert. Die Briefe wurden in beiden Fällen in ihrem Verlauf betrachtet, um den prozesshaften Veränderungen innerhalb der Reflexionsprozesse gerecht werden zu können (Mezirow 1997; Taylor 2017).

Die Untersuchung beschäftigte sich dabei mit den folgenden Fragen:

- inwieweit verändert sich die Qualität der Reflexion in den Reflexionsbriefen der Teilnehmer:innen im n-dimensionalen Bildungsraum über den Zeitraum der zwei Semester? (Reflexionstiefe)

- über welche Themen reflektieren die Studierenden in ihren Briefen? (Reflexionsbreite)
- wo treten Überschneidungen zwischen der Reflexionstiefe und der Reflexionsbreite auf und worauf lassen sich diese zurückführen?

Um diese Fragen zu beantworten, werden im Folgenden zuerst grob die theoretischen Grundlagen zu Reflexion und transformativem Lernen nach Jack Mezirow gelegt. Danach wird die Untersuchung mit ihren Ergebnissen beschrieben. Letztere werden diskutiert und es wird abschließend auf ihren Wert für den Bildungsraum und dessen Begleitung eingegangen, wobei Rückbezüge zu den dargelegten Design-Prinzipien hergestellt werden.

Die Theorie hinter der Untersuchung

Eine konsensfähige und fassbare Definition von Reflexion und ihren unterschiedlichen Ausprägungen zu finden, stellt die Theorie und Forschung bereits lange vor eine Herausforderung (Häcker 2019; Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli und Lötcher 2017; Wyss und Mahler 2021). In dieser Arbeit wurde sich größtenteils auf Definitionen von Mezirow gestützt,⁵ der unter anderem konstatiert, dass eine der Funktionen von Reflexion das Wahrnehmen, Sichtbarmachen oder Hinterfragen von Überzeugungen oder Einflüssen von u.a. der eigenen Biografie oder des früher Gelernten ist (Mezirow 1997). Durch eine Irritation⁶ wird ein Problemlöseprozess ausgelöst, mit Hilfe dessen sich ein Individuum von der Irritation frei machen will und für welchen Mezirow drei Arten von

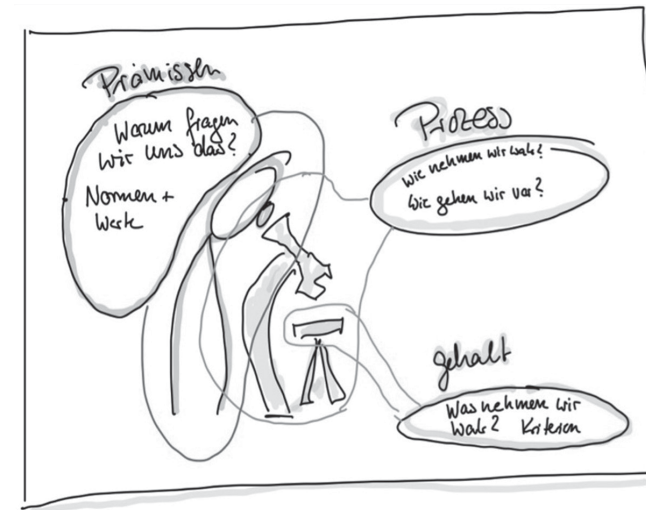


Abb. 5: Die drei Arten der Reflexion nach Mezirow (1997)

Reflexion unterscheidet (Abbildung 5), die zu dieser Problemlösung herangezogen werden können: Reflexion über den Inhalt/den Gehalt eines Problems, Reflexion über den Prozess/den Vorgang der eigenen Problemlösung und Reflexion über die Prämisse⁷, auf welchen das Problem gründet und welche den Gedanken und dem Verhalten eines Individuums zugrunde liegen (Mezirow 1997).

Transformatives Lernen bezieht sich nach Mezirow (2012) auf den Prozess, durch den, als selbstverständlich wahrgenommene, Perspektiven und Denkgewohnheiten transformiert werden.⁸ Durch transformatives Lernen können nach Mezirow nicht nur oberflächliche Einstellungen

5 Andere Definitionen, mit denen sich auseinandergesetzt wurde, kamen unter anderem von Thomas Häcker (2017), Tobias Leonhard (2013), Alexandra Totter und Johanna Egli (2021) und Manuela Keller-Schneider (2021).

6 In diesem Fall beispielsweise die ungewohnte Selbstorganisation.

7 Prämisse als Sonderformen von Annahmen bilden die Grundlage jeden Lernens (Mezirow, 1997).

8 Dadurch werden sie unter anderem für andere Einsichten offener und veränderungsfähiger und können eher Überzeugungen und Meinungen hervorbringen, die sich für das eigene Handeln als gerechtfertigter erweisen.

und Meinungen, sondern auch *tiefer verankerte* Annahmen und Sichtweisen als solche erkannt, hinterfragt und vom Individuum verändert werden, was Mezirow (1997) als *Perspektiventransformation* bezeichnet. Voraussetzung für eine solche Transformation sind eine Prämissenreflexion⁹ und eine informierte und reflektierte Überführung der Erkenntnisse in das Handeln.

Die Untersuchung

Die Analyseeinheit der Untersuchung umfasste die Briefe der zwei Seminar Teilnehmer:innen Paul (15 geschriebene Briefe) und Jana¹⁰ (20 geschriebene Briefe).

Die Analyse der Briefe geschah mit Hilfe einer *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (Kuckartz und Rädiker 2022), für welche ein Kategoriensystem deduktiv sowie induktiv entwickelt wurde und welches sich in zwei Dimensionen, die der *Reflexionstiefe* und die der *Reflexionsbreite*, gliedert. Diese sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Die *Reflexionstiefe*-Dimension bildet die Qualität der Reflexion¹¹ ab und umfasst vier Kategorien, welche aus der Literatur extrapoliert wurden (Mezirow 1997; Bräuer 2016; Moon 2004; Hatton und Smith 1995). Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 1 die Stufen mit vier konkreten Beispielen aus den Briefen aufgeführt.

9 Eine Prämissenreflexion ist nach Mezirow eine kritische Neubewertung und Veränderung der eigenen, nicht mehr zu rechtfertigenden, Prämissen durch ein Individuum.

10 Beide Namen geändert.

11 Die Einteilung in die Ebenen erfolgt wertungsfrei und ist nicht wie in einer Hierarchie von gut bis schlecht aufgebaut. Eine Einteilung der Reflexionstiefe in Stufen ist allerdings wichtig für eine transparente Beurteilung der Reflexionsqualität.

Die *Reflexionsbreite*-Dimension, die sich auf die *reflektierten Themen* der Studierenden fokussiert, umfasst 17 Kategorien,¹² welche aufgrund des Wissens über das Seminar durch das eigene Durchlaufen dessen,

Tab. 1: Kategorien der Reflexionstiefe

Stufe	Erklärung / Beispielfragen	Beispiel aus den Briefen
1 Nicht-reflexiv	Beschreibungen ohne Validitätsprüfung oder Analyse Wiedergabe von Ereignissen	„In der ersten Woche konnten wir unsere Kommilitonen*innen [...] im Garten [...] treffen und haben auch schon die erste Reflexionsrunde abgehalten.“ (Paul 8/9, Pos. 2)
2 Gehalts-reflexion	Generell Was-Fragen, z.B.: „Was weiß ich über das Problem und mich selbst in dieser Situation?“	„Ich muss [...] sagen, [...] dass mich alles irgendwie stresst, also was auch die ganze Kommunikation angeht, ich habe auch permanent das Gefühl oder Angst, dass ich was falsch mache innerhalb der Kommunikation.“ (Jana 5, Pos. 3)
3 Prozess-reflexion	Generell Wie-Fragen, z.B.: „Wie gehe ich daran, dieses Problem zu lösen?“ oder „Wie beeinflussen meine Handlungen das Ergebnis?“	„... habe ich eine Frage aus dem Leitfaden in den Raum geworfen. [Mich] hat die Frage, wie sinnvoll die Aufhebung der Trennung von Berufs- und Privatperson durch das CSCT-Modell ist, durchaus angesprochen, [...] Es hat sich eine interessante Diskussion [...] ergeben, von der meiner Meinung nach die gesamte Gruppe profitiert hat.“ (Paul 15, Pos. 3)
4 Prämissen-reflexion	Generell tiefergreifende Warum-Fragen, z.B.: „Warum macht Thema XY mich so emotional?“ oder „Warum ist die Gesellschaft so geworden, wie sie ist?“	„Ich finde hier merkt man voll unsere Konformität im Unisystem. Wir warten, bis jemand uns sagt, was wir machen sollen, wenn nicht, dann machen wir nichts und beschweren uns, dass wir nichts lernen [...]. Ich meine, ich [...] entdecke auch solche Züge an mir, aber sollten wir nicht versuchen da was dran zu verändern?“ (Jana20, Pos. 3)

12 1) Corona, 2) Gartencafé, 3) Schüler*innen, 4) Erkenntnisse, 5) Wissen/Theorie, 6) Leitfaden, 7) „Weg“, 8) Seminar/Uni, 9) Gefühle/Emotionen – positiv, 10) Briefe, 11) Garten, 12) Reflexionsrunden, 13) Aufgabe, 14) Gefühle/Emotionen – Irritation/Unwohlsein, 15) Kooperationspartner*innen & Dozent, 16) Gruppe und Rolle, 17) Begrüßung/Einleitung/Verabschiedung (sortiert nach Codierhäufigkeit, von selten zu häufig).

aus der Tutorinnentätigkeit,¹³ sowie aus dem wöchentlichen Lesen aller Briefe der 14 Teilnehmenden abgeleitet wurden.

Beschreibung und Diskussion beispielhafter Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der Forschung konnte geschlossen werden, dass sich die Reflexionstiefe der zwei Studierenden verändert. Feststellbar war, dass diese verschiedenen Tiefen, statt eines gleichbleibenden Anstiegs und einer konstanten Vertiefung der Reflexion, an unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich stark ausgeprägt waren.¹⁴

Ein allgemeiner Rückgang von nichtreflexiven Passagen in den Briefen war feststellbar, trotzdem konnten gängige Ergebnisse der Reflexionsforschung dahingehend bestätigt werden, dass am häufigsten *Nichtreflexiv*, danach *Gehalts-*, dann *Prozess-* und am seltensten die *Prämissenreflexion* codiert wurden (Hauser und Wyss 2021; Totter und Egli 2021; Hatton und Smith 1995; Bell et al. 2011). Aus den schwankenden Reflexionstiefen lässt sich schließen, dass *unterschiedliche Ereignisse* Einfluss auf kurzfristige Zu- oder Abnahmen der Qualität haben. Wenn man die Abbildungen 6 und 7 betrachtet, wird deutlich, dass es Wochen gab, in welchen die Reflexion tiefere Ebenen erreichte und daneben Wochen, in denen die Briefe hauptsächlich auf einem nichtreflexiven Niveau verblieben. Die bevorstehende Prüfungsphase am Ende des Sommersemesters könnte dabei den großen Anteil an *Nichtreflexivem* in Janas und Pauls Briefen Nummer sechs erklären.¹⁵ Ein Grund dafür, dass *am Anfang* des

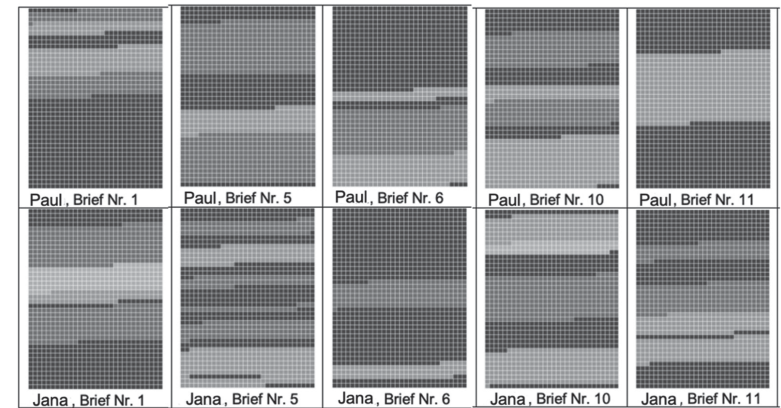


Abb. 6: Ausschnitte aus Dokumenten-Portraits zur Reflexionstiefe, erstellt mit MAXQDA, Legende: dunkelgrau = Nichtreflexiv, mittelgrau (dunkler) = Gehaltsreflexion, mittelgrau (heller) = Prozessreflexion, hellgrau = Prämissenreflexion

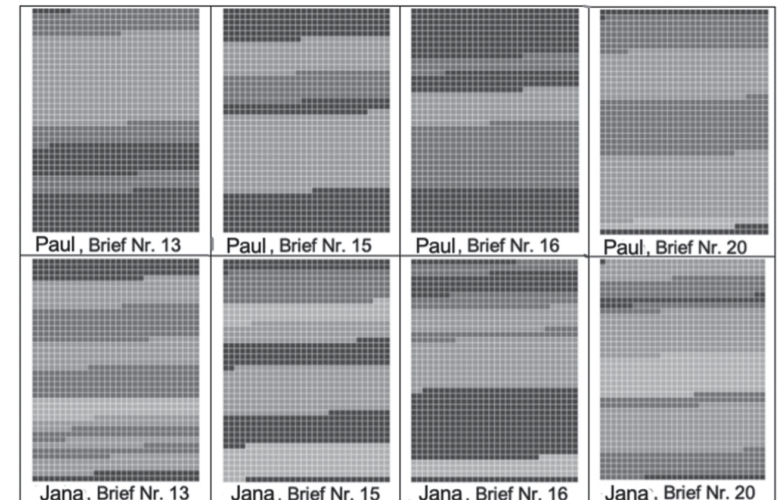


Abb. 7: Ausschnitte aus Dokumenten-Portraits zur Reflexionstiefe II

Reflexionen im Mittel zurückging. Daraus lässt sich schließen, dass Reflexion unter anderem im Konflikt mit institutionellen Settings steht.

13 Die Forschende war selbst Seminar Teilnehmerin im Durchgang 2020/21 und Tutorin im Durchgang 2021/22.

14 Nichtreflexiv, Gehalts- und Prozessreflexion ließen sich dabei in fast allen Briefen wiederfinden und auch die Prämissenreflexion in neun der 35 Briefe.

15 Dieses Ergebnis passt zu Leonhards (2013) Befunden seines Evaluationsprojektes mit 164 Lehramtsstudierenden, in denen er feststellte, dass im Messpunkt im Prüfungszeitraum am Ende des Semesters sowohl der Umfang als auch die Qualität der studentischen

Wintersemesters *Nichtreflexiv* häufiger codiert wurde als am Ende des Sommersemesters, kann sein, dass die *Grundlage* für Reflexion *Handeln und Erfahrungen* sind (Keller-Schneider 2021). Im Sommersemester konnten beispielsweise durch das Gärtnern und die Schulklassen mehr Eindrücke gesammelt werden als im Wintersemester. Ein weiterer möglicher Grund ist, dass die Studierenden zu dem Zeitpunkt noch keine oder wenig Erfahrung im Reflektieren hatten und in der Reflexion noch nicht viel Sinn oder Nutzen für sich sahen. Außerdem wurden im Verlauf des Sommersemesters vermehrt Reflexionsimpulse in Form von Fragen in den Reflexionsrundenrückmeldungen gegeben. Aus der Entwicklung kann abgeleitet werden, dass sich Reflexion im Zeitraum von zwei Semestern stärker vertieft als im Zeitraum von einem.¹⁶

Die *Themen*, über welche reflektiert wurde, unterschieden sich interindividuell stark voneinander. Beispielsweise wurde die Kategorie *Gartencafé* sieben Mal codiert. Alle sieben Codierungen stammen von Jana. Demgegenüber wurde die Kategorie *Schüler*innen* in Pauls Briefen nur fünf Mal (kurze Textsegmente) codiert, in Janas Briefen elf Mal (deutlich längere Textsegmente).

Diese unterschiedliche Fokussierung auf Themen kann dadurch erklärt werden, dass unbewusst regelnde Funktionen die Relevanz von Situationen bestimmen und darüber entscheiden, was wahrgenommen wird und was nicht. Individuen werden dabei bereits früh durch verschiedene Erfahrungen und Erkenntnisse unterschiedlich geprägt (Keller-Schneider 2021). Diese Fokussierung auf etwas bereits Bekanntes zeigt sich beispielsweise bei Jana in der Reflexion über die Grundschüler:innen und ihre Arbeit als Unterrichtende und bei Paul in der Reflexion über

¹⁶ Vgl. Design Prinzip Lernen als ganzheitlicher, sozialkonstruktiver und längerfristiger Prozess.

nachhaltige Entwicklung. Zu den Gründen der unterschiedlichen Fokussierung besteht allerdings weiterer Untersuchungsbedarf.

Paul und Jana unterschieden sich auch darin, welche Themen welche Art von Reflexion bei ihnen auslösten. Pauls *Schüler*innen*-Codierungen überschritten sich nur vier Mal mit der Kategorie *Nichtreflexiv* und nur einmal mit der Kategorie Prozessreflexion, während sich Janas *Schüler*innen*-Codierungen mit allen vier Kategorien der Reflexionstiefe überschritten, auch mit der *Prämissenreflexion*.¹⁷ Eine Kategorie, welche bei *beiden* Seminarteilnehmer:innen häufig codiert wurde, war beispielsweise *Gruppe und Rolle*.

Dass sich bei Jana unterschiedliche Reflexionsbreite-Kategorien an verschiedenen Stellen mit der *Prämissenreflexionskategorie* überschritten, gibt Hinweise darauf, dass bei ihr Perspektiventransformationen angestoßen wurden. Eine Prämissenreflexion allein bedeutet jedoch noch keine *gesamte* Perspektiventransformation. Nach Mezirow gibt es zehn Phasen dieser Transformation, von denen die meisten im *Anschluss* an eine Prämissenreflexion stattfinden. Wenn in Janas Fall allerdings zusätzlich Kontext, sowie Vergleich von alten und neuen Perspektiven mit einbezogen werden, verdichten sich die Hinweise darauf, dass transformative Lern- und Bildungsprozesse begonnen haben.¹⁸ Jana ist im Laufe des

¹⁷ Bei Jana wurde die Kategorie Prämissenreflexion acht Mal codiert, dabei wies sie Überschneidungen mit den folgenden Kategorien auf:

- jeweils ein Mal: Seminar/Uni, Aufgabe, Gefühle/Emotionen - positiv, Garten, Reflexionsrunde,
- jeweils zwei Mal: Erkenntnisse, „Weg“, Kooperationspartner*innen & Dozent, Schüler*innen,
- jeweils vier Mal: Gefühle/Emotionen - Irritation/Unwohlsein, Gruppe und Rolle.

¹⁸ Ein Beispiel: Durch die konstruktivistische Struktur des Seminars hinterfragt Jana bereits im ersten Brief ihre Annahme über den Leistungsgedanken, den sie laut ihrer Aussage internalisiert hat. Ihr ist bewusst, dass sie ihr Selbstwertgefühl zu einem gewissen Teil von der Rückmeldung gewisser Autoritäten abhängig macht. In Brief 13 fängt sie an, die Aufgabe, die sich für sie herauskristallisiert hat, zu hinterfragen und ihre eigenen Lernbe-

Seminars zu der Erkenntnis gekommen, dass ihre Verhaltensweisen teilweise im Widerspruch zu ihrer Vorstellung davon stehen, wie für sie ein autonomes und verantwortungsvolles Erwachsenenleben aussehen sollte. Sie hat im n-dimensionalen Bildungsraum ihr bisher Gelerntes validiert und daraus den Wunsch nach Veränderung abgeleitet. Allerdings wird über die Feststellung des Problems und die Veränderung ihrer Perspektive hinaus nicht ersichtlich, ob oder in welcher Art und Weise Jana diese gedankliche Veränderung in ihr zukünftiges Handeln integrieren wird. Ob sie ihren transformativen Lernprozess nach Abschluss des Seminars fortgeführt hat, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Paul hingegen hat sein Gelerntes in Ansätzen validiert und scheint für sich kein Handlungsbedürfnis festgestellt zu haben. Für ihn schien sich das Lernsetting im Gegensatz zu Jana nicht zu eignen, um eine Perspektiventransformation anzustoßen. Er beschrieb eher Einflüsse auf seinen Lernprozess, anstatt seine tiefliegenden Prämissen zu hinterfragen.¹⁹ Es wird deutlich, dass Paul und Jana Erlebnisse und Anforderungen, Irritationsanlässe und Krisen unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet haben.

dürfnisse in den Vordergrund zu stellen; hinterfragt in Brief 16 die Rolle des Dozierenden als allwissende Instanz; zeigt in Brief 18 immer weniger den Wunsch nach Anweisungen und stattdessen die Entwicklung hin zu einem Gefühl und Bewusstsein dafür, was sie für das Seminar als produktiv empfindet. Sie scheint autonomer zu werden und ‚mutiger‘ darin, Instanzen zu hinterfragen oder zu kritisieren, sowie mehr argumentativ nachvollziehbar für ihre eigene Meinung und ihre eigenen Gedanken einzustehen. In ihrem letztem, dem zwanzigsten Brief kritisiert sie die Konformität im Universitätssystem (welche sie in ihrem ersten Brief bereits an sich selbst wahrgenommen und problematisiert hat) viel direkter und offener.

¹⁹ Die Frage an dieser Stelle ist, ob die Reflexionen von Jana und Paul vergleichbar sind und die Aussage getroffen werden könnte, dass ein Lernen erfolgreicher war als das andere war. Amani Bell et al. (2011) hinterfragen, warum sich Personen ändern müssten, wenn sich Ansichten, Überzeugungen oder Annahmen durch Erfahrungen teilweise eher bestätigen als ändern. Transformativ Lernprozesse können also höchstens angestoßen, aber nicht eingefordert werden (Cranton und Hogan 2012)).

Rückbezug auf die Design-Prinzipien

Verschiedene Themen haben bei Jana und Paul zu unterschiedlichen Tiefen von Reflexion geführt und beide Individuen haben von Anfang an einen unterschiedlichen Fokus auf die reflektierten Themen gelegt. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich für das Design des n-dimensionalen Bildungsraums feststellen, dass er, aufgrund dieser großen Interindividualität, eine ebenso große Vielfalt, Komplexität und Prozesshaftigkeit bieten können muss, um unterschiedliche Individuen erreichen zu können und um durch unterschiedliche Inputs und Irritationsmöglichkeiten individuelle Reflexions- und transformative Lern- und Bildungsprozesse anregen zu können. Dies kann als neues Design Prinzip *Vielfalt, Komplexität und Prozesshaftigkeit* zusammengefasst werden.

Der geschaffene n-dimensionale Bildungsraum vermag es prinzipiell, transformatives Lernen anzuregen, jedoch vermutlich nicht bei allen Seminarteilnehmenden. Ein und dieselbe Situation kann in einer Person eine Veränderung anregen, in einer anderen wiederum nicht.²⁰ Wie sich die Reflexionskompetenz durch das Seminar wirklich verändert, kann nicht nur anhand der Untersuchung der Briefe beantwortet werden, da die Möglichkeit besteht, dass Studierende ihre inneren Prozesse in den Briefen nicht nach außen tragen, respektive in Briefform formulieren können. Hier sei, neben dem Design Prinzip *Reflexion* erneut das Design Prinzip *Zieloffenheit vs. modulare Vorgaben* angeführt. Nicht alle Studierenden werden gleich von den Briefen als Reflexionsformat profitieren, darum sind die Briefe als modulare Vorgaben ebenfalls hinterfragbar. Eine Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist das *Anbieten von Alternativen zu den Briefen*, wie beispielsweise das Schicken von Sprachaufnahmen.

²⁰ Eventuell kann das Seminar auch noch nach dem Abschluss als Katalysator für spätere Prämissenreflexion dienen (Bell et al. 2011).

Edward W. Taylor (2017) merkt an, dass nicht alle Lernenden die Fähigkeit oder das Bedürfnis haben, ihre Gedanken in Text auszudrücken oder ihre Emotionen so verwundbar preiszugeben und Gerd Bräuer (2016) schlägt vor, dass reflektierende Individuen ihre Gedanken und Direkteindrücke vor Ort, z.B. mit ihrem Smartphone in Form von Audio, Video oder Foto, aufnehmen, um später eine Motivation und mehr Anhaltspunkte für eine eventuelle schriftliche Reflexion zu haben.

Diskutierbar sind an dieser Stelle ebenfalls die Design Prinzipien *Reflexion*, sowie *Begleitung als Coach auf Augenhöhe* in dem Sinne, wie die Briefe als Reflexionsinstrument eingeführt werden. Eventuell sollte bereits zu Beginn eine gewisse Reflexionsstruktur in den Briefen angestrebt werden, damit die Studierenden sie direkt als wirksames Werkzeug zur Erlebensverarbeitung und im Umgang mit Veränderungen kennen lernen und ihr so einen größeren Wert zuschreiben. Ein Scaffolding wie Instruktionen oder Prompts scheint die Qualität schriftlicher Reflexionsprodukte, zumindest bei fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden, positiv zu beeinflussen (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli und Lötcher 2017). Gezielte Reflexionsfragen können also eine Hilfe für die Lernenden sein, sich Schritt für Schritt mehr auf ihre Annahmen, Überzeugungen und Empfindungen, die ihrem Handeln zugrunde liegen, zu konzentrieren und diese zu überprüfen, zu validieren und alternative Annahmen anzuerkennen (Mezirow 1997). Strukturen und Reflexionsfragen können interindividuell natürlich wieder unterschiedlich wirken – hilfreich einerseits, einengend andererseits. Eventuell besteht die Möglichkeit, dass sie zwar die Reflexionskompetenz schulen, dadurch aber eventuell Irritationen verhindern. Reflexion kann sich vertiefen, ohne dass transformative Prozesse zwingend eine Folge davon sein müssen. Auch hier muss weiterführend geforscht werden. Ebenso wie zu dem Aspekt, was geschieht,

wenn ein transformativer Lern- und Bildungsprozess zwar angestoßen, aber nicht zu Ende gebracht wird, also keine schrittweise Veränderung der Verhaltensmuster des konkreten alltäglichen Handelns stattfindet.²¹

Die Studierenden sollten in jedem Fall in der Reflexion einen Sinn für sich als Individuum und als Lehrkraft sehen, da eine innere Bereitschaft und Neugier notwendig sind, um sich mit den eigenen Stärken, Schwächen, Beliefs und mit alternativen Ansichten auseinanderzusetzen (Wyss und Mahler 2021). Ansonsten kann diese konstruktivistische Lernform schwerlich funktionieren.²² Eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche transformative Lernprozesse ist, dass die Individuen sich in einem empfundenen *Safe Space*²³ auf die unangenehmen Emotionen, die mit den Irritationen einhergehen, einlassen, sie akzeptieren und sich mit ihnen auseinandersetzen können, denn in einem Verteidigungsmodus kann man weder kritisch reflektieren, noch sein Denken, Fühlen, Handeln oder Selbstbild verändern (Singer-Brodowski et al. 2022).

Resümee

In unserem Artikel haben wir die Potentiale einer Kleingartenanlage als Dritter Ort für Bildung und Forschung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung aufgezeigt. Die realweltlichen Prozesse werden im Rahmen des Reallabors Erlebnisgarten untersucht und werden Gegenstand von gemeinsamem Lernen über eine nachhaltige Entwicklung.

21 Siehe Dorothy MacKeracher (2012) und Alexander Geimer (2012) für eine weiterführende Diskussion.

22 Vgl. Design Prinzip Lernen als ganzheitlicher, sozialkonstruktiver und längerfristiger Prozess.

23 Vgl. Design Prinzip Safe Space und herrschaftsfreier Diskursraum.

Mit dem n-dimensionalen Bildungsraum wurde ein Lernraum geschaffen, der für Studierende des Lehramts Potentiale für transformative Bildungsprozesse bietet. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass es viele Hinweise für solche Prozesse gibt, die durch die nun empirisch geschärften Designprinzipien zukünftig gezielter befördert werden können.

Gleichzeitig hat die Untersuchung bestätigt, dass die Implementation eines solchen Bildungsraums im Kontext der Lehrer:innenbildung viele Probleme mit sich bringt:

Die Begleitung dieser Prozesse erfordert eine hohe Sensibilität und Reflexivität der Dozierenden, um einen sicheren Raum für Diskussionen zu schaffen.

Hierbei entstehen vielfältige Spannungen mit dem institutionalisierten, hierarchischen Setting der Lehrer:innenbildung. Es gilt auch zu beachten, wie notwendige Inhalte vermittelt werden können und zugleich dem Prinzip der Zieloffenheit und Unverfügbarkeit der transformativen Lern- und Bildungsprozesse gerecht werden kann. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass das Spannungsfeld zwischen Fachlichkeit und transformativer Bildung weniger stark ausgeprägt ist als angenommen. Theorien über BNE dienen z.B. als Anreiz für Transformationsprozesse berufsbezogener Beliefs. Die Fähigkeit zur Reflexivität – ebenfalls ein Ziel der Lehrer:innenbildung – stellt einen wichtigen Katalysator sowie Ergebnis transformativer Bildungsprozesse dar. Nichtsdestotrotz stehen transformative Bildungstheorien im Spannungsfeld zu engen curricularen Vorgaben, Prüfungen und einsemestrigen Veranstaltungen.

Die Daten haben auch gezeigt, dass die Begegnung mit der Natur und der Kleingartenwelt einen geeigneten realweltlichen Kontext darstellt, der Auslöser transformativer Lern- und Bildungsprozesse sein kann. Der natürliche Kontext des Gartens bietet hier einen besonders

geeigneten Ort, da sich die Naturbegegnung positiv auf die Gruppendynamik auswirkt und zur emotionalen Regulierung der oft krisenhaft anmutenden transformativen Lern- und Bildungsprozesse beiträgt.

Trotz der immensen Widerstände, auf die wir in diesem Prozess gestoßen sind, sind wir der Meinung, dass es immens wichtig ist, derartige Räume zu integrieren. Es geht dabei nicht darum, die klassische Lehre zu ersetzen, sondern sie sinnvoll in ein gesamtinstitutionelles Implementationsvorhaben zu integrieren und die Universität zu öffnen, um dem gesellschaftlichen Auftrag der Lehrer:innenbildung gerecht werden zu können. Mit dem Reallabor Erlebnisgarten und dem n-dimensionalen Bildungsraum haben wir einen Rahmen geschaffen, der weitere Forschung ermöglicht und hoffentlich andere dazu motiviert, diesen Weg ebenfalls zu gehen.

Literatur

- Albiez, Marius, Andri König und Thomas Potthast. 2016. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Reallaboren: Die bildungsbezogenen Angebote des «Energielabors Tübingen» in der Kinder-Uni Tübingen.» *Tecnikfolgenabschätzung- Theorie und Praxis* (3): 41–5.
- Arnold, Rolf. 1996. «Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff.» *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (5): 719–30.
- Bangert, Hanne. 2020. «Soziokultur und «Dritte Orte.»» In *Thema: Kultur. Macht. Heimaten. Heimat als kulturpolitische Herausforderung*, hrsg. von Ulrike Blumenreich, Sabine Dengel, Norbert Sievers und Christine Wingerter, 373–78. *Jahrbuch für Kulturpolitik* 17. Bielefeld: transcript. Zugriff am 16. November 2022.
- Barth, Matthias. 2016. «Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsausbildung: Erfolgreiche Ansätze und notwendige Schritte.» In *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern: Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*, hrsg. von Martin Schweer, 49–60. *Psychologie und Gesellschaft* 15. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bell, Amani, Jill Kelton, Nadia McDonagh, Rosina Mladenovic und Kellie Morrison. 2011. «A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (7): 797–815. DOI: 10.1080/02602938.2010.488795
- Bertschy, Franziska, Christine Künzli und Meret Lehmann. 2013. «Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development.» *Sustainability* 5 (12): 5067–80. DOI: 10.3390/su5125067.
- Bormann, Inka, Mandy Singer-Brodowski, Taigel, Janina Marlen, Mathias Wanner, Martina Schmitt und Jona Blum. 2022. *Transformatives Lernen durch Engegement - Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Abschlussbereich: Umweltbundesamt.*
- Bräuer, Gerd. 2016. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breuer, Franz und Petra Mucke. 2016. «Reflexive Grounded Theory.» In *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, hrsg. von Claudia Equit und Christoph Hohage, 67–85. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bromberg, Kirstin. 2011. *Harmonisierung von Lehren und Lernen mit der ‚doc. post‘ (document of commitment)*. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 5: Universitätsverlag Potsdam.
- Brookfield, Stephen. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, Patricia and Chad Hoggan. 2012. «Evaluating Transformative Learning.» In *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, hrsg. von Edward W. Taylor und Patricia Cranton, 520–35. *Jossey-Bass higher and adult education series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Design Based Research Collective. 2003. «Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry.» *Educational Researcher* 32 (1): 5–8.
- Dunker, Nina. 2016. «Berufsbezogene und epistemologische Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht.» In *Wege durch den Forschungsdschungel: Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis*, hrsg. von Nina Dunker, Nina K. Joyce-Finnern und Ilka Koppel, 61–79. *Research*. Wiesbaden: Springer VS.

- Easterday, Matthew W., Daniel G. Rees Lewis und Elizabeth M. Gerber. 2018. «The logic of design research.» *Learning: Research and Practice* 4 (2): 131–60. DOI: 10.1080/23735082.2017.1286367.
- Eberth, Andreas, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria Krug, Katarina Rončević und Mandy Singer-Brodowski, Hrsg. 2022. *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*: Verlag Barbara Budrich.
- Eberth, Andreas, Christiane Meyer und Lydia Heilen. 2022. «Fokusgruppen zu Postwachstumsökonomie im Kontext transformativer Bildung.» In Eberth et al. 2022, 144–63.
- Eschenbach, Malte Ebner von und Philipp Mattern. 2019. «Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. Eine «Raumfalle» für die erwachsenenbildungs- wissenschaftliche Raumforschung?». In *Lern- und Bildungsräume*, hrsg. von Elke Gruber und Mag. K. Schmid, 08/01–08/10 35–36. Wien: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
- Gebhard, Ulrich, Armin Lude, Andrea Möller und Alexandra Moormann, Hrsg. 2021. *Naturerfahrung und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugriff am 26. August 2022.
- Geimer, Alexander. 2012. «Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften.» *Z f Bildungsforsch* 2 (3): 229–42.
- Getzin, Sofia und Mandy Singer-Brodowski. 2016. «Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft.» *SOCIENCE - Journal of Science-Society Interfaces* 1: 33–46.
- Grunwald, Armin und Jürgen Kopfmüller. 2022. *Nachhaltigkeit: 3., aktualisierte und erweiterte Auflage*. 3. Aufl. Studium. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline, Jürg Aepli und Hanni Lötscher. 2017. «Lehr- amtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich «Beurteilen & Fördern»: Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität.» In *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen, Zugänge, Perspektiven*, hrsg. von Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard, 133–46. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hanse und Universitätsstadt Rostock. 2021. *Grüne Welle Stadtgarten Rostock Kleingartenentwicklungskonzept*.
- Hatton, Neville und David Smith. 1995. «Reflection in teacher education: Towards definition and implementation.» *Teaching and Teacher Education* 11 (1): 33–49. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00012-U.
- Hauser, Bernhard und Corinne Wyss. 2021. «Editorial.» *journal für lehrerInnenbildung* 21 (1): 7–11.
- Häcker, Thomas. 2017. «Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.» In *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen, Zugänge, Perspektiven*, hrsg. von Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard, 21–45. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, Thomas. 2019. «Reflexive Professionalisierung: Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern.» In *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hrsg. von Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell, 81–96. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:17267
- Keller-Schneider, Manuela. 2021. «Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität.» *journal für lehrerInnenbildung* 21 (1): 66–75.

- Kember, David, Doris Y. P. Leung, Alice Jones, Alice Yuen Loke, Jan McKay, Kit Sinclair, Harrison Tse et al. 2000. «Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25 (4): 381–95. DOI: 10.1080/713611442.
- Koller, Hans-Christoph. 2018a. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 2018b. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5348415>.
- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leonhard, Tobias. 2013. «Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung: Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz.» In *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*, hrsg. von Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker und Jan C. Störtländer, 180–91. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lotz-Sistika, Ingrid Schudel, Di Wilmot, Zintle Songqwaru, Rob O'Donoghe und Charles Chikunda. 2022. «Transformative Learning for Teacher Educators: Making sense of Education for Sustainable Development (ESD) policy emphasis on transformative education.» In Eberth et al. 2022, 267–95.
- Marotzki, Winfried. 1991. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Dr. nach Typoskript. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung 3. Weinheim: Dt. Studien-Verl. Zugl. Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989.
- Mezirow, Jack. 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. (Arnold, K., Übers.). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 10. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Originalquelle veröffentlicht in 1991).
- Mezirow, Jack. 2012. «Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory.» In *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, hrsg. von Edward W. Taylor und Patricia Cranton, 73–96. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, Jennifer. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London und New York: RoutledgeFalmer.
- Nohl, Arnd-Michael. 2016. «Bildung und transformative learning. Eine Parallektion mit Konvergenzpotentialen.» In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, hrsg. von Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann. 1. Auflage, 163–178. Medienbildung und Gesellschaft 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Oldenburg, Ray. 1996-1997. «Our Vanishing «Third Places».» *PLANNING COMMISSIONERS JOURNAL / NUMBER 25 / (25): 6–10*.
- Parodi, Oliver, Richard Beecroft, Marius Albiez, Alexandra Quint, Andreas Seebacher, Kaidi Tamm und Colette Waitz. 2016. «Von «Aktionsforschung» bis «Zielkonflikte». Schlüsselbegriffe der Reallaborforschung.» *Tecnikfolgenabschätzung- Theorie und Praxis* 25 (3): 9–18.
- Rauch, Franz, Anna Streissler und Regina Steiner. 2008. *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kom-BiNE)*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Reusser, Kurt, Christine Pauli und Annelise Elmer. 2014. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.» In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, hrsg. von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–61. Münster: Waxmann.

Roadmap. 2021. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Bonn: Deutsche Unesco-Kommission e.V.

Seifert, Anne, Sandra Zentner und Franziska Nagy. 2019. Praxisbuch Service-Learning: «Lernen durch Engagement» an Schulen. 2. Auflage. Pädagogik Praxis.

Singer-Brodowski, Mandy, Ruth Förster, Saskia Eschenbacher, Petra Biberhofer und Sofia Getzin. 2022. «Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development.» *Frontiers in Education* 7: 1–17. DOI: 10.3389/educ.2022.787490

Sleurs, Willy (Hrsg). 2008. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brüssel: Comenius 2.1 project.

Taylor, Edward W.. 2017. «Critical Reflection and transformative learning: A critical review.» *PAACE Journal of Lifelong Learning* 26: 77–95.

Thomas, Nicola. 2020. «Urbane Kleingärten im Fokus von Stadtentwicklung.» *s\u (suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung)* 8 (1/2): 11–34. DOI: 10.36900/suburban.v8i1/2.582.

Thomsen, Sarah. 2019. Bildung in Protestbewegungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugriff am 25. September 2022.

Totter, Alexandra und Johanna Egli. 2021. «Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung.» *journal für lehrerInnenbildung* 21 (1): 46–55.

Vare, Paul und William Scott. 2007. «Learning for a Change.» *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2): 191–98.

Wilhelm, Markus. 2021. «Bildung in Nachhaltiger Entwicklung am Reallabor.» 28-35 Pages / *Progress in Science Education (PriSE)*, Vol. 4 No. 3 (2021):

Special Issue: Bildung für nachhaltige Entwicklung lehren: von der Argumentation zur Umsetzung. DOI: 10.25321/PRISE.2021.1294.

Witzel, Andreas. 2000. «The Problem-Centered Interview.» *Forum Qualitative Sozialforschung* (1): 1–9.

Wyss, Corinne und Sara Mahler .2021. «Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung.» *journal für lehrerInnenbildung* 21 (1): 16–25.

BNE^{Room}: Ein digitaler Escape-Room als virtueller Dritter Ort zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer:innenbildung

Vanessa Henke, Stephanie Spanu und Lena Tacke

Einleitung

Das Thema einer nachhaltigen Bildungslandschaft rückt aufgrund der aktuellen geopolitischen, ökonomischen und ökologischen Situation auf unterschiedlichen Ebenen immer stärker in den Fokus der Gesellschaft. Die Dringlichkeit für diese Entwicklung wurde, u.a. durch die Agenda 2030 und die darin formulierten Sustainable Development Goals (SDGs), bekräftigt. Ziel ist es u.a., Mensch und Gesellschaft neu zu denken und zu neuem Handeln zu befähigen, um eine friedliche und nachhaltige Welt heutiger und künftiger Generationen zu sichern (UNESCO 2021, iii). In diesem Kontext steht das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) besonders im Fokus, da Bildung in Bezug auf die Transformation der Gesellschaft eine besondere Bedeutung zugesprochen wird bzw. als Antwort verstanden wird, um auf die Herausforderungen zu reagieren (z.B. Stoltenberg 2016). So sollen sich alle Bildungsbereiche durch das Bildungskonzept BNE, an der Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft beteiligen (Kohler et al. 2021). Auch das Expertengremium des Aktionsrats Bildung fordert in diesem Zusammenhang nachdrücklich, dass BNE als Lernziel in allen Lernphasen und in jedem Lebensalter gestärkt und gefördert wird (Aktionsrat Bildung 2021). Neben dem Konzept BNE wird seit einigen Jahren auch das Konzept der digitalen Bildung seitens der Bildungspolitik unterstützt und forciert. So

erklärt das Bundesministerium für Bildung, dass digital gestützte Bildungsangebote die Chance bieten, «flexibel zeit- und ortsunabhängig zu lernen» (BMBF 2016, 8) und, im Rahmen des kollaborativen Lernens, die Möglichkeiten der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander zu erhöhen (BMBF 2016). Durch die 2016 von der KMK formulierte Handlungsstrategie zur Entwicklung digitaler Kompetenzen, dem 2018 beschlossenen Digitalpakt3 sowie 2020 dem «Digital Education Action Plan» (2021-2027) der EU existiert ein Orientierungsrahmen, der die Bemühungen auf dem Weg zu einer digitalen Ausrichtung von Bildung und Schule untermauert. Auch fasst der Rat für kulturelle Bildung in Bezug auf die zunehmende Komplexität der Digitalisierung zusammen, dass beim Prozess der Digitalisierung insbesondere sozio-materielle Prozesse im Fokus stehen und sich damit auch Kultur verändern kann (Rat für kulturelle Bildung 2019). In diesem Zusammenhang fordert der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, dass ein «Zusammendenken der beiden wohl wichtigsten Entwicklungen der jüngeren Moderne» stattfinden muss (WBGU 2019, 2). So geht es einerseits um den Umgang mit der wachsenden Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit und deren Bearbeitung, sodass mit dem Konzept einer BNE die Hoffnung verbunden ist, die Transformation der Gesellschaft vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung zu befördern. Andererseits geht es um den Fortschritt im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien, der Entwicklungen im Bereich BNE unterstützen kann. So verfolgen beide Konzepte, BNE und digitale Bildung, gemeinsame Ziele und beziehen sich auf aktuelle und zukünftige globale und nationale Herausforderungen. Im universitären Kontext der Lehrer:innenbildung lassen sich diese aber nicht eindeutig

einer Disziplin zuordnen und sollten daher fächerübergreifend integriert werden (Weselek et al 2022). Anknüpfend an diese Entwicklungen möchte das Lehr- und Forschungsprojekt «BNE^{Room}» BNE in der universitären Lehrer:innenbildung durch einen digitalen Escape-Room stärken. In diesem Beitrag werden daher zunächst theoretische Aspekte der beiden Konzepte und deren Verbindungslinien aufgezeigt. Daran anknüpfend wird die Bedeutung und die Relevanz digitaler Medien in der Lehrer:innenbildung herausgestellt, um das interdisziplinäre Projekt BNE^{Room} einzuführen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des Projekts.

BNE und Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung

Das Konzept BNE ist zu einem eigenständigen und innovativen Bildungskonzept geworden. Es zielt darauf ab «Menschen dazu zu befähigen, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und so zu handeln, dass heute und künftig lebende Generationen die Chance auf die Verwirklichung eines in sozialer, ökologischer, kultureller und ökonomischer Hinsicht ‚guten‘ Lebens haben» (Michelsen et al. 2013, 16). Damit dieses Konzept in der Schule umgesetzt werden kann, ist es für die Lehrer:innenbildung wichtig, zukünftige Lehrkräfte aller Schulformen diesbezüglich zu bilden. So geht es darum, dass Lehrkräfte Nachhaltigkeitskompetenzen (z.B. Rieckmann 2018) entwickeln und sich diese aneignen, um wiederum Kompetenzen bei den Lernenden in der Schule hervorzurufen und zu fördern. Lehramtsstudierende an der Universität müssen so unterstützt werden, dass sie ein kritisches Verständnis zu BNE entwickeln und pädagogische Ansätze einer BNE, die innovative Lehr- und Lernmethoden implizieren, verstehen und umsetzen können (Rau

und Rieckmann 2023). Allerdings lässt sich mit Blick auf den aktuellen Stand von BNE in der Lehrer:innenbildung erkennen, dass zentrale Themen der BNE noch allzu wenig in dieser verankert sind und es nach Gräsel (2020) nur eine kleine Schnittmenge zwischen BNE und Lehrer:innenbildung gibt. So kommen Brock und Holst in ihrer Dokumentenanalyse der 20 absolvent:innenstärksten Hochschulen bezogen auf das Lehramt im Rahmen des Nationalen Monitorings zu dem Ergebnis, dass die Verankerung von BNE in der Lehrer:innenbildung schwach ist. Sie konstatieren ergänzend zu früheren Befunden (Brock & Grund, 2018), dass der überwiegende Anteil an Lehrer:innen in ihrem Studium nicht mit BNE in Kontakt gekommen ist. Gleichzeitig äußern die befragten Lehrkräfte den Wunsch zu einer Implementierung von BNE in der Lehrer:innenbildung (Brock & Grund, 2018; Brock & Holst 2022).

Der Begriff der «digitalen Bildung» kann anknüpfend an Irion (2020) in einem weiten Verständnis als «Sammelbegriff für bildungsrelevante Fragen und Zielsetzungen angesichts der digitalen Transformationsprozesse in der Gesellschaft» (ebd., S. 57) verstanden werden. So müssen Lehrkräfte in dem hochdynamischen Feld der Schule auf kontinuierliche technische Innovationen reagieren und diese (kritisch) anwenden können. Dabei verändert die Digitalisierung auch die Rolle und Möglichkeiten der Lehrkräfte (SWK 2022). So ist es in Bezug auf die digitale Bildung von Bedeutung, zukünftige Lehrkräfte entsprechend auszubilden. Allerdings konstatiert Schiefer-Rohs, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Schulpädagogik nur wenig vorhanden ist, da in Bezug auf Forschungsergebnisse in diesem Bereich, eher Ergebnisse in anderen Disziplinen, wie der Medienpädagogik, vorliegen. Insgesamt fasst Schiefer-Rohs die empirischen Befunde der letzten Jahre zu digitalen Medien in der Lehrer:innenbildung als eher ernüchternd

zusammen (Schiefer-Rohs 2020). Nach Daten des Monitor Lehrerbildung (2022) ist der Anteil der Hochschulen ohne verpflichtende Verankerung des Themas «Medienkompetenz in einer digitalen Welt» zu hoch. So haben 30 bis 45 Prozent der befragten Hochschulen Inhalte zu dem oben genannten Thema nicht für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend verankert (Monitor Lehrerbildung, 2022). Auch kommt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz in ihrem Gutachten zu dem Schluss, dass die reflektierte Nutzung digitaler Medien zumeist wenig Verankerung in den Curricula der Hochschule findet, was insbesondere für die Lehramtsstudiengänge gilt (SWK 2022).

Für beide Konzepte zeigt sich, dass deren Einbezug in die universitäre Lehrer:innenbildung noch deutlich stärker implementiert und vernetzt werden muss. So stehen die beiden Konzepte BNE und digitale Bildung bisher noch eher nebeneinander und werden kaum verschränkt. Rau und Rieckmann (2023) erklären diesbezüglich, dass im bildungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend aber ein Bedarf nach einer systematischen Verknüpfung dieser beiden Konzepte, bspw. durch den WBGU (2019) formuliert wird. Um Studierende in Bezug auf beide Bildungskonzepte zu befähigen, kann die Anwendung von digitalen Spielen, Serious Games oder game based learning zu BNE bezogenen Themen, wie den 17 Nachhaltigkeitszielen, eine Möglichkeit sein.

Ein digitaler Escape-Room als virtueller dritter Ort

In der Lehrer:innenbildung zeigt sich, dass digitale Formate immer mehr an Bedeutung gewinnen. Dies lässt sich bspw. bereits in dem Einsatz von Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium erkennen (BMBF 2021). Auch virtuelle Räume, wie ein Escape-Room, haben in der Lehrer:innenbil-

derung ein hohes Bildungspotenzial, da im Rahmen ihrer Anwendung Studierenden neue Erfahrungs-, Handlungs- und Möglichkeitsräume eröffnet werden können. So kann in einem Escape-Room eine «soziale Wirklichkeit» virtuell entwickelt werden. Diese grenzt sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum ab und spiegelt diesen zugleich. Autenrieth & Nickel erklären ergänzend, dass virtuelle Räume zum kreativen Gestalten anregen, den fächerübergreifenden Kontext suchen und zur Kooperation und Kommunikation anregen (Autenrieth & Nickel 2023). Im Rahmen eines internationalen, systematischen Reviews zeigen Fotaris und Mastoras jedoch auf, dass Escape Rooms und Breakout Games noch als eher neue Lehr-Lernformate anzusehen sind, die erfahrungsbasiertes, spielerisches Lernen in Peergroups ermöglichen (Fotaris & Mastoras 2019). So sind Escape-Rooms sowohl für die hochschulische als auch die schulische Bildung bisher kaum empirisch untersucht. Sie verfolgen gegenüber klassischen Lernspielen, neben der fachlichen Auseinandersetzung zu einem Thema, die Idee, Teamfähigkeit durch das gemeinsame, kommunikative Ausloten von Lösungsstrategien zu fördern (Dietrich, 2018). Sie vereinen Elemente aus Point-and-Click-Abenteuerspielen, Live-action-role-play und Schatzsuche. Ziel ist es, eine gestellte Aufgabe als Team zu bewältigen. Hierzu sind Hinweise und Rätsel im virtuellen Raum versteckt, um das Ziel zu erreichen (Nicholson 2015). So stellt ein Escape-Room Lernende vor eine erzählte Herausforderung im Team. Die Lernenden konstruieren so auf der Grundlage von Echtzeit-Erfahrungen eigenes Wissen, indem sie sich mit komplexen Situationen in der (digitalen) Interaktion und Diskussion mit anderen austauschen (Fotaris & Mastoras 2019). Dabei kann der hier geplante Escape-Room als ein digitaler Ort verstanden werden, in dem bei Studierenden, durch die interaktive Auseinandersetzung mit

Anderen und gleichzeitige Handlung im digitalen Raum, Reflexionsprozesse initiiert und angeregt werden.

Das Projekt BNE^{Room}

An diesen Entwicklungen knüpft das Projekt «BNE^{Room}: Ein digitaler Escape-Room zur Stärkung von BNE in der Lehrer:innenbildung» unter der Leitung von Dr. Vanessa Henke, Dr. Stephanie Spanu und Dr. Lena Tacke (TU Dortmund) an. Es verfolgt das übergreifende Ziel, BNE interdisziplinär, interaktiv und digital in die Lehrer:innenbildung zu implementieren. Nach Projektabschluss 2023 wird das Escape Game als open educational resource in das landesweite Onlineportal für Studium und Lehre (orca.nrw) integriert, damit Lehrende anderer Hochschulen dieses nutzen können. Das Lehr- und Forschungsprojekt fokussiert sich auf die Entwicklung und Konfiguration einer disziplinär ausgerichteten Storyline zu den Herausforderungen des 10. Nachhaltigkeitsziels (weniger Ungleichheiten) für die schulische Praxis. Dabei simuliert die Kartographie ein Schulgebäude, in dem die Studierenden die Möglichkeit haben, in ca. fünf Räume zu gehen. In diesen werden sie als Kleingruppe mit unterschiedlichen Dilemmasituationen und Aufgaben zum SDG 10 konfrontiert. Die Studierenden haben in den verschiedenen schultypischen Räumen dann die Aufgabe, gemeinsam Möglichkeiten für den Umgang mit den dargestellten Situationen in Schule zu erarbeiten. Im Sinne einer BNE kann es hier nicht um direkte Lösungsvorschläge gehen, sondern stets um das Aufzeigen von Möglichkeiten sowie das Aushandeln in der Kleingruppe. So sind die Studierenden dazu aufgefordert, sich gemeinsam im Raum zu koordinieren, abzusprechen und zu diskutieren. Der Escape-Room wird im Sommersemester 2023 mit Studierenden

aller Lehrämter und Fachdisziplinen an der TU-Dortmund erprobt und dessen Anwendung wissenschaftlich begleitet. Die Seminarreihe (mit drei begleitenden Seminaren) sieht vor, dass die Studierenden sich zunächst in der eigenen Disziplin (Bildungswissenschaften allgemein; berufliche Bildung und Religionspädagogik) austauschen, bevor sie im Rahmen der Anwendung des Escape-Rooms in interdisziplinäre Kleingruppen gehen. Der Abschluss der Seminarreihe erfolgt wieder in der eigenen Disziplin. Dabei ist es auch das Ziel, vor dem Hintergrund der gemachten interdisziplinären Erfahrungen, diese zu reflektieren und eigene Handlungsempfehlungen für die Schule zu entwickeln. Die begleitende Evaluation orientiert sich an dem Design-Based-Research-Ansatz (z.B. Reinmann 2022), der ein iteratives Vorgehen bei der Erprobung des Escape-Rooms zulässt. Folgende Fragestellungen stehen dabei im Mittelpunkt: (1) Welche unterschiedlichen Bildungs- und Lernprozesse können durch die Nutzung von BNE^{Room} bei den Studierenden hervorgebracht werden? und (2) Wie lassen sich Wirkmechanismen von BNE^{Room} prozessual identifizieren? So findet zu zwei Messzeitpunkten (Anfang und Ende der Vorlesungszeit) eine Fragebogenerhebung mit den Studierenden in den drei begleitenden Seminaren und einer Kontrollgruppe mit Studierenden statt. Zudem werden die Studierenden in der konkreten Anwendung des Escape-Rooms videographisch beobachtet. Die interdisziplinär gemischten Studierendengruppen werden dazu im Labprofil, (ein eigens zu Forschungszwecken installierter Raum an der TU Dortmund, der forschungsbasierte und inklusionsorientierte Forschung ermöglicht) videographiert. Die videographischen Daten zielen auf die Aushandlungsprozesse der Studierenden während der konkreten Spielzeit im Escape-Room ab. Zudem werden mit einzelnen Studierenden Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Daten der konkreten Anwen-

dung des Escape-Rooms und der Gruppendiskussionen werden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet.

Zusammenfassung und Ausblick

So wird mit diesem im Rahmen des DigiFellowship 2023 geförderten Lehr-Lernprojektes der Versuch unternommen durch einen neu entwickelten Escape-Room innovative Lehr-Lernformate in der universitären Hochschullehre zu erproben und langfristig zu implementieren. Gleichzeitig wird mit der thematischen Ausrichtung des Escape-Rooms am SDG 10 «Weniger Ungleichheiten» ein Themenfeld in die Lehrer:innenbildung integriert, das an dem Programm «BNE 2030» der UNESCO ansetzt und insbesondere das prioritäre Handlungsfeld 3 (Kompetenzentwicklung bei Lehrenden) stärkt. Gerade der Umgang mit Ungleichheiten und Differenzen in der Schule bündelt die Herausforderungen im Bildungssystem auf besondere Weise, sodass die stete Weiterentwicklung von Lehr-Lernkonzepten in der Lehrer:innenbildung notwendig ist, um Lehrkräfte zukunftsfähig und professionalisiert auszubilden. Es steht neben der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des digitalen Escape-Rooms und der Verschränkung der zwei Bildungskonzepte von BNE und digitaler Bildung in der universitären Lehrer:innenbildung die Sensibilisierung der Lehrkräfte in Bezug auf diese beiden Konzepte als Ziel im Fokus. Perspektivisch soll der interaktive, interdisziplinäre und digitale Escape-Room für andere SDGs sowie weitere Fächer weiterentwickelt werden. Im Sinne eines Whole-Institution-Approach ist es von Bedeutung, BNE nicht nur als (unverbindliches) Querschnittsthema in die universitäre Lehrer:innenbildung zu integrieren, sondern auch ganzheitlich in Schule und

Unterricht zu denken. Gerade diesen Aspekt gilt es in der universitären Lehrer:innenbildung noch stärker zu berücksichtigen und Transformationsprozesse im Kontext Schule zu ermöglichen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2021) Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Autenrieth, Daniel & Nickel, Stefanie (2023) Transformationsprozesse und der Aufbau von (medialer) Gestaltungskompetenz zur nachhaltigen Entwicklung in Bildungsprozessen. In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 52, 108-128.
- Bohnsack, Ralf (2021) *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Brock, Antje & Grund, Julius (2018) Hoffnung und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Schlafende Riesen wecken. Institut Futur <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Kurz-zusammenfassung-Hoffnung-und-BNE.pdf> (letzter Zugriff: 25.02.2023)
- Brock, Antje & Holst, Jorrit (2022) Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094> (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016) *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021) *Meilensteine der Lehrkräftebildung Kontinuität und Weiterentwicklung in der, Qualitätsoffensive Lehrerbildung: «Digitale Medien in der Lehrkräftebildung»* <https://www.>

- qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-programmbroschuere2021_digitalisierung.pdf?__blob=publicationFile&cv=5 (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Dietrich, Nicolas (2018) Escape Classroom: The Leblanc Process - An Educational «Escape Game». *Journal of Chemical Education*, 95, 996-999.
- Fotaris, Panagiotis & Mastoras, Theodoros (2019) Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/7029200/Escape_Rooms_for_Learning_ECGBL_Fotaris_Mastoras_final_draft.pdf. (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Gräsel, Cornelia (2020) «Bildung für nachhaltige Entwicklung» – Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In Andreas Keil, Miriam Kuckuck & Mira Faßbender (Hrsg.). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Münster & New York: Waxmann, 23-31.
- Irion, Thomas (2020) Digitale Grundbildung in der Grundschule. Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. In Mareike Thumel, Rudolf Kammerl & Thomas Irion (Hrsg.) *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), 49-81.
- Kohler, Florian; Ruckelshauß, Teresa; Schlieszus, Ann-Kathrin; Weselek, Johanna; Siegmund, Alexander (2021) Wie lehrt man Nachhaltigkeit? Projekte aus Erwachsenen- und Hochschulbildung. In *Erwachsenenbildung*, 67, 77-80.
- Michelsen, Gerd; Rode, Horst; Wendler, Maya & Bittner, Alexander (2013) *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Methoden, Praxis, Perspektiven*. München: Oekom Verlag.
- Monitor Lehrerbildung (2022) Factsheet Lehramtsstudium in der digitalen Welt. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB_Factsheet_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt_2022.pdf (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Nicholson, Scott (2015) Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Rat für kulturelle Bildung (2019) Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/RFKB_AllesImmerSmart_Web_DS.pdf (letzter Zugriff: 14.03.2023)
- Rau, Franco & Rieckmann, Marco (2023) Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. In *MedienPädagogik*. 52, 21-48.
- Reinmann, Gabi (2022) Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In Uwe Fahr, Alessanra Kenner, Holger Angenent & Alexandra Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Wiesbaden: Springer VS, 29-44.
- Rieckmann, Marco (2018) Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In Alexander Leicht, Julia Heiss & Won Jung Byun (Hrsg.) *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO, 39-60.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2020) Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. In *Bildung und Erziehung* 73. Jg., S. 123 – 135.
- Ständige wissenschaftliche Kommission (SWK) (2022) *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultus-*

ministerkonferenz (SWK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (letzter Zugriff: 02.03.2023)

Stoltenberg, Ute (2016) Bildungsqualität im Kontext des Weltaktionsprogramms «Bildung für nachhaltige Entwicklung». Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39, 1, 4-8.

UNESCO (2021) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf (zuletzt abgerufen: 28.02.2023)

Weselek, Johanna, Kohler, Florian & Siegmund, Alexander (2022) Einleitung: Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer digitalisierten (Hochschul-) Welt – alte Werte in neuen Möglichkeiten denken. In Johanna Weselek, Florian Kohler, Alexander Siegmund (Hrsg.) Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Hochschulbildung. Berlin: Springer Nature, 1-7.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019) Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Berlin: WBGU.

Kurzbericht: Lernräume = Bewegungsräume

Janka Heller

Denken und Lernen geschieht nicht nur im Kopf. Der Körper ist vom ersten Moment bis ins hohe Alter integraler Bestandteil aller intellektuellen Prozesse. Wenngleich die Wissenschaft immer mehr dazu beiträgt, die Rolle des Körpers und die Notwendigkeit von regelmäßiger Bewegung beim Lernen richtig einzuschätzen, erschwert uns die moderne Lebensweise mit ihren Sitzgewohnheiten wahrscheinlich stärker als je zuvor, von dieser Einsicht zu profitieren und unser Potenzial voll auszuschöpfen (BAG, 2017).

Bereits der Psychologe Jean Piaget konnte belegen, dass die sensorischen Fähigkeiten eines Kindes auch Grundlage für dessen intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung sind (Piaget, 1974). Ein Mangel an Bewegung und den damit einhergehenden vestibulär-propriozeptiven Sinneserfahrungen kann zu Haltungs- und Verhaltensstörungen, zu Konzentrationsdefiziten, zu Sprach-, Lese- oder Rechenschwächen führen. Diese wichtige Erkenntnis sollte sich auch in einer im wahrsten Sinne des Wortes «sinnvollen» und «bewegenden» Raumgestaltung widerspiegeln. Die Räume, in denen Kinder- und Jugendliche sich aufhalten müssen neben den tätigkeitsabhängigen Erfordernissen auch den individuellen sensorischen Bedürfnissen entsprechen (BAG, 2017).

Räume brauchen Raum für Bewegung

Die sensomotorischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zeigen sich in einem ausgeprägten Bewegungsdrang. Durch Aktivitäten wie Hüpfen, Hangeln, Klettern oder auch auf Stühlen Kippeln wird ihr vestibulär-propriozeptives Wahrnehmungssystem mit wichtigen Stimulationen versorgt. Jede Veränderung der Körperposition wird über den Gleichgewichtssinn sowie Sensoren aus Muskeln und Gelenken über Nervenbahnen zum Gehirn transportiert. Diese Botschaften sorgen nicht nur dafür, dass angemessene Reaktionen erfolgen können, sondern auch, dass die Aufmerksamkeit gesteigert und die Lernleistung positiv beeinflusst wird.

Das Bewegungsverhalten von Schülern und Schülerinnen wird immer – mehr oder weniger stark – durch räumliche Bedingungen beeinflusst. Wenn das Schulgebäude und die schulischen Flächen zum Arbeiten, Bewegen und Spielen einladen, ist ein wichtiger Schritt zu einem bewegten Schulalltag getan.

Seit einigen Jahren beschäftigen sich auch die neurowissenschaftlichen Disziplinen intensiv mit dem Einfluss der Raumgestaltung auf strukturelle und funktionale Veränderungsprozesse im Gehirn. Zahlreiche tierexperimentelle Untersuchungen belegen eindrucksvoll, dass eine im Verhältnis zur Ausgangssituation reizreichere und herausfordernde Lernumgebung, auch als «enriched environment» bezeichnet, Wohlbefinden, neuronale Plastizität und Lernleistung fördert (Ickes et al., 2000). Diese Wechselwirkung von Raum und Mensch kann somit unter gesundheitlichen und pädagogischen Gesichtspunkten optimal genutzt werden: Räume bilden und werden gebildet. Räume gestalten und werden gestaltet. Räume bewegen. Räume fördern Werte und Haltungen. Räume schaffen Gelegenheiten für Verhalten, indem sie Handlungs-

spielräume öffnen oder verschließen. Oder auch: Verhältnisse verführen zu Verhaltensweisen. Wenn also eine neue Lernkultur gefordert wird, wie es gegenwärtig der Fall ist, muss dies auch Konsequenzen für die Räume haben, in denen gearbeitet wird – für ihre Struktur, für ihre Gestaltung und ihre Ausstattung. Räume müssen Schüler aus ihrer Sitzträgerei befreien, damit vielfältige Wechselhaltungen und komplexe Bewegungen im Raum spontan entstehen können (BAG, 2017).

Bewegung ist mehr als Sport

Folglich ist Bewegung nicht gleich Bewegung. Die meisten Menschen assoziieren mit dem Begriff Bewegung sportliche und fitnessbezogene Aktivitäten wie beispielsweise Joggen, Krafttraining oder das Ausüben einer Sportart. Dies alles sind organisierte, beziehungsweise in ihrer Intensität und Wirkung geplante, körperliche Aktivitäten. Ganz genau so wie es auch der Sportunterricht übernimmt.

Aber schon seit den 50er Jahren wissen wir um die Bedeutung von Alltagsaktivitäten für die Gesundheit und geistige Fitness. Die regelmäßige Stimulation der Muskulatur, unseres größten Stoffwechselorgans, löst umfassende Wirkprozesse aus. Denn die faserigen Gewebe sind nicht nur ein in sich abgeschlossenes System, das uns auf Anweisung des Gehirns mechanisch vorantreibt. Sie bilden auch ein bedeutendes System, welches mit sämtlichen Organen des Körpers in Verbindung steht und diese nicht nur stärkt und kuriert, sondern auch positive physische, mentale und emotionale Wechselwirkungsfunktionen erzeugt.

Bewegung und Lernen gehört zusammen

Sobald Muskelfasern in Bewegung geraten, wird ein Cocktail an molekularen Botenstoffen freigesetzt (u.a. Eiweißstoffe, Enzyme, Hormone), die den Stoffwechsel im gesamten Körper positiv beeinflussen. So wird unter anderem die Verwertung von Zucker und Fett begünstigt, was vor Übergewicht und Diabetes schützt. Und schließlich nimmt die Muskelaktivität auch Einfluss auf unser Gehirn. Sie unterstützt die Bildung von Nervenzellen und Synapsen, macht das Gehirn aufmerksamer und aufnahmebereit (Hüther, 2013).

Natürlich geschieht all dies nicht bewusst und absichtsvoll. Es ist ein Prozess der intuitiven Selbstorganisation. Und dafür brauchen Schülerinnen und Schüler eine räumliche Umgebung, welche ihre spontanen Regungen unterstützen und ein bedarfsgerechtes Entfalten von Bewegung unterstützen.

Folgende Aspekte finden Berücksichtigung, wenn Lernräume als bewegte Räume gedacht und gestaltet werden:

- Architektur (Vom Raum zur Lernlandschaft)
- Mobiliar und Ausstattung (Ergonomische und flexible Einrichtung)
- Pädagogische Grundsätze (bewegungsfreundliches Konzept und Lernkultur)

Vom Raum zur Lernlandschaft

Häufig wird außer Acht gelassen, dass Lernen an sich nicht allein auf den eigentlichen Klassenraum beschränkt sein muss. Hier hilft es, den Blick zu weiten und den Lernraum «weiter» zu denken. Grundsätzlich gilt der

Satz «Lernraum ist überall». Immer häufiger werden bei Schulneubauten Differenzierungsmöglichkeiten im Vorhinein mit eingeplant. Ältere Schulen besitzen in der Regel weniger Möglichkeiten hierfür. Flurbereiche oder Gänge stehen während des Unterrichts häufig leer. In diesem Fall: verschenkter Raum.

Vor allem sogenannte Flurschulen, also Schulen, die über lange Gänge mit seitlich abgehenden Klassenräumen und keine Differenzierungsräumlichkeiten verfügen, sollten beispielsweise eben diese Flure oder Nischen vor den Räumen oder im Gebäude unbedingt zum Arbeiten miteinbeziehen und nutzen. Lernraum kann aber auch an ganz anderen Orten- wie z.B. auf dem Außengelände sein und ist nicht zwingend auf vier Wände um einen herum definiert (BAG, in Druck).

Ergonomische und flexible Einrichtung

In der Regel sollte die geschaffene Lernlandschaft unterschiedlichste Arbeitsformen ermöglichen: Einzel-, Partner und Gruppenarbeit sowie das Arbeiten im Klassenverband. Im Idealfall ist dies durch eine veränderbare Gestaltung des Raumes möglich. Flexibles Mobiliar und Absprachen mit den Schülerinnen und Schülern über unterschiedliche Tischanordnungen helfen dabei, diese Aufgaben schnellstmöglich zu erfüllen (BAG, in Druck).

In diesem Zusammenhang bekommt auch das Thema «Ergonomie» noch mehr Gewicht. Dabei sollte mit dem Begriff nicht nur ein «Arbeitsgerät» (Schulmöbel) in Verbindung gebracht werden, das sich an orthopädisch biomechanischen Idealmodellen orientiert. Ergonomische Schulmöbel müssen vor allem als verhaltensgerechtes und bedarfsgerechtes Inventar betrachtet werden, welches in seiner funktionellen und fle-

xiblen Nutzung körperliche, geistige, emotionale sowie soziale Prozesse ganz autonom unterstützt.

Die Tatsache, dass im Schulleben Beteiligte lehren und lernen, die nicht nur unterschiedliche Körperhöhen, sondern auch unterschiedliche psychomotorische Bedürfnisse und bevorzugte Arbeitsweisen mitbringen, erfordert eine Diversität an flexibel nutzbarem Mobiliar. Dadurch wird im Wesentlichen das Arbeitsverhalten (stehend, sitzend, am Boden, etc.) beeinflusst.

Bewegungsfreundliches Konzept und Lernkultur

Regeln des Lernens und des Bewegens im Lernraum Schule spiegeln sich im pädagogischen Konzept wider, welches letztlich den Ausstattungsbedarf bestimmt.

Welche Bedeutung wird insbesondere dem individuellen, meist unbewussten Bewegen zugeschrieben? Wird es z.B. in Form von Kippeln oder Herumlaufen zugelassen oder eher unterbunden? Werden kurze bewegte Pausen gewährt, um im Anschluss daran wieder konzentriert zu arbeiten, oder wird strikt am Stundenrhythmus festgehalten? Haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich in Kommunikation und Teamarbeit bei Zusammenkünften mit anderen zu üben oder erfolgt lernen überwiegend in Einzelarbeit bzw. Frontalunterricht?

Eine Vielfalt an Methodik und Didaktik sorgt fast wie nebenbei für mehr Bewegung – sowohl motorisch als auch kognitiv.

Bewegung in schulische Räume bringen

Es reicht nicht aus, die modernsten oder vermeintlich perfekten Möbel bzw. Räume zu haben. Es geht darum diese auch sinnvoll einzusetzen und zu nutzen. Daher ist es wichtig das Kollegium und die Schülerschaft hierbei mitzunehmen, ihnen den Nutzen und die Idee dahinter näher zu bringen und ggf. entsprechende Konzepte zu erstellen. Der Grundsatz muss hierbei immer sein: Ein guter Unterricht ist nicht durch eine optimale Raumgestaltung ersetzbar. Aber er kann durch eine überlegte und funktionale Raumgestaltung oder -ausstattung unterstützt werden (BAG, in Druck).

Die BAG für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. berät Sie gerne und begleitet Ihre Institution dabei, mehr Bewegung in den (Schul-)Alltag zu integrieren. Weitere Informationen finden Sie über die Homepage der BAG unter: www.haltungsbewegung.de

Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. [BAG] (in Druck): Schule bewegt gestalten. Eigenverlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. [BAG] (2017): einfach bewegen(d). Lernräume brauchen Raum für Bewegung. Eigenverlag.
- Hüther, Gerald (2013): In: Geo KOMPAKT Nr. 34 – 03/13 – Sport und Gesundheit. Die Heilkraft der Bewegung. 142 f. Gruner+Jahr, Hamburg.
- Ickes, Brian R., Pham, Therese M., Sanders, Linda A., Albeck, David S., Mohammed Abdul H., Granholm Ann-Charlotte (2000): Long-term environmental enrichment leads to regional increases in neurotrophin levels in rat brain. *Exp Neurol* 164: 45-52.
- Piaget, Jean, (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Fischer Taschenbuch Verlag.

Informationen zu den Autor:innen

Daniel Autenrieth

Daniel Autenrieth ist Informatiker und Medienpädagoge. Er berät Firmen und öffentliche Einrichtungen bei Vorhaben an den Schnittstellen von Bildung und Digitalisierung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle von Medienbildung, Informatik und Kultureller Bildung mit einem besonderen Fokus auf Game-based Learning.

Nina Autenrieth

Nina Autenrieth ist freie Medienpädagogin sowie akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Schwerpunkte sind Aktive Medienarbeit und Lehren und Lernen mit digitalen Medien in Schule, Hochschule und der außerschulischen Jugendarbeit.

Claudia Baumbusch

Claudia Baumbusch ist Kunsthistorikerin und stellvertretende Leiterin des Kulturamts Pforzheim. Sie ist Expertin für Digitalisierung im Kulturbereich, agiles Projektmanagement sowie für die Gestaltung von lebendigen Kulturaneignungsprozessen im Dialog und auf Augenhöhe.

Eleni Engeser

Eleni Engeser ist Kunsthistorikerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Kulturamt Pforzheim. Sie ist u.a. zuständig für Aspekte der Digitalisierung, das Stadtmuseum, das Archäologische Museum sowie die Pforzheim Galerie.

Frederik Ernst

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Allgemeine Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Philosophische Fakultät, Institut für Grundschulpädagogik (www.igsp.uni-rostock.de), Universität Rostock

Sonja Gabriel

Sonja Gabriel arbeitet als Hochschulprofessorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik an der KPH Wien/Krems, wo sie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen tätig ist. Ihr Forschungsfokus liegt auf Digital Game-Based Learning, Gamification und dem Einsatz von (Serious) Games zum Lehren und Lernen, zur Wertevermittlung sowie auf den pädagogischen Potentialen von digitalen Spielen im schulischen und außerschulischen Bereich.

Janka Heller

Als Diplom Pädagogin und Motopädin/Mototherapeutin leitet Janka Heller die Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (BAG).

Vanessa Henke

Dr. Vanessa Henke arbeitet aktuell als abgeordnete Lehrerin (Post-Doc) am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU-Dortmund. Zuvor war Sie als abgeordnete Lehrerin an der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe tätig.

Stefanie Nickel

VProf. Dr. Stefanie Nickel ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft/ Grundschulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd. Ihr Schwerpunkt ist die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium auf Basis von entdeckendem Lernen in offen gestalteten Lehr- und Lernsettings unter besonderer Berücksichtigung von Medien-, Demokratie- und Kultureller Bildung.

Stephanie Spanu

Vertretungsprofessorin Dr.in Stephanie Spanu lehrt und forscht gegenwärtig an der Hochschule Düsseldorf. Sie hat lange im berufsschulischen Kontext gearbeitet und an der Schnittstelle zwischen Didaktik der Sozialpädagogik und Pädagogik der Kindheit promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Gender, Didaktik, Frühe Kindheit und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Lena Tacke

Dr. Lena Tacke, Vertretungsprofessorin, lehrt und forscht gegenwärtig an der Universität zu Köln (Institut für Katholische Theologie). Darüber hinaus ist sie an der TU Dortmund als Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) tätig und wurde 2018 an der WWU Münster promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Religionspädagogik, religiöse Sprachbildung und (religiöse) Bildung für nachhaltige Entwicklung.